

Formar e educar pela pesquisa

Experiências do Programa de Educação
Tutorial (PET) / Pedagogia-UFPI

Organizadores

Hilda Mara Lopes Araujo ■ Francisco Renato Lima
Julie Ane de Araújo Lemos ■ Aislla Maria de Almeida Gomes

FORMAR E EDUCAR PELA PESQUISA

HILDA MARA LOPES ARAUJO
FRANCISCO RENATO LIMA
JULIE ANE DE ARAÚJO LEMOS
AISLLA MARIA DE ALMEIDA GOMES
(ORGANIZADORES)

**FORMAR E EDUCAR PELA PESQUISA:
EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA
DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) /
PEDAGOGIA-UFPI**

Copyright © 2024 by Hilda Mara Lopes Araujo, Francisco Renato Lima, Julie Ane de Araújo Lemos, Aislla Maria De Almeida Gomes (organizadores)

Todos os direitos reservados.

Editoração, projeto gráfico e diagramação
Ronyere Ferreira

Capa
Lucas Rolim

Revisão textual e normatização segundo a ABNT
Francisco Renato Lima

CANCIONEIRO

Editora-chefe
Eva P. Bueno (St. Mary's University, Texas - EUA)

Conselho editorial
Héctor Fernández L'Hoeste (Georgia State University, EUA)
Johny Santana de Araújo (Universidade Federal do Piauí, Brasil)
Josenildo de Jesus Pereira (Universidade Federal do Maranhão, Brasil)
Kátia Rodrigues Paranhos (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil)
Márcio Douglas de Carvalho e Silva (Universidade Federal do Piauí, Brasil)
Nancy Yohana Correa Serna (Universidad Nacional de Colombia, Colômbia)
Talyta Marjorie Lira Sousa (Universidade Federal do Piauí, Brasil)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Formar e educar pela pesquisa: experiências do Programa de Educação
Tutorial (PET) / Pedagogia-UFPI / Hilda Mara Lopes Araujo, Francisco
Renato Lima, Julie Ane de Araújo Lemos, Aislla Maria de Almeida Gomes
(organizadores). – 1. ed. – Teresina: Cancioneiro, 2024.
350 p.: il.

ISBN: 978-65-5380-197-4 (físico)

CDD: 370

Ficha catalográfica elaborada por Larissa Andrade, CRB 3/1179

EDITORA CANCIONEIRO
Teresina - Piauí
www.editoracancioneiro.com.br
contato@editoracancioneiro.com.br

[...] a educação pela pesquisa na formação inicial de professores propicia uma formação mais qualificada tanto em sentido formal quanto político. O educar pela pesquisa [**princípio oriundo da perspectiva de Pedro Demo**] propicia aos sujeitos se assumirem no discurso pedagógico e na linguagem científica, possibilitando-lhes o desenvolvimento de competências questionadoras e argumentativas, indicadoras de uma complexificação de conhecimentos e práticas dos licenciandos. Isto por sua vez encaminha o desenvolvimento de capacidades de intervenção qualificada nas realidades educativas, tanto em sentido restrito de sala de aula como do contexto mais amplo, indicadoras de uma qualidade política da formação propiciada pelo educar pela pesquisa. [...]

(GALIAZZI; MORAES, 2002, p. 245,
inserções e grifos nossos)¹

1. GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: NOTA INTRODUTÓRIA SOBRE O ‘EDUCAR PELA PESQUISA’ NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	11
--	----

Hilda Mara Lopes Araujo

Francisco Renato Lima

Julie Ane de Araújo Lemos

Aislla Maria de Almeida Gomes

A FORMAÇÃO, A PESQUISA E O ENSINO ENTRE AS MARGENS DA EXPERIÊNCIA PESSOAL E ACADÊMICA: CONSTRUINDO-SE ‘PROFESSOR PESQUISADOR’ POR MEIO DA ESCRITA CIENTÍFICA.....	19
---	----

Francisco Renato Lima

EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS, TECNOLÓGICAS E PRÁTICAS INOVADORAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/PEDAGOGIA-UFPI.....	61
--	----

Julie Ane de Araújo Lemos

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ESTUDANTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI).....	95
--	----

Aislla Maria de Almeida Gomes

Hilda Mara Lopes Araujo

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/PEDAGOGIA-UFPI NA CONSTRUÇÃO DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE: PERCEPÇÕES DE EGRESSOS.....	133
---	-----

Julie Ane de Araújo Lemos

Hilda Mara Lopes Araujo

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: SABERES E PRÁTICAS.....	161
---	-----

Bruna Rafaela de Sousa Santos

Maria Lemos da Costa

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/PEDAGOGIA-UFPI E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE.....	197
---	-----

Wedson Alves Ferraz

Hilda Mara Lopes Araujo

SABERES DA DOCÊNCIA CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO INICIAL A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/ PEDAGOGIA-UFPI.....	227
---	-----

Ana Livia Sousa Barros

Hilda Mara Lopes Araujo

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/ PEDAGOGIA-UFPI.....	271
--	-----

Gabriel de Oliveira Lima

CONSTRUÇÃO DA UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/PEDAGOGIA-UFPI.....	299
---	-----

Douglas Júlio Oliveira Santos

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE AÇÕES NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	329
---	-----

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento

AS/OS ORGANIZADORAS/ES, AS AUTORAS E OS AUTORES.....	351
---	-----

APRESENTAÇÃO

NOTA INTRODUTÓRIA SOBRE O ‘EDUCAR PELA PESQUISA’ NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Argumentamos em favor do educar pela pesquisa como um processo de aprender que se dá em um ambiente de discussão, análise, produção de argumentos fundamentados e de validação desses argumentos. Esse processo potencializa o enriquecimento das teorias pedagógicas de professores formadores e alunos de cursos de formação de professores, porque entendemos que a construção de novos significados só pode acontecer se houver a problematização do conhecimento tácito para avançar em direção a um conhecimento mais complexo.

(GALIAZZI; MORAES; RAMOS, 2003, p. 233)¹

Situamos a proposta deste livro, a partir do fato de compartilharmos do ‘argumento’ trazido pelos autores, na epígrafe, ao refletirem sobre as bases pedagógicas subjacentes à formação de professores mediada pela relação ensino e pesquisa. Nesse sentido, a presente obra reúne experiências formativas de pesquisa em educação vivenciadas no âmbito do Programa

1. GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 227-241, 2003.

de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e do Programa de Iniciação à Pesquisa (ICV): Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O diálogo entre atividades de ensino, pesquisa e extensão são os pontos fundamentais que concretizam os objetivos da presente obra, construída pelo enlace de vozes de professores tutores, pesquisadores colaboradores e graduandos participantes do PET, todos em processos contínuos de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa.

O referido Programa tem como objetivos, dentre outros, estimular a melhoria do ensino de graduação por meio do desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas no âmbito dos cursos de graduação, bem como desenvolver ações que procurem integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, a fim de propiciar a atuação dos bolsistas como agentes multiplicadores, disseminando novas ideias e práticas entre o conjunto dos alunos do curso. Conforme preconiza o Manual de Orientações Básicas (MOB) do PET (BRASIL, 2006)², o Programa desenvolve suas ações com foco na tríade ensino, pesquisa e extensão, de um modo articulado, permitindo uma formação global, tanto do aluno bolsista quanto dos demais alunos da graduação, em contraposição à formação fragmentada, proporcionando-lhes uma compreensão mais integral do que ocorre consigo mesmo e com o mundo.

As experiências no grupo e a dedicação ao curso de Pedagogia permitem aos participantes do Programa vivenciarem situações de grande valia no campo profissional em seus percursos no campo da pesquisa e da docência. A exemplo, destacamos que esta obra reúne vivências em atividades de ensino

2. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Educação Tutorial (PET)**: Manual de Orientações Básicas. Brasília: MEC; SES, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_manual_basico.pdf. Acesso em: 09 mar. 2024.

e de extensão as quais engendraram pesquisas desenvolvidas por meio de Programas de Iniciação à Pesquisa, como o PIBIC e a ICV. Destacamos ainda, nesse contexto, que a relação PET/Iniciação Científica configura-se como imenso aprendizado na formação e na educação do ser pesquisador, desde a formação inicial. A referida obra foi produzida pelo PET/Pedagogia-UFPI, com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) e, em âmbito interno, somos apoiados pelo Centro de Ciências da Educação (CCE) e a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC/UFPI).

Em face dessas considerações contextuais mais amplas, apresentamos, sucintamente, os dez capítulos que buscam articular a proposta afiançada desde o título desta obra.

No primeiro capítulo, intitulado “*A formação, a pesquisa e o ensino entre as margens da experiência pessoal e acadêmica: construindo-se ‘professor pesquisador’ por meio da escrita científica*”, o autor, Francisco Renato Lima, traz uma visão acerca da correlação entre a escrita científica no campo acadêmico e a formação docente. A discussão é elaborada a partir dos eixos: formação, pesquisa e ensino, articulando-os entre as margens das experiências pessoais e acadêmicas que levem a construção do ‘professor pesquisador’. Além desses aspectos, o texto apresenta um apanhado geral, com feição introdutória do livro, ao apontar para as contribuições do PET-Pedagogia/UFPI no contexto da formação inicial de professores.

Em “*Experiências metodológicas, tecnológicas e práticas inovadoras no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia-UFPI*”, o segundo capítulo, a autora, Julie Ane de Araújo Lemos, dá voz aos discentes petianos do curso de Pedagogia, analisando suas percepções acerca das práticas realizadas no âmbito no Programa e as contribuições para a

formação inicial docente. Nesse aspecto, o texto enfoca aspectos relativos à identificação de metodologias ativas e de práticas inovadoras nesse processo e que contribuem para pensar as experiências e os contextos de aprendizagem da docência.

O terceiro capítulo, denominado “*O Programa de Educação Tutorial (PET) na formação acadêmica do estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI)*” é de autoria de Aislla Maria de Almeida Gomes e Hilda Mara Lopes Araujo. Nele, as autoras refletem sobre a articulação entre a proposta formativa da graduação em Pedagogia da UFPI e o PET, ao afirmar que a relação entre ambos contribui para a formação inicial dos graduandos, uma vez que estes desenvolvem atividades pedagógicas que são indissociáveis da tríade ensino, pesquisa e extensão, propiciando assim, saberes significativos ao futuro docente.

O quarto capítulo da obra intitula-se “*As contribuições do Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia-UFPI na construção da carreira profissional docente: percepções de egressos*”. Escrito por Julie Ane de Araújo Lemos e Hilda Mara Lopes Araujo, o texto enfoca as contribuições das vivências no Programa para as carreiras docentes de egressos do curso de Pedagogia. Os resultados apontam que a experiência formativa no Programa contribui para o fortalecimento das bases teóricas que alicerçam as práticas da docência, a exemplo do aprendizado sobre questões didáticas, como planejamento, contextualização do conteúdo ensinado conforme a realidade do aluno, pensamento crítico e sistêmico, entre outros.

No quinto capítulo, intitulado “*Formação inicial do professor alfabetizador: saberes e práticas*”, Bruna Rafaela de Sousa Santos e Maria Lemos da Costa, as autoras, discutem sobre como ocorre a formação inicial de futuros alfabetizadores durante o curso de Pedagogia da UFPI, quais metodologias e fundamentos teóricos são apreendidos nesse período, e que

podem fomentar uma prática docente alfabetizadora. Nesse viés, o estudo enfatiza que o enfoque teórico predomina sobre o prático, sendo necessário aprofundar e adquirir novos conhecimentos através da formação continuada para que seja possível atender às atuais demandas.

No texto “*O Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia-UFPI e a construção da autonomia docente*”, o sexto capítulo da obra, os autores, Wedson Alves Ferraz e Hilda Mara Lopes Araujo, apropriam-se do conceito de autonomia, a fim de articular questões relativas ao âmbito da prática docente, ou seja, o fazer e o ser professor, levando em consideração as contribuições da formação inicial do estudante do curso de Pedagogia, advindas das experiências vivenciadas no âmbito do PET/Pedagogia-UFPI. Concluem que, a autonomia é desenvolvida através da rotina de trabalho, da dinâmica das atividades, dos estudos e projetos do Programa, que propicia, de forma significativa, uma aproximação com o contexto escolar e social, estimulando assim, uma nova visão de mundo a partir das vivências adquiridas.

O sétimo capítulo, intitula-se “*Saberes da docência construídos na formação inicial a partir das experiências vividas no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia-UFPI*” e foi escrito por Ana Livia Sousa Barros e Hilda Mara Lopes Araujo. A partir do recorte proposto no título e das vozes de egressos do Programa, as autoras apontam que se trata de uma experiência formativa que permite não só a aquisição, mas também, o amadurecimento de saberes já adquiridos. Acrescentam ainda, que isso ocorre a partir de uma relação mútua e recíproca com o processo de formação inicial, com a matriz curricular do curso de Pedagogia e com a Universidade e seus princípios relativos à formação docente.

O texto “*Experiências profissionais de egressos do Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia-UFPI*” constitui

o oitavo capítulo da obra. O autor, Gabriel de Oliveira Lima, aborda as experiências vivenciadas nas atividades acadêmicas do PET/Pedagogia e as contribuições para a formação pessoal e profissional de cada indivíduo, como forma de (re)formular alternativas de aperfeiçoamento das atividades no âmbito do Programa e identificar os saberes da docência construídos nesse processo. O autor aponta que os saberes da experiência, da docência e os pedagógicos estão presentes na profissionalidade docente dos partícipes da pesquisa, tal como o desenvolvimento de uma formação global, com pensamento crítico e reflexivo, a partir das ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo Programa.

O nono capítulo tematiza a “*Construção da unidade teoria e prática no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia-UFPI*”, a partir de pesquisa realizada por Douglas Júlio Oliveira Santos, o autor. A discussão enfoca o Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) com a participação de discentes integrantes do PET/Pedagogia-UFPI, com o intuito de compreender a unidade entre teoria e prática, como um dos pilares fundamentais da formação inicial docente no ambiente universitário. A partir disso, pontua que as atividades e vivências construídas por meio da unidade teoria e prática, propiciam melhores condições de formação, qualificando significativamente a futura atuação profissional, como pedagogos.

Por fim, o décimo capítulo da obra, escrito por Vivianne Souza de Oliveira Nascimento, intitula-se “*A pesquisa na formação docente: da institucionalização às possibilidades de ações nos cursos de licenciatura*”. A autora traz reflexões sobre o espaço da pesquisa na formação docente, sua importância e suas formas de ações nas práticas pedagógicas das Instituições de Ensino Superior (IES). Os programas educativos na universidade têm sido uma experiência concreta de formação na pesquisa para estudantes de licenciaturas, no entanto, é preciso

avançar para além dos programas já existentes, de modo que a pesquisa se torne um imperativo nos currículos dos cursos de licenciatura e, nesse processo, transformá-la em um mecanismo que possibilite a profissionalização e a superação de uma racionalidade técnica na prática docente.

Feitas tais considerações, endossamos a ideia de que a pretensão aqui assumida é a de contribuir com as discussões teóricas e práticas sobre a formação inicial de professores, guiados, sobretudo, pelo princípio do ‘educar pela pesquisa’, visão bastante discutida na literatura educacional. Em particular, destacamos as contribuições de autores brasileiros, a exemplo de Pedro Demo (1990³, 1994⁴, 1995⁵, 1996⁶, 1998⁷, etc.), seguido por Freire (1996)⁸, André (2001)⁹, Diniz-Pereira (2002)¹⁰, Galiuzzi (2002)¹¹, Galiuzzi e Moraes (2002)¹², Lüdke e

3. DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

4. DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

5. DEMO, Pedro. **ABC**: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico. Campinas: Papirus, 1995.

6. DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

7. DEMO, Pedro. **Questões para a teleeducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

8. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

9. ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-69.

10. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

11. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa**: espaço de transformação e avanço na formação inicial de professores de Ciências. 2000. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

12. GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesqui-

Cruz (2005)¹³, apenas parra constar alguns, entre tantos outros nomes de referência fundamental¹⁴ que, ao longo das páginas seguintes ajudam a nos situar dentro desse contexto.

Esperamos então, ter nos aproximado desse propósito!

Somos gratos (as) a todos(as) que colaboraram para a realização desse projeto!

Desejamos então, uma proveitosa e produtiva leitura!

Teresina (PI), 15 de março de 2024

Hilda Mara Lopes Araujo

Francisco Renato Lima

Julie Ane de Araújo Lemos

Aislla Maria de Almeida Gomes

(organizadores)

sa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

13. LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de Educação Básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago., 2005.

14. Todas as obras citadas constam do ano da primeira edição, uma tentativa de mostrar para o leitor como, cronologicamente, esse pensamento vem se consolidando no campo da literatura educacional brasileira.

A FORMAÇÃO, A PESQUISA E O ENSINO ENTRE AS MARGENS DA EXPERIÊNCIA PESSOAL E ACADÊMICA: CONSTRUINDO-SE ‘PROFESSOR PESQUISADOR’ POR MEIO DA ESCRITA CIENTÍFICA

Francisco Renato Lima

Achegando-me ao tema

Guardar

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso, melhor se guarda o voo de um pássaro
Do que de um pássaro sem voos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar.

(Antonio Cícero, 1996, grifos meus)¹

O poema de Antonio Cícero (1996) representa bem o sentimento que ora evoco para iniciar este capítulo: ‘a necessidade de escrever como ato de libertação’. Lembro-me também, das palavras da atriz Marília Pêra (1943-2015), que em uma entrevista a Bianca Ramoneda, na série *Grandes Atrizes*, do programa *Starte da Globo News*, em 2012, ao comemorar seus mais de 60 anos de carreira, declarou, ‘sem economizar emoções’, que ‘sem pretensão de mudar o mundo, fazia teatro para ser amada’. Análoga à visão de Cícero e a de Marília, penso que se escreve, para ser visto, ser apreciado, e, de alguma maneira, ‘guardado’ e ‘amado’, por aquilo que você apresenta de contribuição, com sua escrita, para a esfera humana e social da qual faz parte. Quanto a mim, sem a pretensão, é claro, de comparar-me a esses dois gigantes da cultura e das artes, pretendo, expressar minha visão sobre a escrita científica, em especial, no *campo*² acadêmico, como possibilidade

1. Uma impecável leitura desse poema, pode ser vista pela interpretação da atriz Fernanda Montenegro, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G1ZpEjMqfLs>. Acesso em: 10 ago. 2023.

2. Termo advindo da teoria da prática em campos sociais, de Bourdieu (2004 [1997], p. 22-23), para quem o *campo* é o lugar social de atuação de onde se enuncia. Logo, todo *campo* “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. Cada *campo* é constituído de *agentes*, que conseguem uma legitimação, quando incorporam e constituem os *habitus* e as *illusiones* específicas e internalizadas ao longo da experiência social e profissional em um *campo* específico (BOURDIEU, 2011 [1994]). Assim, neste texto, o *agente* sou eu, um **professor e pesquisador no campo da educação e da linguagem**, que, junto a Soares (2002), situo-me no *campo pe-*

de libertação ou do encontro de si com o outro na perspectiva de um caminho para a alteridade e a dialogicidade.

Ao assumir a entrada neste texto por esse caminho, corro o risco de, semelhante a um malabarista, estar ‘na corda bamba de sombrinha’³. E, portanto, a fim de buscar um ‘equilíbrio’ para essa postura, recorro a duas visões teóricas, que considero possíveis e necessárias de serem lidas de modo conciliatório:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes. (LARROSA, 2004, p. 8)

A humildade intelectual significa que cada um tem sempre de voltar a crítica para si próprio; tem de perguntar de onde tirou o que pensa ser suas verdades. A humildade intelectual significa uma constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz, que se pratica na vida diária. Isso não deve ser confundido nem com fraqueza nem com pobreza intelectual. (VEIGA-NETO, 1996, p. 170, grifos do original)

dagógico, buscando, assumir-me como *agente* de atuação, tomada de posição, lutas e posicionamentos por espaços frente às tensões sociais (grifos meus).

3. Inspiração poética nos versos da canção ‘O bêbado e a equilibrista’. Segundo Costa (2017, p. 213), a música “foi gravada, no mesmo ano, pelo próprio João Bosco*, e também por Elis Regina**, transformando-se em uma espécie de hino da anistia. [...] a gravação de Elis adquiriu um significado muito importante para a época, sendo a mais executada” e reconhecida, até hoje. A memorável interpretação desse clássico está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1g_p4Xcn5CE. Acesso em: 01 ago. 2023.

Discografias: * “O bêbado e a equilibrista” (João Bosco e Aldir Blanc), João Bosco. LP **Linha de passe**, RCA, 1979; ** “O bêbado e a equilibrista” (João Bosco e Aldir Blanc), Elis Regina. LP **Elis, essa mulher**, WEA, 1979.

Inspirado nessas reflexões, aceitei o convite para a escrita deste capítulo, de cunho teórico e ensaístico, regido por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, realizada por meio dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica (GIL, 2019; RICHARDSON, 2017), com o objetivo de refletir sobre a correlação entre a escrita científica no *campo* acadêmico e a formação docente, considerando-se, como diz Demo (2011, 2015), a possibilidade de ‘educar pela pesquisa’ e de a ‘pesquisa como princípio científico e educativo’, aspectos que retomarei mais adiante. Nesse sentido, elaboro meu raciocínio em torno da articulação entre os eixos, ‘formação’, ‘pesquisa’ e ‘ensino’, pensando-os entre as margens das experiências pessoais e acadêmicas. Nisso, vislumbro a construção do ‘professor pesquisador’ por meio da escrita acadêmica no Ensino Superior.

De maneira bastante ampla, considero a premissa histórica de que, desde os rincões mais estreitos e longínquos da humanidade, o homem tem se utilizado da escrita para expressar sua visão de mundo, interagir com o outro e construir uma identidade. A evidência disso está nos registros rupestres (pinturas e gravuras), datados ou não, mas que revelam os passos, os rastros de um ser criativo e relativamente dotado de uma intencionalidade (um princípio de textualidade⁴, relacionado ao fator pragmático, ariscaria dizer! Talvez!) capaz de fincar o pensamento e a marca subjetiva no meio cultural em que vive.

Vividas as transitoriedades dos tempos – da pré-história a pós-modernidade, modernidade tarde ou modernidade líquida –, ou tantas outras definições, conforme encontramos nos estudos culturais, o que permanece intocável e imutável é a necessidade humana de fincar lugar, definir território, es-

4. A esse respeito, ver Costa Val (2016) e Koch (2015), nas excelentes leituras que fazem de Beaugrande e Dressier (1981), sobre os critérios de textualidade que funcionam como princípios de construção de sentidos no texto.

tabelecer nichos, fixar uma marca no mundo e, de maneira indelével e particular, fazer da escrita um documento e um registro de sua existência.

No contexto atual, à luz de uma provável recém-saída da caverna – em alusão ao mito platônico – é possível enxergar o mundo por meio de diferentes lentes e possibilidades, constituindo assim, um painel heterogêneo de manifestação de linguagens no cotidiano. Essas manifestações tornam-se mais específicas por meio da escrita, que diferentemente da fala⁵, que é fluída, solta no ar; a escrita, conserva-se por ela mesma e pelo registro do código e de sua existência, podendo ser eterna, a depender do suporte onde é posta; ou rapidamente desfeita, num rápido movimento com os dedos, que nos leve a tocar na tecla de delete ou *backspace*.

De todo modo, independentemente do tempo de duração do registro, o que é certo é que a escrita é um ponto fulcral e sistemático para se observar os fatores históricos, ideológicos, culturais, sociais e humanos daqueles que a detém. No campo da educação, essa prática pode funcionar (e deveria, sempre!) como espaço de libertação ou do encontro de si com o outro nos processos de formação, pesquisa e ensino na docência.

É nesse sentido que evoco a necessidade de pensar coletivamente – junto aos demais autores que compõem a obra

5. Uma conceituação fundamental, sobre as particularidades da fala e da escrita, pode ser vista em Marcuschi (2010), quando considera que ambas são faces de uma mesma moeda interacional: “a **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (p. 25); e “a **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos) (p. 26). Portanto, no quadro de uma perspectiva sociointeracionista da língua, “**fala e escrita apresentam** dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 33, grifos do autor).

onde este capítulo se insere, e os leitores que a lerão – sobre as possibilidades da escrita acadêmica como premissa fundamental para a construção da identidade do sujeito da educação de hoje. Essa inquietação surge, como diz Hardt (2008, p. 4) citando Corazza (1999, p. 2), pelo fato de que:

[...] talvez estejamos vivendo um tempo da “pós-didática, onde estamos insatisfeitos com o já-sabido, já-dito, já-feito, já-sentido da docência”, pois estamos insatisfeitos com as verdades, os jogos de poder, as práticas subjetivantes, formas de governo que estão implicadas nos processos de formação do docente e também nos processos de educação continuada. Precisamos do desassossego para então suspeitar de verdades estabelecidas, historicizar o que se mostra como natural e normal, sólido e herdado, para produzir teias entre o teórico e o prático considerando a capacidade de cada sujeito-professor e não apenas de concepções salvacionistas de cursos de formação. O professor-pesquisador é, em síntese, o artista de sua própria existência, respaldado por um cenário coletivo onde diferentes sujeitos chocam-se (intelectualmente falando) e aliam-se em função das indagações que fazem ao seu cotidiano.

Nesse cenário, como bem evocado na citação, uma correlação fundamental é a que se equaciona pela terminologia ‘professor-pesquisador’, um processo que ocorre de maneira gradual e intencional, envolvendo aspectos subjetivos e objetivos. E, neste texto, penso especificamente na formação do professor – o licenciado –. Na realidade educacional brasileira, a construção desse sujeito envolve etapas diversas, por exemplo, desde a entrada no Ensino Superior (a graduação), onde tem a oportunidade de imersão em programas de iniciação a pesquisa, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, recortando a discussão ainda mais, para o eixo geral da obra, destaco o Programa de Educação Tutorial (PET), que faz parte do curso de Pedagogia da Universidade

Federal do Piauí (UFPI) e sobre o qual conheceremos amplamente nos capítulos seguintes.

As vivências realizadas em programas como esse, envolvem etapas contínuas e sequenciais, propiciando o amadurecimento desse sujeito ‘professor-pesquisador’, que se constitui assim, por meio da escrita científica. No espaço acadêmico, isso ocorre por meio de experiências que o defrontam com a apresentação de trabalhos acadêmicos em eventos científicos; com a publicação de textos em periódicos acadêmicos da área; e após a formação inicial, prossegue na investidura em uma formação continuada, por meio da inserção em programas de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*, oportunidade em que amadurece, ainda mais, a construção dessa identidade de um professor que se educa e educa o outro por meio da pesquisa, construindo, assim, sua autonomia, nos termos de Paulo Freire (1996).

Retomando a proposta aprofundada desde o título deste manuscrito, tento justificar que, particularmente, esse processo de construir-se como ‘professor pesquisador’ por meio da escrita científica, entre as margens da experiência pessoal e acadêmica ocorreu por minha entrada no *campo pedagógico e educacional*, seguindo a concepção bourdieusiana (BOURDIEU, 2004 [1997], 2011 [1994]). Tal processo tem se dado de diversas formas, seja pelo empenho na prática de sala de aula: de Educação Básica ou de Ensino Superior (em cursos de formação de professores, especialmente), seja pelo envolvimento com a pesquisa. Desta última, destaco, particularmente, três estudos (LIMA; SILVA, 2018; LIMA, 2019, 2020), dos quais extraio ideias que elucidam a discussão em tópico posterior.

Para fins de cumprimento retórico das ideias aqui apresentadas, divido o texto em duas partes. Na primeira, trago um apanhado mais geral sobre a pesquisa científica no campo das ciências humanas e sociais, buscando esclarecer alguns pon-

tos, como as noções de *ciência*, de *conhecimento científico*, de *observação científica*, de *metodologia*, de *método*, de *metodologia científica* e de *metodologia do trabalho científico* (embora essas noções não sejam necessariamente novas, mas sempre caras de serem retomadas). Na segunda, reflito mais especificamente sobre a pesquisa na universidade e na formação do professor, como ‘princípio educativo e científico’ e/ou ao ‘educar pela pesquisa’, aludindo a autores, como Demo (2011, 2015), Freire (1996), André (2001), entre outros, conjugando suas ponderações a ‘experiência pessoal e acadêmica’ que levam a constituição do ‘professor-pesquisador’.

A pesquisa científica no campo das ciências humanas e sociais: esclarecendo alguns pontos (con/di) vergentes

Trago neste tópico uma discussão sobre a emergência de uma revisão de modelos e de paradigmas no campo das estruturas científicas, nos termos de Kuhn (2018 [1962]). Sua visão parte de uma “concepção ampliada da natureza das revoluções científicas” (KUHN, 2018 [1962], p. 67), “que pode emergir dos registros históricos da própria atividade de pesquisa” (p. 60). Assim, apresenta uma perspectiva que tenta romper com um entendimento da ciência por uma visão meramente essencialista e universalizante, e busca temporalizá-la e inseri-la na dinâmica dos fenômenos e das práticas sócio-históricas e culturais.

Na esteira desse avançar no campo das concepções, entendendo a *pesquisa*, em sua acepção geral, como “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2013, p. 16) e a *pesquisa científica* como “essencialmente, um procedimento intelectual, racional, fruto de curiosidade e indagação” (MICHEL, 2009, p. 36) (grifos meus). Quanto à pesquisa social na área das ciências hu-

manas e sociais, onde incluo os estudos sobre a linguagem, continuo com Minayo (2013, grifos da autora), a partir de algumas ponderações complementares: a primeira: “o objeto das Ciências Sociais é *histórico*. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras” (p. 12); a segunda: “nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre sujeito e objeto*. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, tem um substrato comum de identidade com o investigador” (p. 13); a terceira: um “aspecto distintivo das Ciências Sociais é o fato de que ela é *intrínseca e extrinsecamente ideológica*. Na verdade, não existe uma ciência neutra” (p. 13), ou seja, todo fazer científico é situado em um tempo e em um lugar historicamente (re)criados pela atividade científica do pesquisador.

Assim, compreendo a ciência como é um modo sistemático e estruturado de enxergar a realidade, que se constrói a partir de uma ordenação metodológica, ética e fundada em bases teórico-conceituais que reverberam determinada visão de mundo. Em cada área do saber, o modo de fazer e ser ciência assume uma dimensão operacional que se materializa por meio da delimitação de métodos, técnicas e estratégias que aproximem o pesquisador da ciência.

Enunciando, especificamente, como *agente dos campos* da Educação e da Linguística, como ela mesma se apresenta, a pesquisadora brasileira Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008, p. 58-59) destaca que:

[...] todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum. O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investiga-

tiva tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa.

Nesse percurso, ‘de ação no e sobre o mundo social, agindo sobre ele’, a ambição do pesquisador é o alcance relativo do conhecimento, que adquire o *status* de ‘científico’, uma predição alcançada pela busca, pela curiosidade e pela inquietação que move, que inquieta e que instiga o pesquisador social. Freire (1996, p. 31) ressalta que esse processo perpassa pela saída do estágio do senso comum na busca da “curiosidade epistemológica”, pois, “na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproxima-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica”. No campo acadêmico, essa busca pelo conhecimento científico constitui uma maneira de assumir uma determinada posição de legitimação dentro do *campo*, junto aos seus *agentes*, nos termos de Bourdieu (2004 [1997], 2011 [1994]), e, assim, melhor lidar com os fatos cotidianos, com maior autonomia, consciência e criticidade.

E, para chegar a tal lugar, o caminho mais profícuo é o da observação científica, entendida como um método de coleta de dados de pesquisa. Sua operacionalização parte de um olhar minucioso, perspicaz e crítico-reflexivo do pesquisador, que no enveredamento pelo campo da pesquisa, enxerga condições de emoldurar a realidade, conforme um princípio ativo e participativo na construção do conhecimento na relação com o objeto e o contexto.

Nesse caminhar, pontuo outras duas noções fundamentais que caminham juntas: é a de metodologia e de método, que entendo, junto a Minayo (2013, p. 14-15), quando diz:

[...] metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (**o método**), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. [...] Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (grifo meu)

A depender da área de conhecimento, da cultura disciplinar, dos objetivos da pesquisa, dos propósitos do pesquisador, dos recursos disponíveis, enfim, de uma série de fatores objetivos e subjetivos, esse método assume a dimensão de “método científico”, que acopla uma variedade de “submétodos e técnicas” (VIEIRA *et al.*, 2017) que possibilitam o fazer científico e a construção do conhecimento acadêmico.

Nesse ponto, nos deparamos com mais uma acepção fundamental, com a qual me comprometi de focar: a de metodologia científica. Segundo Michel (2009, p. 35), ela pode ser definida como:

- Tratado dos métodos; conjunto dos métodos e técnicas utilizadas numa investigação, numa ação;
- Caminho a ser percorrido para atingir o objetivo; uma resposta que satisfaça à lógica, à verdade;
- Maneira de conduzir uma pesquisa; uma preocupação instrumental; trata de formas de se fazer ciência; cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos;
- Conhecimento geral e as habilidades que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados.

Essa construção ocorre, primordialmente, no campo acadêmico, em cursos de Ensino Superior (da graduação a pós-graduação). É nesse lugar então, que chego a última noção tratada: a de metodologia do trabalho científico, que, segundo Vieira *et al.* (2017, p. 238):

O estudo da Metodologia Científica (ou Metodologia do Trabalho Científico, Metodologia da Ciência ou da Ciência X, etc.) é obrigatório na maioria dos cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil. O conteúdo programático dessa disciplina geralmente abrange confecção e normalização de trabalhos acadêmicos, em geral monografias, bem como apresentação aos alunos da natureza da ciência e do Método Científico.

Ou seja, dentro da cultura educacional brasileira, refere-se a uma disciplina presente na grade curricular de todo curso de formação acadêmica, que, geralmente, é oferecida no primeiro período/semestre do curso. A finalidade é apresentar ao aluno o universo acadêmico, considerando, para isso, domínios e conhecimentos prévios básicos, como leitura e escrita com proficiência, para que se possa, então, afunilar para a área específica do curso, seja: Letras, História, Pedagogia, Computação, Medicina, Direito, Engenharia, Fonoaudiologia etc. Assim, o direcionamento dado nessa disciplina, assume, ao mesmo tempo, um caráter mais geral, no sentido de mostrar para o aluno o *métier* acadêmico em uma Instituição de Ensino Superior (IES), e um caráter mais específico, quando direciona seu olhar para a leitura e a produção acadêmica escrita na cultura disciplinar de sua área de formação superior.

Corroborar esse entendimento, Maia (2008, p. 2), quando levanta o seguinte questionamento: “de que forma a disciplina de Metodologia Científica pode ajudar os alunos de nível superior a superar as suas dificuldades na hora de elaborar uma

produção científica?”. A autora prossegue, justificando a procedência de seu questionamento e tentando respondê-lo:

A preparação, a redação e a apresentação de trabalhos científicos envolvem um grande número de questões de natureza técnica e estética, dentre as quais, pode-se destacar a disciplina, a criatividade na seleção da bibliografia, a leitura de forma organizada, a ousadia e o rigor na abordagem do assunto, além da obediência a certas normas de redação e apresentação do texto final. A Metodologia Científica irá abordar as principais regras da produção científica para alunos dos cursos de graduação, fornecendo uma melhor compreensão sobre a sua natureza e objetivos, podendo auxiliar para melhorar a produtividade dos alunos e a qualidade das suas produções.

Para um maior aprofundamento sobre a temática, seria necessário então, a partir do que pontuei antes, uma análise pormenorizada de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) distintos e em diferentes universidades, a fim de averiguar como a operacionalização dessa disciplina funciona, a exemplo do que fizeram Barros e Mendes (2012), quando investigaram a importância da disciplina Metodologia do Trabalho Científico (MTC) do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão e sua contribuição para o processo de produção/formação científica dos alunos. Os resultados são bem ilustrativos, a exemplo de quando dizem que a MTC: “contribui de forma significativa para o desenvolvimento quer seja intelectual quer seja científico dos discentes, bem como se torna um instrumento importante no desenvolvimento da produção científica” (BARROS; MENDES, 2012, p. 60).

Em síntese, essas reflexões todas foram feitas, ainda que de forma bastante inicial, apenas com o intuito, de conceitualmente, ‘preparar o terreno’ para, a seguir, pontuar a relevância da pesquisa e da escrita acadêmica na universidade

e na formação do professor, como aspectos que constroem a dimensão do ‘professor pesquisador’ entre as margens da experiência pessoal e acadêmica, defendendo a indissociabilidade entre esses eixos.

A pesquisa na universidade e na formação do professor: a constituição do ‘professor pesquisador’ entre as margens da experiência pessoal e acadêmica

Para a elucidação dos aspectos mencionados nas considerações iniciais deste capítulo, e no tópico anterior, afunilo agora a discussão sobre o papel da pesquisa na universidade e na formação do professor, considerando essa atividade como um princípio educativo e científico. Para tanto, considero, sobretudo as reflexões fundamentais de Demo (2011, 2015)⁶, autor que também ancora o discurso de muitos dos demais capítulos que compõem esta obra.

A experiência de imersão no *campo* (BOURDIEU, 2004 [1997], 2011 [1994]) da educação, especialmente na dimensão *pedagógica* (SOARES, 2002) me leva cada vez mais a buscar aprofundar conhecimentos específicos que sirvam como arsenal de luta pelo território que a educação representa socialmente. Nesse processo, a constituição do ‘ser professor’ (LIMA, 2017) e, sobretudo, o ‘ser professor pesquisador’ (LIMA, 2019) reverberam possíveis marcas de uma professoralidade, construída pelo espelho de si mesmo (LIMA; SILVA, 2018), em um caminho que deixo rastros pelo que vi, vivenciei e aprendi (LIMA, 2020).

Propositalmente, evoco essas ‘experiências de si’, para

6. Além destas, o autor tem uma extensa contribuição nesse *campo* de estudo, pontando a pesquisa como princípio educativo e científico na formação de professores. Vale a pena a consulta de todas as suas obras, registradas em seu currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/1988962364420428> > (atualizado em: 01/03/2024), a fim de ampliar o horizonte das questões aqui tratadas.

tentar dizer – em tom testemunhal – o que representa um exercício constante de tomada de consciência sobre os desafios que envolvem o experimentar a pesquisa na universidade, tanto como oportunidade de formação de si, quanto como formação do outro, num processo que sempre me alimento pela beleza da prosa poética de Guimarães Rosa: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (2006 [1956], p. 271). Em termos freireanos, a máxima literária se completa no seguinte *ensinamento* (grifo meu): “[...] o educador já não é o que *apenas* educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. É nessa trilha que se instaura a consciência de uma relação horizontal, na qual, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017, p. 96-97, grifos do autor).

Nesse processo, instaura-se a perspectiva de uma educação pela pesquisa. E, com muito entusiasmo, compartilho do pensamento de Freire (1996, p. 29), quando *ensina* (grifo meu) que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Por essa mesma prerrogativa, Freire (1996, p. 29) continua nos *ensinando* (grifo meu):

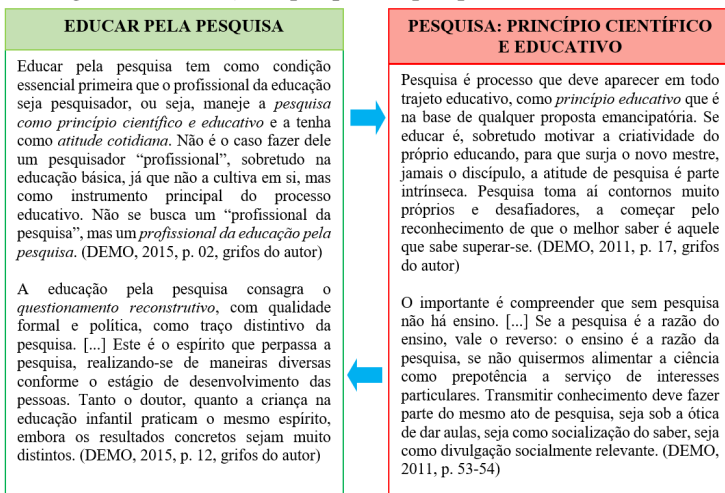
Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino,

continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

As provocações de Freire (1996, 2017) me levam a pensar sobre a tarefa docente, na configuração dúbia e mediadora que ela nos coloca. Nessa consciência, repito com frequência, e até certo tom jocoso, que hoje, ser professor é ‘estar sempre arrodando a mesa, uma hora como professor (ensinando), outra hora como aluno (aprendendo)’. Um movimento que, metaforicamente, como diz Medeiros (2020, p. 7, grifo da autora), ao falar sobre a necessidade de ‘superar o convencional e construir o *Inédito Viável*’ na formação de professores, é preciso ver a questão como “uma espécie de caleidoscópio, cujo brilho vem [...] [de] espelhos inclinados em ângulo que, mediante movimento, produzem distintas combinações de cores”, que refletem os sujeitos e os saberes que são construídos e desvelados por meio de enunciados múltiplos que dão o tom particular de suas experiências.

Imbuído por esse pensamento, tenho adotado a pesquisa científica como um princípio do fazer, do ser e do viver a experiência de ser pesquisador e docente no *campo* da educação, validando assim, a perspectiva do ‘educar pela pesquisa’, tomando esta como um ‘princípio científico’. Tal alinhamento teórico-prática encontra lugar nas reflexões seguintes:

Imagem 01: Educação e pesquisa: a perspectiva de Pedro Demo



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Demo (2011, 2015)

Uma questão interessante para pensar o papel da pesquisa no processo educativo é quando Demo (2015, p. 12-13), compara a atividade de pesquisa realizada pelo “doutor” com a realizada pela “criança na educação infantil”. Segundo ele, “a distinção não está em que um é sofisticado, outro é preliminar, mas em que cada estágio se realiza dentro de seu horizonte próprio”. Por exemplo, “tanto o doutor pode realizar uma pesquisa preliminar (malfeita, incipiente, inacabada), quanto a criança pode surpreender com extrema sofisticação (superdotada, particularmente motivada, genial)”. A partir disso, trago dois posicionamentos:

i. O primeiro, que remete a situação do “doutor”, a qual já critiquei em outro texto:

Na prática, a experiência de pesquisa tem se restringido ainda muito ao âmbito do Ensino Superior, da universidade, sobretudo, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e douto-

rado). A medida que o processo direciona-se por esse caminho, parece ser relegado a Educação Básica, um papel secundário e coadjuvante no mundo da pesquisa científica. Visão ilusória e distorcida, pois, na verdade, o que ocorre, na maioria das vezes é que, para o êxito na realização das pesquisas universitárias, precisamos recorrer ao ensino básico. É ele, que comporta a legítima expressão da realidade educacional do nosso país, mostrando suas fragilidades, potencialidades, desafios, possibilidades e conquistas. (LIMA, 2019, p. 448-449)

[...]

[...] cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que ficam restritos a esfera acadêmica, muitas vezes, isolando-se do contexto da escola básica, embora, até mesmo entre os membros desse seletor grupo de agentes sociais, em exercício do poder – professores universitários – haja o reconhecimento de que “fazer pesquisa em sala de aula muda os professores e a profissão docente de dentro para fora, de baixo para cima, por meio de mudanças nos próprios professores. E é sobre esse aspecto que se encontra o poder” (BISSEX; BULLOCK, 1987 *apud* LIMA, 2019, p. 450).

Essa crítica se retroalimenta no pensamento de Demo (2011, p. 52), ao apontar que:

[...] é importante repisar a necessidade de atualização constante, que faz parte da pesquisa como questionamento cotidiano, com vistas a evitar o instrutor que passa uma vida toda dizendo sempre a mesma coisa, à revelia do progresso científico, o que significa precariedade dupla: apenas copiar, e surrar a cópia. A universidade está marcada fortemente por essa dupla precariedade, o que lhe transmite a imagem insistente de conservadorismo: por não estar fecundada pela pesquisa, predomina a engrenagem burocrática respectiva, da qual faz parte o professor-papagaio, que sempre diz a mesma coisa e já sequer sabe o que diz.

Tem-se, assim, uma distância, uma lacuna, um vácuo, um fosso entre a pesquisa que se faz na universidade e o contexto

da Educação Básica. Convictas das fragilidades que esse distanciamento pode causar, Lüdke e Cruz (2005) insistem em uma aproximação entre a universidade e a escola de Educação Básica por meio da pesquisa. As autoras apontam para uma ausência de formação para a pesquisa em cursos de futuros professores, em nível de licenciaturas plenas, comprometendo, assim, a construção do perfil ‘professor pesquisador’. Desse modo, “para formar o futuro professor afinado com a atividade de pesquisa, o encaminhamento do curso precisa mudar, possibilitando um contato mais direto do aluno com a pesquisa” (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 98), ou seja, torna-se urgente repensar as estruturas curriculares, didáticas e pedagógicas dos cursos de formação docente no Brasil, a fim de que nos aproximemos de modelos críticos de formação, conforme trata Diniz-Pereira (2011).

Pensando, então, nas implicações disso para o que chama de ‘uma epistemologia da prática profissional’, Tardif (2000, p. 12) é bastante enfático:

Do ponto de vista metodológico, essa definição exige o que poderíamos chamar de um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários. Dizendo de maneira polêmica, **se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc.** (grifos meus)

A visão do autor vai de encontro a uma crítica anterior que fiz, citando um texto no qual ressalto que, em muitos casos, os professores universitários ou alunos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), só vão às escolas de Educação Básica para a coleta de dados de suas pesquisas (LIMA, 2019). É como se o local servisse apenas como *locus* para se perceber onde desembocam os problemas educacionais, ou mesmo, onde eles, intencionalmente, são produzidos, criando, assim, um *estigma*, nos termos de Goffman (2008), gerando uma manipulação e uma deterioração da identidade da escola. Essa imagem, inadvertidamente, vem sobrecarregada de uma valência negativa com relação à instituição pública, atribuindo-lhes características e valores, que a associam a um quadro de fracasso, por, supostamente, não conseguir responder satisfatoriamente às demandas e às expectativas sociais que lhes são atribuídas. Além disso, não raro também, muitas vezes, de modo imprudente, imaturo, insensato e até com certa maldade (por que não dizer?!), alguns desses pesquisadores tecem críticas bastante ferrenhas ao contexto escolar e às práticas dos professores. Esquecem que estes são seus colegas do fazer profissional e que muitas críticas, feitas de modo isolado e superficial, a partir apenas de uma observação ou de uma entrevista realizada em um único dia, não configuram o retrato fidedigno do dia a dia da escola.

Ademais, é preciso considerar a força motriz dos sistemas públicos de ensino (federais, estaduais ou municipais), que, muitas vezes, ainda que o professor tenha compromisso e consciência sobre o seu fazer, nos termos de Freire (1996), há fragilidades e carências de naturezas diversas, que impedem a realização de práticas de ensino e aprendizagem mais exitosas. Enfim, há casos e casos. O que é preciso levar em consideração sempre é que as análises e as críticas sejam feitas de modo contextualizado, situado e sistemático, ponderando sobre toda

a estrutura em que a escola está inserida. E, por fim, que nesse percurso, após concluídas as pesquisas (publicadas seus achados em formatos de artigos, dissertações, teses etc.), que os resultados possam, de alguma maneira, ‘voltar’ para essas escolas, como forma de intervir sobre a realidade. Assim, tem-se uma ciência que cumpre seu papel social: identificar e analisar um problema e, à luz de uma base epistemológica, tentar apresentar alternativas de melhorá-lo. Do contrário, apenas estaremos contribuindo para o enfileiramento e o acúmulo de extensos textos acadêmicos, que pouco ou nada contribuem para a transformação social que se espera da pesquisa em educação.

Em uma leitura sociológica da questão, Bourdieu (1994 [1982]), ao estudar as redes de tensões e hierarquias que mantêm as relações de poder nos diversos campos/esferas de atuação humana, traz uma reflexão que serve como norte para que entendamos essas disparidades. A partir da teoria da prática, o teórico aponta que: “o campo científico é, de fato, um campo de lutas como outro qualquer, mas onde as disposições críticas suscitadas pela concorrência não têm nenhuma chance de serem satisfeitas, a não ser que possam mobilizar os recursos científicos acumulados” [...] (BOURDIEU, 1994 [1982], p. 24).

ii. O segundo é sobre a “criança como sujeito pesquisador”. Para tanto, recorro a noções filosóficas básicas, por exemplo, quando o filósofo grego Sócrates, o pai da Filosofia e da Ética Ocidental, ensinava que “o homem sábio pergunta”. Observemos em nosso dia a dia: quem são os maiores filósofos? As crianças. Sobretudo, nos primeiros anos de vida, quando ainda estão na fase de transição do seio familiar para o espaço escolar, são os maiores perguntadores, questionadores, querem saber tudo e a partir de cada situação ou coisa, eles querem saber o ‘porquê’ (por qual motivo, por qual razão). Esse seria um momento privilegiado para aproveitar essa curiosidade inata e dar vazão ao senso crítico da criança,

no entanto, o que, lamentavelmente, muitas vezes, a família e a escola fazem? Tentam, a toda força, silenciar essa voz. Não raro, ouvimos: ‘Eita menino curioso!’, ‘Para tudo ele quer uma explicação!’, ‘Para de perguntar menino!’, ‘Tudo ele quer saber o porquê!’, entre tantos outros chavões que podem ‘matar’ um futuro pesquisador brilhante. Lima (2019, p. 449) reforça esse discurso, ao apontar que: “é na Educação Básica, em sua primeira etapa, a Educação Infantil, por exemplo, que nossos alunos começam a construir as bases que alicerçarão toda a experiência de desenvolvimento escolar, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, inclusive”, relativas à curiosidade científica, perfil necessário ao pesquisador.

É ainda mais preocupante quando esse silenciamento vem da postura de professores, na escola, em virtude, justamente de ser esta é a principal instituição responsável pelo desenvolvimento, de forma orientada, da formação crítica do sujeito. E, para tanto, é preciso potencializar, desde cedo, essa capacidade incrível de formular questões filosóficas sobre o cotidiano. Daí, reiterar minha opinião: as crianças são os maiores e melhores filósofos, mas, são os adultos, embrutecidos e cansados de tantos questionamentos que matam essa sede pueril.

Daniel Pennac (1993, p. 21), em uma leitura metafórica desse processo, provoca: “Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia!”. Ou seja, quão bons educadores somos, quando entendemos que *ensinar* é uma tarefa complexa, que envolve uma série de desafios, mas o principal ingrediente é a amorosidade, a afetividade, a liberdade para que a criança se expresse com criatividade e curiosidade sobre as coisas que percebe a sua volta, no mundo. Quando a “pedagogia” assume outra “preocupação”: a de ensinar, de forma autoritária, rígida e inflexível, perde a beleza e o encanto de muitos dos saberes necessários ao ser professor, conforme, mais uma vez, *ensina* Freire (1996), no Quadro 01:

Quadro 1: Saberes docentes necessário à prática educativa, ou seja, para *ensinar*

Saberes necessários à prática educativa			
Ensinar Exige	Não há docência sem discência	Ensinar não é transferir conhecimento	Ensinar é uma especificidade humana
	Rigorosidade metódica	Consciência do inacabamento	Segurança, competência profissional e generosidade
	Pesquisa	Reconhecimento de ser condicionado	Comprometimento
	Respeito aos saberes dos educandos	Respeito à autonomia do ser do educando	Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
	Criticidade	Bom senso	Liberdade e autoridade
	Estética e ética	Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Tomada consciente de decisões
	Corporeificação das palavras pelo exemplo	Apreensão da realidade	Saber escutar
	Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação	Alegria e esperança	Saber que a educação é ideológica
	Crítica sobre a prática	Convicção de que a mudança é possível	Disponibilidade para o diálogo
	Reconhecimento a assunção da identidade cultural	Curiosidade	Querer bem aos educandos

Fonte: Freire (1996)

As linhas em destaque, em três cores, são, em minha leitura, as que melhor se alinham a visão defendida até aqui, sobretudo, alinhando a crítica feita por Pennac (1993) e voltando a leitura de Demo (2011, 2015), sintetizada na Imagem 01,

ponto que o autor coloca pesquisa e educação como eixos coincidentes e unívocos no *campo* da docência, visto que por meio desse imbricamento, há a possibilidade de rompimento com as amarras da ignorância, a adoção do questionamento e da inquietação sobre as problemáticas sociais, numa tentativa de reconstruir processos, dinâmicas e fazeres, que aliem teoria e prática pelo viés da criticidade.

Por ora, retomo o fio da meada, progressivamente, valendo-me da premissa de que ‘educar pela pesquisa’ tendo a ‘pesquisa como princípio científico e educativo’ (DEMO, 2011, 2015), se impõe de maneira cada vez mais intensa, a partir da articulação entre os eixos, ‘formação’, ‘pesquisa’ e ‘ensino’, pelas margens das experiências pessoais e acadêmicas, conforme apontado na parte introdutória deste texto, quando adiantei que tentaria, por meio de três de meus estudos (LIMA; SILVA, 2018; LIMA, 2019, 2020), estabelecer pontes e enlaces teóricos que figuram a construção do perfil de um ‘professor pesquisador’ por meio da escrita acadêmica no Ensino Superior. Textualmente, sigo o seguinte raciocínio: i) sintetizo o estudo, em seguida, ii) apresento a contribuição principal para o propósito antes elencado.

Em Lima e Silva (2018), um *artigo científico*, publicado em periódico científico (revista acadêmica), inspirei-me, junto a uma coautora, nos modelos de fazer pesquisa que rompem com perspectivas lineares no campo das ciências humanas e sociais. Nisso, apresentamos uma análise da trajetória de constituição da docência e as marcas de professoralidade produzidas nas experiências de escola, tomando como objeto de análise o ‘espelho de si mesmo’ e, ao mesmo tempo, estabelecemos uma relação entre a pesquisa autobiográfica e os processos de formação e construção da identidade docente. Enveredamos pelos caminhos da pesquisa autobiográfica, de caráter qualitativo e dialógico, de base bakhtiniana. Na construção e

escritura do texto, encadeamos as ideias, no sentido de torná-las coerentes, apontando para a docência e a construção dos sentidos da professoralidade; e o sujeito e sua historicidade como uma escrita de si contada em uma trajetória trilhada por caminhos que foram ‘do saber comum a epistemologia’, nos termos de Freire (1996).

A contribuição fundamental do referido estudo, para o cumprimento do objetivo deste, foi o entendimento de que essa abordagem de pesquisa desafia o professor a ser um pesquisador de si mesmo e assumir a autoria de um discurso que carrega a dimensão social de sua prática no mundo. O sujeito que se propõe a tomar como objeto de investigação a sua própria história de vida – uma ‘escrita de si’ – traz à tona em seu discurso, algumas pistas que possibilitam identificar como o ‘ser professor’ perpassa pela questão da subjetividade e do modo como cada sujeito, ao longo de sua trajetória de vida, ainda que despreziosamente, se coloca à disposição de ensinar e de aprender de forma interativa e dialógica com o mundo.

Em Lima (2019), um capítulo de livro, inserido em uma obra coletiva, escrita por professores envolvidos com práticas de ensino e pesquisa em sala de aula da Educação Básica, discuti sobre a importância de se construir um perfil de professor pesquisador. Em virtude de ser o último capítulo da obra, enveredei-me pelos principais dilemas e desafios a serem enfrentados pelos professores desse nível de ensino, para que possam ser inseridos, reconhecidos e legitimados como pesquisadores, uma questão permeada por uma intrincada rede de tensões e poderes institucionais. Nesse caminho, reconheci os recentes programas de pós-graduação *strictu sensu*, em nível de mestrado profissional, como mecanismos para essa inserção e para legitimar a participação ativa do professor da escola básica nos celeiros de pesquisa científico-acadêmica do país.

A contribuição fundamental do referido estudo, para o cumprimento do objetivo deste, foi o entendimento de que é possível, por meio de uma escrita crítico-reflexiva, enfatizar a importância do professor pesquisador na e sobre a escola e das políticas públicas de educação no incentivo ao desenvolvimento de propostas que alavanquem a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Básica.

Em Lima (2020), um *ensaio teórico*, tive como objetivo refletir sobre a pesquisa em nível de doutorado, observando-a na cultura disciplinar da Linguística e no contexto local e global. A partir de discussões empreendidas na disciplina ‘Tópicos Especiais em Linguística’, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI), compreendi a relevância da formação do pesquisador e o papel das ciências da linguagem como mecanismos de ação e de comprometimento social, político e ideológico com as questões que envolvem a tessitura das práticas discursivas nas diversas esferas de circulação humana e de domínio ideológico. Quanto aos procedimentos metodológicos, ainda que não explicitados, adotei uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, atrelado ao tom de personalidade típico de um relato de experiência.

A contribuição fundamental do referido estudo, para o cumprimento do objetivo deste, foi o entendimento de que, a partir dos caminhos que tinha, até então trilhado e que pretendia e pretendo seguir, me convenço, cada vez mais, da necessidade de assumir sempre um compromisso ético, crítico, reflexivo e, sobretudo, transformador, por meio da pesquisa linguística, que, nada mais é, que um modo de enxergar, ser e praticar nossa postura cidadã e política, dialógica, reflexiva, crítica, questionadora e autônoma no mundo.

As sínteses desses três estudos ajudam a configurar meu lugar como ‘professor pesquisador’, e, a partir disso, gostaria

de ressaltar um último aspecto, não menos importante, mencionado no início deste texto: a atuação significativa do PET-Pedagogia/UFPI com resultados expressivos que caracterizam a importância da pesquisa na universidade e na formação do professor, considerando modelos hegemônicos e contra-hegemônicos, dentre os quais, respectivamente, tem-se, de um lado, “aqueles baseados no modelo da **racionalidade técnica** e de outro aqueles baseados no modelo da **racionalidade prática** e no modelo da **racionalidade crítica**” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 19, grifos meus) presente na formação docente.

Mas, para tanto, primeiro recorro a André (2001), quando reflete sobre as possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente; e, a partir dessa reflexão, destaco alguns achados que predicam qualitativamente o referido Programa, situando-o, a partir das proposições apresentadas pela autora.

Há várias formas de trabalhar a articulação entre ensino e pesquisa na formação docente. [1] *Uma delas é que a pesquisa se torne o eixo ou um núcleo do curso, ou seja, que ela integre o projeto de formação inicial e continuada da instituição, construídos pelos seus participantes, levando em conta os recursos e as condições disponíveis.*

Nessa perspectiva pode traduzir-se numa organização curricular, em que disciplinas e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores. Pode, além disso, [2] *traduzir-se no uso da pesquisa como mediação, ou seja, que as disciplinas e atividades do curso incluam a análise de pesquisas que retratem o cotidiano escolar, visando aproximar os futuros docentes da realidade das escolas, levando-os a refazer o processo da pesquisa e a discutir sua metodologia e seus resultados.*

Há ainda a possibilidade de os docentes do curso de formação [3] *inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, dando a seus alunos, futuros professores, oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, os dados*

analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas.

Outra alternativa que busca articular ensino e pesquisa não só na formação inicial, mas nas diversas fases do desenvolvimento profissional dos docentes, [4] *é a pesquisa em colaboração*. Usando diferentes metodologias, como o resgate da memória educativa (Lima 1995)⁷, a autobiografia (Bueno 2000)⁸, a combinação da etnografia com a pesquisa-ação (Passos 2007)⁹, o diário reflexivo (André e Darsie 1999)¹⁰, a leitura crítica da prática (Dietzsch 1999)¹¹ e a pesquisa-ação (Garrido 2000)¹², várias iniciativas vêm sendo divulgadas como exemplo bastante promissores da realização de trabalhos conjuntos dos professores da universidade com os profissionais das escolas. (ANDRÉ, 2001, p. 61-62, grifos e numerações/marcações minhas)

Os estudos citados por André (2001), que, aqui são referenciados, via notas de rodapé, seguindo o modelo da autora (claro, na medida do possível a que tive acesso às fontes,

7. LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. **A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior**: o fazer é sobretudo criação. 1995. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

8. BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2000.

9. PASSOS, Laurizete Ferragut. **A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica**. 1997. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

10. ANDRÉ, Marli; DARSIE, Marta Maria Pontin. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999. p. 27-45.

11. DIETZSCH, Mary Julia Martins. Imagens de leitura e escrita no diálogo com professores. In: DIETZSCH, Mary Julia Martins (Org.). **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 115-142.

12. GARRIDO, Elsa. **Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor**. 2000. 108 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

busquei atualizá-las conforme as normas atuais da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)), constitui uma forma de reconhecer suas contribuições para o *campo* da pesquisa em educação e, ao mesmo tempo, servirem, junto a Lima e Silva (2018) e Lima (2019, 2020), como exemplos ilustrativos de abordagens teóricas e metodológicas fundamentais para a construção do perfil ‘professor pesquisador’, tarefa a que o PET-Pedagogia/UFPI tem se devotado com afinco nos últimos anos.

No entanto, antes de adentrar aos resultados dessa experiência, cabe, brevemente, situar o referido Programa: o Programa de Educação Tutorial (PET) é uma continuidade de outras iniciativas do Governo Federal, mas, que em 2004 assumiu essa nomenclatura, com a finalidade de estimular alunos de graduação a se inserirem em atividades de pesquisa, ensino e extensão universitária. As ações do Programa estão vinculadas à Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC). Desde sua criação, ele tem se feito presente em várias IES brasileiras, possibilitando que seus integrantes vivenciem atividades diversas que garantam “uma interação dinâmica com o projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2006, p. 6), permitindo que o discente se envolva em “ações de **ensino, pesquisa e extensão**, de maneira articulada” (BRASIL, 2006, p. 6, grifos meus), propiciando uma formação global, aproximando os três eixos/tripé fundamentais da universidade.

Na UFPI, em especial, a implementação do PET-Pedagogia ocorreu em 14 novembro de 2009, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Carmesina Ribeiro Gurgel, que, à época, assumiu a função de ‘professora tutora’. Em consonância com a diretrizes gerais do Programa, estabelecidas no Manual de Orientações Básicas (MOB), o compromisso assumido era de atuar, de forma efetiva e assídua, constituindo um diferencial

no curso de Pedagogia, com resultados bastante qualitativos, reconhecido pela comunidade acadêmica, pela oportunidade que oferecesse ao aluno de “aprender fazendo e refletindo sobre” (BRASIL, 2006, p. 8) o processo formativo em que estava inserido.

Feita essa contextualização, retomo ao prometido antes da citação de André (2001).

Nesse intento, quanto ao aspecto [1], no PET-Pedagogia/UFPI isso ocorre por meio da articulação entre as atividades pedagógicas obrigatórias do curso e o envolvimento dos petianos em projetos didático-pedagógicos e de pesquisa, que garantem aos participantes, uma imersão dupla no universo formativo da universidade: nas atividades básicas da graduação e em experiências complementares. Para tanto, são mobilizados recursos e condições disponíveis, que os levem a uma aproximação cada vez mais cedo do chão da escola, com um olhar crítico, possibilitando, assim, a formação de um ‘professor pesquisador’.

Relativo ao aspecto [2], percebo, de maneira bastante profícua, por meio da mediação realizada pela coordenadora do Programa, o incentivo ao uso da pesquisa como aliada do ensino, no fazer de sala de aula. Então, ao tempo em que ensina os ‘saberes necessários à prática docente’, como diz Freire (1996), busca incluir atividades de análise de pesquisas que escrutinem o cotidiano da escola em suas múltiplas facetas. Com isso, os petianos vão se familiarizando com os meandros do fazer científico, por meio da aproximação com diferentes contextos e realidades de pesquisa, temas, metodologias e leitura de resultados. Todo esse processo serve como base para sedimentar as experiências de formação do professor pesquisador, que se ‘educa pela pesquisa’, tendo-a como um ‘princípio científico e educativo’ (DEMO, 2011, 2015), que se instaura durante e após o curso.

O aspecto [3], referido, ganha lugar, sobretudo, pela oportunidade que os petianos têm de, logo que ingressam na graduação em Pedagogia, serem inseridos em grupos de pesquisa, cadastrados em agências de fomento, alguns com direito a bolsas de incentivo à pesquisa etc. Isso influencia tanto no âmbito das atividades exclusivas do PET quanto nas práticas de sala de aula, nas disciplinas da graduação, pois esse aluno, visivelmente, já demonstra o domínio de habilidades básicas para lidar com o universo da pesquisa científica. Assim, também, vai se configurando o perfil de um ‘professor pesquisador’, desde a formação inicial.

O aspecto [4] é, acredito, o que melhor define a atuação do PET-Pedagogia/UFPI, no desenvolvimento de suas atividades de pesquisa. Por meio de diferentes ações, os sujeitos são orientados a desenvolverem diferentes tipos de pesquisas, conhecendo assim, uma diversidade de abordagens, métodos, técnicas, recursos, fundamentos e princípios que, conforme anunciado no primeiro tópico deste estudo, que tratou sobre ‘a pesquisa social nas ciências humanas e sociais, esclarecendo alguns pontos (con/di) vergentes’, possibilita que os alunos iniciantes desenvolvam habilidades básicas do ‘ser professor pesquisador’. Como resultado dessa intensa atividade colaborativa, os graduandos têm a oportunidade de conviver com professores pesquisadores experientes, que os orientam a desenvolver pesquisas de forma colaborativa, experimentando, construindo e saboreando saberes que têm se revestido em resultados bastante ilustrativos.

Dentre esses resultados, destaco uma atividade de ensino: a elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), que têm como gênese as experiências de iniciação à pesquisa vivenciadas no PET. Assim, ensino e pesquisa se aproximam proficuamente. Além disso, de forma ainda mais acentuada, os petianos, juntos a pesquisadores experientes, têm partici-

pado de atividades exclusivas do mundo da pesquisa, materializados por meio da escrita científica, como, por exemplo, a organização de livros; produção coletiva de capítulos de livros; escrita de artigos para publicação em períodos acadêmicos especializados; escrita de textos (artigos científicos, resumos expandidos e resumos simples), que são apresentação em eventos locais, nacionais ou internacionais, em formato de comunicação oral ou banner/poster e, posteriormente, publicados em anais de eventos; participação, como ouvintes, em eventos científicos; organização e participação de eventos liderados pela coordenação do Programa, como oficinas, cursos de extensão, palestras, entre outros. Todos voltados para a formação do pesquisador, com foco, especialmente, no processo de aprendizagem da escrita científica.

Esses, entre tantos outros resultados de imersões no mundo da pesquisa científica¹³ e da escrita acadêmica, podem ser localizados no currículo da Profa. Dra. Hilda Mara Lopes Araujo¹⁴ que, desde julho de 2012, assume a função de ‘professora tutora’ do PET-Pedagogia/UFPI dando continuidade à proposta firmada em 2009. Desde então, tem, com muita dedicação e empenho, contribuído para a formação de uma geração de ‘professores pesquisadores’. Nesse ponto, como for-

13. Importante ressaltar que, o objetivo do PET não é necessariamente o enfoque na pesquisa científica, no entanto, neste caso, esse movimento ocorreu (e ocorre), de forma mais intensa, por meio da articulação com outros Programas Institucionais, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV), nos quais a professora tutora teve projetos aprovados, permitindo, assim, uma inserção dos petianos no mundo da pesquisa e do ensino, de maneira produtiva.

14. Referencio a consulta ao currículo da professora, visto que desde que assumiu a tutoria do Programa no curso de Pedagogia da UFPI, tem coordenado diferentes atividades, de ensino e pesquisa, e, que estão registradas em seu currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/2683252173503876> > (atualizado em: 02/01/2024), um documento que testemunha as ações e a trajetória aqui traçada sobre o Programa.

ma de reconhecimento de seu fazer, não posso furtar-me de, pelas palavras de Wenzel, Zanonn e Maldaner (2010, p. 87), ao refletirem sobre a constituição do professor/pesquisador, reforçar que: “a prática do fazer pesquisa necessita ser ensinada, mediada por um orientador e que pela apropriação dos instrumentos culturais como leitura, escrita, fala (socialização da pesquisa), e pelo uso da linguagem específica da pesquisa constitui-se o pesquisador”, numa relação dialógica e comprometida com os pares.

Apenas como exemplo ilustrativo do trabalho desenvolvido no PET, destaco o ingresso de ex.-petianos, logo ao concluírem a graduação, no curso de mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)/UFPI, fato que, sem dúvida, tem uma influência da imersão no mundo da pesquisa acadêmica e da escrita científica, vivenciadas durante a estadia no PET e que contribuíram para uma entrada mais profunda no *campo pedagógico e educacional* (BOURDIEU, 2004 [1997], 2011 [1994]; SOARES, 2002).

Seguido esse percurso, encaminho minhas considerações conclusivas deste capítulo, retomando o propósito do texto, a saber: refletir sobre a correlação entre a escrita científica no *campo* acadêmico e a formação docente, a partir das noções de ‘educar pela pesquisa’ e de pensar a ‘pesquisa como princípio científico e educativo’, nos termos de Demo (2011, 2015), tomando como eixos de articulação, a ‘formação’, a ‘pesquisa’ e o ‘ensino’, pensando-os entre as margens das experiências pessoais e acadêmicas com a escrita acadêmica no Ensino Superior, que foram e vão me formando continuamente um ‘professor pesquisador’ e, sem perder de vista, a abordagem de conceitos básicos necessários ao pesquisador iniciante e também ao experiente (revisar nunca é demais, pois a aprendizagem acontece, sobretudo, pela repetição) e, por fim, situar a experiência do PET-Pedagogia/UFPI, como atividade fun-

damental na construção do perfil ‘professor pesquisador’ por meio da escrita acadêmica.

Percorrido esse trajeto, afirmo que, pelo menos tentei, de alguma forma, alinhar pontos, advindos de diferentes ângulos (o pessoal, o profissional, o empírico, o teórico etc.), que, de alguma forma, possam validar a ideia de que “pesquisar e educar são processos coincidentes” (DEMO, 2015, p. 11), e, no atual contexto, “não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador” (DEMO, 2011, p. 15), ou seja, a premissa básica da qual não se pode abrir mão: a construção do perfil ‘professor pesquisador’, como inerente ao processo formativo oferecido nos cursos de formação docente no Brasil.

Considerações finais

Para efeito de cumprimento retórico da função clássica do gênero – capítulo de livro – nestas considerações finais, comprometo-me apenas a sintetizar o discurso já amplamente advogado ao longo do texto. A defesa indispensável é a de que o processo de formação do professor pesquisador acontece por movimentos distintos, mas que todos têm em comum, a experiência de aprendizagem da escrita acadêmica no espaço de formação superior.

Considerando esse aspecto, a discussão ensaística apresentada, se propõe a enfileirar um percurso de outras pesquisas que já defendem essa necessidade. Ciente disso, me asseguro nas palavras de Meira (2007, p. 24), que também defende a potencialidade do trabalho com a escrita na formação superior, em especial, do ‘professor pesquisador’:

O escrever é atividade corrente do fazer profissional, especialmente para quem se insere em Cursos de Formação, Especialização ou Academia. Faz-se presente pela necessidade de

relatórios, papers, monografias de conclusão, relato de casos para supervisão, para apresentação, e na realização de trabalhos científicos. Muitas vezes, são escritos obrigatórios, com um objetivo curricular, mas põem em movimento uma função intrapsíquica que alcança um ponto bem mais distante no que de profundo existe em nós.

Esse tal ‘ponto’, dentre tantas possibilidades, poderia ser a descoberta de si e do mundo, por meio da leitura e da escrita. E, para tanto, mais do que nunca, um aspecto fundamental não pode ser banalizado: a necessidade de assumirmos um compromisso político e social com o perfil de professores que estamos formando. E uma das maneiras mais assertivas para a lapidação desse perfil é possibilitar que o aluno vivencie, com rigor, amorosidade e cientificidade, a experiência de imersão no mundo da escrita científica.

Nesse íterim, para além dos cansativos manuais de metodologia científica e das normas institucionais e estruturais que a rodeiam, a escrita, assim como a leitura, é, antes de mais nada, um grande mar de possibilidades para a descoberta de si e do outro, num encontro frutífero e feliz que só poderia resultar, inevitavelmente, na descoberta, na libertação, no desenvolvimento do senso crítico, na formação consciente e cidadã de pedagogo (as) que são identificados (as) pelo perfil ‘professores pesquisadores’, que tal, como aludiu Demo (2015, p. 12), terão, mesmo antes de saírem da universidade (nos estágios obrigatórios e remunerados) a oportunidade de encontrar outros bons pesquisadores: as crianças da Educação Infantil, que já “praticam o mesmo espírito” embora com resultados concretos distintos. E nesse encontro não deverá haver disputa de saberes, pelo contrário, o que deve prevalecer é a sintonia e a partilha entre os sujeitos da aprendizagem, validando assim, definitivamente a máxima freireana: “Não há

saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 2017, p. 68). Esse é um lema que, como tatuagem, deve estar grafado na pele e implicado no pensar e no fazer de todos nós, professores, para que não corramos o risco, de que ainda por um só dia, nos esqueçamos da diversidade de saberes que sustentam a força intelectual e humana que, sensivelmente, nos mantêm vivos em sala de aula.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-69.

BARROS, Dirlene Santos; MENDES, Reyjane dos Santos. A disciplina Metodologia do Trabalho Científico do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão e sua contribuição na produção científica. **Biblionline**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 49-63, 2012.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSIER, Wolfgang U. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France**. Trad. Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 1994. [1982].

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Barbara Ca-

tani. São Paulo: UNESP, 2004. [1997].

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2011. [1994].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Educação Tutorial (PET)**: Manual de Orientações Básicas. Brasília: MEC; SES, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_manual_basico.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

CÍCERO, Antonio. **Guardar**: poemas escolhidos. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. **“Como dar uma boa aula”? Que pergunta é esta?** In: CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da articulação necessária na pós-Didática. Palestra apresentada no III CICLO DE ESTUDOS DO DEC - “Praticando a pesquisa educacional nas licenciaturas”, Porto Alegre/RS, 23 de outubro de 1999.

COSTA, Fernando Muratori. Da esperança equilibrada à sujeira para todo lado: um passeio por canções de engajamento político - MPB e BRock (1970-1987). **ArtCultura**, Uberlândia, v. 19, n. 35, p. 203-219, jul.-dez., 2017.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e acadêmico. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-37.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigmas**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Mathias Lambert. 4. ed. Rio de Janeiro: ZTC, 2008.

HARDT, Lúcia Schneider. Formação de professores: as travessias do cuidado de si. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31^a. GT: Formação de Professores/n. 08, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu (MG), 2008, p. 1-16. Disponível em: <https://webtecagrafia.paginas.ufsc.br/files/2014/11/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-as-travessias-do-cuidado-de-si.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 13.

ed. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2018. [1962].

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Francisco Renato. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 9, n. 18, p. 119-135, 2017.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da. Do saber comum a epistemologia, dos significados constitutivos da docência e das marcas da professoralidade: espelho de si mesmo. **Revista Brasileira de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Minho (PT), v. 11, n. 2, p. 346-359, 2018.

LIMA, Francisco Renato. A pesquisa no contexto da Educação Básica: pela necessidade de construção do perfil professor pesquisador. In: LIMA, Francisco Renato (Org.). **Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 447-466.

LIMA, Francisco Renato. O que vi, vivenciei e aprendi pelo caminho? Sobre uma experiência de formação em pesquisa linguística. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 5, n. 1, p. 192-198, 2020.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de Educação Básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago., 2005.

MAIA, Rosane Tolentino. A importância da disciplina de Me-

todologia Científica no desenvolvimento de produções acadêmicas de qualidade no nível superior. **Revista Urutágua: Revista Acadêmica Multidisciplinar**, Maringá, n. 14, p. 1-08, jan./fev./mar., 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Lucineide Barros. Apresentação: sobre superar o convencional e construir o *Inédito Viável*. In: SILVA, Alexandre Leite dos Santos *et al.* (Orgs.). **Educação do Campo**: sujeitos, saberes e reflexões. Picos: EDUFPI, 2020. p. 7-12.

MEIRA, Ana Cláudia Santos. **A escrita científica no divã**: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever. Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2007.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 9-29.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PÊRA, Marília. Starte - Grandes Atrizes - Marília Pêra. Rio de Janeiro, Televisão **Globo News**, 05 jun. 2012. Duração: 23min 23s. Entrevista a Bianca Ramoneda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PBEYacL3m1M>. Acesso em: 10

nov. 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. [1956]. (Edição comemorativa dos 50 anos da publicação).

SOARES, Magda. 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. *In*: CANDAU, Vera Maria *et al.* (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 177-186.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez., 1995.

VIEIRA, Américo Augusto Nogueira *et al.* Metodologia Científica no Brasil: ensino e interdisciplinaridade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 237-260, jan./mar., 2017.

WENZEL, Judite Scherer; ZANONN, Lenir Basso; MALDANER, Otavio Aloisio. A constituição do professor pesquisador pela apropriação dos instrumentos culturais do fazer pesquisa. *In*: ECHEVERRÍA, Agustina Rosa; ZANONN, Lenir Basso

(Orgs.). **Formação superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 67-91.

EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS, TECNOLÓGICAS E PRÁTICAS INOVADORAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/PEDAGOGIA-UFPI

Julie Ane de Araújo Lemos

Considerações iniciais

O presente estudo discorre acerca do Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia - Universidade Federal do Piauí (UFPI) e das experiências formativas vivenciadas pelos discentes componentes do grupo PET no âmbito do Programa. Nesse sentido, tem por objetivo geral analisar experiências formativas vivenciadas no contexto do PET e, como objetivos específicos, identificar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas inovadoras no contexto do referido Programa, identificar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo grupo PET e estudar os princípios teórico-metodológicos da metodologia da entrevista compreensiva e os dispositivos: grupo focal e fichas de interpretação.

O PET se faz presente em diversas Instituições de Ensino Superior (IES), destinando-se aos alunos de graduação, com o intuito de contribuir com a formação inicial. Através de atividades que articulam ensino, pesquisa e extensão, o Programa

busca acrescentar e aprofundar o conhecimento produzido pelos discentes e a melhoria dos cursos de graduação, levando os discentes integrantes do PET a vivenciarem novas práticas e experiências pedagógicas, sendo estas desenvolvidas a partir de “uma interação dinâmica com o projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2006, p. 6).

Além disso, as atividades desenvolvidas pelo PET buscam também contribuir com a formação de todo o conjunto de alunos do curso. Assim, “ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira articulada, permite uma formação global, tanto do aluno bolsista quanto dos demais alunos do curso” (BRASIL, 2006, p. 6). Nesse sentido, o Programa promove uma formação global, uma vez que não se limita apenas ao ensino, à pesquisa ou à extensão, mas, possibilita ao discente, a vivência nos três eixos, trabalhando de modo articulado, de maneira que os perceba de forma indissociável. Assim, os graduandos integrantes do grupo PET podem, além de aprofundar o conhecimento teórico produzido durante a graduação, experienciar esse conhecimento, articulando teoria e prática, através das atividades desenvolvidas pelo Programa. Ademais, o PET possibilita que seus integrantes vivam experiências de pesquisa, oportunizando participação e apresentação de trabalhos em eventos, publicação em livros, dentre outras.

Nesse sentido, a pesquisa em questão pretende investigar o PET inserido no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Dessa forma, propõe-se a analisar os projetos realizados no âmbito do referido PET, a fim de cumprir com os objetivos propostos, analisando as experiências formativas e identificando as metodologias, as tecnologias e as práticas inovadoras desenvolvidas para a efetivação dessas experiências, percebendo como o Programa contribui para a formação dos discentes do curso de Pedagogia.

Para tanto, este estudo ancorou-se no Manual de Orientações Básicas, documento que rege o PET, bem como no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, objetivando compreender como o referido Programa atua juntamente ao Curso para a formação dos futuros pedagogos. Além disso, embasou-se em Behrens (2000, 2013) e Moran (2017, 2018), a fim de discorrer sobre prática pedagógica inovadora, orientando-se pela concepção de educação, conforme o paradigma emergente e das metodologias ativas; além de Macedo (2010), sobre formação e experiência formativa.

O processo formativo de professores: experiências e contextos de aprendizagem da docência

Segundo Macedo (2010, p. 38), “formação” origina-se do alemão “Bildung”, que carrega o sentido de imagem, modelo, imitação, assim, a formação “seria uma síntese e ao mesmo tempo uma superação da (*Form*), forma, da (*Kultur*) cultura”. Desse modo, a formação tem uma referência, mas não se limita a atingir essa referência. A formação busca ultrapassar, ir além da forma apresentada. Como ainda corrobora o autor, servindo-se do pensamento de Gadamer, “formação não pode ser confundida com meta, porquanto supera o mero cultivo das aptidões ou de algo já existente” (MACEDO, 2010, p. 38).

Macedo (2010) ainda discute acerca de uma relevante característica do processo formativo: a continuidade. De acordo com o autor, a formação ocorre em todos os contextos, através de variadas experiências aprendentes. E essas experiências aprendentes nos agregam “modos de saber e de fazer” (MACEDO, 2010, p. 45) que constituem nossa identidade sempre mutável, o que dele denomina de “Nomadismo Compósito”.

O Nomadismo Compósito, segundo o autor, é fecundado pelas experiências que vivenciamos em diferentes contextos,

como no nosso seio familiar, em grupos religiosos e no trabalho. A escolha pela palavra “nomadismo” remete aos nômades, caracterizados por não terem moradia fixa, mas estarem em constante mudança, tendo contato com diferentes ambientes. Neste sentido, o “Nomadismo Compósito” refere-se à formação que se desenvolve em diversos lugares e em contato com diferentes pessoas, de modo que estamos sendo formados a todo o momento. Por esse viés, nós somos seres inacabados, pois estamos constantemente sendo formados e tendo nossa identidade modificada.

Dessa forma, pode-se concluir que a responsabilidade do professor é árdua, por se tratar de um trabalho contínuo e inacabado. O formador deve ser capaz de relacionar, de forma dialogada e dialética, os conhecimentos construídos por seus formandos, através de suas experiências formativas, admitindo que esses saberes sirvam de base para o desenvolvimento das novas experiências que o formarão.

De acordo com Josso (2002), a experiência não se limita a acontecimentos que passam despercebidos, mas é constituída de situações que nos captam a atenção, que nos levam a reflexão, que nos transformam e nos atravessam. Ainda corrobora Josso (2002), quando aponta que essas experiências formadoras, que podem durar um breve momento ou anos, são postas como objeto de observação, simpatia, afeto ou aversão. Estando intimamente ligada ao processo formativo, a experiência é mais do que um adorno, ela leva à reflexão e à avaliação de acontecimentos, conhecimentos e atividades que nos passam. Dessa forma, as experiências formativas são eventos vividos em variados contextos de nossa vida, que nos agregam conhecimentos teóricos e práticos, que transformam nossa “identidade caminhante e movente” (MACEDO, 2010, p. 45), que nos moldam e nos transformam.

Atualmente, a sociedade vive um período de transição de

um modelo industrial para o que Behrens (2000) chama de “sociedade do conhecimento”. O surgimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) permitiu um maior e mais rápido acesso à informação e maior alcance na comunicação, possibilitando, inclusive, o contato imediato entre duas pessoas em continentes diferentes. O surgimento das NTICs impactou todos os setores da sociedade, provocando mudanças cada vez mais profundas e frequentes. As relações já não são as mesmas. Da mesma forma, percebemos mudanças no transporte, nas formas de entretenimento, no mercado de trabalho, entre outros setores sociais.

Tendo em vista as significativas transformações ocorridas nas últimas décadas, seria possível prever mudanças profundas também na educação, uma vez que, como corrobora Pinto (1993), o conteúdo e a forma da educação devem mudar de acordo com o desenvolvimento da sociedade e dos interesses gerais de cada momento, pois o desejo da sociedade é ver “transmitidos regularmente às novas gerações os conhecimentos que lhe serão úteis, que expressam seu grau de avanço cultural e de domínio das forças da natureza” (PINTO, 1993, p. 109). Desse modo, um dos objetivos da educação é transmitir, às novas gerações, todo o conhecimento produzido pela sociedade até o presente momento, os valores culturais e o domínio sobre a natureza. Assim, a educação deve acompanhar as mudanças da sociedade, de seus interesses, adaptando seu conteúdo e o modo como é transmitido, tendo o objetivo de formar um sujeito capaz de atuar sobre ela, participando como cidadão ativo, crítico e autônomo.

Durante décadas, a educação foi direcionada pelo paradigma tradicional, o padrão que privilegia o racional, fragmenta os conhecimentos, tem o professor como o protagonista do processo de ensino- aprendizagem, sendo este, aquele que deve transmitir todo saber e cultura ao aprendiz.

Nesse paradigma, o aluno é um sujeito passivo, com a função de memorizar os conhecimentos transmitidos pelo professor. Esse modelo era suficiente para suprir as necessidades do modelo de sociedade coexistente. Mas, considerando as mudanças recentes e superando esse padrão tradicional, surge o paradigma emergente. Este, por sua vez, valoriza o aluno como um todo: um ser que possui emoções, um corpo físico, desejos, faz parte de uma comunidade e traz consigo história e experiências prévias.

Nesse cenário, considera-se o que Franco (2015, p. 605) afirma acerca da prática pedagógica:

[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades.

Pode-se afirmar que, essa prática pedagógica orientada pelo paradigma emergente, o qual, segundo Behrens (2000, p. 86), “é a busca da visão de totalidade, o enfoque da aprendizagem e o desafio de superação da reprodução para a produção do conhecimento”, traz em si a concepção de que o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem e deve ser reconhecido como sujeito ativo desse processo. Sendo assim, esse paradigma tem como centro não o professor, mas o aluno e o processo de aprendizagem, levando o aprendiz a atuar como construtor do seu próprio conhecimento e rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, significando o conhecimento, aproximando-o da realidade do discente. E para atingir os objetivos propostos pelo paradigma emergente é preciso que o professor disponha de métodos, de técnicas e de estratégias adequadas, que possibilitem e facilitem tal processo.

As metodologias utilizadas pelo professor e sua concepção de educação estão intimamente ligadas, pois, ao pensar a educação e o processo de ensino, conseqüentemente, define-se um objetivo para ambos: toda ação tem uma finalidade. E não seria diferente com a prática do professor. Seja fazer com que os alunos apenas “passem de ano”, que decorem ou aprendam determinados conteúdos científicos, que sejam formados para o mercado de trabalho, seja para formar cidadãos aptos a participarem ativamente da sociedade, ou indivíduos críticos e autônomos, enfim, o professor sempre ensina com uma finalidade. E para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que o docente se sirva das metodologias adequadas para este fim. De acordo com Aguiar *et al.* (2001, p. 146):

Toda proposta de ensino deve começar estabelecendo um método que ajude a organizar a aprendizagem. Qualquer atividade humana, seja ela a mais simples, seja a mais complexa, precisa estar estruturada a partir de uma metodologia que oriente as etapas a serem vencidas, a fim de que sejam obtidos os resultados esperados.

A metodologia não se trata apenas de um conjunto de estratégias, métodos e técnicas que regem o processo de ensino e aprendizagem (MORAN, 2017, 2018), mas também, revela a postura pedagógica do professor, bem como sua concepção de educação. Se o professor apresenta uma proposta de ensino que defende que o aluno deve ser produtor do seu próprio conhecimento, refletindo criticamente e transformando os conhecimentos produzidos pela sociedade até então, sua metodologia expressará essa postura. Da mesma forma, o professor que acredita que o aprendiz deve apenas reproduzir o conhecimento transmitido, terá sua concepção revelada através da metodologia escolhida. Desse modo, é importante que o docente defina sua concepção de educação e as finalidades de sua

ação pedagógica, determine o caminho e escolha os métodos apropriados para ajudar a atingir seus objetivos. Do contrário, embora o docente apresente como finalidade de sua prática pedagógica os objetivos indicados pelo paradigma emergente, se sua metodologia não for condizente com essa concepção, os objetivos dificilmente serão alcançados.

Levando em conta o pensamento que define o paradigma emergente e a postura pedagógica que propõe, pode-se citar as metodologias ativas como um conjunto de métodos e técnicas apropriadas para auxiliar o docente a atingir os objetivos propostos. As metodologias ativas são definidas como “estratégias centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4). Elas defendem o papel protagonista do aluno, reforçando que este deve ser o produtor do seu conhecimento, do mesmo modo que o paradigma emergente afirma que o aprendiz deve ser dono do seu próprio conhecimento, refletindo criticamente sobre ele e o modificando.

Reconhecendo o aluno como protagonista desse processo, as metodologias ativas reconhecem o aprendiz como sujeito atuante, caracterizando a aprendizagem como um processo ativo, pois, como afirma Moran (2018), a aprendizagem exige uma participação ativa do aluno e do docente quanto à motivação, à seleção, à interpretação, à comparação, à avaliação e à aplicação. Nessa perspectiva, esse conjunto de estratégias, assim como o paradigma emergente, tem como cerne o processo de aprendizagem e o próprio aluno, valorizando o aprendiz, seus conhecimentos prévios e seus interesses, permitindo que ele não apenas tenha acesso ao conhecimento, mas reflita sobre o processo e o transforme, construindo seu próprio conhecimento com a orientação do professor. Desse modo, o docente já não ocupa o espaço de “transmissor do conhecimento”,

mas assume o papel de orientador, mediando e motivando o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Construção metodológica do estudo

Para cumprir com os objetivos propostos, realizamos estudos bibliográficos acerca de experiências metodológicas e de práticas inovadoras, bem como dos documentos que regem o PET e o curso de Pedagogia da UFPI. Ademais, realizamos treinamento teórico-prático dos princípios teórico-metodológicos da metodologia da entrevista compreensiva e os dispositivos: grupo focal e fichas de interpretação, mediados pela orientadora da pesquisa.

Nessa investigação, como pesquisadora, assumimos a condição de implicada com o campo pesquisado, uma vez que, enquanto discente do curso de Pedagogia e participante do PET, estamos diretamente envolvidos nas atividades desenvolvidas no âmbito do Programa, tendo a possibilidade de analisar as experiências formativas para além das falas obtidas e analisadas a partir do grupo focal. Assim, a condição de pesquisadora-implicada permite a análise a partir de diferentes perspectivas, uma vez que há a aproximação do objeto de pesquisa, oportunizando o envolvimento e a participação, e, a distanciação desse objeto, possibilitando a coordenação do grupo focal e a análise dos dados obtidos neste, de forma imparcial, ou seja, envolvendo-se sem deixar-se influenciar.

Nesse sentido, a implicação ainda traz consigo uma bagagem de “vínculos afetivo-libidinais, políticos, éticos, profissionais, institucionais, culturais” (MACEDO, 2010, p. 71) que o indivíduo carrega em si e que o afirma enquanto sujeito. Esses vínculos nos constituem enquanto sujeito-pesquisador, nossos pensamentos, nossos saberes e afetos, e influenciam na investigação do objeto, pois se trata do envolvimento pessoal

de nossa identidade compósita (MACEDO, 2010), ou seja, nossos saberes e saberes-fazer. Assim, a pesquisadora afeta o campo de pesquisa, ao mesmo tempo em que é afetada por este e, nesse caso, ao implicar-se no grupo alvo de sua investigação, a pesquisadora é duplamente afetada, ao vivenciar o campo pesquisado e pesquisar o campo vivenciado.

A abordagem multirreferencial, pressuposta à metodologia da entrevista compreensiva, permite ao pesquisador analisar seu objeto de pesquisa e compreendê-lo, a partir de múltiplos pontos de vista, sem limitar-se a uma única referência. Dessa forma, consideramos o objeto, seu contexto e os fenômenos que o rodeiam em toda a sua complexidade. Na presente pesquisa, buscamos compreender o objeto de pesquisa através das falas dos petianos, durante o grupo focal, acerca de suas experiências formativas no âmbito do PET-Pedagogia/UFPI, e também, a partir das experiências presenciadas e vivenciadas por nós, enquanto pesquisadora-implicada, inserida no grupo pesquisado, como destacado acima. Nesse sentido, a multirreferencialidade está “sempre aberta a outras referências, sempre cultivada na criticidade não-arrogante e na tensão explicativa entre os saberes” (MACEDO, 2010, p. 159).

Nessa investigação, não consideramos apenas os diferentes pontos de referência da pesquisadora, seus vínculos e afetividades, mas os diferentes saberes envolvidos nos relatos das experiências vividas por cada um dos petianos participantes da pesquisa. Para tanto, demos preferência ao dispositivo grupo focal, por este, diferentemente da entrevista, permitir um entrelaçamento de saberes, criando um contexto favorável à interação entre os participantes, deixando-os livres para concordar, completar ou discordar das falas propostas.

Como pesquisadora-implicada atuamos ainda, como “artesã intelectual” (MILLS, 2009), de modo que tecemos, com paciência e cautela, todas as linhas de variados pontos de vista

e provenientes do entrelaçamento de saberes, que constituem a análise do objeto em estudo, considerando as múltiplas referências, construindo a pesquisa com a destreza, o rigor e a imaginação de um artesão. Assim, moldamos a pesquisa, unindo artesanalmente nossas experiências presenciadas e vivenciadas, bem como as diversas falas propostas pelos petianos durante o grupo focal, analisando-o segundo teorias.

Não obstante, para a análise dos dados colhidos e construídos, fizemos uso ainda da escuta sensível, que não diz respeito a apenas ouvir com maior atenção, buscando compreender a fala em si somente, mas “trata-se de um modo de ouvir na apreensão de uma totalidade existencial” (MACEDO, 2010, p. 198), buscando não apenas ouvir, mas ver e sentir o universo de afetos, saberes, imaginações do outro, buscando compreender o interior de sua fala, ações e sentimentos. A escuta sensível ouve sem tecer julgamentos, comparações ou preconceitos. Seu objetivo maior é compreender o que vos fala, a partir do universo que o constitui enquanto sujeito. Ademais, é uma escuta que se constitui “numa relação mediada pela escuta do outro e de nós mesmos” (MACEDO, 2010, p. 198), considerando não apenas o outro, mas os nossos vínculos que afetam nossa interpretação e análise e permeiam a pesquisa.

Além disso, na investigação, fizemos uso da Metodologia da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996; ARAUJO, 2011), a qual projeta um modo inverso de construir a pesquisa, “uma vez que o campo de investigação não se constitui como mais uma instância verificadora de checagem de uma problemática estabelecida *a priori*, mas passa a ser o próprio *locus* dessa problemática” (ARAUJO, 2011, p. 37). A esse respeito, Kaufmann (1996) corrobora apontando que a entrevista compreensiva é uma metodologia que se desenvolve a partir do dito, compreendendo-o como forma de expressão do sujeito. Assim, buscamos compreender as falas do sujeito, escutan-

do-a e a analisando-a profundamente, objetivando desvelar os sentidos expressos através da palavra.

Após serem estudadas as teorias e construído o referencial teórico da presente pesquisa, construímos o roteiro de entrevista para o grupo focal, que recebeu o título: “Minhas experiências com o PET Pedagogia: vivências e contribuições”, e elaboramos a lista com os petianos escolhidos para participar. Construímos o roteiro tendo como base os objetivos da pesquisa, assim como realizamos a escolha dos petianos, de modo que ficassem claras as informações que se esperava obter através do grupo focal e que fossem escolhidos como participantes, petianos aptos a responderem às questões propostas.

Organizamos o roteiro ao redor de 4 blocos temáticos: 1. Experiências no PET que mais contribuíram para a formação; 2. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão no PET; 3. Experiências com a pesquisa no âmbito do PET; 4. Práticas inovadoras na formação e nas atividades do PET. A organização do roteiro de entrevista em torno de blocos temáticos “se constitui como um dispositivo de pesquisa que possibilita certa flexibilidade na condução da entrevista” (ARAUJO, 2011, p. 41). Assim, a organização prévia de temas e subtemas não se apresentou como empecilho para a realização de novas perguntas ou sugestão de novos temas a serem comentados quando necessário, criando um espaço de diálogo entre pesquisador e pesquisado, de forma que encontramos liberdade de acrescentar e excluir assuntos, de acordo com os elementos importantes que surgiram durante a pesquisa.

O grupo focal pode ser caracterizado como uma “técnica derivada das diferentes formas de trabalho com grupos” (GATTI, 2005, p. 7), onde os participantes são selecionados de forma criteriosa, de modo que sejam capazes de discutir sobre o tema que será foco da pesquisa em questão, tendo

conhecimentos e vivências com o mesmo. O grupo deveria ser composto por 6 (seis) a 12 (doze) pessoas que atendessem a alguns critérios associados às metas da pesquisa. Os participantes deveriam possuir características relativamente homogêneas, mas serem variados o suficiente para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes.

Dessa forma, convidamos para compor o grupo focal um total de 8 (oito) petianos, que cumprem seus horários, no Programa, nos turnos matutino e vespertino, sendo 4 homens e 4 mulheres, com tempos variados de atuação no grupo PET-Pedagogia, estando eles, entre 1 ano e meio e 2 meses de participação no Programa. Todos os convidados vivenciaram experiências de ensino, pesquisa e extensão no grupo PET e estão familiarizados com os temas que perpassam o roteiro estabelecido para o desenvolvimento do grupo focal, a saber, práticas inovadoras e metodologias ativas, bem como conhecimentos acerca do regimento do PET, o qual está redigido no Manual de Orientações Básicas (MOB). Os petianos convidados receberam, juntamente com o convite para o grupo focal, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual consta o problema da pesquisa, a base teórica que a compõe, bem como os direitos dos pesquisados e exigências da investigação. Todos os discentes do Programa escolhidos assinaram, de livre e espontânea vontade, consentindo com os termos estabelecidos.

Antes de dar início ao grupo focal, foi servido um lanche com refrigerante, bolo de milho e salgadinhos, compreendendo que o momento de realização do grupo focal se tratava do horário de almoço, objetivando que os petianos participantes se sentissem à vontade e fossem atenuadas as distrações que pudessem interferir na participação dos mesmos e, por consequência, prejudicar a pesquisa. A respeito da identificação dos discentes no decorrer da pesquisa, deu-se preferência à utili-

zação de nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes do referido dispositivo de pesquisa.

Ao iniciar, expusemos o problema da pesquisa, de forma clara, para que os participantes compreendessem sobre o que seria tratado. Dessa forma, apresentamos o conceito de metodologias ativas e introduzimos o tema das experiências formativas no âmbito do PET, garantindo que todos tivessem os saberes necessários para comentar os assuntos propostos durante a pesquisa.

O objetivo do grupo focal não se limita a apenas registrar ideias, opiniões e pensamentos, mas sua preocupação amplia-se em perceber reações, crenças, experiências, sentimentos e a própria interação entre o grupo. Como explica Gatti (2005, p. 9): “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam”.

Durante o grupo focal, estavam presentes a discente-pesquisadora, como coordenadora, e a discente e também petiana, convidada para ser relatora do grupo focal, a fim de serem captados os maiores detalhes possíveis durante a pesquisa. Assim, além da gravação de áudio, que foi consentida por todos os participantes, foram realizadas anotações manuais de observações feitas. O que percebemos no grupo PET, acerca da interação durante o grupo focal, demonstra que se trata de um grupo articulado e bem orientado, de modo que suas falas fluíram e se completaram durante as discussões propostas. Todos, inclusive os recém-chegados, sentiram-se à vontade de falar sobre suas experiências com o PET, suas percepções acerca dos benefícios e das dificuldades que estas apresentam a eles, enquanto professores em formação e como estas impactam suas vidas acadêmica, profissional e pessoal, expondo como essas vivências dão sentido a determinadas partes de suas vidas.

Ademais, registramos sentimentos de pertencimento ao grupo, a respeito da convivência com tantas pessoas diferentes que passam tanto tempo juntas e sentimento de gratidão pelas experiências vividas. Essas experiências não só formam enquanto profissional, mas como ser humano, quebrando preconceitos; agradecimento pelo Programa ter simbolizado um instrumento que apontou caminhos a serem seguidos e de autodescobrimentos. Também percebemos medos, por se tratar de um Programa que oportuniza aos seus integrantes “saltos na formação”, como relatado por uma petiana. O fato de o PET proporcionar, por exemplo, a estudantes de até 2º período do curso de Pedagogia experiências que exigem conhecimentos que estão previstos no currículo do referido Curso para serem construídos apenas no 5º período, gera um sentimento de deslocamento em alguns petianos. Estes relataram que se sentem “pulando etapas”, ao estudarem teorias e as vivenciarem antes mesmo de terem sido apresentados a tal conteúdo na sala de aula.

É relevante ressaltar que, no decorrer do grupo focal, o moderador ou facilitador deverá cuidar em não interferir na interação com afirmativas, negativas, conclusões ou qualquer forma de intervenção direta, afetando a construção do grupo. Isso, porém, não significa que o moderador ou facilitador deverá se abster de comentários, limitando-se apenas a registrar a comunicação entre os participantes. Sua função, ao contrário, exige que faça comentários e questionamentos que facilitem essa interação e a participação pessoal de cada convidado, permitindo que esses encontrem espaço para expressar suas opiniões particulares, vivências, críticas, dentre outros aspectos (GATTI, 2005).

Após a realização do grupo focal, analisamos exaustivamente as falas dos petianos, as quais foram gravadas em áudio, fazendo uso dos princípios expostos anteriormente, a saber:

escuta sensível, implicação, multirreferencialidade, a fim de desvelar os sentidos que constituem cada um dos dizeres registrados. O passo seguinte se deu através da organização das falas em fichas de interpretação, como pressuposto à entrevista compreensiva. Nessas fichas, anotamos as falas dos petianos e fizemos observações e análises, segundo as teorias estudadas e do ponto de vista de pesquisadora-implicada nas atividades desenvolvidas citadas pelos discentes pesquisados. De acordo com Araujo (2011, p. 47), “esse momento se revela como um dos mais delicados da pesquisa, requerendo a prática da escuta sensível, compreensiva do outro e de nós próprios”. Dessa forma, as análises nas fichas de interpretação são feitas de modo cuidadoso e cauteloso, visando a captura dos sentidos mais sutis imersos nas falas, buscando escutar sensivelmente seus reais significados.

Experiências formativas no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia-UFPI: resultados e discussão

A partir das falas expostas no grupo focal, foi possível perceber que uma das características mais evidentes das experiências no âmbito do PET-Pedagogia/UFPI é a articulação entre teoria e prática, uma vez que proporciona atividades de ensino referentes ao seu campo de atuação, complementando a formação teórica prevista no currículo do curso de Pedagogia. E, além disso, alinhando-se ao Curso em que está inserido, o referido Programa oportuniza aos petianos vivenciarem essa teoria construída na prática, permitindo que seja testada, desconstruída, reconstruída e consolidada.

Dentre essas experiências, podemos citar o relato do petiano P, que ressaltou o Projeto “Tempo de alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da es-

crita”. Segundo o estudante de Pedagogia, dentre as atividades desenvolvidas no âmbito do PET, esta é a que mais se destaca acerca da articulação entre teoria e prática.

O referido Projeto oportunizou aos discentes, em formação inicial, praticarem diversas teorias referentes ao seu Curso e a futura prática profissional. Como o petiano P ressaltou, estando cursando o 5º período do curso de Pedagogia, o envolvimento com o Projeto supracitado possibilitou articular com a prática os conteúdos estudados na disciplina ‘Alfabetização e Letramento’, com a qual está tendo contato neste bloco, de modo que consegue ver *“a teoria na aula e quando chega na prática, vê alunos que a gente pode até já identificar se já estão no nível silábico, silábico-alfabético...”*.

Essa articulação efetuada pelo PET, em suas atividades, a fim de que os petianos percebam a aplicabilidade do conhecimento produzido, está em consonância com a afirmação de Behrens (2000, p. 87) acerca dos quatro pilares da educação: “Aliando aprender a conhecer e aprender a fazer, o professor precisa superar em sua prática pedagógica a dicotomia teoria e prática”. Da mesma forma, as metodologias ativas sugerem que além de refletir criticamente sobre o conhecimento teórico, o aluno, com orientação do professor, deve pôr esta teoria em prática, participando ativamente da aplicação do conhecimento produzido, pois “a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo)” (MORAN, 2018, p. 3).

A fala da petiana A, por sua vez, interpreta a articulação entre teoria e prática proporcionada pelo PET como uma oportunidade de autoconstrução ou autoformação (MACEDO, 2010). Ela afirma que durante o Projeto: “Tempo de alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita”, citado anteriormente, teve a oportunidade de construir sua prática docente, experimentando metodolo-

gias e teorias: “a gente vê: ‘Olha, eu tenho esse tipo de metodologia, eu não me encaixo nesse tipo de metodologia’. Você vai construindo...”.

De fato, a prática, ao longo da formação, permite ao futuro professor testar métodos, técnicas e teorias, analisar sua aplicabilidade e meios de adaptá-las ao público-alvo, repensando e construindo sua prática profissional, se descobrindo enquanto docente. Esse espaço proporcionado pelo Programa pesquisado, para que os alunos se percebam, reflitam criticamente sobre sua formação e atuem ativamente nela, opinando, construindo e reconstruindo, é uma das características que compõem o modelo de educação inovadora. Assim, a formação proporcionada pelo PET cria espaços de participação integral e responsabilização dos aprendizes pela sua própria formação, reconhecendo-os enquanto protagonistas do seu processo de aprendizagem e formação (MORAN, 2017, 2018) e oportunizando que exercitem a intencionalidade em seu processo formativo e em sua prática pedagógica (FRANCO, 2015).

As experiências formativas vivenciadas pelos petianos refletem em sua prática nos diversos projetos desenvolvidos. Nessa perspectiva, ressaltamos a atividade realizada durante o Projeto “Alfabetização para formação leitora e produção textual dos alunos da Escola Municipal Santa Teresa”, na qual foi trabalhado o gênero textual receita. Inicialmente, apresentamos o gênero textual, sua estrutura, suas características e sua finalidade. Em seguida, após uma breve conversa com os alunos, acerca da culinária local, foi proposta a construção de uma receita de salada de fruta. Primeiramente, a receita foi elaborada individualmente por cada aluno em seu caderno. Logo após, com a socialização das produções individuais, a receita foi construída em conjunto, no quadro, com o auxílio dos professores em formação. Por fim, com frutas

cortadas e lavadas pelos petianos, a receita de salada de frutas foi posta em prática, passo a passo. Dessa forma, foi possível, aos aprendizes, perceber o gênero receita em sua teoria e em sua prática, tendo o conhecimento apresentado de forma mais palpável e perceptível.

Ainda acerca da articulação entre teoria e prática, podemos citar as atividades desenvolvidas no âmbito do curso “Formação do Pesquisador”. Esse curso teve por objetivo incentivar a inserção dos alunos de graduação no campo da pesquisa científica, estimulando-os a contribuir com a produção científica e reforçar os conhecimentos acerca das regras da ABNT e das etapas da elaboração de uma pesquisa. Dentre os módulos do curso, destaca-se uma atividade desenvolvida no Módulo de Redação Científica. No contexto da referida atividade, foi abordado o assunto “resumo”, suas características, a estrutura e as etapas de sua construção. Após toda a explicação teórica, o professor ministrante, juntamente com os alunos construiu um projeto de pesquisa, com tema, título, problemática, objetivos, metodologias, referencial teórico e resultados esperados, todos hipotéticos, usados apenas como exemplo. Em seguida, com o auxílio do *notebook* e de um *datashow*, foi construído em conjunto um resumo com todas as informações construídas anteriormente.

Sendo assim, a articulação entre teoria e prática proposta pelo paradigma emergente e pelas metodologias ativas permitem que o aluno se reconheça enquanto participante atuante no processo de aprendizagem, percebendo os conhecimentos produzidos como significativos, próximos e aplicáveis em sua realidade, motivando-o a aprender e aproximando os conhecimentos teóricos da prática, garantindo, assim, uma aprendizagem profunda e eficaz.

As metodologias ativas admitem que a aprendizagem possua um caráter ativo, ou seja, que o aprendiz tem um papel

protagonista nesse processo. Dessa forma, essa concepção de educação defende que os alunos devem “se construir”, sendo mediados pelo professor, assumindo a condição de sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse mesmo sentido, o professor deve abdicar de seu papel de transmissor do conhecimento e dar “ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor [...]” (MORAN, 2017, p. 23).

Sendo não apenas orientador e mediador, mas motivador, através das metodologias ativas, o professor passa a se preocupar com o estímulo do aluno, buscando instigá-lo. Essa preocupação existe devido ao caráter ativo da aprendizagem: se o aluno não se sente instigado, as chances de este aprender são mínimas. Como corrobora Moran (2018), o aluno tem maior facilidade de aprender aquilo que é de seu interesse, aquilo em que vê significado e utilidade. Portanto, o conteúdo deve ser apresentado ao aluno de modo atrativo e de forma que ele veja relevância em adquirir esse saber. Dessa forma, é importante que o conteúdo seja apresentado como aplicável na realidade do aluno, contextualizando o conhecimento.

Uma forma eficaz de despertar o interesse do aluno em aprender determinado conhecimento é fazendo com que ele se reconheça no conteúdo trabalhado. Por exemplo, ao ministrar o componente curricular Língua Portuguesa, utilizar textos que apresentem características do contexto social em que os alunos vivem e onde a escola está situada. Ou, então, na Matemática, contextualizar as operações a situações do cotidiano, demonstrando a aplicabilidade daquele conhecimento no dia a dia. Ou ainda, em História, valorizando a história do país, da região, do estado e sua cultura. E, além disso, fazer que o aluno se perceba como sujeito participante do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, podemos destacar o planejamento das atividades desenvolvidas no Projeto supracitado, corroborando a afirmação de Franco (2015), acerca da prática pedagógica, os professores em formação atuam com intencionalidade, objetivando o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e a sua motivação. Ao planejar as aulas e escolher os textos a serem trabalhados, os petianos preocuparam-se com a identificação dos alunos: buscaram trabalhar textos e realizar atividades por meio das quais os alunos se percebessem. Para tanto, foi necessário conhecer e refletir a respeito da realidade dos aprendizes e os próprios sujeitos da aprendizagem, reconhecendo-os como seres integrais, alunos, cidadãos, participantes de uma comunidade, membros de uma família, dotados de sentimentos e histórias. Percebendo o contexto em que está inserida a escola onde o Projeto se desenvolveu, tratando-se de uma escola de zona rural, os petianos buscaram trabalhar textos que apresentassem uma realidade semelhante ao contexto rural, objetivando a identificação dos alunos, para que percebessem a construção daquele conhecimento como válido, próximo, real e aplicável, motivando-os a aprender.

Corroborando esta teoria, foi realizada uma atividade com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, ainda no âmbito do Projeto supracitado, onde estes produziram contos e fábulas para a produção de um livreto. Antes de tudo, percebemos a participação ativa dos alunos e a forma como o conteúdo lhes é apresentado de forma palpável, permitindo que estes tenham contato com a teoria, aprendendo acerca da estrutura textual e as características dos gêneros estudados, e também com a prática, participando e entendendo o processo de construção desses gêneros. Assim, o aprendiz identifica-se enquanto participante do processo de construção do conhecimento, sendo motivado, uma vez que consegue perceber o seu desenvolvimento pessoal e o envolvimento ativo nas ati-

vidades propostas. Outrossim, através dessa atividade e produção de contos e fábulas, podemos perceber nos personagens e no contexto das narrativas produzidas, semelhanças com o contexto rural onde os aprendizes vivem. A título de exemplo, grande parte das narrativas tiveram como personagens principais, o cachorro e o passarinho, sendo estes animais do cotidiano dos alunos. Dessa forma, ressaltamos a importância da contextualização do conhecimento, permitindo que o aluno se perceba e perceba sua realidade.

É possível perceber como as experiências no âmbito do PET permitem que os alunos conheçam, para além da teoria, os seus campos de formação, antecipando vivências que estes, enquanto graduandos do curso de Pedagogia, só teriam nos últimos períodos de sua formação. Outra importante característica ressaltada pelos petianos pesquisados é a diversidade dos campos onde são desenvolvidas as atividades do PET. A partir de suas falas, percebemos que os projetos do referido Programa não se limitam a área da docência, já tão conhecida e explorada. Essa diversidade permitiu que os petianos tivessem contato com diferentes campos de atuação do pedagogo, contribuindo para a sua formação, como está previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI, 2018).

Como exemplo, compartilhando suas experiências durante o grupo focal, os petianos D, W e P ressaltaram o Projeto Interdisciplinar que, segundo eles, oportunizou o conhecimento de espaços de atuação do pedagogo, que são pouco discutidos, valorizados e até desconhecidos. Esse Projeto desenvolveu atividades integradas entre os PET's Pedagogia e Integração, que integra os cursos de Nutrição, Direito, Pedagogia e Serviço Social, produzindo ações de caráter interdisciplinar durante o Projeto, e ainda, como desatacadado em artigo produzido pelos petianos, “se acredita que essas

experiências possibilitam uma formação ampla, para que o pedagogo esteja habilitado a trabalhar em diferentes ambientes, aspectos que podem ser observados no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí [...]” (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 63).

Os petianos relataram que através do Projeto puderam conhecer os campos da Pedagogia Social e Pedagogia Hospitalar, realizando atividades de ensino, para conhecerem o contexto em que iriam atuar e estarem aptos a planejar as atividades, de acordo com a função do pedagogo social e hospitalar. Também, através da efetuação de atividades de extensão, ao se deslocarem até os locais previstos para o desenvolvimento do Projeto. E, por fim, ao produzirem artigos para a construção de um livro, compartilhando e consolidando os conhecimentos produzidos durante esse tempo de atividades.

Não obstante, essa experiência em outros campos de atuação não interveio de forma positiva apenas na formação acadêmica dos discentes componentes do grupo PET-Pedagogia/UFPI, mas também, proporcionou mudanças pessoais, o que ressalta o caráter holístico da proposta de educação oferecida pelo Programa estudado.

Em sua fala, o petiano D destacou as contribuições dessa experiência para sua formação como professor, pedagogo e, antes de tudo, ser humano, destacando como o contato com o papel do educador social contribuiu para “*superar visões que tinha, preconceituosas, uma quebra mesmo de um paradigma*”. Nesse sentido, podemos perceber as características da visão holística defendida pelo Paradigma Emergente (BEHRENS, 2013). Essa visão diz respeito a uma educação que enxerga o aprendiz por completo: como aluno, cidadão, sujeito com sentimentos, desejos e história, ou seja, percebe todos os elementos constituintes de sua identidade, admitindo que a educação, de forma intencional ou não, forma o indivíduo em todos os

seus aspectos. Por isso, para que seja uma formação de efeito positivo, é importante que o educador esteja consciente desse fato, planejando ações intencionais de formação integral do educando. E não somente estando consciente de que pode interferir em todos os aspectos formativos e constituintes do sujeito-educando, mas reconhecendo e valorizando os saberes que o aprendiz traz consigo para o processo de formação, compreendendo que esses saberes podem e devem contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, Macedo (2010) afirma que, para que o formando seja reconhecido enquanto “sujeito de sua própria formação”, assumindo o papel de protagonista, defendido pelas metodologias ativas, é preciso que esses saberes construídos em nossas “experiências aprendentes na família, na igreja, no trabalho, nas experiências *ciber*, nas diversas experiências de formação que experimentamos” (MACEDO, 2010, p. 45) sejam valorizadas no nosso processo formativo, pois estas

[...] formas de interpretar e compreender o mundo para todos os fins práticos, inteligibilidades constituídas na vida do dia a dia, trazem consigo aprendizagens, modos de saber e de fazer que não podem ser descartados, até porque são as bases de referência com as quais os atores entram nas novas experiências formativas e constroem suas transições. (MACEDO, 2010, p. 45)

Dessa forma, os aspectos que constituem nossa identidade são sempre mutáveis, não apenas são formados, mas constituem a base para toda construção de conhecimento teórico-prático no decorrer da formação sistematizada e institucionalizada. Portanto, o professor precisa trazer à tona, durante a formação, os saberes que os aprendizes já construíram através de suas vivências e interações, de modo que estes sejam acolhidos de forma dialógica e dialética nas experiên-

cias formativas.

A esse respeito, a petiana G compartilhou sua experiência exterior ao PET, e destacou como os conhecimentos que construiu a partir dessas experiências foram aperfeiçoados através do Projeto “Uma viagem no mundo do ‘Faz de Conta’: contar histórias como intervenção socioeducativa a partir do imaginário infantil”. Ela afirmou: *“Eu faço parte de um projeto, na igreja, onde eu envolvo muito essa questão social. E a gente trabalha com as crianças, a gente faz contação de histórias pra elas, só que esse Projeto Contação de História que o PET proporcionou, tipo, abriu a minha mente e a minha visão pra perceber que eu não estava só contando histórias, que eu só não estava apenas ensinando conteúdo pra elas, mas abriu o meu conhecimento pra mostrar que eu estaria fazendo mais do que uma contação, como se eu estivesse estimulando o aprendizado dela, estimulando ela a crescer como pessoa”*.

É possível perceber que, através de experiências aprendidas, vivenciadas pelas petiana G, no projeto da igreja, ela conseguiu agregar elementos que somaram em sua identidade. E esses modos de saber e fazer que a estudante de Pedagogia construiu, durante suas experiências, foram manifestados no decorrer de sua formação no Projeto supracitado, servindo como base para a discussão dos aspectos psicológicos, sociais, musicais e cênicos que constituem a prática da contação de história.

A título de exemplo, em uma das atividades com os alunos de 4º ano do Ensino Fundamental, no âmbito do Projeto “Alfabetização para formação leitora e produção textual dos alunos da Escola Municipal Santa Teresa” foi trabalhado o conto: “O Pastorzinho Mentiroso”. Para instigar a curiosidade e o envolvimento dos alunos como a atividade, o conto não foi apenas lido, mas dramatizado, com a participação dos petianos e de alguns alunos, para que, assim, também pudessem

ter uma visão mais palpável do conteúdo do texto, fazendo uso de instrumentos alternativos para trabalhar a interpretação. Após a dramatização do conto, o texto foi lido de forma individual e depois, de forma coletiva, sendo levantada uma discussão a respeito do conto com a orientação dos professores em formação. No momento da discussão acerca do texto, os petianos preocuparam-se com a construção da compreensão individual de cada aluno, permitindo que esses refletissem sobre o texto trabalhado e expressassem sua percepção acerca do mesmo. Dessa forma, foi levado em conta o conhecimento que os aprendizes já possuíam e o que construíram individual e coletivamente, lendo, interpretando e debatendo, valorizando seus saberes e reforçando o papel protagonista dos alunos, não os limitando a simples reprodutores de um conhecimento pronto, mas instigando-os a construí-lo, tornando-os donos do próprio conhecimento.

Ao analisar as experiências relatadas pelos petianos participantes do grupo focal, foi possível perceber outra marcante característica do PET: a articulação do tripé que sustenta o Ensino Superior. Sabendo que o ensino da Universidade se apoia na tríplice: ensino-pesquisa-extensão, o petiano P afirmou que o PET é um dos Programas de “*maior peso*” na UFPI, por ser o único que desenvolve atividades que articulam a pesquisa, o ensino e a extensão. Estabelecendo comparação com outros alunos da graduação, ele afirmou: “*eu vejo o petiano com a experiência do ensino, da pesquisa e da extensão, com uma mochila mais carregada, um peso maior na mochila, diferente dos outros alunos da graduação, que tem experiência somente na pesquisa, somente na extensão*”.

Segundo o artigo escrito pelos petianos do Programa pesquisado: “Essa articulação tenta ultrapassar a fragmentação do saber oriunda da lógica cartesiana e de acordo com o pensamento moriniano para quem a superespecialização despedaça

o saber, podendo produzir a ignorância e a cegueira de conhecimento (MORIN, 2003)” (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 62-63). Unindo a construção do conhecimento teórico (ensino), a aplicação desse conhecimento (prática) e a socialização do conhecimento construído (pesquisa), testado e consolidado, o PET pretende atenuar o problema da fragmentação do saber, permitindo que o discente o perceba de diversos ângulos, oportunizando a esse, inclusive, reconstruí-lo quantas vezes se fizerem necessárias.

Nesse sentido, o petiano D identificou a atuação da tríade do Ensino Superior em sua fala, durante o grupo focal: “*Acontece a extensão quando a gente deseja fazer algo com impacto social, como o Projeto de Santa Teresa [...]. Esse Projeto também proporciona que a gente pesquise, ou seja, já vai o ensino. A gente estude, a gente consiga fazer a relação teoria e prática. [...] Ou seja, um estudo para além daquele que está na grade curricular, aquele que a gente vai estudar de mais específico pra algo que a gente deseja ver naqueles ambientes, no caso dos artigos*”. É possível perceber a atuação da extensão em projetos que ultrapassam os muros da universidade e impactam a esfera socioeducacional, como nos Projetos Interdisciplinares, a exemplo do “Alfabetização para formação leitora e produção textual dos alunos da Escola Municipal Santa Teresa”. Ao mesmo tempo, vemos o ensino nos momentos de estudo para efetivação destas atividades e a pesquisa, na socialização dos resultados obtidos e das experiências vivenciadas pelos petianos em seus campos de atuação.

Ainda a esse respeito, o petiano D ressaltou que essa articulação entre pesquisa, ensino e extensão, em sua formação inicial, é uma prévia da realidade profissional que os aguarda em sua atuação, enquanto docentes, num futuro próximo. Ele afirmou: “*O que a gente faz aqui, esse ensino, a pesquisa e a extensão, é o que a gente vai fazer quando for profissional, quan-*

do for professor [...] a gente tá adiantando aqui muita coisa que a gente vai fazer quando for um professor, quando for atuar em sala de aula". Assim, o PET proporciona uma formação efetiva de pedagogos e docentes para sua futura atuação profissional, oportunizando vivências semelhantes à da sala de aula. De igual modo, proporciona uma formação consciente, ao passo que é possível aos discentes do Curso de Pedagogia e integrantes do grupo PET perceberem a intencionalidade das experiências formativas que vivenciam.

Segundo o petiano P, essa articulação proporcionada pelo PET também permite que o discente de Pedagogia participante do Programa desenvolva seu "*olhar de pesquisador*", que se refere à capacidade de observar uma situação durante sua prática, relacioná-la à teoria e perceber uma pesquisa em potencial e, como afirmou o petiano P, "*como resultado, a gente tem publicação em evento, a gente publica livro, ne, tem a experiência de apresentar o seu trabalho de acordo com aquilo que viveu. Então, é... É aquilo que eu já tinha falado antes: é uma bolsa mais carregada, a bolsa do petiano*". Assim, o PET oferece aos graduandos uma formação mais completa, oportunizando experiências que os formam, enquanto docentes e pesquisadores. Ou seja, além de estudos teóricos e vivências em sala de aula e em ambientes não escolares, o Programa prepara os estudantes para a vida na pesquisa, visando, inclusive, o ingresso no mestrado e contribuições cada vez maiores para a produção científica no campo da Educação.

A partir desse relato, é possível perceber que o PET-Pedagogia/UFPI, além da teoria relacionada ao ensino e a articulação com a prática, através de projetos de extensão, investe em experiências na pesquisa, oportunizando aos discentes de graduação publicações em livros, participações em eventos e contatos com novas pessoas e lugares. Nisso, além da importância formativa e profissional, por agregar conhecimentos,

experiências e itens ao currículo, os petianos reconhecem a importância de contribuir com a produção científica no campo da Educação.

De acordo com o petiano W, expor o conhecimento experienciado, adquirido, construído e reconstruído, é uma ação de suma importância ao passo que, além de um retorno à comunidade sobre as atividades que o grupo desenvolve, também se trata de uma contribuição científica para outros profissionais da Educação e pessoas em geral, que buscam conhecimentos acerca dos assuntos abordados pelo Programa. E *“não é o se mostrar pra se gabar, mas é o que eu faço e diminuir alguém que não faz. É mostrar pra contribuir, pra despertar e levar esse conhecimento pra fora”*.

Compreendendo que toda essa formação do professor-pesquisador que o PET estimula, é um processo gradativo, destacamos a fala dos petianos A e P, quando ressaltaram a importância da convivência com outros discentes do curso de Pedagogia e da composição heterogenia do grupo PET. O petiano P relatou: *“É uma experiência que agrega muito, porque pra mim, como eu tava entrando, ainda tava começando a escrever, ne, melhorando a minha escrita, então eu tive ajuda de outros alunos, de outros petianos que me ajudaram a escrever da melhor forma”*. De acordo com Macedo (2013, p. 56), *“Quando se diz que a aprendizagem é sempre um fenômeno relacional, potencializando sua constituição interativa, intercompreensiva, estamos reconhecendo que a formação se realiza no contato, no contato significativo com o outro e consigo mesmo [...]”*.

Assim, o PET-Pedagogia/UFPI, uma vez que é composto por um grupo de discentes com experiências, saberes, identidades e formas de pensar distintas, proporciona ao petiano esse contato destacado por Macedo (2010), o que é confirmado pela experiência do petiano P, quando este contou, ainda

no início do curso de Pedagogia, com a colaboração de outros discentes mais experiências no campo da pesquisa, para amadurecer sua escrita, contribuindo para a formação de sua identidade enquanto pesquisador.

Considerações finais

A partir de revisão bibliográfica, que serviu como base teórica: Moran (2017, 2018), Behrens (2000, 2013) e Macedo (2010, 2013), e da análise dos dados obtidos e construídos a partir da técnica do grupo focal e de observações pela condição de pesquisadora-implicada registradas nas fichas de interpretação, fundamentadas em Macedo (2010), Gatti (2005), Mills (2009) e Kaufmann (1996), podemos concluir que as experiências formativas, bem como as atividades realizadas no âmbito do PET-Pedagogia/UFPI são direcionadas pela perspectiva do paradigma emergente e sua atuação pedagógica apoia-se nas metodologias ativas para que os objetivos esperados sejam alcançados.

Ademais, identificamos a articulação entre ensino, pesquisa e extensão nas atividades desenvolvidas pelo PET. Essa identificação se deu, principalmente, a partir da análise das falas dos pedagogos em formação, que explicitaram a ação conjunta e imperceptível da tríade, servindo-se dos Projetos Interdisciplinares, como: “Tempo de alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita”, para exemplificar essa articulação.

Portanto, como resultado, temos que as experiências formativas no âmbito do PET do curso de Pedagogia da UFPI, estão atreladas às metodologias ativas, preocupando-se em proporcionar ao discente, em formação inicial, experiências de aprendizagem eficaz, permitindo que este se reconheça enquanto ser protagonista e atuante desse processo, e seja for-

mado como pedagogo autônomo, crítico, articulando a teoria e a prática a todo o momento. Igualmente, podemos afirmar que essas experiências formativas dos futuros professores, refletem na ação destes, no decorrer dos projetos desenvolvidos pelo Programa, como foi possível perceber a partir das análises realizadas, nas quais se pôde constatar uma prática que visa formar o indivíduo como autônomo e protagonista, tal qual são formados.

Referências

ARAÚJO, Hilda Mara Lopes. **Processo identitário profissional**: as experiências formativas de licenciandos do curso de Física - UFPI. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

AGUIAR, Vera Teixeira de *et al.* (Orgs.) **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. 4. ed. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 73-140.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Educação Tutorial (PET)**: Manual de Orientações Básicas. Brasília: MEC; SES, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_ma

nual_basico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 03, p. 601-614, jul./set., 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Educa, 2002.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien Compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* (Orgs). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma**

abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

OLIVEIRA, Luciana Alves de *et al.* Contextos da pedagogia social: ações socioeducativas do PET Pedagogia - UFPI em ambientes não escolares. *In:* CARVALHO, Cecília Maria Resende Gonçalves de; ARAUJO, Hilda Mara Lopes (Orgs.). **Interdisciplinaridade e experiências educacionais e sociais no Programa de Educação Tutorial-PET**. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 62-81.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Teresina: UFPI, 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ESTUDANTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)

Aislla Maria de Almeida Gomes

Hilda Mara Lopes Araujo

Considerações iniciais

A pesquisa em destaque busca compreender como as experiências formativas adquiridas no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET) contribuem para a formação acadêmica dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), tendo em vista que o referido Programa procura estimular o desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas, na fase de formação inicial de estudantes.

A pesquisa tem como objetivos analisar a articulação ensino, pesquisa e extensão nas distintas atividades pedagógicas desenvolvidas por petianos; identificar as contribuições para a formação inicial do estudante, advindas da participação no PET; estudar os princípios teórico-metodológicos da metodologia da entrevista compreensiva e os dispositivos: grupo focal e fichas de interpretação.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão encontra-se indissociável no PET/Pedagogia, pois, além de ser um dos objetivos do Programa, os projetos que são desenvolvidos em espaços escolares e não escolares, como eventos científicos, oficinas, dentre outros, buscam contemplar essa tríade. Esta articulação possibilita maior clareza sobre a importância da formação, uma vez que os alunos estão implicados no Curso e no Programa, e ambos, propiciam saberes significativos ao futuro professor, tornando-o capaz de compreender o contexto a partir de reflexão contínua, durante todo o percurso formativo (MACEDO, 2010).

No que se refere à formação, esta é concebida para além da informação, de apenas adquirir conhecimentos, pois exige reflexão e explicitação, que precisam ser ampliadas e aprofundadas, além de envolver escolhas e compromissos, os quais remetem à corresponsabilidade enquanto estudante, professor, gestor; e das distintas vertentes formativas com as quais o discente interage em seu processo de formação (FREIRE, 1987). Na concepção de Garcia (1999, p. 19), a formação se configura “como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito”.

Por esse ponto de vista, a formação inicial refere-se à necessidade de que a formação de professores contribua para que estes consigam compreender sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do ensino. Dessa maneira, a formação inicial oportuniza autonomia e aproximação na área aos futuros educadores. Mas, para que isso ocorra, é necessário repensar sobre o currículo, a fim de que os futuros profissionais da docência se sintam preparados para o exercício da profissão.

É responsabilidade do Programa contribuir com a quali-

ficação do ser humano na sociedade, de forma crítica, ética e cidadã, o que nos remete aos conceitos estudados por Macedo (2010), relativos ao sentido de formação, que envolve o aprender por meio do erro e da experiência, a partir das implicações durante o percurso da ação que se estabelece em um processo de compreensão do Outro, em que os alunos dedicam tempo implicados no processo formativo às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a formação acontece de maneira mais ampla, uma vez que os princípios do Programa estão relacionados à solidariedade, à autonomia, às ações no coletivo, dentre outros.

O PET e o curso de Pedagogia da UFPI, analisados neste estudo, se tornam indissociáveis, pois o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) prevê:

[...] a formação do Pedagogo como o profissional capacitado para atuar em diferentes situações educativas, seja na escola, fora dela, na docência ou na área técnica, com condições de intervir de forma a mobilizar os profissionais para o enfrentamento dos desafios inerentes ao exercício profissional. (UFPI, 2018, p. 33)

Dessa forma, o PET, em particular, o PET-Pedagogia/UFPI, destina-se a alunos do referido Curso e, por meio da orientação de tutores, que estimulam a “aprendizagem ativa dos seus membros” (BRASIL, 2006, p. 6), sendo responsáveis pelo desempenho, planejamento e supervisão do grupo, contribuindo para o desenvolvendo do pensamento crítico e reflexivo, de maneira dialógica e cooperativa.

Ainda quanto ao PET, é regulamentado por portarias legais que tratam sobre aspectos, como: funcionamento, organização administrativa, bolsas de custeio, execução, dentre outras atribuições, as quais passam por um processo contínuo de avaliação. Logo, há um conjunto de orientações sobre o que é esperado do grupo no que diz respeito a sua organização.

Formação do pedagogo: mediações no e do processo didático-pedagógico

A pesquisa visa compreender se o curso de Pedagogia da UFPI e o PET, de forma articulada, edificam a formação, significando envolver os petianos em ações interdisciplinares e coletivas que possibilitem a criticidade no “aprender fazendo e refletindo sobre” (BRASIL, 2006, p. 8). A forma como o Ser age e reflete em suas ações condiz com aquilo que apreende nas mediações. E as condições envolvidas refletem as “itinerâncias e errâncias aprendentes” (MACEDO, 2010, p. 50), pois o conceito de formação estudado requer atitude de aprender a viver no coletivo.

Dessa forma, os conceitos autoformação, heteroformação, erosformação e transformação contemplam as ideias abordadas, uma vez que, em algumas situações, o sujeito não é movido pelas suas vontades ou desejos, e sim, pela ação do Outro, “porque implica (in)tensa complexidade constituída pelo encontro com a diferença, com a diversidade” (MACEDO, 2010, p. 62), e esse complementa o processo formativo do Eu, ao interpretar de maneira que ainda não havia sido pensada, o que contribui para novas perspectivas diante de um mesmo problema. Nesse sentido, nas ações extracurriculares desenvolvidas pelos petianos, o processo de reflexão ocorre durante todo o percurso, tendo em vista que o sujeito implicado no PET se identifica como parte do grupo e, em seguida, planeja, organiza e realiza atividades que correspondam com os objetivos e a filosofia do Programa.

Através dos estudos de Macedo (2010), percebe-se que ao compreender o indivíduo em formação, em constante movimento e mudança, via itinerância de aprendizagens e experiências, o sujeito apreende ao vivenciar acontecimentos que

produzem significado e, ao existir, por meio dessas ações que se entrelaçam faz com que aconteçam correlações entre o experiencial e as ideias. A formação é, portanto, algo constante e transforma-se na medida em que o Ser se relaciona.

De acordo com Freire (1987, p. 52), a formação “requer reflexão e explicitação, ampliadas e aprofundadas, escolha, compromisso, co-responsabilidade, que vai além da informação, do aprender simplesmente, do conhecimento e da ilustração”. Nessa perspectiva, o PET proporciona ações coletivas, que além de ampliar o conhecimento sistemático e melhorar a qualidade acadêmica dos cursos de graduação, por ter caráter interdisciplinar, contribui para o enriquecimento pessoal, ao oferecer aos alunos experiências, visando à formação global e à reflexão.

Desse modo, a formação está intimamente engajada ao Ser, e, nesta pesquisa, especificamente, ao petiano que está implicado no Programa e no curso de graduação, o que possibilita uma formação compromissada com o meio social, com o conhecimento científico e experiencial, sendo estes, saberes compartilhados no campo e no ambiente acadêmico. Na perspectiva de Macedo (2010), em concordância com o pensamento de Josso (2004), as experiências construídas corroboram para o “saber-fazer, saber pensar e de saber situar-se” (MACEDO, 2010, p. 52).

Assim, compreende-se que os petianos vivenciam experiências nos distintos espaços formativos, seja em escolas públicas ou nos hospitais, com crianças em situação de vulnerabilidade física, emocional, social. Em diferentes contextos, desenvolvem estudos e pesquisas que possibilitam a apreensão do conhecimento científico, como também, são atravessados por experiências formativas que os transformam em um Ser qualificado em conhecimentos e valores imprescindíveis ao ser humano.

Nesse sentido, relacionado ao conceito de experiência, a formação, para Macedo (2010), é experiencial e se realiza na existência de um Ser social, capaz de transformar o mundo – ecoformação, transformar-se – autoformação, ao envolver o Outro em ambas as relações – heteroformação e tornar as experiências significativas. Desse modo, durante o processo formativo “o Ser aprende em suas itinerâncias e errâncias aprendentes” (ARAÚJO *et al.*, 2018, p. 1).

A compreensão de mundo perpassa o conceito de formação, pois o indivíduo torna-se capaz de refletir sobre o próprio processo formativo, o que envolve sua individualidade e o meio em que faz parte, tendo em vista que ao mesmo tempo em que afeta e pode ser afetado por este (BONDÍA, 2002). Logo, a importância de formar-se enquanto indivíduo que compreende, ou seja, que sofre mudanças ativas, de forma consciente e gradativa, em momentos de formação que são marcados pela atuação do Outro.

Nesse percurso, o erro é visto como aprendizado, o que gera oportunidade de mudança e novas aprendizagens, fazendo com que o sujeito se identifique e “reconheça o status de ator e autor” (MACEDO, 2010, p. 85). Nessa perspectiva, a formação está implicada por ser um conjunto aberto em que o sujeito é capaz de modificar-se a todo o momento. A partir da ação ou escuta do Outro, o sujeito, ao fazer relações com o que foi mencionado, é capaz de aperfeiçoar ou repensar sobre as errâncias e as implicações do presente, levando em consideração a importância das experiências nesse processo. Depreende-se então, como explicita Josso (2004, p. 18), que “se a formação não for experiencial, não é formação”.

Logo, a formação corresponde a um processo íntimo, que se constrói e reconstrói no que concerne às atividades planejadas pelo grupo, quando, por exemplo, a expectativa individual não é aceita por não corresponder ao coletivo, o

que provoca transformações no campo formativo ao mobilizar as existências. As condições de existência referem-se à compreensão do que está em constante movimento, na medida em que correlações são estabelecidas por meio dos contextos vivenciados, ao ir de encontro com a formação tornando-a significativa. O conceito de compreensão está de acordo com os estudos de Macedo (2010, p. 23), ao afirmar que compreender é: “condição de existir – ao existir, existimos compreendendo – implica numa atividade que engloba um conjunto de condições e possibilidades via aprendizagem, de transformar em realidades significativas para o sujeito, acontecimentos que emergem no dia a dia da vida”.

A compreensão sobre algum fenômeno pode acontecer, por exemplo, a partir de uma fala, no ato de escuta sensível (BARBIER, 1998). Quando isso ocorre, provoca reflexões sobre uma ação já realizada, ou seja, como esta poderia ter sido desenvolvida de maneira diferente. A escuta sensível proporciona uma análise sobre a fala do Outro, a qual pode ser implicada no Eu, fazendo com que a compreensão seja atravessada pela escuta.

Nesse sentido, o conceito de sujeito pertencente a um grupo relaciona-se a “um sistema aberto, um centro de produção do sentido da vida interconectado com outros centros, suscetíveis de o desaposar do seu controle pessoal” (KAUFMANN, 2004, p. 127). Desse modo, o sujeito da experiência é “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (BONDÍA, 2002, p. 19). Tal perspectiva se aplica aos petianos, ao vivenciarem distintas experiências coletivas, além das proporcionadas nas disciplinas do Curso.

Essa formação experiencial e relacional no PET proporciona alteração no Eu, a partir da experiência de vida do Ou-

tro, no que se refere à reflexão e à compreensão sobre como o Outro apreende o processo formativo e é afetado por diferentes conceitos. Nessa perspectiva, o PET propicia uma formação global, ao possibilitar ao aluno a compreensão desse processo que afeta a si mesmo e ao Outro. Desse modo, segundo o Manual de Orientações Básicas do PET, o Programa tem como objetivo geral:

[...] promover a formação ampla e de qualidade acadêmica para os alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o Programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação. (BRASIL, 2006, p. 7)

Caminhos e trilhas metodológicas do estudo

Na seção em destaque, aborda-se os marcos e as pistas que orientaram esta pesquisa, assim como a atuação do pesquisador frente aos fatos e fenômenos, bem como delinea-se os termos que alicerçaram a metodologia da pesquisa. Utilizou-se da entrevista compreensiva, que se configura como um método qualitativo que visa “à produção teórica a partir dos dados” (KAUFMANN, 2013, p. 8), os quais são construídos a partir da implicação e do engajamento do pesquisador no ambiente, possibilitando a relação plural com a pesquisa e com a participação no campo. Nesse ato é possível “estritar os horizontes entre entrevistador e entrevistado” (KAUFMANN, 2013, p. 10).

Com essa metodologia, foi possível construir entre entrevistador e entrevistados um relacionamento em que todos se sentiram confortáveis, devido à implicação e o engajamento em comum no Programa, sendo possível obter, durante a entrevista, respostas objetivas, pelas quais foi perceptível identificar atos falhos, com base em uma conversa em que

todos estão ativos, em um processo colaborativo e dinâmico, no qual a incerteza e a vulnerabilidade se fazem presentes, através de perguntas que se aproximam da vivência dos sujeitos. Assim, pesquisador e interlocutores estão envolvidos por meio da escuta, como forma de conexão, pois é possível se identificar com a fala do Outro.

A escuta sensível e compreensiva fez parte desse processo, no momento que as falas foram ouvidas atentamente, ao mesmo tempo em que as experiências eram rememoradas, foi possível identificar as percepções do Outro, os gestos, os significados, os erros, os devaneios e os sentimentos. O pesquisador torna-se então, um artesão (MILLS, 2009), pois ao estar engajado nesse processo, elabora novos caminhos, organiza brechas, combina ideias, mistura conceitos, estabelece (re)começos, sua mente torna-se um “prisma móvel” (MILLS, 2009, p. 45).

A escuta sensível (BARBIER, 1998) é utilizada como um princípio relacionado à entrevista compreensiva, por meio da qual, à medida que se procura compreender a fala do outro a partir dos seus sentimentos e ações de forma livre e sem julgamentos “deixamo-nos surpreender pelo desconhecido que, sem cessar, anima a vida” (ARAÚJO, 2011, p. 34), de modo que a escuta do pesquisador perpassa os sentidos das falas do interlocutor. Então, mais do que uma escuta com o sentido de atenção, trata-se de uma “relação mediada pela escuta do outro e de nós mesmos” (MACEDO, 2010, p. 198) que procura, por aproximação, compreender os processos de construção da formação inicial e das experiências vivenciadas no âmbito do PET.

A entrevista compreensiva abrange os estudos de Mills (2009), autor da obra *Artesanato Intelectual*, que traz a concepção de “artesão intelectual”, termo pertinente neste estudo, por estimular o pesquisador a conhecer as ferramentas e cons-

truir sua obra a partir das experiências que possui sobre elas, tornando-se, dessa forma, um metodólogo. Ao fazer relação com a pesquisa é preciso o artesão/pesquisador está disposto e preparado para planejar, discutir e construir, a fim de aperfeiçoar os conhecimentos.

Portanto, o ato de ouvir expande os conhecimentos, pois quanto mais o ambiente é favorável, mais elementos consegue-se obter da entrevista para que os pesquisados possam se sentir confortáveis em um ambiente informal, sendo transparentes em suas falas e ações. O encadeamento entre a entrevista compreensiva e a posição do pesquisador como um “artesão intelectual”, adquire um caráter híbrido, com relação dialógica (KAUFMANN, 2013, p. 8) entre pesquisador e pesquisado que satisfaz ambas as partes, ao proporcionar “versões de suas vidas para si num movimento de autoconhecimento que também é uma espécie de autoconstrução”.

Para compreender a formação, não basta apenas analisar com base em uma única referência. Por esse motivo, fez-se uso da abordagem multirreferencial, “[...] com as pautas da vida cotidiana, com as pautas das necessidades humanas concretas e as problemáticas vivas da sociedade” (MACEDO, 2010, p. 159), assim, o processo formativo, foi observado através de um olhar múltiplo, que contempla os conceitos de Macedo (2010), os quais envolvem o processo formativo mencionado anteriormente, com o pensamento moriano, a respeito da complexidade (MORIN, 2008), que perpassa as vivências e os sujeitos implicados nesse percurso.

A multirreferencialidade é um sistema aberto que possibilita ao pesquisador ampliar suas apreensões sobre os sentidos atribuídos a um fenômeno. Dessa maneira, as análises das falas que foram investigadas nesta pesquisa adquirem uma dimensão plural e complexa, trata-se de “[...] uma tarefa cultural, histórica, profunda e múltipla” (MORIN, 2008, p. 113),

que leva o sujeito/pesquisador a atuar como um artesão intelectual (MILLS, 2009), a partir do momento em que também está implicado no campo da pesquisa na “[...] condição de sujeitos, conscientes ou não, em movimento, lúcidos, errantes” (MACEDO, 2010, p. 71).

Para a apreensão das falas desveladas pelos interlocutores da pesquisa, foi utilizado o dispositivo grupo focal, portanto, analisa-se, neste estudo, as experiências formativas dos estudantes que fazem parte do PET ao mesmo tempo em que estão inseridos no curso de Pedagogia da UFPI. Implicados neste cenário, de forma ética, profissional e política, procura-se identificar se essa articulação é relevante para a formação inicial dos estudantes.

Através do grupo focal, as falas adquirem diferentes significados e interpretações em um curto período de tempo (GATTI, 2012), com um conjunto de pessoas que correspondem aos objetivos da pesquisa e que tenham relação com a problematização e possam contribuir através de experiências articuladas com o tema, para que o trabalho se torne participativo e dinâmico. Como afirma Gatti (2012, p. 9), “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista, e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis se manifestar”.

Por meio do grupo focal, as respostas dos interlocutores, diante do roteiro de questões foram satisfatórias, pois ele favoreceu um momento de conversa e de aproximação entre pesquisador e interlocutores. Para iniciar esta etapa da pesquisa, apresentou-se o projeto científico, destacando a temática, os objetivos e a metodologia a ser usada com os integrantes do PET; em seguida, foi convidado o grupo a participar da pesquisa, e 6 (seis) petianos manifestaram interesse. A composição do grupo constou de 1 (uma) relatora, 5 (cinco) par-

típicos e as pesquisadoras, como moderadoras. Vale ressaltar que, com a intenção de preservar os nomes dos participantes garantido assim, o anonimato, utiliza-se nomes fictícios, oriundos de personagens de desenhos animados do campo da cinematografia. Os interlocutores assinaram um termo de compromisso, no qual constava o título, os objetivos da pesquisa, a metodologia, além da garantia do sigilo das suas identidades, juntamente com outras informações prestadas.

A fim de obter enriquecimento e pluralidade na construção dos resultados, participaram do grupo focal petianos em diferentes períodos do curso de graduação em Pedagogia e tempo de ingresso no PET, com a finalidade de compreender de que maneira as contribuições que envolvem a tríade ensino, pesquisa e extensão defendidas pelo PET e pelo PPC de Pedagogia da UFPI, ao estarem interligados, qualificam o processo formativo desses estudantes, e a partir disso, identificar as percepções sobre as experiências que fomentam o tornar-se professor.

Dessa forma, foi realizada uma sessão com duração de uma hora e trinta minutos. Os interlocutores foram: 1 (um) discente que se encontra no 9º período do Curso e está no PET há três anos, com pseudônimo Woody; Buzz, discente do 5º período e está há um ano e sete meses no PET; o estudante de pseudônimo Bonnie, cursando o quarto período do Curso e com oito meses no PET; 2 (dois) discentes que estão no segundo período do Curso e há um mês no PET, com pseudônimos Betty e Jessie; e 1 (uma) relatora, cursando o 5º período do Curso e está no Programa há onze meses. Destaca-se que a intenção na diversidade de períodos e entrada no PET, deu-se pela necessidade de obter diferentes olhares sobre a formação inicial, ao proporcionar para a pesquisa elementos sob diversos pontos de vista, ou seja, os participantes encontram-se em momentos diferentes do Curso e de participação no Progra-

ma, logo, é possível compreender os sentidos e as experiências diversificadas na formação inicial.

A realização do grupo focal aconteceu em uma sala de aula. O ambiente foi preparado para ser calmo e acolhedor, com cadeiras posicionadas em círculos, próximas umas das outras e lanche à disposição dos estudantes. De início, houve um momento de conversas informais; em seguida, foi explicado que, para registro do trabalho, seria utilizado gravação em áudio, fotos retiradas pela relatora, assim como anotações.

Foram feitos esclarecimentos a respeito do grupo focal e as categorias abordadas, sendo elas: identidade, o primeiro assunto discutido e dividido em subcategorias: identidade enquanto discente de Pedagogia e identidade enquanto petiano; a segunda categoria corresponde às experiências que contribuem para o futuro profissional dos discentes e as dificuldades que vivenciam no processo formativo.

Experiências formativas no contexto do PET-Pedagogia/ UFPI: achados e vivências

No contexto em que foi realizado essa pesquisa, destaca-se o percurso formativo de um grupo de petianos estudantes do curso de Pedagogia da UFPI, dos quais se espera dedicação ao Curso e ao Programa, uma vez que estão inseridos em ambos, o que corresponde a um compromisso pessoal e social, em que a instituição acadêmica é responsável por oferecer apoio e acompanhar o desempenho dos acadêmicos nessa etapa de formação. As experiências mencionadas têm como objetivo produzir novas perspectivas e descobertas para o campo da formação, considerando que é um campo aberto, ao trazer benefícios ao coletivo, a partir do momento em que o processo formativo é construído durante todo o percurso.

Ao cursar Pedagogia e ao mesmo tempo participar do

PET, os estudantes ampliam e aprofundam conhecimentos que favorecem a formação do pensamento crítico e autônomo. Tais perspectivas estão em consonância com os objetivos do curso e com o que preconiza o Manual de Orientações Básicas do PET. Na proposta pedagógica do curso de Pedagogia da UFPI, a formação inicial tem como princípios a “unidade teoria-prática, sólida formação teórica e interdisciplinar, trabalho coletivo e interdisciplinar” (UFPI, 2018, p. 31) que envolvem o processo formativo, correspondendo assim, aos objetivos do Programa, na medida em que são realizadas ações extracurriculares pelos petianos através de projetos e eventos organizados pelo PET, de modo que a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFPI seja contemplada. Essa articulação é possível quando o aluno se engaja ao PET, ou participa dos cursos por ele ofertados, pois tais propostas sustentam a articulação mencionada e assim, os discentes vivenciam experiências que comungam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os petianos participantes desta pesquisa cursam períodos diferentes do curso de Pedagogia, e com isso, trazem contribuições teóricas e práticas em diversos níveis de aprendizagem. Nesse sentido, a identidade do ser professor futuramente é construída a partir da relação com a *práxis*, no que se refere às ações no decorrer dos projetos, em reuniões e planejamentos, no qual o Ser em formação percebe a Si mesmo e o Outro e, nessa situação, se interconexam, influenciam, formam-se como resultado de um trabalho que se desenvolve no coletivo. Nesse processo, há entrecruzamentos e divergências de ideias, pois o Outro pensa de modo diferente do Eu. Essas perspectivas levam o trabalho coletivo a ser significativo, por proporcionar ao grupo formas variadas de aprender, tendo em vista que o aprender é um processo constante e que é preciso a participação do Outro para alcançá-lo (MACEDO, 2010).

Durante a reunião, iniciou-se com o tema relacionado à

discussão que envolveu como era a relação do estudante com a Pedagogia, antes e depois de ingressar no Curso, e, posteriormente, com o ingresso no PET. O petiano Buzz afirmou ter conhecimento sobre o que o esperava no Curso. Segundo ele, acreditava que: *“a Pedagogia não se limitava a ser professor de criancinha como muita gente pensa. Eu já entrei focado, que o curso ele te permite trabalhar na área empresarial, na área hospitalar, na área social, tanto é que foi um dos motivos pra da minha permanência aqui”*.

Conforme expressa o petiano, ele tinha certo conhecimento acerca do que o curso de Pedagogia lhe proporcionaria quanto às experiências nos distintos espaços de formação: o escolar e o não escolar. Todavia, as vivências neste último foram otimizadas com sua entrada no PET, conforme menciona: *“quando entrei no PET isso se confirmou, no campo da Pedagogia Social em locais onde as pessoas são privadas da liberdade, foi uma experiência magnífica”*. O estudante se refere à participação no Projeto Experiências Interdisciplinares em Educação, Direito e Nutrição, cujo objetivo foi vivenciar experiências interdisciplinares em Pedagogia, Direito e Nutrição no âmbito do PET, envolvendo os PET's Pedagogia e Integração.

Depreende-se, da fala de Buzz, que o mesmo não restringe os múltiplos espaços de atuação do pedagogo, pelo contrário, ultrapassa a ideia de que esse profissional atua somente como professor de crianças. Essa visão está em concordância com o currículo do Curso, que, em seu Projeto Pedagógico do Curso que *“visa garantir formação ampla e ao mesmo tempo sólida capacitando o profissional pedagogo formado pela UFPI a atuar como docente no magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional para atuar em instituições escolares e não escolares”* (UFPI, 2018, p. 17). Nesse sentido, articulado com o Manual de

Orientações Básicas (MOB), o PET estabelece “compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais” (BRASIL, 2006, p. 4) que permite ao estudante potencializar conhecimentos que colaborem para sua formação acadêmica e profissional.

No que se refere às diferentes áreas da Pedagogia, mencionadas na fala do petiano, entende-se que a atuação do pedagogo contemporâneo pode ocorrer em diferentes espaços, desde que o estudante se sinta preparado para desenvolver ações que contemplem as demandas do ambiente não escolar. A Pedagogia trabalhada em hospitais, por exemplo, quebra paradigmas de ensino, ao atingir crianças e adolescentes hospitalizadas, sendo possível ressignificar o adoecimento e propiciar a continuidade dos estudos a esses sujeitos. “A pedagogia hospitalar é um ramo da educação que proporciona à criança e ao adolescente hospitalizado uma recuperação mais aliviada, por meio de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas” (RODRIGUES, 2012, p. 42).

Vale ressaltar que a Pedagogia Social contempla lugares de lutas e conflitos e que por meio disso é necessário trabalhar a conscientização dos pedagogos em formação, com atividades que propiciem habilidades sociais, através do ouvir, representar, tocar, falar, dentre outros, pois, conforme Morgensztern (1998), é um desafio para a Pedagogia Social o convívio no trabalho e nos relacionamentos diários. Dessa forma, é imprescindível o processo de construção da própria identidade para que a relação com o Outro tenha aprendizados.

A fala da petiana Jessie envolve a autonomia no sentido de proximidade com os professores e, desse modo, melhoria no rendimento da graduação, por meio dos trabalhos escritos, seminários e disciplinas. Concluiu afirmando que: “*Eu percebi que, a gente já tem uma concepção melhor do que a gente vai trabalhar, e o PET proporciona isso, inclusive autonomia, de você ter uma relação melhor até com os professores, de proximi-*

dade, de você conseguir dentro da graduação melhorar a minha concepção foi que antes do PET eu sabia algumas coisas, mas não sabia o tanto de coisas, o tanto de qualificações que eu poderia ter e hoje no PET eu tenho essa noção”.

Jessie aponta um aspecto importante, ao destacar a relevância da autonomia no seu processo formativo e os benefícios ao agregá-la com o ingresso no PET, pois através do desenvolvimento da autonomia, as conquistas se constroem e, no percurso da universidade, isso se faz totalmente necessário. Paulo Freire (2011) defende a autonomia como princípio para uma educação libertadora, no sentido de que o educando seja capaz de construir reflexões e saberes que o façam compreender-se como sujeito político, histórico, cultural e social.

Reichert e Wagner (2007, p. 50) afirmam que a autonomia se baseia em “pensamentos, sentimentos, tomadas de decisões que envolvem não só o indivíduo, mas também as relações que estabelece com os outros membros da família, com seus pares ou com pessoas fora do ambiente familiar”. Desse modo, na fala da petiana, ela afirmou que por meio do PET teve mais conhecimentos sobre suas possíveis áreas de atuação.

Com base nisso, é notório a presença da autonomia no PET, pois além de ser um dos objetivos do Programa, contribui para que o sujeito, enquanto petiano e acadêmico, desempenhe seu papel de forma consciente e emancipatória “respeitando sua autonomia, tanto na organização do plano como na sua execução, buscando aproximar as ações do grupo aos demais interesses do curso” (BRASIL, 2006, p. 18), através da organização e participação em eventos e cursos, como, por exemplo: ‘Escrita Científica e Normalização de Trabalhos acadêmicos – ABNT’, ‘Salão do Livro do Piauí (SALIPI)’, ‘III Diálogos Pedagógicos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Desafios e Perspectivas’, entre outros. Nessas ocasiões, o petiano é responsável por estar à frente

das atividades, ao planejar e administrar, da melhor maneira, a realização das tarefas.

Outro aspecto mencionado no grupo focal foi se os estudantes, participantes da pesquisa, caso não fizessem parte do PET, se sentiriam contemplados no curso de Pedagogia da UFPI apenas com as disciplinas ofertadas. O petiano Woody expressou a relevância do curso, mas afirmou que a oferta em contextos que não sejam os escolares ainda é frágil, para exemplificar sua fala, citou suas vivências de estágios e afirmou que durante um período, esse deveria ser em espaços não escolares, porém, é centralizado apenas nas gerências de educação.

Nessa perspectiva, afirmou que o Curso *“alcança e bem pra assumir as salas de aula, só que ele precisa também parar, se organizar e proporcionar as demais formações”*. Ele ainda complementa, destacando que não atribui *“o fato de não sermos contemplados, só ao curso, mas a proposta do que realmente se espera formar, do que realmente se prioriza, porque os espaços estão lá”*.

Apesar de o referido Curso abranger áreas relacionadas às práticas educativas e a visão está voltada para uma formação que possibilite ao futuro professor ser crítico e relevante em qualquer espaço educacional, é importante ressaltar que o objetivo do curso de Pedagogia da UFPI é *“formar o pedagogo para atuar na Docência, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional”* (UFPI, 2018, p. 34). Nesse sentido, a estrutura curricular oferece apenas um estágio e uma disciplina de ‘Organização do Trabalho Educativo’, que torna possível uma aproximação em áreas não escolares, tornando-se complexo exigir do Curso uma ampla formação em áreas não escolares, pois, majoritariamente, o propósito do Curso é formar professores.

Assim, para complementar o que foi abordado a petiana Jessie defendeu que *“os professores comentam que a gente tem*

que ir atrás mesmo de entrar nesses Programas pra gente poder ter uma noção, porque só a graduação não basta. E o petiano Buzz declara que: *“se não fosse o PET, eu acho que não teria vivido, nem teria esse olhar que eu tenho da Pedagogia em outros campos”*. Os Programas oferecidos no âmbito do Curso em questão proporcionam experiências formativas que enriquecem a formação inicial e, dessa forma, contribuem para as práticas docentes futuras, tendo em vista que a “atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41). Em decorrência disso, de acordo com o PPC:

[...] fica evidenciado a complexidade da prática pedagógica, tendo em vista que se refere a algo além da sala de aula, da prática didática, englobando o processo de formação, os espaços-tempos escolares, as escolhas da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. (UFPI, 2018, p. 42)

Esse fato evidencia a importância das vivências do PET, especificamente, pois a partir dele, o acadêmico cria e recria sua própria prática, assume um posicionamento crítico e reflexivo, relaciona saberes que fundamentam suas ações, sendo estas, capazes de transformar o mundo (FREIRE, 1987) e, gradativamente, seu processo formativo. Em seguida, os participantes foram interrogados a respeito de como a tríade pesquisa, ensino e extensão, que é o princípio do PET, está implicada nas ações desenvolvidas. A petiana Betty afirmou que *“eu sempre vi que os outros Programas um é mais pro lado da pesquisa, outro vai mais pro lado do ensino, da extensão. Já o PET não, ele é completo, ele envolve os três”*. De acordo com sua fala e conforme o primeiro parágrafo da Portaria do MEC, nº 976, o Programa assegura que o “grupo PET deverá realizar atividades que possibilitem uma formação acadêmica ampla aos estudantes e que envolvam ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2010, p. 1).

Dessa maneira, os petianos Woody e Buzz, respectivamente, comentaram a respeito dos projetos envolvendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Primeiramente, foi falado a respeito do Projeto “Uma viagem no mundo do “faz de conta”: contar histórias como exercício de sedução, imaginação e encantamento”, que tem como objetivo desenvolver o interesse das crianças pela leitura, por meio da contação de história e juntamente com as práticas de ações socioeducativas, reintegrar algumas destas à vida social. O projeto também tem como finalidade o avanço na qualidade da atuação do pedagogo, pois é necessário desenvolver atividades que solidifiquem a apropriação dos conhecimentos adquiridos no decorrer do Curso, possibilitando às crianças, o desenvolvimento cognitivo, social, físico e psicológico, assim como ao futuro profissional, que vivencia o processo de ensino e aprendizagem, pois ele realiza estudos, planeja atividades e se envolve nas demandas do Projeto.

O petiano expressou a forma que observa esse projeto, ao contemplar a tríade esperada: “*no projeto de contação, temos o momento de ensino, onde estamos aprendendo com quem domina o assunto, quem já pesquisou e vamos ter o momento de extensão que vai ser para desenvolver em outros espaços*”. A metodologia da execução do projeto baseia-se em quatro momentos: no primeiro, foi realizado um estudo bibliográfico sobre a literatura infantil e sobre as práticas socioeducativas em diferentes idades e contextos de inserção da criança e do adolescente. A partir disso, foram realizadas oficinas sobre psicanálise dos contos infantis, arteterapia, oficina de técnicas de contação de histórias dentre outras, com o objetivo de propiciar um entendimento maior sobre as habilidades de contação.

Em seguida, são repassados a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia, os conhecimentos teórico-metodológicos advindos dos estudos e das práticas realizadas, posteriormen-

te, a contação de histórias é efetuada em contextos escolares e não escolares. No último momento, a produção escrita é feita sobre as experiências vivenciadas com a publicação de livro. Depreende-se então, que a indissociabilidade está presente em atividades como a mencionada e estas contribuem para que o petiano perceba essa articulação numa visão de totalidade. Assim, com a associação entre ensino, pesquisa e extensão, o processo de ensino e aprendizagem transforma a relação entre universidade e sociedade, “que deve ser desenvolvida de forma multidisciplinar e interdisciplinar” (SOARES; FARIAS; FARIAS, 2010, p. 16).

Para complementar sua fala, o petiano Woody rememora o Projeto sobre Experiências Interdisciplinares em Educação, Direito e Nutrição, já mencionado neste estudo, que teve como enfoque desenvolver ações educativas por meio de abordagem multidisciplinar dos temas e de estratégias participativas, com uma perspectiva de compreensão da educação, saúde e direito da criança, adolescente e da pessoa idosa: “*Quando eu entrei tinha o interdisciplinar que eram em espaços, escolares e não escolares, que existia a mesma coisa, a mesma preocupação, que sua mente, ela consiga pensar articulada em um projeto que vai proporcionar essas três vertentes*”.

Compreende-se, a partir da fala do estudante, o aprendizado proporcionado pelas experiências em espaços não escolares e o quanto tais experiências aconteceram de forma articulada, contemplando, como o mesmo menciona, as “*três vertentes*”, a indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão, que, de acordo com César (2013, p. 19), “*não se restringe a uma questão conceitual ou legislativa, mas fundamentalmente, paradigmática, epistemológica e político-pedagógica, pois está relacionada às funções e a razão de ser das universidades*”. Conforme Silva *et al.* (2018, p. 95), petianos que fizeram parte do Projeto, as ações voltadas à Pedagogia Hospitalar e Social,

Centraram-se na compreensão das dinâmicas pedagógicas, dos marcos jurídicos e também dos anseios sociais dos estudantes-pesquisadores, na busca por identificar os principais avanços e desafios dessa modalidade educativa, revelados pelas experiências de ensino, pesquisa e extensão.

Outro espaço que possibilitou essa indissociabilidade foi no Centro Educacional Feminino (CEF). O petiano Buzz mencionou que pesquisaram sobre o CEF, no que se refere à legislação de como deve ser o trabalho nesse campo, assim como a respeito da Pedagogia Social. Na parte do ensino, aprenderam com os profissionais da instituição e com os professores que acompanharam o projeto e, em seguida, desenvolveram os saberes obtidos como forma de extensão. Para finalizar, expressou: *“a gente nunca faz um trabalho pra deixar preso na sala do PET, a gente sempre faz um trabalho visando atender ao público e depois como resultado divulgar isso”*.

A exemplo disso, há artigos publicados pelos petianos a respeito dos Projetos, na Associação Francófona de Pesquisa Científica em Educação, como: ‘Práticas pedagógicas e metodologias ativas: experiências no âmbito do PET Pedagogia’; e ‘Experiências formativas em alfabetização na Escola Municipal Santa Teresa do município de Teresina-PI’. No I Encontro Integrado de Pesquisa e Formação: Diálogos Múltiplos em Tempos de Crise, Políticas, Desafios e Conquistas do Pedagogo em Espaço Hospitalar, apresentaram o estudo: ‘A pesquisa como unidade entre teoria e prática: experiências vivenciadas no Programa de Educação Tutorial-PET’, dentre outros.

Dessa forma, observa-se que o projeto possibilitou a articulação das atividades em diversos campos do conhecimento: educacional, hospitalar, jurídico e social. As experiências adquiridas perpassam o desempenho formativo e colaboram nas

ações do PET. Santos *et al.* (2018, p. 113), petianos participantes do Projeto, expressam o seguinte:

[...] desenvolvemos o projeto mencionado anteriormente, trazendo alternativas diferenciadas em que intencionávamos mudanças que levassem a transformação social por meio de práticas socioeducativas, potencializando a importância das instituições não formal no processo de formação do ser humano a partir do protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Experiências nas escolas também foram compartilhadas. Na fala da petiana Bonnie, por exemplo, seu olhar para a tríade ensino, pesquisa e extensão, envolveu o Projeto ‘Tempo de alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita’, que tem como objetivo promover medidas de intervenção, por meio de atividades com textos significativos, para o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos não alfabetizados na idade certa, pertencentes ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental das Escolas Municipais Santa Teresa e Nossa Senhora do Amparo, localizadas na zona rural leste de Teresina (PI).

Bonnie destacou que *“a pesquisa está nos artigos produzidos e a questão do ensino e extensão, é de você está na comunidade e ministrar aula daquilo que aprendeu”* Assim, o Projeto além de realizar atividades de intervenção com os alunos das escolas descritas, encontra-se aliado à formação inicial dos petianos do curso de Pedagogia da UFPI, ao fornecer aprendizagem sobre a profissão, através da vivência nas escolas e com articulação entre teoria e prática.

Nas atividades, cujo objetivos são mais restritos ao PET, ou seja, para grupos específicos, também foi possível perceber o ensino, a pesquisa e extensão, como, por exemplo, o INTER-PET, que baseia-se no encontro estadual dos grupos PET’s do Piauí e tem o objetivo de discutir questões do próprio Progra-

ma, como atuação, potencialidades, organização, identidade e responsabilidade petiana, de modo que seja possível a discussão sobre demandas internas e divulgação das atividades de cada PET, sempre respeitando a tríade mencionada. Em sua fala o petiano pontuou que *“são diálogos e você sai do seu campo de conforto pra ter essas vivências, finalizou dizendo que é princípio e princípio a gente não esquece.”*

A última atividade discutida foi o ‘Bate-Papo Acadêmico’, que teve por objetivo abordar temas atuais que contemplavam a comunidade interna ou externa da universidade. Na quinta edição, abordou o tema: ‘Depressão, Suicídio e Felicidade: um retrato da saúde mental dos estudantes de graduação’. Sobre tal evento, o petiano assinalou *“a gente foi pesquisar qual o tema seria relevante naquele momento, teve a orientação de professores de como era a melhor forma de fazer e abrir isso para a comunidade da UFPI, o auditório estava lotado de gente, gente sentada no chão, pra discutir essa temática. vê que é muito significativo aquilo que a gente desenvolve aqui dentro. Então, não pode ser qualquer coisa”*.

Observa-se, assim, que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão perpassa as ações, os projetos e a identidade do petiano, no que concerne à formação profissional, intelectual e humana com “participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2017, p. 24). Nesse sentido, o PET/Pedagogia-UFPI está em consonância com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pois, as atividades planejadas envolvem esse princípio. Em face disso, os petianos produzem significados e reflexões no decorrer de sua trajetória acadêmica, articulando teoria e prática, no que se refere ao curso de Pedagogia e ao Programa, adquirindo, portanto, atitude ativa durante as experiências, e assim, as mudanças acompanham a formação, e tais mudanças envolvem errâncias

e transformações durante o percurso.

Na categoria seguinte, foi abordado como as experiências no PET podem contribuir ou já estão contribuindo para o futuro profissional. A petiana Bonnie afirmou que entende o PET/Pedagogia como sendo seu local de trabalho, pois ela tem horários a serem cumpridos, obrigações, responsabilidades e convivência com pessoas que precisa conhecer, respeitar e lidar diariamente. Ao relacionar os saberes profissionais exigidos com os conhecimentos e as experiências adquiridas durante a formação, Tardif (2014, p. 248) afirma que:

[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Compreende-se, assim, que o Programa prepara os discentes para o ingresso no mercado de trabalho, a partir de regras, tarefas, pautas e planejamentos, pois enriquece o aprendizado durante a formação. Dessa maneira, os saberes mobilizam-se com a aquisição dessas novas posturas no processo formativo, pois trata de situações da realidade e que afetam e modificam o indivíduo. Por fim, Bonnie expressou que através das experiências do PET, *“eu já vou estar sabendo como chegar em uma sala de aula, como improvisar, resolver problemas, pode ser em um ambiente de gestão, no hospital, em qualquer lugar que eu for trabalhar”*. Desse modo, os petianos, futuros profissionais da educação, por meio das responsabilidades exigidas nesse meio, apoiam-se em:

[...] certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagó-

gicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2014, p. 262-263)

Ainda nessa temática, a petiana Betty afirmou que com as experiências do PET, pôde colocar em prática seus projetos. Complementou, ao dizer que as experiências positivas podem ser utilizadas futuramente e as negativas podem ser modificadas, pois irá aprender com isso *“para que não aconteça no meu futuro, em algum trabalho que eu possa entrar e como pessoa também”*. Abordou também, a respeito da importância da convivência: *“ter conflitos ou proximidades, também contribui com a gente, como pessoa, aprender a lidar com o outro, a ouvir, a compreender e respeitar, principalmente”*. A partir dessas relações, o sujeito transforma-se e adquire vivências que se encaixam na complexidade da formação. Macedo (2010, p. 67) descreve sobre esse engajamento: “[...] quem aprende é o sujeito; quem compreende é ele; quem atualiza no mundo suas aprendizagens é sua capacidade, sempre em relação, sabemos, mas é o único que ao final e ao cabo pode autenticamente demonstrar a sua condição do estar em formação ou formado”.

Com base nos estudos de Macedo (2010) e nas considerações mencionadas anteriormente, percebe-se que os petianos atribuíram sentidos ao conceito de autoformação, sobre a maneira como é vivenciada por eles. Buzz ressaltou que adquiriu mais autonomia depois do ingresso no PET *“e na estimulação do senso crítico que eu acho muito importante, a gente não aceitar tudo como vem. Mas sempre fazer uma crítica em cima disso”*. Os estudos de Freire (2011), sobre autonomia, articulam-se com a fala destacada, ao afirmar que a reflexão crítica *“envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o*

pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 39). Nesse âmbito, o autoformar-se, articulado ao pensamento crítico, exige mudanças do Eu que modificam o olhar sobre a realidade.

A partir da fala, apreende-se que a contribuição advinda do PET gerou mudanças, enquanto sujeito social e profissional, dentro da formação acadêmica, ao tornar o petiano mais autônomo e crítico, pois, assim como são elementos esperados no comportamento do indivíduo, a autonomia é uma condição fundamental para o aperfeiçoamento enquanto ser humano em processo construtivo e inacabado.

A petiana Bonnie revela que ver a experiência da autoformação no seu pensar e agir: *“estou vendo uma melhora muito grande na minha vida pessoal, na minha vida profissional, nos ambientes que eu frequento, e eu acho isso muito importante”*. Jessie, com muita firmeza, destaca: *“no meu desenvolvimento é na visão de produção, eu percebo que quanto mais eu produzo, mais engrandeço a minha formação, o meu conhecimento eu como profissional, eu como pessoa”*. Betty afirma que está relacionado com as vivências *“essa questão de lidar com o outro, contribui bastante na nossa formação como pessoa, eu ter esse olhar mais amplo pras resoluções dos meus problemas”*.

Compreende-se com os sentidos expressados que há *“uma fusão de vida pessoal e intelectual”* (MILLS, 2009, p. 28), que perpassa o ambiente, as relações e a si mesmo, na medida em que criam vínculos, refletem, elaboram projetos com múltiplos significados ao formar um conjunto de saberes que atravessam a dimensão coletiva e individual (MACEDO, 2010), por meio de ações movidas por intenções e significados, no que concerne à implicação do sujeito em formação, consciente do seu impacto no mundo.

Diante das discussões, outro conceito estudado por Macedo (2010) é a erosformação, que resulta da articulação entre formação e desejo como algo *“transversal à condição huma-*

na” (MACEDO, 2010, p. 78), uma vez que, esse envolvimento pode impulsionar ações de conquistas, aprendizados, sonhos, mudanças e diferentes propósitos no decorrer da existência do sujeito, ao tornar-se responsável pelos seus erros, acertos, impulsos, desistências e iniciativas, “até porque, desejo e inconsciente são condições humanas imbricadas” (MACEDO, 2010, p. 79). Dessa maneira, forma-se um indivíduo autor de cada etapa dos acontecimentos experienciais da sua vida.

Nesse sentido, foi abordado sobre o que proporciona prazer em relação à formação acadêmica e ao PET/Pedagogia, e de que forma sente desejo nesse percurso. Woody afirmou “*entender as coisas para além do aparente, é isso que eu tenho muito desejo, de não ser só aquele professor que vai executar uma aula, mas ser o professor que vai pesquisar*”. A relevância da pesquisa, para Demo (2011, p. 17, grifo do autor), se caracteriza como um:

[...] processo que se deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja um novo mestre, jamais o discípulo, a atitude da pesquisa é a parte intrínseca.

Através da fala, observa-se a importância da pesquisa na atuação do sujeito petiano e como esta afetará sua prática enquanto futuro docente, ao articular o saber científico com a unidade entre teoria e prática. No que diz respeito ao ensino crítico, a pesquisa torna-se um mecanismo capaz de potencializar e auxiliar o aluno a ser protagonista, e isso acontece quando o professor é pesquisador e dá sentido as suas ações. Desse modo, entende-se que a influência da pesquisa científica na formação acadêmica amplia a compreensão do estudante sobre a realidade, ao tomar para si um olhar reflexivo e crítico e assim, desenvolver habilidades argumentativas e metodolo-

gias que transformem as situações de aprendizagem.

Nessa mesma discussão, o petiano Buzz afirmou que seu desejo é sentido através de “*poder contribuir com atividades que a gente vê o resultado positivo pro outro, o reflexo que traz para a comunidade*”. Conforme o Manual de Orientações Básicas do PET, é característica do Programa desenvolver ações coletivas “com contato sistemático tanto com a comunidade acadêmica como um todo quanto com a comunidade externa à IES, promovendo a troca de experiências em processo crítico e de mútua aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 9).

É possível perceber o caráter interdisciplinar nas atividades que envolvem a tríade ensino, pesquisa e extensão e através das falas dos sujeitos, ao analisar que os resultados são significativos para a sociedade, pois envolvem discentes, docentes e a comunidade externa, “aprimorando a capacidade de transformação social, desenvolvimento intelectual, constituição de relações e, evidentemente, construção de conhecimento” (FORTUNA, 2015, p. 64).

Para Betty, seu desejo encontra-se na convivência, pois defende que “*cada um vai me proporcionar um aprendizado diferente, eu aprendo, pelo jeito da pessoa, pelo olhar, pelo modo como ela pensa, talvez com aquela vivência, eu vou pensar... ‘nossa aquela pessoa pensa diferente de mim’*. Então, eu vou pegar aquilo e posso agregar ao que eu já penso”. Em concordância com a fala da petiana, depreende-se que a aprendizagem ocorre de forma interativa, através do contato com o Outro (MACEDO, 2010), por meio da diversidade de pensamentos, diálogos e identidades, com relações que nos atravessam enquanto sujeitos e alteram nossa formação e, com isso, “aprendamos enquanto diferença a viver juntos” (MACEDO, 2010, p. 76), alcançando assim, a transformação.

Nesse sentido, as relações heterogêneas implicam:

[...] construir uma biografia, ou seja, uma identidade-para-si, que, no entanto, se constrói articulada à presença do outro, constituindo, dessa forma, a identidade social. Essas relações entretecidas são aproximativas da construção de uma identidade que se anuncia pelas experiências vivenciadas. (ARAUJO, 2011, p. 78)

Diante do exposto, há nas vivências, impasses, conflitos e, ao mesmo tempo, troca de saberes múltiplos. Trata-se, portanto, de uma construção intrínseca e interminável, em que a formação experiencial expressa uma multiplicidade que percorre as dimensões do ser social e propicia deformações na natureza humana de maneira interligada. No último questionamento, foram feitas reflexões acerca das dificuldades enfrentadas no processo formativo dos estudantes. Tal aspecto torna-se importante, pois, de acordo com Araujo (2011, p. 105):

[...] os estudantes evidenciam um processo formativo do qual fazem parte as dificuldades, as lacunas, as necessidades das mais diversas, relacionadas ao conhecimento profissional; e, também, as que envolvem as relações com os professores, colegas e a instituição.

Sob este ponto de vista, Jessie expõe os sentidos atribuídos sobre suas dificuldades com relação às demandas da vida acadêmica: *“é aquela coisa de manter o psicológico saudável, porque, às vezes, a gente tem tanta sobrecarga da graduação, do PET, cobrança, pressão, coisas pessoais, da família, problemas, é muita coisa junto”*. A experiência da petiana remete a pensar que, em alguns momentos, a quantidade de responsabilidades e deveres podem prejudicar a compreensão dos saberes necessários à formação.

As ideias expressas significam que mesmo diante das situações do cotidiano, e em meio aos confrontos com a vida pessoal e universitária, os estudantes procuram obter uma

atitude profissional no percurso acadêmico, com a finalidade de cumprir com seus compromissos (TELES, 2016). Diante disso, as falas refletidas pelos petianos Betty e Buzz, respectivamente, conforme suas dificuldades, correspondem ao movimento do tempo: *“eu sei que tem muitos trabalhos, que tem muita coisa para fazer, mas eu sinto uma falta em mim de organizar, para que as coisas possam fluir melhor”*. Buzz complementa: *“pra mim, que moro muito longe, duas horas de ônibus, são duas horas perdidas em que eu poderia tá fazendo, organizando alguma coisa”*.

Ao refletirem sobre suas condutas, percebem que para se sobressair diante dos desafios é necessário esforço, empenho e dedicação. Assim, os petianos demonstram que *“compreendem o mundo e resolvem os problemas do dia a dia, para todos os fins práticos”* (MACEDO, 2010, p. 54), de modo que se preocupam com suas trajetórias, necessidades, escolhas, questões sociais, morais, políticas e históricas, no que corresponde à condição de estudantes, como exercício para a atuação profissional.

Em suma, nas falas desveladas pelos estudantes, foi possível compreender o valor da formação articulada entre o curso de Pedagogia da UFPI e o PET-Pedagogia/UFPI, ao alinhar os conhecimentos obtidos provenientes do currículo aos saberes vivenciados em outros campos da educação. Dessa maneira, o professor em formação adquire uma multiplicidade de experiências capazes de aperfeiçoá-lo enquanto ser humano e futuro profissional.

Considerações finais

A finalidade deste estudo constituiu-se em compreender a articulação entre o PET com o curso de Pedagogia da UFPI, analisando a relevância das experiências formativas do grupo.

O PET, ao propiciar a formação inicial aos estudantes participantes do Programa, contempla as diferentes áreas do conhecimento que fornecem experiências ao aluno, a fim de que este desenvolva uma percepção crítica e construtiva relacionada aos problemas e aos questionamentos sobre temas que envolvem a si mesmo e o outro, contribuindo para uma formação contínua, enquanto estudante, profissional e cidadão.

Através dos referenciais teóricos e documentos estudados, como: Macedo (2010), Mills (2009), Josso (2004), o PPC de Pedagogia (UFPI, 2018), o Manual de Orientações Básicas (MOB) (BRASIL, 2006); das falas analisadas por meio do grupo focal (GATTI, 2012); da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013); e da escuta sensível (BARBIER, 1998), bem como da implicação das pesquisadoras, os resultados da pesquisa evidenciam que as atividades realizadas pelo PET buscam fomentar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão durante a formação do estudante, através de projetos articulados que contemplem essa tríade.

Nesse sentido, é possível constatar a relação entre teoria e prática, pois os petianos adquirem conhecimentos através das disciplinas do Curso e ampliam ao desenvolver ações no Programa, por meio dos projetos e atividades mencionadas no decorrer deste estudo, como, por exemplo: ‘Uma viagem no mundo do “faz de conta”’: contar histórias como exercício de sedução, imaginação e encantamento’; ‘Experiências Interdisciplinares em Educação, Direito e Nutrição’; ‘Tempo de alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita’, ‘INTERPET’ e ‘Bate-Papo Acadêmico’.

Logo, conclui-se que, o PET enriquece a formação inicial, ao propiciar vivências que qualificam o processo formativo em meio às condições múltiplas de experiências, pois, nesse percurso ocorrem transformações na construção do tornar-se professor, ou seja, o estudante/petiano compreende a forma-

ção de maneira articulada entre os conhecimentos das aulas e os saberes práticos, através da aproximação com a realidade.

Referências

ARAUJO, Hilda Mara Lopes. **Processo identitário profissional**: as experiências formativas de licenciandos do curso de Física - UFPI. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ARAUJO, Hilda Mara Lopes *et al.* Experiências formativas em espaço escolar e não escolar no âmbito do Programa de Educação Tutorial/PET. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), V., 2018, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2018, v. único, p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47393>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-199.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ano 1, v, 1, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 976, 27 de julho de 2010. Legislação – PET. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF. Seção 1, n. 212, p. 40-42. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6647-portaria-

-mec-976-27-07-2010&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Educação Tutorial (PET): Manual de Orientações Básicas**. Brasília: MEC; SES, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_manual_basico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

CÉSAR, Sandro Bimbato. **A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento: estudo em universidade brasileira**. 2013. 44 f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento) – Faculdade de Ciências Empresariais. Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior (REBES)**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez., 2015. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056/746>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MORGENSZTERN, Vitor. **Pedagogia Social**. Sociedade Antroposofia, 1998. Disponível em: <https://www.sab.org.br/portal/desenvolvimento-social/72-pedagogia-social>. Acesso em: 03 ago. 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* (Orgs). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REICHERT, Claudete Bonatto; WAGNER, Adriana. Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 46-59, dez., 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n3/v7n3a04.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SANTOS, Douglas Júlio Oliveira *et al.* Pedagogia Social: um olhar para o Centro Educacional Feminino (CEF). *In: CARVALHO, Cecília Maria Resende Gonçalves de; ARAUJO, Hilda Mara Lopes (Orgs.). Interdisciplinaridade e experiências educacionais e sociais no Programa de Educação Tutorial-PET.* Teresina: EDUFPI, 2018. p. 107-130.

SILVA, Danley Dênis da *et al.* Classe Hospitalar: um olhar sobre a educação em contexto hospitalar. *In: CARVALHO, Cecília Maria Resende Gonçalves de; ARAUJO, Hilda Mara Lopes (Orgs.). Interdisciplinaridade e experiências educacionais e sociais no Programa de Educação Tutorial-PET.* Teresina: EDUFPI, 2018. p. 95-106.

SOARES, Leandro Rafael; FARIAS, Milene Cristine Moreira; FARIAS, Michelle Moreira. Ensino, pesquisa e extensão: histórico, abordagens, conceitos e considerações. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 11-18, jan./jul., 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20564/10969>. Acesso em: 06 jul. 2019.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A invenção de si: uma teoria da identidade.** Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissio-**

nal. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELES, Nayana Cristina. Necessidades formativas e condições de trabalho: desafios dos professores iniciantes em uma universidade pública. Curitiba. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 88-103, jan./jun., 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Teresina: UFPI, 2018.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/ PEDAGOGIA-UFPI NA CONSTRUÇÃO DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE: PERCEPÇÕES DE EGRESSOS

Julie Ane de Araújo Lemos

Hilda Mara Lopes Araujo

Considerações iniciais

O presente estudo discorre acerca do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e de suas contribuições na vida profissional dos egressos do Programa. Nesse sentido, temos por objetivo geral analisar as contribuições na carreira profissional dos egressos do PET, e como objetivos específicos, compreender até que ponto a formação vivenciada no PET tem contribuído para o exercício da profissionalidade docente do egresso do Programa, identificar dificuldades vivenciadas pelos egressos no campo profissional, que poderiam ter sido amenizadas na formação inicial, nas diversificadas atividades em ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no PET e estudar os princípios teórico-metodológicos da pesquisa quantiquantitativa e os dispositivos: questionário (aplicado através da plataforma *on-line* Google Formulários) e entrevista semiestruturada.

A pesquisa em questão pretende investigar os egressos do PET, inserido no curso de Pedagogia da UFPI, campus Ministro Petrônio Portela, Teresina (PI). Dessa forma, propõe-se analisar as falas dos egressos do Programa, a fim de cumprir com os objetivos propostos, identificando as contribuições do Programa para sua atuação profissional.

Para tanto, esta pesquisa ancorou-se no Manual de Orientações Básicas (BRASIL, 2006), documento que rege o PET; e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFPI (UFPI, 2018), objetivando compreender como o referido Programa atua juntamente ao Curso para a formação dos futuros pedagogos. Além disso, embasou-se em autores, como: Ambrosetti e Almeida (2009), Contreras (2002), Garzoni e Davis (2017) e Sacristán (1995), para discorrer acerca da profissionalidade docente; e Macedo (2010) e Josso (2002) para tratar sobre experiência formativa.

A respeito do percurso metodológico, este estudo é classificado enquanto pesquisa quantiqualitativa e foram utilizados os dispositivos questionário (aplicado através da plataforma *online* Google Formulários) e entrevista semiestruturada para a coleta e construção de dados. Ademais, foi realizada a Análise de Conteúdo para a interpretação dos dados (BARDIN, 1977).

Os eixos ‘formação’ e ‘experiência’ no processo de construção da carreira profissional docente: entre conceitos

Segundo Macedo (2010, p. 38), a “formação” origina-se do alemão “Bildung”, que carrega o sentido de imagem, modelo e imitação. Assim, a formação “seria uma síntese e ao mesmo tempo uma superação da (*Form*), forma, da (*Kultur*) cultura”. Ou seja, a formação tem uma referência, mas não se limita a atingir essa referência, outrossim busca ultrapassar,

ir além da forma apresentada. Como ainda corrobora o autor, servindo-se do pensamento de Gadamer, a “formação não pode ser confundida com meta, porquanto supera o mero cultivo das aptidões ou de algo já existente” (MACEDO, 2010, p. 38). Nesse sentido, a formação pretende, a partir de uma forma já existente, criar algo ainda mais excelente, não podendo ser considerada, então, algo estático, algo pronto, estando em constante mudança e superação.

Macedo (2010) ainda discute acerca de uma relevante característica do processo formativo: a continuidade. De acordo com o autor, a formação ocorre em todos os contextos, através de variadas experiências aprendentes, no cotidiano. E essas experiências aprendentes agregam “modos de saber e de fazer” (MACEDO, 2010, p. 45) que constituem nossa identidade, sempre mutável, o que Macedo (2010) denomina “Nomadismo Compósito”. Assim, conforme vamos “caminhando”, vamos compondo e sendo compostos através da formação.

O “Nomadismo Compósito”, segundo o autor, é fecundado pelas experiências que vivenciamos em diferentes contextos, como no nosso seio familiar, em grupos religiosos e no trabalho. A escolha pela palavra “nomadismo” remete aos nômades, caracterizados por não terem moradia fixa, mas estarem em constante mudança, tendo contato com diferentes ambientes. Nesse sentido, o “Nomadismo Compósito” refere-se à formação que se desenvolve em diversos lugares e em contato com diferentes pessoas, de modo que estamos sendo formados a todo o momento. Por conseguinte, nós somos seres inacabados, pois estamos constantemente sendo formados e tendo nossa identidade modificada.

Dessa forma, podemos concluir que a responsabilidade do professor é árdua, por se tratar de um trabalho contínuo e inacabado. O formador deve ser capaz de relacionar, de forma dialógica e dialética, os conhecimentos construídos por

seus formandos, através de suas experiências formativas, admitindo que esses saberes sirvam de base para o desenvolvimento das novas experiências que o formarão. Da mesma forma, o próprio docente em formação deve buscar experiências que agreguem valor ao seu processo formativo, enquanto futuros professores.

De acordo com Josso (2002), a experiência não se limita a acontecimentos que passam despercebidos, mas é constituída de situações que nos captam a atenção, que nos levam a reflexão, que nos transformam e nos atravessam. Essas experiências formadoras, que podem durar um breve momento ou anos, são postas como objeto de observação, simpatia, afeto ou aversão. Estando intimamente ligada ao processo formativo, a experiência é mais do que um adorno, mas leva a reflexão e a avaliação de acontecimentos, conhecimentos e atividades que nos passam. Dessa forma, as experiências formativas são eventos vividos em variados contextos de nossa vida, que nos agregam conhecimentos teóricos e práticos, que transformam nossa “identidade caminhante e movente” (MACEDO, 2010, p. 45), que nos moldam e nos transformam.

Nesse contexto, o PET se faz presente em diversas Instituições de Ensino Superior (IES), destinando-se aos alunos de graduação, com o intuito de contribuir com a formação destes. Através de atividades que articulam ensino, pesquisa e extensão, o Programa busca acrescentar e aprofundar o conhecimento produzido pelos discentes e a melhoria dos cursos de graduação, levando os discentes, integrantes do PET, a vivenciarem novas práticas e experiências pedagógicas, sendo estas desenvolvidas a partir de “uma interação dinâmica com o projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2006, p. 6).

Além disso, as atividades desenvolvidas pelo PET buscam também contribuir com a formação de todo o conjunto de alunos do curso. Assim, “ao desenvolver ações de ensi-

no, pesquisa e extensão, de maneira articulada, permite uma formação global, tanto do aluno bolsista quanto dos demais alunos do curso” (BRASIL, 2006, p. 6). Nesse sentido, o Programa promove uma formação holística, uma vez que não se limita apenas ao ensino, à pesquisa ou à extensão, possibilitando ao discente, ter vivência nos três eixos, trabalhando-os de modo articulado, de maneira que os perceba de forma indissociável. Assim, os discentes integrantes do grupo PET podem, além de aprofundar o conhecimento teórico produzido durante a graduação, experienciar esse conhecimento, articulando teoria e prática, através das atividades desenvolvidas pelo Programa. Ademais, o PET possibilita que seus integrantes vivam experiências de pesquisa, oportunizando participação e apresentação de trabalhos em eventos, publicação em livros, dentre outras.

De acordo com Sacristán (1995) *apud* Garzoni e Davis (2017, p. 1401), “a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor, traduzidos pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades, etc”. Desse modo, a profissionalidade docente está intimamente relacionada à prática do professor, uma vez que os saberes e os saberes-fazer são interpretados a partir de suas ações. Não obstante, podemos relacionar a construção da profissionalidade do professor também aos saberes da docência.

De acordo com Tardif (2014), parafraseado por Sousa, Teixeira e Carvalho (2018, p. 379), os saberes docentes “[...] oferecem alicerce para o ofício e se constituem para além da formação inicial, isto é, envolve a história, a experiência profissional, as percepções subjetivas e muitas outras peculiaridades”. Assim, os saberes da docência são construídos não apenas com os conhecimentos científicos acerca do exercício da

profissão “professor”, mas também abrangem os saberes próprios da experiência e da vivência do indivíduo docente. Nesse mesmo sentido, Pimenta (2009) pressupõe três aspectos dos saberes docentes, sendo eles: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos, corroborando o pensamento de Tar-dif (2014), com relação à constituição dos saberes da docência.

Como também corroboram os autores, os saberes docen-tes estão em constante processo de transformação, evolução, pois “são inacabados, são culturais, uma vez que são produzi-dos na experiência com outras pessoas em determinado tem-po e contexto social, por isso são também contextualizados, além do que são atributos da condição humana e por isso tem dimensão afetiva e cognitiva” (SOUSA; TEIXEIRA; CARVA-LHO, 2018, p. 379).

A profissionalidade também está articulada com a for-mação docente, no sentido de ser no momento da formação inicial que essa profissionalidade é construída, a partir dos saberes e saberes-fazer apreendidos e construídos ao longo da graduação.

Para Ambrosetti e Almeida (2009), a profissionalidade possibilita a construção de um novo conceito para a docência que, segundo as autoras, deve ser compreendida “como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espa-ços sociais nos quais exercem sua atividade profissional” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 593). Ou seja, a pers-pectiva da profissionalidade docente permite que a prática do professor seja analisada a partir da sua prática social e implica que o docente seja visto como um ator social, que dá sentido e significado aos seus atos. Nesse sentido, a profissionalidade docente é a busca da compreensão da atuação do professor, a partir da sua prática. As autoras, com base no pensamento de Sacristán (1995), corroboram, ao afirmar que: “a professionali-dade docente desenvolve-se na relação dialética entre os diver-

sos contextos sociais, culturais e institucionais que delimitam a prática educativa e as formas como os professores modelam a sua prática na intersecção desses diferentes contextos” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 594).

Ao tempo em que os autores supracitados abordam o conceito de profissionalidade docente em uma perspectiva prática, Contreras (2002, p. 74) utiliza essa expressão, referindo-se “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”, refletindo também, a dialética entre as condições da realidade educativa e as expectativas em relação ao desempenho profissional dos professores. Dessa forma, a profissionalidade docente envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao seu exercício profissional.

Percurso metodológico da pesquisa

Para cumprir com os objetivos propostos, foram realizados estudos bibliográficos acerca de profissionalidade docente, bem como dos documentos que regem o PET (BRASIL, 2006) e o curso de Pedagogia da UFPI, sobretudo, o PPC (UFPI, 2018). Ademais, foi realizado o estudo teórico-prático dos princípios teórico-metodológicos da pesquisa quantitativa e os dispositivos: questionário (aplicado através da plataforma *on-line* Google Formulários) e entrevista semiestruturada, além de estudos mediados pela orientadora da pesquisa.

Esta investigação é caracterizada enquanto pesquisa qualitativa-quantitativa, pois busca superar a dicotomia entre essas abordagens, conforme visão proposta por Souza e Kerbauy (2017), apropriando-se da triangulação de métodos. Sobre a triangulação, afirmam Büggemann e Parpinelli (2008, p. 564): “a combinação entre os métodos quantitativos e qualitativos produz a triangulação metodológica, que numa relação entre

opostos complementares, busca a aproximação do positivismo e do compreensivismo”. No que diz respeito à abordagem qualitativa, através desta, se observa, registra, analisa e são ordenados dados, considerando as falas desveladas pelos interlocutores. Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem a oportunidade de analisar as diversas respostas às reações dos pesquisados, a intencionalidade da resposta, considerando-se os critérios pré-estabelecidos e que nortearão o estudo. No que concerne à pesquisa quantitativa, esta analisa os dados a partir da ótica positivista, lançando sobre o conteúdo a ser analisado, um olhar objetivo e sistemático, organizando e apresentando os dados mensurados através de dados e tabelas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Quanto ao campo de investigação, o estudo foi realizado em plataforma *on-line*, em face das medidas de proteção contra o vírus da Covid-19. Assim, através de meios eletrônicos, foram realizados os procedimentos de recolha e de construção de dados: a aplicação do questionário *online* e a entrevista semiestruturada. O questionário foi aplicado por meio da plataforma *on-line* Google Formulários e enviado, via *e-mail*, aos pedagogos egressos do PET-Pedagogia/UFPI. O instrumento questionário permite que respostas objetivas e discursivas sejam colhidas de forma rápida e sistematiza, e seu formato *on-line* possibilita ainda, um alcance maior, ampliando o campo de pesquisa, otimizando o tempo do pesquisador e superando possíveis obstáculos impostos pelo choque de horários entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, bem como a locomoção nesse processo (OMOTE; PRADO; CARRARA, 2005).

A entrevista foi outro dispositivo utilizado na investigação. Este procedimento é empregado nas pesquisas qualitativas como forma de solucionar os conceitos subjetivos e complexos, como fatos, sentimentos, condutas, que durante a observação se apresentam de forma objetiva. Minayo (1996, p.

108) refere-se aos dados obtidos pela entrevista dividindo-os entre “os de natureza objetiva – fatos concretos, que podem ser obtidos por outros meios – e os de natureza subjetiva, como atitudes, valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos”. Devemos, assim, considerar o caráter de interação social possibilitado por esse dispositivo, pois a entrevista se submete às condições entre entrevistador e o entrevistado, em que este último, por meio da interação, proporciona ao entrevistador a informação esperada. Essa técnica específica tem como ponto de partida uma conversação direta, tendo em vista que seu objetivo é a compreensão de um fenômeno social, por isso, requer também, do pesquisador, um suporte sobre o seu problema de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram escolhidos com base em critérios previamente estabelecidos, a saber, ser estudante do curso de Pedagogia na UFPI; ter participado do PET, por, no mínimo, um ano; ser um petiano egresso; e estar atuando como docente no momento da participação da pesquisa. Todos os que aceitaram responder ao questionário ou à entrevista assinaram eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constam os objetivos e o embasamento teórico da pesquisa, bem como garante o anonimato dos participantes.

No que concerne ao tratamento dos dados construídos, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; ROCHA; DEUSDARÁ, 2005; TRIVIÑOS, 1987), como método de análise dos dados, por se tratar de uma perspectiva que permite uma análise objetiva e sistemática do conteúdo produzido na comunicação. De acordo com Bardin (1977, p. 31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e que pode ser adaptada a diferentes campos e contextos de construção de dados, por se tratar de “um leque de

apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas”. A Análise de Conteúdo, ainda propõe “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1997, p. 19).

Considerando o arcabouço teórico, a pesquisa seguiu com a análise sistemática de dados, levando em conta as três etapas indicadas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e, por fim, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A autora descreve a primeira etapa como um “período de intuições”, que tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais, tendo três missões principais: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. No caso desta pesquisa, os objetivos foram constituídos à posteriori, não sendo necessária essa etapa indicada por Bardin (1977).

Com as respostas dos sujeitos da nossa pesquisa escolhidas e organizadas, e com as hipóteses formuladas, iniciamos a fase da exploração do material, que consiste na codificação e categorização destas, a fim de obter resultados sistemáticos e quantitativos do posicionamento dos petianos egressos acerca da contribuição do PET/Pedagogia-UFPI em sua carreira profissional. Nessa etapa, as respostas dos sujeitos foram sintetizadas em unidades de registro, de acordo com o tema central que continham sua principal opinião acerca das perguntas realizadas e, estas unidades, foram categorizadas de acordo com as semelhanças identificadas em cada uma.

Quadro 1: Categorização das unidades de registro das respostas da questão 1

Categorias	Unidades de registro das respostas da questão 1					
Contribuições acadêmicas	Experiências acadêmicas			Formação profissional		
Contribuições psicológicas		Mente criativa e pensamento sistêmico				
Contribuições pedagógicas			Aprimoramento da prática em sala de aula		Aprimoramento do planejamento	Aluno vivenciar o conteúdo através de experiências

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Por fim, a organização em tabelas e as porcentagens correspondentes a quantidade de vezes em que cada opinião (positiva ou negativa) foi defendida pelos sujeitos, serviram de base para a inferência e a interpretação dos dados colhidos através do questionário *online* e das entrevistas semiestruturadas. O resultado dessa análise está disposto a seguir.

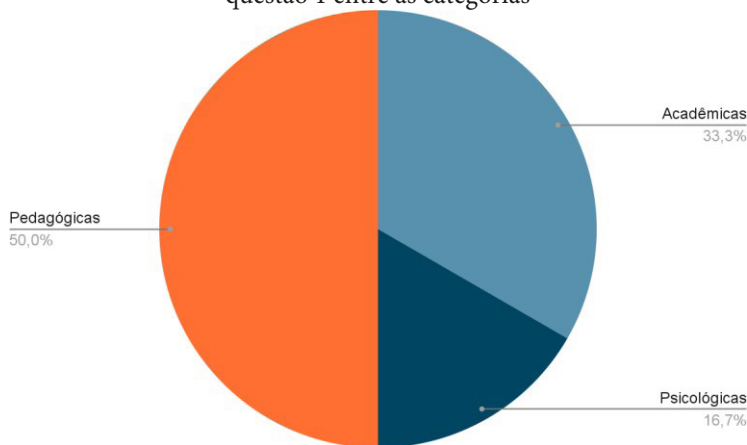
A contribuição do PET/Pedagogia-UFPI na carreira profissional docente: visões de egressos

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições na carreira profissional dos egressos do PET. Para tanto, realizamos questionário e entrevistas semiestruturadas, através das quais, buscamos compreender até que ponto, a

partir da visão dos petianos egressos, o Programa contribuiu com sua profissionalidade docente. A partir das respostas e da sistemática análise dos dados, foi possível atender aos objetivos propostos (geral e específicos).

A primeira questão buscou saber, a partir do ponto de vista dos petianos egressos, quais foram as principais contribuições do Programa para a profissionalidade docente. As respostas puderam ser divididas em três categorias: contribuições acadêmicas, contribuições psicológicas e contribuições pedagógicas, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Distribuição das unidades de registro das respostas da questão 1 entre as categorias



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

É perceptível, através do Gráfico 1, que a maioria das respostas (50,0%) a essa questão enfatizaram aprendizados pedagógicos que são utilizados na prática docente dos egressos, garantindo que o PET, a partir dos diversos projetos com atividades de ensino, pesquisa e extensão, agrega saberes experienciais e pedagógicos práticos, que contribuem para o exercício da profissionalidade docente. Justificando sua resposta,

um dos participantes citou a experiência na Escola Municipal Santa Teresa, local onde foi realizado o Projeto “Alfabetização para formação leitora e produção textual dos alunos da Escola Municipal Santa Teresa”, enfatizando que essa experiência contribuiu para o aprimoramento de sua habilidade de planejamento, sendo esse um dos saberes necessários ao exercício da docência.

Entretanto, 33,3% dos sujeitos participantes da pesquisa citaram apenas contribuições acadêmicas, como, por exemplo, o fortalecimento do currículo com publicações científicas e participações em eventos. Esses saberes não foram apontados como negativos pelos sujeitos, no entanto, metade destes 33,3% admitiram que não utilizam os saberes adquiridos por serem estes distantes da realidade da sala de aula em que atuam no momento, tendo eles contribuído apenas para sua formação inicial e, posteriormente, para uma carreira de pesquisadores, se assim desejassem. Dessa forma, é possível compreender que o PET, além de visar a formação de futuros professores, empenha-se em ofertar experiências em outras possíveis áreas de atuação do pedagogo, como a pesquisa, por exemplo. Ademais, também é possível inferir que, apesar da característica articulação entre teoria e prática em todas as atividades desenvolvidas no Programa, parte dos petianos egressos ainda têm dificuldade em estabelecer essa associação. Essa dificuldade é perceptível quando expressam que a teoria aprendida no PET-Pedagogia/UFPI é distante da realidade do seu campo de atuação.

A esse respeito, Tardif (2014) classifica esse pensamento como uma concepção tradicional da relação entre teoria e prática, em que a teoria só é produzida fora do campo, por exemplo, em pesquisas científicas, e, por conseguinte, estabelece com a prática uma relação puramente de aplicação: “[...] os professores são vistos como aplicadores dos conheci-

mentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor” (TARDIF, 2014, p. 235). Para o teórico, é preciso assumir que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, assim, compreenderemos a possibilidade e, mais do que isso, a realidade de que a prática é mais do que um espaço de aplicação de teorias prontas, feitas distantes da realidade do campo, mas a prática é, também, “um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor” (TARDIF, 2014, p. 234).

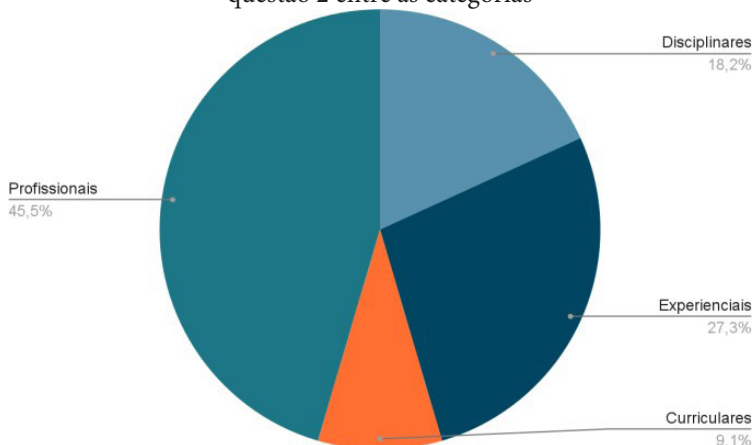
Por fim, 16,7% dos petianos egressos participantes, citaram contribuições psicológicas, como: capacidade de criação, adaptação, sistematização e criticidade, que foram cultivadas, segundo as respostas, a partir da unidade teoria-prática trabalhada no âmbito do PET. O desenvolvimento do pensamento crítico e sistêmico é característica e objetivo da abordagem progressista do paradigma emergente da educação, defendido por educadores como Paulo Freire (2018).

Segundo Behrens (2013, p. 56), a abordagem progressista “tem como pressuposto central a transformação social”, contemplando trabalhos coletivos e a participação crítica e reflexiva entre professores e alunos. Assim, podemos inferir que o PET-Pedagogia/UFPI, assim como preconiza o Manual de Orientações Básicas (BRASIL, 2006), realiza suas atividades tendo como objetivo, o desenvolvimento do pensamento crítico e independente, tendo como fim último, a formação de indivíduos aptos a transformação social.

A seguir, foram questionados acerca dos saberes docentes que foram construídos ao longo de sua participação no Programa e quantos deles estão presentes, efetivamente, em sua profissão docente. As respostas foram divididas em categorias

estabelecidas de acordo com o pensamento de Tardif e Lessard (2005) acerca dos saberes docentes.

Gráfico 2: Distribuição das unidades de registro das respostas da questão 2 entre as categorias



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

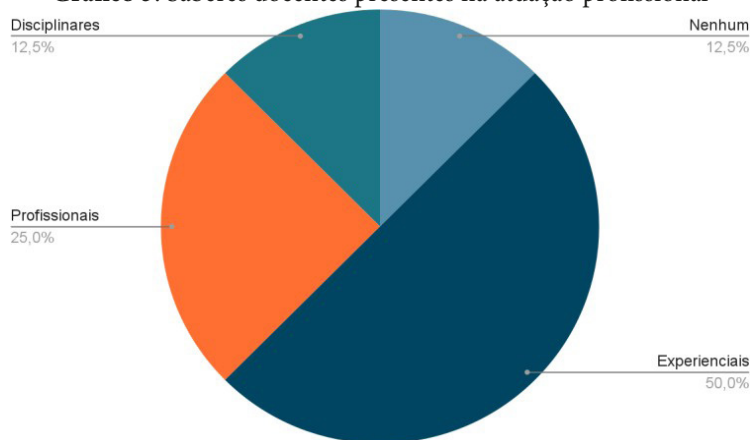
Em primeiro lugar, as respostas demonstraram que a maioria dos petianos egressos têm conhecimento acerca das teorias sobre saberes docentes, dominando as principais nomenclaturas e classificações elaboradas por Tardif e Lessard (2005) e Pimenta (2009) que, por sua vez, classifica os saberes docentes enquanto pedagógicos, conhecimentos e experienciais. Ademais, de acordo com o Gráfico 2, o saber mais citado, dentre as respostas, foram os saberes profissionais, dentre os quais se encontram os saberes pedagógicos, denominados por Pimenta (2009). Assim, podemos inferir que o PET-Pedagogia/UFPI tem como principal resultado de suas atividades, a construção e o amadurecimento dos saberes necessários ao exercício da docência.

Com 27,3%, os saberes experienciais foram o segundo mais citado, dando ênfase aos projetos de extensão em esco-

las municipais e de contação de história, que proporcionaram, aos petianos, aprendizados oriundos diretamente do campo de atuação do pedagogo. Esses saberes, de acordo com as respostas, ensinam mais do que a sala de aula da graduação pode oferecer. Ademais, todos os petianos que citaram os saberes profissionais afirmaram que eles foram construídos a partir das experiências proporcionadas pelos projetos de extensão organizados pelo PET-Pedagogia/UFPI.

Por fim, também foram citados os saberes disciplinares, com 18,2%, sendo relativos aos conhecimentos de diversas áreas do conhecimento a serem ensinados pelo professor nas escolas, e os saberes curriculares, relativos ao currículo institucional, sendo o menos citado, com apenas 9,1%.

Gráfico 3: Saberes docentes presentes na atuação profissional



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Como é observável no gráfico 3, os saberes experienciais são os mais presentes na prática docente dos petianos egressos, com 50,0% de repetição dentre as respostas, ressaltando a relevância dos projetos de extensão realizados pelo Programa até então, os quais permitem o contato do professor em

formação inicial com seu campo de atuação, corroborando o pensamento iniciado no gráfico 2, acerca da importância da experiência no processo de formação do sujeito.

A resposta de um dos sujeitos entrevistados sobre esse tópico corrobora o pensamento de Josso (2002), quando a autora afirma que a experiência diz respeito a momentos que nos atravessam, que nos captam a atenção e nos provocam sentimentos, seja de afeto ou aversão.

SUJEITO D: [...] *Os bons resultados considero como bons modelos a serem seguidos, e as experiências negativas considero lições, pois no fim tudo é aprendido.*

Sousa, Teixeira e Carvalho (2018, p. 379) salientam ainda que, segundo o pensamento de Tardif (2014), os saberes docentes “[...] se constituem para além da formação inicial, isto é, envolve a história, a experiência profissional, as percepções subjetivas e muitas outras peculiaridades”. Esse pensamento reforça a importância das diferentes experiências que o Programa proporciona aos discentes em formação inicial e o quanto elas contribuem para o ofício do professor, uma vez que, como citado, os saberes necessários ao exercício da docência são construídos também de experiências, ou seja, situações que nos captam a atenção, seja de forma positiva ou negativa (JOSSO, 2002), e da percepção subjetiva de cada sujeito sobre essas vivências. O Sujeito D, por exemplo, vivenciou experiências que classificou em “boas” e “negativas” e, a partir de sua percepção particular, conseguiu extrair aprendizados de ambas.

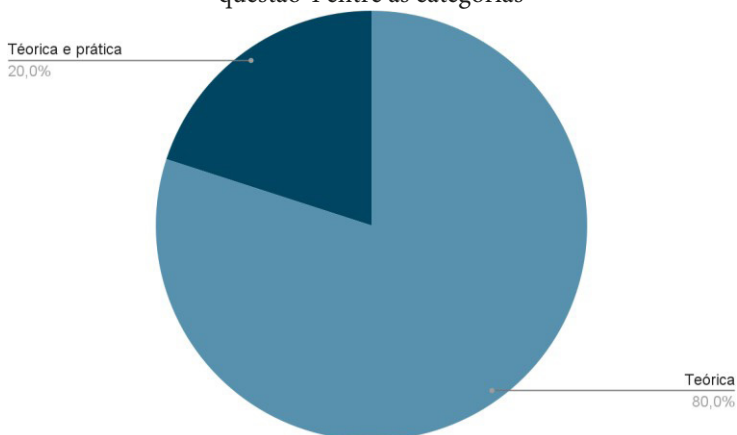
Em seguida, os saberes profissionais, com 25,0%, são o segundo mais citado. Segundo as respostas dos petianos egressos, esses saberes foram também construídos a partir das experiências práticas que tiveram através do PET. Das empata-

das como as menos citadas, 12,5% das respostas citaram os saberes disciplinares e outros 12,5% afirmaram que nenhum dos saberes construídos no PET se fazem presentes em sua rotina como docente, uma vez que os saberes construídos eram considerados teóricos e distantes da realidade da sala de aula, levantando, mais uma vez, a discussão acerca da separação entre teoria e prática.

Corroborando esse pensamento, Lemos, Gomes e Santos (2018, p. 65) realizaram uma pesquisa comparando as atividades realizadas no PET-Pedagogia/UFPI e constataram a relação constante da teoria com a prática “[...] e a preocupação com que os alunos pusessem em prática o conhecimento teórico produzido”. Sendo assim, é possível inferir que o Programa se preocupa com a construção e a reconstrução do conhecimento, dando oportunidade para que os professores em formação tenham acesso aos saberes já produzidos e os experimentem no campo, na prática, tornando-os cada vez mais próximos da realidade. Ademais, essa prática ensina os futuros profissionais a contextualizarem todo e qualquer conhecimento para a realidade em que estiverem inseridos, sendo uma habilidade ímpar e indispensável à prática docente.

A questão seguinte buscou compreender se, do ponto de vista dos petianos egressos, o PET contribuiu com a formação e a atuação profissional enquanto docente e solicitou uma justificativa para a afirmativa ou negativa. 100% das respostas foram positivas e estas foram divididas em duas categorias estabelecidas de acordo com as respostas: contribuiu de forma teórica; e contribuiu de forma teórica e prática. É relevante reiterar que essa questão não foi de múltipla escolha. As respostas foram interpretadas e divididas em categorias criadas pelas próprias autoras, após a análise minuciosa das respostas, bem como suas justificativas.

Gráfico 4: Distribuição das unidades de registro das respostas da questão 4 entre as categorias



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Dentre todas as respostas positivas, somente uma não se enquadrou em nenhuma categoria, por não apresentar justificativas, apenas uma afirmativa que garantia a contribuição da vivência no Programa para sua formação e atuação profissional.

Outrossim, 80,0% das respostas apontaram para as contribuições teóricas, tanto para formação quanto para a atuação no campo profissional docente. A principal contribuição ressaltada foi a pesquisa: tanto os aprendizados construídos a partir de pesquisas realizadas no PET, quanto o aprendizado de como realizar pesquisas científicas ou para fins pessoais. De fato, uma das principais atividades do PET é o aprendizado a partir de pesquisas realizadas individualmente e, principalmente, em conjunto, e a publicação de artigos científicos, o que, como observável nas respostas dos sujeitos, contribuiu sobremaneira para a formação e garante maior segurança na inserção no mercado de trabalho.

A partir desses resultados, podemos efetuar mais uma li-

gação entre a estratégia de formação docente do PET-Pedagogia/UFPI e o paradigma emergente, o qual tem como uma das suas dimensões o ensino com pesquisa que, segundo Behrens (2013, p. 56), “[...] pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo”.

Ademais, apenas 20,0% das respostas citaram contribuições práticas, como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas necessárias ao exercício da docência, a despeito da já citada importância dos conhecimentos práticos advindos das atividades realizadas no Programa.

Em seguida, os participantes foram questionados acerca de dificuldades que vivenciaram na prática profissional e que poderiam ter sido amenizadas a partir das atividades desenvolvidas pelo PET. As unidades de registro dos principais temas abordados em cada resposta podem ser observadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Categorização das unidades de registro das respostas da questão 5

Categorias	Unidades de registro das respostas da 5ª questão					
Dificuldades teóricas	Tópicos pouco vistos no curso					
Dificuldades práticas		Alfabetização e Letramento	Domínio de turma maior	Questões socioemocionais dos alunos	Planejamento	Confecção de recursos manuais

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

A maior parte das respostas, 83,3%, expressaram dificuldades de cunho prático, que poderiam ser amenizadas a partir de projetos de extensão e/ou cursos teórico-práticos, que também são ofertados pelo PET-Pedagogia/UFPI. Nesse mesmo eixo, apenas 16,7% indicaram dificuldades de cunho teórico. Diante disto, podemos inferir que, além de serem os que mais contribuem para a construção de saberes usados efetivamente na prática docente dos petianos egressos, a quantidade de projetos que possibilitam a prática do professor em formação inicial no seu futuro campo de atuação ainda é insuficiente, se levarmos em consideração as dificuldades apontadas nas respostas à questão 5.

Por fim, os sujeitos foram questionados acerca das mudanças que, de acordo com as experiências no PET-Pedagogia e no campo profissional docente, poderiam melhorar o Programa no que diz respeito à contribuição na formação de futuros professores.

Quadro 3: Categorização das unidades de registro das respostas da questão 6

Categorias	Unidades de registro das respostas da questão 6					
Continuidade		Continuar com projetos e publicações				
Novos projetos	Renovar cursos ofertados		Mais projetos práticos		Oficinas de confecção de recursos pedagógicos manuais	
Organizacional				Diminuir carga horária		As mudanças não estão ao alcance do tutor

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Dentre as mudanças sugeridas, apenas 16,7% sugeriram a continuidade de atividades já existentes, considerando que a forma atual de trabalho do PET-Pedagogia/UFPI é suficiente para cumprir com os objetivos propostos pelo Manual de Orientações Básicas (BRASIL, 2006), sendo este o documento que rege o Programa, bem como contribuir, de modo satisfatório, com a formação de futuros docentes. Em contrapartida, 50,0% das respostas sugeriram novos projetos, com ênfase em cursos teórico-práticos que dão oportunidade para a construção de saberes profissionais que serão verdadeiramente utilizados na rotina docente, a exemplo de cursos teórico-práticos e oficinas de confecção de recursos pedagógicos manuais, levando em conta as dificuldades que enxergam em sua prática diária.

No ponto de vista das autoras desta pesquisa, esse curso de confecção de materiais pedagógicos, por exemplo, só seria válido e proveitoso, se associado a alguma prática efetiva em sala de aula, se for atrelado a projetos como o já mencionado “Alfabetização para formação leitora e produção textual dos alunos da Escola Municipal Santa Teresa”, realizado no ano de 2018, na zona rural da cidade de Teresina (PI), uma vez que os recursos devem sempre estar em concordância com os objetivos propostos pelo professor em seu planejamento. De outro modo, toda confecção realizada no curso seria em vão. Por fim, 33,3% dos sujeitos afirmaram ou sugeriram mudanças a nível organizacional do Programa, que não estão ao alcance do tutor do PET.

Consideração finais

Como resultado final desta pesquisa, temos que o PET-Pedagogia/UFPI tem, dentre seus objetivos, a melhoria do

curso de graduação em Pedagogia, através de diversas atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à prática do pedagogo em suas diferentes áreas de atuação, principalmente enquanto docente e, em suas ações, busca sempre ressaltar a indissociabilidade entre teoria e prática, empenhando-se em ensinar aos discentes que passam pelo Programa, o valor da construção e da contextualização do conhecimento.

Ademais, de acordo com as respostas analisadas neste estudo, as atividades que dão oportunidades de experiências e aprendizados práticos são as que mais contribuem com a formação dos futuros docentes e também, são os saberes mais presentes no cotidiano do petiano egresso, que atua como professor. Em contrapartida, foi possível observar também, segundo as respostas analisadas, que embora sejam as atividades mais importantes, ainda não atendem todas as demandas da formação inicial docente, visto que dificuldades práticas foram citadas, como, por exemplo, a falta de prática na confecção de recursos manuais, o pouco domínio de uma turma maior e a falta de habilidade em lidar com questões socioemocionais dos alunos. Todas essas dificuldades podem ser amenizadas com experiências na sala de aula e/ou cursos teórico-práticos.

Portanto, podemos concluir que, do ponto de vista dos petianos egressos participantes da pesquisa, o PET-Pedagogia/UFPI contribui com as primeiras vivências e com os conhecimentos teóricos mais básicos da docência, como, por exemplo, o planejamento, a importância da contextualização do conteúdo ensinado conforme a realidade do aluno, o pensamento crítico e sistêmico, que são reforçados através das vivências proporcionadas pelos projetos de extensão oferecidos pelo Programa.

Além disso, essas primeiras vivências foram consideradas ainda insuficientes para suprir as principais necessidades da atuação docente. Dessa forma, para melhor e maior contribui-

ção na formação de futuros professores, será necessário investimentos em mais projetos de cunho teórico-prático, voltados para os conhecimentos específicos indispensáveis à prática docente, baseados na vivência de professores já atuantes.

Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez., 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Educação Tutorial (PET): Manual de Orientações Básicas**. Brasília: MEC; SES, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_manual_basico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BÜGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 563-568, set., 2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez., 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

LEMONS, Julie Ane de Araújo; GOMES, Aislla Maria de Almeida; SANTOS, Douglas Júlio Oliveira. Práticas pedagógicas e metodologias ativas: experiências no âmbito do PET Pedagogia. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; ARAUJO, Marlinda Pêssoa; CARVALHO, Wirla Risany Lima (Orgs.). **Prática pedagógica e currículo: interface necessária com a pesquisa**. São Paulo: Editora Garcia, 2018. p. 60-65.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Marina. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

OMOTE, Sadao; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do; CARRA-

RA, Kester. Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 397-405, set./dez., 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: o linguístico e seu entorno. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 29-52, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SOUSA, Maria Cezar; TEIXEIRA, Cristiana Barra; CARVALHO, Christina Vargas Miranda e. Formação e prática pedagógica: reflexões sobre os saberes necessários ao exercício da docência. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; ARAUJO, Marlinda Pêsoa; CARVALHO, Wirla Risany Lima (Orgs.). **Prática pedagógica e currículo: interface necessária com a pesquisa**. São Paulo: Editora Garcia, 2018. p. 375-383.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quati-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr., 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução** à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Teresina: UFPI, 2018.

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: SABERES E PRÁTICAS

Bruna Rafaela de Sousa Santos
Maria Lemos da Costa

Considerações iniciais

A presente pesquisa tem como foco investigar como ocorre a formação inicial do professor alfabetizador e quais saberes essa formação proporciona para a prática docente alfabetizadora. Desse modo, partimos do seguinte problema: quais saberes da formação inicial, os alfabetizadores se apropriam para desenvolver, na prática, o processo de alfabetização? Compreendemos que a formação inicial de professores, em especial no curso de Pedagogia, que habilita o profissional para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve proporcionar aos discentes saberes para que esses sejam capazes de atuar como professor alfabetizador.

À vista disso, essa discussão justifica-se pela necessidade de investigar como ocorre a formação inicial de professores alfabetizadores, em específico, os recém-formados do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Ao mesmo tempo, analisar como comporta as demandas a qual as classes de alfabetização exigem, em aspectos teóricos e metodológicos.

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo geral: discutir as perspectivas teóricas e metodológicas dos saberes da formação inicial de professores necessários para desenvolver a prática docente na alfabetização. E, como objetivos específicos, analisar quais teorias e metodologias são abordadas no currículo de formação inicial de alfabetizadores, bem como, investigar como as metodologias e os fundamentos teóricos adquiridos durante a formação inicial atendem às necessidades da prática do professor em processos de alfabetização.

Para uma melhor compreensão do estudo, traçamos previamente, no percurso da pesquisa, uma abordagem geral, com uma breve discussão sobre a formação inicial de professores, para entendermos como essa ocorre, e quais as competências devem oferecer aos estudantes (professores). Posteriormente, discutimos sobre os saberes docentes, destacando como esses auxiliam na prática alfabetizadora do professor, e qual sua relação com a formação inicial. Em seguida, entraremos em um contexto mais específico, no qual abordaremos aspectos sobre a prática do professor alfabetizador, relacionando as bases teóricas e empíricas.

No que diz respeito à fundamentação teórica, no percurso deste estudo, nos apoiaremos em: Bozza (2008), Brito (2007), García (1999), Leite *et al.* (2018), Perrenoud (2000), Pimenta (2009), Soares (2004, 2010), Tardif (2014), dentre outros, que discutem sobre saberes docentes, formação inicial e alfabetização. Além disso, citamos documentos oficiais, de caráter legal e curricular, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), as orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2015a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015b).

Nesse sentido, a seguir, trazemos a revisão de literatura, a partir de tais aportes teóricos. No tópico seguinte, tratamos da metodologia, abordando o tipo de pesquisa, os instrumentos de construção dos dados e a descrição de como este estudo foi realizado.

Da formação inicial: a construção do professor

A formação inicial de professores corresponde à etapa de apropriação e de aquisição dos conhecimentos e das habilidades necessárias para o exercício prática docente, bem como, a construção dos saberes inerentes à profissão. Compreendemos ser durante a formação inicial, na academia, que se consolida a base da formação profissional, para atuação dos docentes nos diferentes níveis de ensino, sendo complementada mediante às demandas por uma formação continuada.

Desse modo, espera-se que a formação inicial ofereça, possibilite e crie condições para que os estudantes/graduandos construam competências e instrumentos que compreendemos ser imprescindíveis para o ingresso na carreira profissional. Nesse sentido, o profissional da docência é formado tanto pedagogicamente e didaticamente, quanto socialmente e criticamente, preparando-o para as pluralidades e as singularidades presentes no contexto escolar. Pois,

[...] a formação inicial de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento humano das diferentes faixas etárias e dos distintos períodos da vida (infância, adolescência, juventude e vida adulta) que configuram o público discente da educação básica. (LEITE *et al.*, 2018, p. 729-730)

Considerando o exposto, ao futuro professor não basta ter somente conhecimentos pedagógicos que se referem ao pro-

cesso de ensino e aprendizagem, pois o ato de ensinar envolve aspectos amplos da formação e do desenvolvimento humano. A sala de aula é um ambiente complexo e dotado de seres com singularidades, particularidades e subjetividades, portanto, o professor deve estar preparado para lidar com essas diferenças, pois, em cada sala de aula irá existir estudantes com diferentes idades, habilidades, dificuldades, vindos de contextos distintos, com histórias e modos de vidas que refletem a complexidade da formação de cada ser humano.

Por esse motivo, a formação inicial deve propiciar aos professores em formação, uma ampla visão sobre essas diferentes realidades, bem como instruí-los a lidar com essas situações, com sensibilidade e pedagogicamente. Cada grupo de estudantes/alunos vai exigir do professor uma metodologia e/ou técnica diferente para que os objetivos traçados sejam alcançados. Por isso, na formação inicial são necessárias bases teóricas e metodológicas sobre as etapas de desenvolvimento humano, como se aprende, conhecimento sobre Psicologia, teorias da aprendizagem, Linguística, níveis de escrita e tantas outras temáticas que contemplam a formação do ser humano.

No entanto, observamos que a formação inicial se mostra como insuficiente diante das demandas para suprir os desafios que os professores em início de carreira encontram na sala de aula, considerando a complexidade da prática. Esse aspecto eleva a importância da formação continuada articulada com as necessidades da prática, complementando a formação inicial, exigindo uma aquisição e construção permanente de conhecimentos e aprimoramento de teorias e metodologias.

Esses aspectos estão contemplados na Resolução 02, de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da formação inicial e continuada, ao afirmar que a docência se constitui como ação educativa e como um processo peda-

gógico intencional. E nessa intencionalidade, compreendemos que perpassa por sistematização, planejamento, seleção e organização de recursos, metodologias, dentre outras, o que envolve saberes e fazeres para promover condições para o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva, é importante afirmar que,

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015a, p. 3)

Na formação de professores esses conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos se revelam em saberes, que devem perpassar a didática, no que se refere às dimensões, humana, técnica e política. É válido ressaltar a necessidade de a formação inicial proporcionar, aos futuros docentes, condições para a apropriação dos conhecimentos dessas dimensões que envolvem a docência como ação educativa, desde os saberes específicos a valores construídos socialmente. O ato de ensinar e aprender devem ser contemplados na formação os conhecimentos científicos e culturais, pois,

[...] a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015a, p. 3)

Compreendemos que a educação formal subsidia a formação global do sujeito e, para que isso ocorra, é necessário haver professores que sejam capacitados para tal. Portanto, a formação do professor implica diretamente nisso, é necessário formar professores de forma integral, para que, assim, ele também possa contribuir na formação de sujeitos em sua totalidade, pois atualmente a escola não forma somente sujeitos pedagogicamente, mas também, socialmente e culturalmente, preparando para a relação com o meio e seus indivíduos.

Conforme cita o Art. 22 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Ou seja, a educação formal e informal está inserida em nossa sociedade de forma abrangente, perpassando por várias dimensões do desenvolvimento do ser humano. Nisso, a formação do professor deve prepará-lo para trabalhar com todas elas.

A formação inicial deve conter em toda a sua estrutura a díade teoria e prática (MARQUES, 2006), para que, assim, o futuro professor crie suas próprias concepções acerca da profissão docente, e, dessa forma, se torne um profissional crítico, reflexivo, com uma visão própria e realista sobre seu campo de atuação, permitindo a aquisição de subsídios teóricos e metodológicos necessários para lidar com todas as dificuldades que emergem no fazer da profissão. Diante do exposto, o que fica notório é que os professores formadores nas academias devem formar profissionais que sejam capazes de instruir seus alunos no sentido mais amplo, passando tanto pela esfera cognitiva quanto pela social, buscando fornecer a esse uma formação integral, crítica e reflexiva. De acordo com Leite *et al.* (2018, p. 724):

Ao se reconhecer alguns aspectos que dizem respeito ao papel do professor, bem como a sua função social, também se evidencia a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando a, mas perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação.

O que entendemos é que o professor, em sua ação educativa, deve proporcionar aos seus alunos, uma prática sistemática e intencional, pautada nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais articulados com a interdisciplinaridade, ou seja, o processo educativo não deve se restringir a transmissão de conhecimentos específicos, mas, deve conter, dimensões pedagógicas intencionais, em concomitância com valores culturais; conhecimentos éticos; políticos e estéticos, permitindo ainda, que esse aluno possa dialogar com diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015a).

Nessa perspectiva, “o currículo da Formação Inicial de professores tem vindo a caracterizar-se por se centrar quase que exclusivamente na aquisição de conhecimentos profissionais (pedagógicos, psicológicos, científicos) por parte dos professores em formação” (GARCÍA, 1999, p. 91). Essa lacuna deve ser superada por meio de uma formação ampla, orientada pela complexidade que envolve o ensino, bem como a aprendizagem. No entanto, observa-se um cenário de mudanças em relação a isso. Segundo García (1999, p. 91-92):

Cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino. Enfatiza-se es-

pecialmente o estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: de gênero, raça, classe social, ideologia, etc.

Diante do exposto, é importante mencionar quais competências deve permear a formação inicial de professor. Segundo Perrenoud (2000), são as seguintes competências que o professor deve construir durante a formação: a) organizar e dirigir situações de aprendizagem, b) administrar a progressão das aprendizagens, c) administrar a heterogeneidade da turma, d) envolver os alunos em sua aprendizagem, e) trabalhar em equipe, f) participar da administração da instituição de ensino, g) envolver os pais de alunos, h) utilizar novas tecnologias, i) enfrentar os deveres e dilemas éticos do magistério, j) administrar a própria formação contínua.

Essas competências devem permear a formação inicial de professores e, em especial, de alfabetizadores devem articular saberes, sobre: como se ensina e aprende, codificar e decodificar, sistema de escrita alfabética, recursos didáticos que facilitam o processo de alfabetizar e letrar, metodologias que possibilitam tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem, estratégias de leitura e produção textual, níveis de escrita, dentre outros que devem constituir um corpo de conhecimentos para a prática docente alfabetizadora.

Dessa forma, espera-se que a formação inicial deva ser ampla, proporcionando ao professor a construção de uma visão holística sobre o universo educacional, ou seja, uma formação que busca abranger os aspectos educacionais em sua totalidade para a formação do ser humano. Considerando o exposto, a formação inicial de professores deve possuir, em seu bojo, uma dimensão de saberes, os quais devem abranger conhecimentos teóricos, metodológicos, didáticos, pedagógicos, bem como, os de cunho social, histórico e cultural, dentre

outros. Esses saberes precisam compor as propostas curriculares de formação.

Dos saberes: perspectivas teóricas e práticas

Antes de adentrarmos, de fato, na discussão acerca dos saberes específicos que o professor alfabetizador precisa ter para trabalhar em classes de alfabetização, se faz necessário fazermos um sucinto percurso teórico acerca do que são os saberes docentes e quais saberes o professor deve possuir, visto que a formação do professor alfabetizador se dá, primeiramente, a partir dessa formação inicial. Contudo, nesse primeiro momento, iremos abordar os saberes docentes, em um sentido mais generalista.

Para Pimenta (2009), os saberes são múltiplos e advindos das mais diferentes maneiras. Esses saberes são subdivididos em: saberes da experiência, aqueles construídos a partir das vivências, sejam eles culturais, sociais, no cotidiano docente, através da reflexão da sua prática, entre outras. Os saberes da docência, que se referem aos conhecimentos adquiridos, ou seja, conhecimentos específicos para o ensino, e, ao mesmo tempo, indagar-se sobre o papel desses conhecimentos para a sociedade, distinguindo esse de uma mera informação. Após o professor adquirir essas experiências e conhecimentos, ele precisa do saber pedagógico, que diz respeito a didática do professor, ou seja, a forma que ele ensina pedagogicamente, mas, não somente isso, o professor precisa ainda saber interagir com seus alunos, levando em consideração o contexto.

Assim sendo, saber docente refere-se aos saberes que amparam a prática docente, desse modo, podemos descrevê-lo como conhecimentos que o professor adquire no percurso da sua formação inicial, por meios disciplinares e curriculares, no entanto, esses saberes não se restringem a aportes teóri-

cos, pois perpassam ainda pela esfera experiencial, isto é, as experiências vivenciadas pelo professor antes e durante sua carreira docente. Essas experiências mostram-se como mecanismos eficazes para a aquisição desses saberes, visto que toda experiência possibilita o desenvolvimento de saberes (TARDIF, 2014). Nesse sentido, podemos defini-los ainda como “os saberes docentes são construídos ao longo do percurso de vida e da formação profissional docente, os quais estão situados na interface entre o individual e o social, baseados em fios condutores que buscam capturar a natureza social e individual como um todo” (FONTES; BENEVIDES, 2015, p. 339).

Esses saberes são conhecimentos adquiridos antes, durante, e depois da formação inicial do professor e servirão como base para o exercício de sua profissão docente, ou seja, tais saberes estão em constante processo de construção e demandam as experiências vivenciadas pelo professor. Isso porque os saberes são construídos mediante os papéis que cada indivíduo desenvolve na interação com outros sujeitos, oriundos dos vários contextos sociais. Por isso, “os saberes do professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os saberes deles” (TARDIF, 2014, p. 16).

No postulado em discussão, fica explícita a importância das experiências na construção dos saberes do professor, pois a experiência permite que ele conheça a realidade da sala de aula e o contexto em que está inserido os alunos, podendo analisar criticamente, e assim, ter discernimento para reorientar a prática, a fim de atender as demandas para o ensino e a aprendizagem. O professor é um sujeito autônomo que pode criar sua própria prática e reinventar metodologias, através dos saberes da experiência, pois “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidia-

no docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (PIMENTA, 2009, p. 20).

Nessa perspectiva, é importante pontuar que “é necessário especificar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). O saber-fazer refere-se, a saber, o que faz e como faz, levando em consideração para quem se faz. O saber é o que permite ao professor saber como agir diante das mais variadas situações que ocorrem na sala de aula e no percurso de sua profissão.

Como já dito no percurso deste texto, a construção dos saberes do professor pode ser adquirida por meio de suas próprias experiências, bem como pela formação inicial e continuada, no entanto, o saber-fazer do professor que atua em contextos de alfabetização ou em qualquer outro contexto, está ligado primeiramente aos aportes teóricos, pedagógicos e didáticos adquiridos durante sua formação inicial, pois, o saber fazer estar ligado a uma prática pedagógica, bem como, a prática pedagógica está ligada a uma teoria anteriormente adquirida pelo professor.

Nesse sentido, “o trabalho dos professores está pautado no conhecer e no saber (saber, saber-fazer e saber ser), isto é, há a necessidade de buscar conhecimentos teóricos, compreendê-los e procurar fazer a relação desses com a prática pedagógica desenvolvida” (FONTES; BENEVIDES, 2015, p. 341). Dessa forma, o saber docente está atrelado à prática docente, visto que ambos contribuem para um melhor desenvolvimento do professor em sala de aula, bem como em todo o contexto escolar, que se mostra como espaço de produção de saberes docentes.

Feita essa prévia discussão, sobre formação inicial e sabe-

res docentes, adentraremos agora, em um contexto mais específico da pesquisa, onde falaremos, de forma precisa, sobre a formação e os saberes necessários para o professor alfabetizador. É válido ressaltar que o processo de formação inicial do alfabetizador não se dá exclusivamente, por meio do curso de Pedagogia, pode ocorrer também, por meio de cursos de formação de professores, a exemplo: Normal Superior, Magistério, Programas Federais de Formação Contínua, entre outros. Entretanto, no percurso deste trabalho, daremos ênfase ao curso de Pedagogia, como formador de professores alfabetizadores. Dessa forma, grande parte dos saberes adquiridos por esse alfabetizador, para o exercício de sua prática, se dá no percurso da sua formação inicial, ou seja, na graduação.

Entendemos como professor alfabetizador, o profissional cuja formação, deve lhe proporcionar saberes para que esse profissional seja capaz de capacitar e promover condições metodológicas para os alunos desenvolverem o processo de alfabetização e letramento. Ao professor alfabetizador é importante compreender que os saberes devem permear as instâncias que envolve a linguagem: o código e o significado, em virtude de que:

É nesse fazer pedagógico que se revela ao aluno a relação de dependência entre as duas instâncias inseparáveis da linguagem: o código e o significado. Quer dizer para que as ideias sejam veiculadas com clareza há necessidade de um código adequado. [...] para aprender a ler é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e pensar sobre como a escrita representa graficamente a linguagem oral. (BOZZA, 2008, p. 27)

Nessa perspectiva, esses conhecimentos devem integrar os saberes do alfabetizador em sala de aula. A partir destes, é possível pensar em estratégias para alfabetizar e letrar, conhecer e se apropriar do código escrito e saber fazer uso deste

nas práticas sociais do cotidiano, respectivamente (SOARES, 2010). Também é possível pensar e planejar práticas de leitura, interpretação e produção textual, em jogos e brincadeiras que favoreçam o pensar para apreender valores, princípios e regras de convivência nessa construção da alfabetização.

Ademais, vale salientar que o processo de alfabetização vai muito além de “letrar”, de conhecer e se apropriar do código escrito. Além dessa dimensão, o estudante deve adquirir conhecimentos que perpassam pela dimensão social, capacitando esse aluno, não somente para a profissionalização, mas também, utilizar-se de práticas sociais e culturais que envolvem o uso social da leitura e da escrita. A esse respeito, é importante afirmar que:

[...] a alfabetização tem, de fato, um papel crucial na apropriação de outros conhecimentos, notadamente no processo de escolarização. Mas, a inserção do indivíduo nas práticas da escrita e de leitura que existem em seu meio sociocultural só será garantida por uma alfabetização que possibilite, tanto a compreensão de como funciona o sistema de escrita, como o desenvolvimento de procedimentos para compreender e produzir textos com objetivos e estrutura diversos. (AURELIANO, 2015, p. 383)

Tendo a alfabetização esse papel relevante para a construção de outros conhecimentos, requer do professor alfabetizador uma gama de saberes, desde os curriculares aos saberes específicos para alfabetizar. Para atuar em processos de alfabetização, o professor deve estar ciente de que a alfabetização é algo que vai muito além do reconhecimento das letras. Nesse processo, a alfabetização pode ser entendida como um dos mecanismos para preparar o aluno e inserir no meio social, pois essa inserção permite que o aluno aprenda a interpretar não somente textos, mas também, as situações do cotidiano em sociedade, visto que a alfabetização pode cons-

truir uma interpretação crítica sobre o mundo a qual este está inserido.

Traçado metodológico da pesquisa

Quanto à metodologia, nos apoiaremos na pesquisa bibliográfica, que se refere a uma pesquisa feita em meios bibliográficos (GIL, 2008), sejam eles livros, artigos em revistas científicas, entre outros, na perspectiva da pesquisa qualitativa para obtenção dos dados. Essa abordagem permite uma análise mais próxima e direta do campo e dos sujeitos estudados em suas várias nuances (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para Gil (2008), a pesquisa constitui um procedimento racional e sistemático, visando elucidar respostas aos problemas que são propostos. É um processo de várias fases, desde a elaboração do problema até a apresentação e discussão dos dados.

Para a construção dos dados, utilizamos a entrevista com perguntas abertas, possibilitando ao entrevistado, dissertar sobre os vários aspectos que envolvem a temática. Segundo Gil (2008), a entrevista se desenvolve por meio de um roteiro elaborado previamente, o que não impede de serem acrescentados outros conteúdos para uma melhor compreensão da temática. Nela, o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto orientado por um roteiro, mas, quando este se desvia do tema original, o entrevistador esforça-se para a retomada, não permitindo sair do foco para atender ao objetivo proposto. Segundo Richardson (1999), é uma técnica que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas.

A pesquisa foi realizada com um total de três professores, uma graduanda do último período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e dois egressos do mesmo Curso. Os critérios para a escolha dos interlocutores eram

que tivessem formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, que fossem professores em início de carreira, com, no máximo dois anos de formação e que trabalhassem com alfabetização. É válido ressaltar que os estudantes de Pedagogia exercem à docência antes da conclusão do curso por meio dos estágios remunerados. Mantivemos contato com cinco professores, dois do nono período e três egressos, que atenderam a solicitação para participar da pesquisa.

O convite para a participação ocorreu via *e-mail*, por meio do qual foi enviado um texto explicativo sobre a pesquisa e a sua importância para a docência e para a academia, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a resposta positiva para participar das entrevistas, enviamos também, via *e-mail*, o roteiro de entrevista, contendo cinco questões discursivas. É importante dizer que, por conta do isolamento social decretado nas universidades públicas, em 15/03/2020, o que se estende até os dias atuais, em virtude da pandemia provocada pelo novo coronavírus, todas as atividades da pesquisa foram realizadas remotamente.

A construção dos dados ocorreu no período de maio e junho de 2020, desde o primeiro contato a entrega das entrevistas, ficamos à disposição dos interlocutores para tirar qualquer dúvida. Após construirmos os dados empíricos, demos início aos procedimentos de análises, articulando as bases teóricas com o objetivo de responder ao problema de pesquisa. Ressaltamos que os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, a fim de proteger suas identidades.

Para a análise dos dados, a fim de podermos extrair e compreender os conteúdos emitidos nas falas dos entrevistados, utilizamos a Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens”. A partir dessas orientações, realizamos desde a pré-análise a interpretação crítica reflexiva dos dados, visando construir conhecimentos sobre a temática, bem como fomentar, implementar e ampliar as discussões sobre os saberes que envolvem a formação e a prática do alfabetizador.

Formação inicial e saberes docentes de professores alfabetizadores: elos teórico-práticos no contexto da sala de aula

Após discutirmos acerca dos saberes da formação inicial de professores, traçaremos agora uma discussão mais específica, investigando como ocorre a formação inicial do professor alfabetizador, os saberes que são adquiridos nesse processo, e como esses atendem, ou não, as demandas da sua prática alfabetizadora em sala de aula. A investigação ocorreu junto a egressos e licenciandos do curso de Pedagogia da UFPI, por meio da construção dos dados coletados durante a realização das entrevistas. As discussões que seguem trazem o resultado das análises, a partir da fala dos interlocutores articulando com as bases teóricas.

Como discutido anteriormente, a formação inicial de professores deve proporcionar ao estudante os pilares para sustentar sua prática docente no início do desenvolvimento profissional com uma sólida base teórica e metodológica, bem como possibilitar a aproximação com o campo de trabalho. Frente a isso, o primeiro questionamento feito aos entrevistados foi a respeito das contribuições que a formação inicial trouxe para a sua prática, enquanto professores alfabetizadores.

Houve divergências entre as respostas. Lia ressalta que foi muita teoria e pouca prática durante a formação. Isa pontua contribuições nas disciplinas por meio das atividades rea-

lizadas com pesquisa de campo; e Bob disserta sobre o estágio para compreender os métodos de alfabetização. As falas que seguem trazem essas análises. A professora Lia afirma que por conta de muitas teorias, a maior aprendizagem sobre como alfabetizar ocorreu durante os estágios remunerados, ao afirmar que foi:

Poucas contribuições, pois o curso de Pedagogia na UFPI é muito teórico e pouco prático, além disso, poucos professores usam uma metodologia que realmente nos ensine a trabalhar na prática. A maior parte do que eu aprendi para alfabetizar uma criança foi nos estágios remunerados, não durante a formação. E hoje, busco continuar os estudos por conta própria, buscando artigos, livros e cursos de capacitação, enquanto não egresso na especialização ou no mestrado. (Professora Lia, 2020)

A professora deixou explícito, em sua fala, que a formação inicial não lhe forneceu conhecimentos suficientes para o exercício na alfabetização, pois o curso foi muito teórico, em sua maior parte, proporcionando vivências práticas insuficientes para o seu aprendizado. Ressalta a importância dos estágios para seu aprendizado, que entendemos ser os estágios, remunerados ou não, espaços de aprender sobre a profissão, sendo estes teórico-práticos e não somente prático. Esse aspecto revela a contribuição da formação para a prática docente.

Entretanto, sabe-se que todo processo de ensino precisa passar pelas dimensões teóricas e práticas, de forma concomitante. “Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis no processo pedagógico” (SAVIANI, 2007, p. 107). Não há teoria sem prática, da mesma forma que não existe prática sem teoria, ambas estão intimamente interligadas e devem ser trabalhadas de forma conjunta, para assim, proporcionar ao discente uma formação que lhe capacite de forma integral. Nessa perspectiva, a profes-

sora Isa traz as contribuições, detalhando as atividades que a aproximaram do ser alfabetizador, conforme segue:

As contribuições da minha formação inicial envolvem as disciplinas tanto teóricas quanto práticas, aquilo que foi trabalhado nas mesmas como: discussões/reflexões teóricas, pesquisas de campo, entrevistas, seminários, jogos e atividades elaborados, experiências dos discentes da turma compartilhadas, assim como alguns programas que tive a oportunidade de participar como: PIBID, PET e ainda, monitoria. Todas estas experiências me aproximaram da prática enquanto ser professor alfabetizador [...]. (Professora Isa, 2020)

Para a professora Isa, sua formação inicial, no concerne à alfabetização, conteve tantos aspectos teóricos, quanto práticos e ambos foram trabalhados de forma dinâmica, com o auxílio de metodologias diferenciadas. Ressalta ainda, a importância dos programas que participou na formação acadêmica. Os Programas citados por ela, são ofertados pela Secretária de Ensino Superior (SESU) e visam contribuir para a permanência do discente na universidade, como também auxiliar em sua formação, proporcionando vivências práticas e formativas para além da sala de aula. Em outras palavras, são complementares à formação inicial, e no caso da professora Isa, somaram a sua prática docente na alfabetização.

Coadunando com as ideias de Isa, Bob aponta saberes específicos sobre o processo de alfabetizar, ao mencionar as contribuições da formação para a prática docente como alfabetizador, ao afirmar que foi possível: “*Aprender os métodos (alfabéticos, fonético, silábico), a troca de experiências para inovar na hora de ensinar utilizando jogos, brincadeiras, e incentivando os alunos a usar música, atividades que incentive os alunos a perceber os diferentes sons de uma letra [...]*” (Professor Bob, 2020).

Entende-se a alfabetização como uma prática social e histórica, que possui muitas facetas (SOARES, 2004), e, apesar de ter suas especificidades, é ao mesmo tempo, ampla, englobando conhecimentos de outras ciências, por exemplo: Linguística, Psicologia, Antropologia, Sociologia (BRITO, 2007). Em resumo, pode-se definir a alfabetização como um processo heterogêneo, por abranger conhecimentos gerais advindos de outras ciências, mas também, possuir conhecimentos específicos, como: consciência fonológica, leitura, escrita, letramento, conforme Bob pontua ao falar dos métodos.

À vista disso, o professor alfabetizador precisa vivenciar, em sua formação inicial, saberes que contemplem a alfabetização em sua totalidade, usufruindo de conhecimentos gerais e específicos, ademais os teóricos e práticos. “Na formação inicial de alfabetizadores, faz-se necessário proporcionar condições para atuação no processo de alfabetizar, pois, nesse período, são grandes as dificuldades para desenvolver com os alfabetizados as habilidades que envolvem leitura e escrita [...]” (COSTA, 2012, p. 16). Nesse sentido, faz-se necessário e urgente criar espaços, durante a formação, para que os licenciandos se apropriem de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ser alfabetizador.

Dessa forma, para que o discente concretize todos os saberes construídos com as teorias vistas na academia, ele precisa vivenciá-las na realidade concreta e assim, a aprendizagem ser efetiva. Através desse contato com o campo de trabalho, ele poderá criar suas próprias hipóteses sobre o campo educacional, da mesma forma, sobre a relação com essas teorias, por meio das vivências em situações práticas, compreendendo a unidade teoria-prática. A prática tem propriamente essa finalidade, de proporcionar ao aluno a importância de compreender uma base teórica e como esta se relaciona com a prática, dando condições para entendê-la e,

por consequência, prepará-lo para as situações que emergem no ambiente escolar.

Partindo disso, foi perguntado aos professores (as) quais saberes teóricos e metodológicos foram adquiridos durante a formação inicial e que lhe auxiliam na sua prática como professor alfabetizador. Bob cita teorias e autores estudados na academia, que lhe servem como referência na sua prática alfabetizadora:

Eu estudei muito sobre Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre o método do construtivismo que elas estudaram e tive como fonte Jean Piaget, elas viam que a criança já tinha uma noção do que era a escrita que cada vez que a criança abria boca seria uma letra e a partir disso as crianças iam entendendo como se dava a alfabetização. Também estudei sobre o método de Paulo Freire que partia do pressuposto de que devemos usar coisas da realidade do aluno para instigar o aluno aprender a ler. Estudei muito, também, sobre Vigotsky, pois ele levava em consideração o capital cultural da criança [...] ela já conhece coisas que fazem sentido na sua vida que fazem parte do seu universo e a partir daí que deve ser explorado e iniciar o processo de alfabetização de acordo com a realidade da criança. (Professor Bob, 2020)

No trecho em análise, Bob pontua conhecimentos sobre a área da Linguística e da Psicologia do Desenvolvimento, evidenciando que o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização envolve várias áreas do conhecimento, requerendo dos alfabetizadores vários saberes. Esses saberes englobam desde as bases teóricas sobre os métodos de alfabetização às estratégias metodológicas na prática em sala de aula, bem como saberes sobre o que as crianças conhecem, ou seja, seu “capital cultural”.

O construtivismo, como menciona Bob, se constitui em uma concepção de ensino, que tem sido, de fato, muito difundida na área educativa e bastante utilizada no currículo de

formação de professores, bem como, sido um dos eixos para o trabalho em classes de alfabetização. Entretanto, vale ressaltar a existência de pesquisas em âmbito nacional e internacional, as quais evidenciam que já existem métodos mais eficazes para serem utilizados, além das concepções construtivistas e do método¹, indicando o método fônico² para a alfabetização em ensino regular e o método multissensorial³ para crianças com dificuldades de leitura e escrita (SEBRA; DIAS, 2011).

Embora considere-se outros métodos para alfabetizar, não se pode eximir as contribuições do construtivismo no âmbito da alfabetização. A utilização da abordagem construtivista difundiu-se pelo país por volta da década de 80, com o surgimento da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky em 1986. “Os anos se passaram e a nova proposta de alfabetização foi se consolidando nas escolas com a chegada de livros didáticos, que no lugar das famílias silábicas traziam diferentes textos para serem trabalhados com os alunos” (FRANCIOLI, 2010, p. 140). Dessa forma,

As ponderações de Ferreiro e Teberosky têm fundamentos científicos e, em termos pedagógicos, cabe a nós, educadores, buscar a melhor maneira de ajudar os alunos a construir sua aprendizagem e adaptar nossa prática metodológica à teoria comprovada pelas pesquisadoras, criando situações nas quais a criança possa questionar suas hipóteses e progredir na escrita. (RUSSO, 2012, p. 32)

A concepção construtivista permite que o aluno seja um sujeito ativo na construção do próprio conhecimento, através

1. Método de alfabetização que presume a aprendizagem da língua escrita pela identificação visual das palavras (SEBRA; DIAS, 2011).
2. Alfabetização por meio de correspondências entre sons e letras (SEBRA; DIAS, 2011).
3. Combinação de várias modalidades sensoriais para o ensino da língua escrita (SEBRA; DIAS, 2011).

do contato com o objeto de estudo, deixando assim de trabalhar a alfabetização das partes para o todo, mas do todo para as partes, com a utilização de gêneros textuais, permitindo que o aluno use a imaginação para escrever, se desprendendo de cartilhas, divisões silábicas e voltando-se para a capacidade do aluno criar. Essa perspectiva metodológica é defendida por Bozza (2008), ao ressaltar a importância de trabalhar com textos que façam parte do universo da criança, do todo para as partes. A proposta do construtivismo articulada a outras, chamadas de tradicionais, estão presentes na formação e na prática docente dos interlocutores da pesquisa. A esse respeito, a professora Lia expõe que:

As únicas teorias e metodologias que realmente adquiri foram as tradicionais e construtivistas, embora pareça errado dizer tal coisa, mas, não podemos evitar sempre a metodologia tradicional, em muitos momentos ela é importante. Entretanto, procuro sempre trabalhar com a construtivista, pois com ela, busco tornar o aluno o foco do processo de ensino e aprendizagem, com formas inovadoras e lúdicas. (Professora Lia, 2020)

A professora Lia também cita que o construtivismo foi uma teoria trabalhada em sua graduação e que a utiliza na prática. No entanto, resalta uma opinião polêmica e divergente quanto ao uso do ensino tradicional para alfabetizar. Muitos professores, sejam eles em início de carreira, ou não, sempre levantam a questão de que é impensável alfabetizar, se não for por meios tradicionais. Nesse sentido, é importante ressaltar que:

Estudos e pesquisas dos últimos vinte anos têm mostrado que as práticas que centram a alfabetização apenas na memorização das correspondências entre sons e letras empobrecem a aprendizagem da língua, reduzindo-a a um conjunto de sons a serem representados por letras. Em função disso, essa visão mais tradi-

cional da alfabetização vem sendo questionada. Isso não significa que não seja necessário aprender as letras e os sons correspondentes. Significa que isto é apenas uma parte do conteúdo da alfabetização. A alfabetização é uma aprendizagem mais ampla e complexa do que o “bê-a-bá”. (ABREU *et al.*, 2000, p. 7)

Com essas pesquisas nas últimas décadas, percebeu-se que somente os métodos tradicionais que foram por muito tempo utilizados em salas de alfabetização, não se mostram mais como suficientes ou apropriados, pois não contemplam todos as esferas da alfabetização. As pesquisas nesse âmbito têm avançado, trazendo outros métodos com estratégias mais eficazes e adequadas a esse processo de ensino. Enquanto antigamente focava-se apenas no ensino dos números, letras e seus respectivos sons, visando a aquisição da leitura e da escrita, hoje, entende-se que é um processo construtivo e amplo, sendo tanto pedagógico, quanto social.

Nessa perspectiva, entende-se que alfabetizar vai muito além de ensinar letras e seus respectivos sons, ou mesmo ler e escrever códigos. O processo de alfabetização engloba também, o desenvolvimento social do aluno e a inserção nas práticas sociais, e isso se dá através do letramento, que deve andar de mãos com a alfabetização, como processos indissociáveis (SOARES, 2010). O letramento amplia a capacidade de interpretação, não somente no que diz respeito a textos, mas também, sua leitura e interpretação de mundo, levando o sujeito a enxergar através de seu próprio olhar, de forma ativa e crítica, no qual codifica e decodifica informações. Portanto,

Letramento, aqui, é entendido enquanto produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre

o entendimento de que nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998, p. 19, nota de rodapé)

Muitos podem ser os fatores que levam um professor a pensar que as vias tradicionais são as mais efetivas, e entre eles, podem estar a formação inicial, que não lhe proporcionou visões e conhecimentos para além dos métodos tradicionais, já ultrapassados; ou a ausência de formação contínua, para lhe mostrar novos meios de alfabetizar. Para tanto, são necessárias bases teóricas que proporcionem condições de pensar e refletir sobre o que é alfabetizar, quais saberes, metodologias, conteúdos e tantos outros aspectos que envolvem o ser alfabetizador.

Dito isso, fica notório que os métodos tradicionais já não são mais, ou talvez nunca tenham sido, os melhores meios de alfabetizar, pois, as linhas que seguem o caminho do tradicional baseiam-se no aprendizado por meio da transmissão de conteúdo, no qual o aluno não tem voz, é apenas um sujeito passivo (BRITO, 2007). Desse modo, alfabetizar por vias tradicionais embora pareça mais fácil, não permite o desenvolvimento autônomo do aluno e, dessa forma, adquire “aprendizado” mecanizado.

Por conta disso, a formação contínua deve estar sempre presente na vida do professor alfabetizador, para quebrar visões deturpadas e antiquadas. Ao responder sobre a sua formação inicial, Lia expôs a respeito da formação contínua, aspecto que também é alvo de investigação nesta pesquisa. Ela cita que: “[...] *hoje, busco continuar os estudos por contra própria, buscando artigos, livros e cursos de capacitação, enquanto não egresso na especialização ou no mestrado*” (Professora Lia, 2020).

A professora relata buscar, de forma autônoma, conhe-

cimentos que embasem e orientem a sua prática como alfabetizadora, destacando a importância da formação contínua, não ficando presa somente aos saberes adquiridos na academia, e que, segundo ela, não foram suficientes. Como já dito, muitos são os saberes adquiridos no processo de formação inicial do professor, e são esses que, inicialmente, auxiliam o professor de início de carreira, junto ao que vai vivenciando durante a prática em sala de aula e que se tornam os saberes da experiência.

Por isso, é importante a formação como um contínuo, pois “temos clareza de que a formação inicial não dá conta da sala de aula, dos ritmos de aprendizagem dos alunos, das influências externas e internas que a escola sofre e das diversidades e especificidades da educação brasileira” (BRASIL, 2015a, p. 55). Desse modo, a fim de saber quais as concepções que os professores possuem acerca da formação contínua, pediu-se que eles descrevessem como essa contribui para o aprimoramento da prática do professor alfabetizador. Para Bob, o alfabetizador deve conceber a formação como um processo contínuo, ao afirmar que:

O professor alfabetizador deve estar sempre procurando essa formação contínua para ele não estagnar, porque se você parar na licenciatura acaba se acostumando com determinado método e fica apenas nele, na sua zona de conforto e não procura inovar, aprender, criar oportunidades para as crianças aprenderem mais e você também como professor aprender novas metodologias, ter novas ideias e utilizar interdisciplinaridade para ensinar seus alunos a chegar no objetivo que é estar alfabetizado. (Professor Bob, 2020)

A formação contínua é um processo de suma importância para os professores que atuam na alfabetização, visto que essa etapa de ensino é dinâmica e tem sofrido muitas mudanças em suas concepções nas últimas décadas. Por isso, faz-se ne-

cessário que o professor alfabetizador esteja sempre na busca de reformular seus métodos, buscando aprimorar sua prática.

Bob menciona a relevância de construir novos conhecimentos para a aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor, evidenciando que a formação inicial não dá conta das demandas que emergem no cotidiano da prática. Dessa maneira, é relevante que se tenha clareza de que a formação continuada é um processo a ser desenvolvido durante toda a carreira docente, que vai sendo, aos poucos, construída e reconstruída, com o propósito de melhoria da prática, e por consequência, melhoria da educação (TOZETTO, 2017). Os interlocutores da pesquisa trazem contribuições da formação inicial na apropriação das bases teóricas que orientam a prática, bem como de saberes sobre a alfabetização. A esse respeito, Isa afirma que:

Os saberes que auxiliam minha prática são referentes ao processo de alfabetização da criança como: o sistema de representação, diferença entre decodificação e codificação, alfabetização e letramento, direção da escrita, conhecimentos específicos da língua, habilidades e competências de uso da leitura e escrita tanto para nós, professores, quanto para os alunos. Estudos de alguns teóricos como por exemplo: Paulo Freire, Emília Ferreiro, Luiz Carlos Cagliari, também foram de suma importância. (Professora Isa, 2020).

Na fala em análise, Isa enumera conteúdos que devem ser trabalhados no processo de alfabetização, bem como vários teóricos que embasam a temática, mostrando a importância de uma base teórica para alicerçar a prática. Ademais, ressalta a importância das disciplinas, como oportunidades de se apropriar desses conhecimentos, ao afirmar que:

Considero as disciplinas do curso de Pedagogia importantes, pois, a partir delas podemos compreender como a criança se apropria

da linguagem, em qual nível está (pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético), os diferentes métodos de alfabetização, a consciência fonológica das letras e atividades essenciais para que o professor alfabetizador coloque em prática com as crianças e desenvolvam com estas diferentes habilidades com o objetivo de serem alfabetizadas e letradas. (Professora Isa, 2020).

Nessas falas são revelados os saberes específicos que os alfabetizadores devem construir, os conhecimentos que devem embasar as práticas. Ao trazer esses saberes, os interlocutores evidenciam a complexidade da prática alfabetizadora, mostrando que a formação inicial não dá conta das demandas do cotidiano, por isso, a necessidade da formação como um processo contínuo, em virtude da complexidade em que se insere a prática. Em resumo, a formação contínua, como o próprio nome já diz, deve ocorrer de forma constante, ao longo de toda carreira docente, ou seja, deve acontecer de forma intermitente, pois, enquanto o professor estiver em atividade, deve procurar novos conhecimentos, visto que este é dinâmico, em constante transformação, visando sempre a melhoria da sua prática e um ensino de qualidade para os alunos.

Essa formação pode ocorrer de diversas maneiras, de forma autônoma, onde o professor, por conta própria, procura fazer cursos, participar de palestras e eventos, como também, por meio da pesquisa científica, investigando e produzindo no campo da alfabetização. Ou, por meio por meio de cursos de capacitação e formação, oferecidos pelas escolas ou por órgãos competentes dos municípios, dos estados e do Governo Federal.

Conforme postula a Resolução nº. 2 (BRASIL, 2015b), os estados, os municípios e as instituições educativas de Educação Básica, através de seus centros que desenvolvem atividade de formação continuada, devem propor a articulação entre ensino e pesquisa, para, dessa forma, garantir um padrão de

qualidade acadêmica na formação oferecida, de acordo com o plano institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o projeto pedagógico de formação continuada.

Frente a isso, para uma boa formação de professores, o currículo deve conter propostas que atendam às demandas para o ensino e para a pesquisa, buscando desenvolver uma visão crítica e reflexiva na formação. Esse aspecto é fundamental, pois é no currículo que são estabelecidos os aprendizados e os saberes que o professor em formação deve obter para a sua profissionalização. Esse processo deve ser progressivo, sistemático e embasado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A Resolução nº. 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e contínua, considera o currículo como:

[...] conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (BRASIL, 2015b, p. 2)

Dessa forma, ao final da graduação, só se forma um bom professor, através de um currículo adequado, que contemple as necessidades teóricas de práticas exigidas para o fazer da profissão. E, no que se refere ao professor alfabetizador, o currículo deve priorizar desde os saberes às metodologias, os conhecimentos de natureza específica ao processo de ensino da alfabetização, bem como das áreas que a envolvem.

Quanto ao currículo de cursos de formação de professores alfabetizadores, dispõe-se que “a formação do alfabetizador deve priorizar, em seu currículo, as teorias sobre o ensino e a aprendizagem, as etapas que compõem o desenvolvimento e aquisição das habilidades da linguagem escrita, bem como

aspectos específicos que caracterizam a prática docente [...]” (COSTA, 2012, p. 28), dentre outras aprendizagens necessárias ao processo de alfabetizar, considerando toda a sua complexidade.

Em detrimento de toda essa discussão e a fim de saber dos entrevistados quanto aos currículos de formação de professores para atuar com a alfabetização, foi perguntado se eles dariam alguma contribuição para esse currículo, caso tivessem a oportunidade. A professora Lia expõe que desejaria uma formação que tivesse:

Um ensino sempre pautado na prática, pois, o professor em todo o momento da sua profissão tem que lhe dá com a prática e estar preparado para ela. E não é exatamente o que está ocorrendo, os professores estão se formando com um nível baixo de preparação para o seu trabalho, tornando-se docentes poucos qualificados.
(Professora Lia, 2020)

Como já discutido no percurso deste estudo, as vivências na prática são fundamentais no processo de formação de professores, pois, sem elas, é inviável formar professores capacitados para exercer a docência, visto que a formação deve ser pautada na díade teoria e prática. E é no currículo que se estipula, por meio de conteúdos e disciplinas sistematizadas, como deve ocorrer a formação teórica e prática dos estudantes. Lia faz crítica a formação durante o curso, ressaltando a necessidade de vivências práticas no campo de trabalho, o que requer da academia uma reorientação nas propostas curriculares, no sentido de implementar atividades concomitantemente, envolvendo ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, Bob revela que mudaria a forma como os estágios curriculares obrigatórios ocorrem, sugerindo que fossem mais dinâmicos e que a relação entre o professor da disciplina, o aluno em regência e o professor titular da turma

de estágio, fosse mais estreita, com momentos de interação e troca de experiências, não só no âmbito da escola, mas também, na academia. Segue exposta a visão do interlocutor:

[...] faria com que durante no estágio fosse obrigatório fazer anotações diárias sobre o que você está estudando e o que você está vendo no escola, que fosse um uma vez na semana na universidade a segunda vez na semana na escola para conseguir estudar o assunto e ver na prática durante o tempo de observação do estágio e compartilhar, ainda no tempo de observação, para ser algo contínuo e quando o professor estagiário assumir a turma para dar aulas de alfabetização, que entra na língua portuguesa, que ele possa trocar com o professor da turma experiências, então seria interessante que o professor que está acolhendo o aluno para estágio voltasse também para a universidade e fizesse parte de 2,3 ou até 5 momentos com o professor do estágio, os alunos da turma de pedagogia e os demais professores que acolhem os alunos no estágio para ver troca de informações e de experiências. (Professor Bob, 2020)

O estágio é uma prática que ocorre através de disciplinas prevista no currículo do Curso e ocorre mediante a supervisão de um professor. Porém, é importante que esse professor não apenas supervisione esse aluno, mas também, oriente e auxilie o graduando, dialogando e mantendo uma relação de troca, para que assim, ele possa construir o conhecimento.

No entanto, “compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 221). Os autores ressaltam a importância da inserção dos estudantes graduandos na realidade do cotidiano escolar, a fim de aprender com a prática dos profissionais da docência.

Quanto ao estágio na alfabetização, esse deve proporcionar ao estudante vivenciar, na prática, o cotidiano escolar de uma turma de alfabetização. Sendo uma parte do estágio observatório, onde o aluno observa a aplicação, ou seja, o modo como o professor titular da turma emprega teorias e métodos para alfabetizar as crianças. E, em um segundo momento, o estudante em regência assume o papel de professor da turma, a fim de colocar em prática os saberes e conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas, para assim, estabelecer a relação teoria e prática.

Mediante os dados em análise, foi possível compreender aspectos relativos à formação inicial no curso de Pedagogia, espaço no qual os professores que atuarão com o processo de alfabetização constroem saberes oriundos das bases teóricas discutidas no decorrer das atividades nas disciplinas. Os interlocutores da pesquisa mencionam autores que trazem as bases teóricas que alicerçam a prática do alfabetizador. Esse aspecto revela as aprendizagens docentes sobre a profissão, contribuindo para a construção de saberes na e sobre a prática docente alfabetizadora.

Os interlocutores da pesquisa também enumeraram lacunas na formação e apontaram sugestões para as propostas curriculares, trazendo a necessidade de ampliar as atividades com vivências no campo de trabalho. Os estágios tiveram destaque, dentre outras disciplinas, que trazem contribuições para a prática docente, oportunizando aos graduandos, reflexões a partir das vivências no campo de trabalho, pensando no que é alfabetizar, quem é o sujeito e qual contexto se insere. Os saberes são construídos nesse movimento teoria-prática e ação-reflexão, o que eleva a importância de a academia promover condições concretas de vivências teórico-prático no ensino, na pesquisa e na extensão.

Considerações finais

Levando em conta o que foi investigado, ao mesmo tempo traçando um paralelo com os objetivos da pesquisa, percebeu-se que as perspectivas teóricas e metodológicas adquiridas na formação inicial dos professores alfabetizadores têm ganhado novos enfoques nos últimos anos, com o surgimento de novas concepções e métodos a respeito do processo de alfabetização. No entanto, as vertentes do construtivismo ainda predominam nessa área, muitas vezes, em consonância com a Psicogênese da Língua Escrita, embora ainda haja traços do tradicionalismo, tanto na formação inicial dos professores alfabetizadores, quanto na prática alfabetizadora em sala de aula.

Quanto ao currículo de formação dos professores alfabetizadores, verificou-se que esse preza muito pelo ensino-aprendizagem teórico e pouco pelo aspecto prático, e, desse modo, não oportunizado experiências práticas suficientes para a formação desses profissionais, comprometendo a preparação de forma integral para o exercício da docência. Diante desse cenário, é necessário que durante a formação inicial e no decorrer da carreira docente, os sujeitos busquem outros meios para adquirir saberes e conhecimentos que orientem a sua prática, a exemplo da formação contínua.

À vista disso, ao final da investigação, constatou-se que a formação inicial do professor alfabetizador, ainda caminha a passos curtos, mostrando-se, muitas vezes, insuficiente para as demandas que a prática alfabetizadora exige, apesar de se perceber uma crescente gama de pesquisas nessa área, trazendo novas perspectivas e melhorias, visando melhores resultados. Portanto, a aprendizagem do aluno exige do profissional conhecimentos de várias áreas, o que demanda dos alfabetizadores múltiplos saberes.

Referências

ABREU, Ana Rosa *et al.* **Alfabetização**: livro do professor. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000591.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. Formação continuada e alfabetização: contextos de aprendizagem do professor no Programa Pró-Letramento. *In*: ALLOUFA, Jomária Mata de Lima *et al.* (Orgs.). **Investigação em educação**: diversidade de saberes e de práticas. V. II. Teresina; Fortaleza: Imprece, 2015. p. 372-388.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5^a a 8^a séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC; SEB, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº. 2/2015. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015b, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 09 mar. 2016.

BRITO, Antonia Edna. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), v. 44, n. 4, p. 1-09, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1877Brito.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOZZA, Sandra. **Ensinar a ler e a escrever**: uma possibilidade de inclusão social. Pinhais: Melo, 2008.

COSTA, Maria Lemos da. **Formação de professores alfabetizadores**: a trajetória formativa em serviço. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira; BENEVIDES, Araceli Sobreira. Saberes docentes e práticas exitosas de professoras alfabetizadoras de crianças. *In*: ALLOUFA, Jomária Mata

de Lima *et al.* (Orgs.). **Investigação em educação: diversidade de saberes e de práticas**. V. II. Teresina; Fortaleza: Imprece, 2015. p. 339-355.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. *In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 139-160.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Eliana Alves Pereira *et al.* Formação de profissionais da educação alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-737, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXShfrdQRNBM/?lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2019.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional de educação**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas faces. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 1-17, jan./abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e formação continuada. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), XIII., 2017. Curitiba, **Anais...** Curitiba, 2017. p. 24.537-24.549.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/PEDAGOGIA-UFPI E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE

*Wedson Alves Ferraz
Hilda Mara Lopes Araujo*

Considerações iniciais

A vivência humana é um processo que revela uma realidade em constante movimento, onde padrões diariamente surgem e, ao passo que vão se idealizando, tornam-se obsoletos pelo surgimento de um novo. Nesse sentido, o ser humano está submetido a um constante processo de construção, aquisição e transformação de conhecimentos, considerados essenciais para as diferentes situações, sejam elas, políticas, sociais, econômicas e, até mesmo, culturais. Logo, espera-se que os sujeitos estejam implicados em situações de aprendizagem cada vez mais inconstantes, busquem utilizar os conhecimentos de modo autônomo, a fim de que possam utilizá-los para suprir suas necessidades, garantindo assim, um progresso, que é pessoal e, ao mesmo tempo, social, à medida que reflete práticas sociais.

Nesse sentido, o presente estudo, que está inscrito no projeto intitulado: “O Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia e a construção da autonomia docente”, busca identificar contribuições para a formação inicial do estudante do

curso de Pedagogia, advindas das experiências vivenciadas no âmbito do PET/Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), destacando a autonomia como condição sobre o fazer e o ser professor no âmbito da prática docente.

Assim, partiu-se do pressuposto que o Programa, ao contribuir diretamente com a formação inicial dos estudantes de Pedagogia, propicia aos membros participantes, que se constituem como futuros professores, uma formação inicial que lhes possibilite delinear rumos positivos em suas trajetórias pessoais e profissionais, através de uma formação ampla e com qualidade acadêmica, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social.

No percurso da investigação, a formação inicial dos professores se configurou como o ponto de partida para que os discentes iniciem sua vida profissional de forma segura, com autonomia (FREIRE, 1996). O sentido da autonomia de professores, na concepção de Contreras (2002) se concretiza somente quando estes puderem imprimir na docência (nos conteúdos, práticas, avaliações) a reflexão crítica sobre suas aspirações, visões de mundo e experiências. É assim que a autonomia poderá ser entendida como qualidade educativa – mais que um atributo profissional concedido externamente. Nesse sentido, no âmbito deste estudo, pretende-se caracterizar o sentido de autonomia docente nas diversificadas atividades vivenciadas no PET, sobre o fazer e sobre o ser professor, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade.

A partir disso, definiu-se como objetivos deste trabalho, analisar o sentido de autonomia docente nas atividades vivenciadas no PET, como condição acerca do fazer e do ser professor, bem como reforçar os estudos sobre os princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e os dispositivos metodológicos, como a observação e a entrevista semiestruturada.

Desse modo, este estudo se propôs a realizar um levantamento da bibliografia referente ao objeto da pesquisa em autores como Freire (1996), que tece considerações sobre a autonomia como princípio pedagógico, o que pressupõe uma relação de interlocução e situações de aprendizagem cooperativas e solidárias. Nesse processo, o papel do educador é indispensável como mediador do ensino-aprendizagem, para dar forma estética e ética ao ato de ensinar. Contreras (2002), por sua vez, defende que somente com a autonomia para pôr em jogo os saberes da prática, o professor poderia desenvolver sua própria compreensão sobre o trabalho que exerce e, se for o caso, criar novos saberes, capazes de transformá-lo. É a esse esforço de expressão de valores e intenções no desenvolvimento do ofício de ensinar, que o autor denomina profissionalidade.

Autonomia docente, formação de professores e saberes necessários ao desenvolvimento da prática educativa

No que diz respeito aos conceitos que conduzem a temática discutida, busca-se ancoragem em teóricos, como: Contreras (2002), que discute acerca do conceito de autonomia atribuído na prática docente; Freire (1996) na obra: *‘Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa’*, trata a autonomia no ato educativo como um ato libertário; Cavaco (1995) expressa que a formação inicial provoca mudanças ao longo do percurso formativo e isso inclui o conceito de autonomia; Sacristán (1995), por sua vez, aborda acerca da consciência e da ação na libertação profissional dos professores; e, por fim, Macedo (2010) discute acerca do conceito de formação e experiências formativas.

Os conceitos supracitados revelam que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, com a finalidade de aquisição de conhecimentos que são utilizados para diferentes

fins. Assim, a educação estar sempre presente na vida dos indivíduos desde seu nascimento, seja nos ambientes informais ou nas instituições que possuem direcionamento para este fim. Dessa forma, o homem está em um constante processo de formação, que se altera em diferentes momentos de sua vida, como é o caso da formação em ambientes institucionais, como por exemplo, o ingresso no Ensino Superior.

A educação que se desenvolve no âmbito da academia está dividida em diferentes etapas, tendo como etapa fundante o processo de formação inicial, que atravessa os variados cursos superiores, inseridos em diferentes campos do conhecimento; e a formação continuada, acessada ao fim de uma graduação em um curso superior, de modo a acrescentar pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento. Na área da Educação, mais especificamente no que diz respeito ao processo de formação de professores, várias são as nuances que atravessam a formação inicial de tais profissionais. Entende-se que a formação se configura, como um processo envolto de complexidade, que está organizado de modo sistêmico, a fim de que haja compreensão e apreensão dos conhecimentos compartilhados (MACEDO, 2010).

Nessa perspectiva, é que se pode compreender a complexidade e o quão amplo é o processo de formação, ultrapassando as barreiras da mera memorização ou reprodução, mas o uso desta na vida dos envolvidos, atribuindo-lhes funções sociais. Isso posto, pode-se analisar como se dá esse processo na realidade educacional, de modo a perceber as contribuições das relações, vivências e experiências que se desenvolvem nessa trajetória. Em outras palavras, buscar como “[...] evolui a pessoa que é professor, ao longo da sua idade e com a profissão, na relação com outros intervenientes directos do ato educativo, na relação com o saber, na relação consigo mesmo [...]” (CAVACO, 1995, p. 159).

O processo de formação inicial de professores é atravessado por um período de complexos estudos teóricos que permeiam as diferentes áreas do saber. Desse modo, são numerosos os estudos acerca da História da Educação, da Filosofia, da Psicologia, da Epistemologia, da Didática, do Currículo, dentre outros, imprescindíveis para a preparação de um profissional que atua em um ambiente que é social e transpassado por questões que são interdependentes e primordiais na construção da identidade profissional e das competências desse ofício, entre os tais, a “Autonomia Docente”.

O conceito de autonomia está, em sua essência, enraizado ao longo do desenvolvimento da humanidade, desde as sociedades antigas, estando presente mais do que nunca, no mundo contemporâneo, que se constitui em um novo paradigma. Entende-se por paradigma, segundo Behrens (2013), aquilo que é modelo ou exemplo a ser seguido, assim, os padrões da atualidade apesar de não serem os mesmos que constituíam as sociedades medievais, ainda possuem, em seu bojo, os debates acerca da autonomia.

Nesse sentido, embora estando presente nas discussões que envolvem a participação social ou participação política, esse conceito vem ganhando, nos últimos anos, em larga escala, as discussões envolvendo o âmbito educacional (MARTINS, 2002). As considerações acerca dessa categoria são imprescindíveis, visto que o trabalho docente é, há séculos, desvalorizado, seja por condições precárias de trabalho, assim como pela compensação financeira referente a sua prática.

De origem grega, o termo autonomia significa “autogoverno” ou “governar a si próprio”, o que remete a pensar, no âmbito educacional, a autogestão das escolas, ou até mesmo, autoformação, seja dos alunos, seja dos professores que estão inseridos diretamente no processo de ensino-aprendiza-

gem. Nessa perspectiva, o conceito de autonomia, inserido no processo educacional, percorre na contramão do trabalho docente e da formação dos educandos, em relação às práticas tradicionais desenvolvidas na maioria das vezes na perspectiva da educação.

Dentre os ideais mais discutidos referentes aos professores na atualidade, a mais relevante e polêmica, diz respeito a sua condição como profissional, principalmente no que se refere à autonomia de tal profissional, enquanto prática inerente ao ofício docente. Nesse sentido, se faz necessário entender que a prática docente não se limita apenas ao trabalho que é desenvolvido na sala de aula pelo professor, mas se apresenta em um conceito mais amplo, que se refere a todas as aspirações e condutas que permeiam seu trabalho (CONTRERAS, 2002).

Em virtude da errônea concepção acerca da prática docente, é que a proletarização do trabalho dos professores vem, ao longo dos anos, ganhando maiores proporções, caracterizado por uma “[...] subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 33). Desse modo, pode-se observar a crescente perda de autonomia dos professores no âmbito de sua prática, o que faz com que haja, no decorrer do tempo, uma perda das qualidades que faziam parte de seu ofício e, até mesmo, da deterioração das suas condições de trabalho.

Não obstante, em um passado recente, o trabalho docente sofreu e ainda sofre com uma constante desqualificação, que é marcada, principalmente, pela crescente regulação e o forte controle e tecnicismo estabelecido na prática de tais professores, que, aos poucos, vão perdendo habilidades e conhecimentos profissionais específicos desse ofício, afastando estes cada vez mais de “[...] funções para determinação

do currículo que anteriormente lhes correspondiam [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 46).

Por consequência, além da perda de autonomia, ocorre ainda, a desconstrução da profissionalidade que, própria da ação docente, é entendida como “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores [...]” (SACRISTÁN, 1995, p. 65), que constituem a prática na qual o professor está diretamente envolvido.

Em contradição com o cenário de desvalorização e de desqualificação do trabalho de professores, surge a ideia de autonomia que, aos poucos, perpassa o espaço educacional e, mais especificamente, a prática docente. Porém, em grande parte, a autonomia que inicialmente avança nesse novo cenário, ainda é idealizada, ocorrendo, em sua essência, de modo ilusório, muitas vezes, limitando o profissional a atuar como um especialista técnico (CONTRERAS, 2002).

O professor que tem sua prática norteadada por esse modelo está sujeito, durante seu ofício, a solução de problemas de modo instrumental, guiado por um conhecimento meramente teórico e técnico, que é previamente disposto, procedente da pesquisa científica. Nesse sentido, sua ação se resume a aplicação de técnicas que têm sua justificativa na capacidade de conseguir os efeitos e os resultados que são previamente planejados.

A concepção de uma ciência aplicada na prática docente, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias e procedimentos, sejam estes para realização de diagnósticos ou solução de problemas, afeta a prática desse ofício, sobretudo, no que diz respeito a divisão hierárquica entre o conhecimento estudado e sua efetivação na prática, a idealização da prática docente reduzida a aplicação de procedimentos técnicos e a concepção que tais procedimentos técnicos são infalíveis, pela suposição que os fins a serem alcançados são

fixos e invariáveis (CONTRERAS, 2002).

No que se refere à divisão hierárquica entre o conhecimento e o ensino, tal perspectiva permite uma relação de subordinação e dependência entre os profissionais que estão mais próximos da prática (técnicos) e os que estão contidos no âmbito abstrato da produção de conhecimento (pesquisadores), configurando assim, uma “[...] subordinação às condições implícitas do conhecimento técnico, enquanto meios para conseguir determinados fins [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 96). Dessa forma, os professores se tornam “reféns” em relação a um conhecimento prévio que não é elaborado por ele próprio, como também, a finalidade que se pretende alcançar com tal conhecimento.

O segundo ponto a ser discutido, e que estabelece relação com a prática docente limitada a aplicação de procedimentos e técnicas com determinada finalidade, implicitamente sugere a formulação de regras para se chegar a tais resultados esperados. Essa perspectiva entende a ciência aplicada, como citado anteriormente. A problemática está relacionada a aplicação de tal conhecimento nas áreas da ação humana, que é passível de variações e mudanças que não cabem nesse tipo de conhecimento, que Habermas (1983) denominou de “empírico-analítico”.

Nessa lógica, a autonomia ilusória propõe um professor “[...] que demonstra uma preocupação pelo rigor maior que pela relevância [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 100). Assim, o professor assume uma postura carente de flexibilidade e de sensibilidade para se adaptar às características do contexto no qual está incluso, tornando-se pouco inclinado a sua autoavaliação e as condições a que está submetido o processo de ensino-aprendizagem, tendo assim, uma “autonomia enganosa”, pois sua prática está limitada a um conjunto de regras a serem paulatinamente seguidas.

É em tal contexto que surge a necessidade de profissionais que enfrentam as situações de suas práticas, não na perspectiva técnica, mas preparado para as situações que são incertas, instáveis e irregulares, marcadas por conflitos, onde o professor exerce um controle específico. É nessa perspectiva que surgem os conceitos de “Professor Pesquisador” e “Professor Reflexivo” que, através de uma prática assentada na reflexão, se opõe aos modelos de racionalidade técnica.

Nesse sentido, o professor passa a ser protagonista de sua própria prática, pois, ao invés de submeter-se aos conhecimentos que já são produzidos ao alcance de fins previamente determinados, esse profissional transforma sua prática em objeto de indagação, procurando melhorá-la (CONTRERAS, 2002). Logo, o professor que tem uma prática pautada na reflexão e na pesquisa, possui maior desenvoltura, no sentido de constatar as peculiaridades que possam emergir e assim, constatando, é capaz de intervir de modo a contribuir para uma educação que se constitui em mão dupla, ou seja, há uma troca de conhecimento entre os sujeitos que estão inseridos em tal processo (FREIRE, 1996).

Isto posto, a prática docente do professor pesquisador é guiada pela experimentação, o que proporciona novas experiências e melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, estando ligado, portanto, a professores que investigam sua prática, enquanto expressão de determinados ideais educativos, sendo influenciado ainda, por seus próprios modos de pensar e agir nas variadas vivências. Essa concepção se aproxima ao conceito de autonomia propriamente dito no âmbito educacional (SACRISTÁN, 1995).

Dessa maneira, destaca-se o que Contreras (2002) denomina de “Chaves da Autonomia dos Professores”, quatro pontos essenciais para o alcance dessa característica imprescindível ao ofício de educador. O primeiro viés é o da “au-

tonomia como reivindicação de trabalho”, que discute tal aspecto relacionando a autonomia como forma de dignificar o trabalho, bem como a proposição de um ensino na perspectiva de determinados valores educacionais, que não são pautados somente no produto final, mas que atue de modo que o conhecimento seja construído.

A segunda vertente discute a “autonomia como qualidade da relação profissional”, já que esta tendeu a ser construída como forma de defesa aos posicionamentos individuais e atributo pessoal que autoriza a tomada de decisões que sustentam o reconhecimento e a aceitação de tal capacidade. Já a “autonomia como distanciamento crítico” proporciona a independência intelectual que está ligada a ideia de “[...] emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e sociedade [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 204).

O quarto fator está relacionado a “autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo”, em que o professor aceita em sua prática, a “pluralidade, a diversidade de perspectivas e avaliação” (CONTRERAS, 2002, p. 206). Assim, a autonomia se apresenta como um processo dinâmico, que, para sua consolidação, exige uma compreensão e uma construção profissional e pessoal.

Nesse sentido, a propagação do conceito de autonomia, bem como a descrição das atividades/posturas que permitem o alcance de tal, em sua suposta plenitude, que, de fato, permite ao professor exercer a prática docente como protagonista, tem atravessado o âmbito desse ofício, estando presente nas discussões que permeiam a formação de professores. À vista disso, é que dentro das academias os docentes estimulam os professores em formação inicial, que desde já, possam pautar-se em tal perspectiva, seja por meio de sua prática ou

nas vivências que são produzidas no âmbito das disciplinas ou dos programas que estão inseridos.

No que se refere aos programas que atendem a comunidade acadêmica, em específico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), são os responsáveis por permitirem aos alunos, a vivenciarem diversificadas experiências formativas, ancoradas na tríade ensino, pesquisa e extensão. Em alguns casos, os programas buscam se guiar através de um eixo de tal tríade fundante, porém, alguns, em especial, desenvolvem sua prática de modo a articular tais eixos, como, por exemplo, o Programa de Educação Tutorial (PET).

De acordo com o Manual de Orientações Básicas (MOB) (BRASIL, 2006), que estabelece as diretrizes do Programa supracitado, o PET atua nas graduações com o intuito de promover a melhoria de seus respectivos cursos para os graduandos e garantir uma formação ampla e de qualidade aos alunos bolsistas e voluntários envolvidos. Neste trabalho, em que o cerne de discussões é pautado na Educação, aborda-se as práticas que são desenvolvidas no PET/Pedagogia-UFPI, ressaltando suas experiências como formativas dos membros envolvidos em suas diversas perspectivas, entre elas, a autonomia.

No PET, anualmente ocorrem reuniões para a elaboração e a redação do documento de planejamento. Tal documento, contém todas as atividades que devem ser executadas durante seu respectivo ano, sendo sempre pautado na filosofia e objetivos do Programa, principalmente, no que diz respeito a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, no âmbito de tais atividades, várias experiências formativas podem ser destacadas, principalmente, as que remetem à apropriação da autonomia por parte dos membros ao longo dos anos de inserção no grupo. Vale destacar que a formação em tal cenário não se limita a realização dos projetos, mas é presente nas relações que se estabelecem no cotidiano do grupo,

com os demais petianos e tutores (BRASIL, 2006).

No ano de 2018, múltiplas atividades foram desenvolvidas, de maneira articulada, favorecendo a formação mais ampla e significativa dos participantes envolvidos, como, por exemplo, o Curso de ‘Escrita Científica’, o Curso ‘Formação do Pesquisador’, que orientaram a respeito dos aspectos teórico-metodológico imprescindíveis na prática do educador, seja em exercício profissional, ou ainda, no processo de formação inicial. Experiências vivenciadas ainda no âmbito de tal ano, e que predominam nos planejamentos do Programa, como é o caso, em específico, do projeto de extensão: “Tempo de alfabetizar com texto: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita”, desenvolvido pelos membros do Programa em parceria com coordenadores e gestores das escolas localizadas na zona rural de Teresina (PI), a exemplo, a Escola Municipal Santa Teresa e a Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo.

Dessa forma, pode-se perceber que o Programa, dentro de seus princípios e orientações básicas, corrobora os conceitos e os apontamentos defendidos até aqui, com relação aos teóricos nos quais este estudo se ancora, de modo a levantar posicionamentos positivos acerca da contribuição do Programa na construção da autonomia docente ainda na formação inicial de pedagogos da UFPI. Nesse sentido, na sessão a seguir, discute-se acerca dos conceitos e dos aportes teóricos que possuem relação com a metodologia de trabalho adotada na pesquisa.

Percurso metodológico da pesquisa

Respaldados no entendimento de Minayo (2003), mediante a escolha da metodologia na pesquisa científica, é que se faz possível perceber que essa decisão deve ser feita de modo coerente, visto que é de suma importância seu papel

na orientação do percurso a ser seguido. Ocupando uma posição central na teoria, ela apresenta o conjunto de métodos e técnicas a serem adotadas para construção de determinada realidade e para o desenvolvimento da pesquisa.

O estudo em evidência consiste em uma pesquisa investigativa, de caráter predominantemente qualitativo. Segundo Goldenberg (2004, p. 14), ao se adotar tal abordagem na pesquisa científica, o pesquisador não apresenta preocupações diretamente ligadas a “[...] representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”.

Desse modo, o pesquisador envolvido em estudos de tal natureza, tem a capacidade de investigar, de modo amplo, os fenômenos, fazendo com que compreenda e analise os dados colhidos durante o processo com magnitude, tendo assim, “maior flexibilidade para garantir a resposta desejada” (GOLDENBERG, 2004, p. 88). Em conformidade com essa perspectiva, Santos (1999, p. 20) afirma que:

[...] qualitativa é aquela pesquisa cujos dados fazem sentido através de um tratamento lógico secundário, feito pelo pesquisador. Em outros termos, a pesquisa quantitativa tem resultados imediatos que se impõe como evidencia empírica imediata. Os resultados da pesquisa qualitativa necessitam do tratamento lógico, resultante do “olho clínico” do pesquisador.

Nesse sentido, a abordagem escolhida para o tratamento das informações e dados revela a seriedade e o compromisso como partes fundantes desta pesquisa científica, uma vez que não se dará uma mera descrição de possíveis dados a serem obtidos, e sim, uma análise contextualizada e fundamentada que permeia toda construção desta, visto que se utiliza os dados originados de situações vivenciadas por terceiros que

estão envolvidos diretamente na investigação.

No bojo deste trabalho, em que os pesquisadores estão diretamente ligados ao *locus* e aos sujeitos estudados, é imprescindível a aplicação de uma metodologia que traga em seu viés as características supracitadas, em que os fenômenos e as peculiaridades constatadas se contrapõem aos aspectos meramente quantitativos. Nesse sentido, o pesquisador deve proceder, segundo Mills (2009) descreve, como sendo um “Artesão Intelectual”. Assim é fundamental que o pesquisador tenha o cuidado de analisar e conduzir a pesquisa de modo a “[...] examiná-la e interpretá-la continuamente” (MILLS, 2009, p. 22).

Isto posto, é imprescindível perceber a pesquisa como um artesanato onde a essência é o próprio pesquisador que está propriamente envolvido com cada “produto intelectual” que possa vir a abordar. Tal perspectiva de trabalho, exige que o pesquisador não seja como Mills (2009) define, como um “Intelectual Político”, que adota como postura a capacidade de compreender diferentes espaços sem ter a capacidade de modificá-los, ou julgar sem a capacidade de impor julgamento ou, até mesmo, exigir sem competência para sustentar suas exigências. Um verdadeiro artesão intelectual tem a proeza de levantar tais questões e sustentá-las de modo coerente ao que afirma, sendo capaz de julgar, exigir, conhecer, dentre outras virtudes, de modo a dar conta das repercussões de seus feitos (MILLS, 2009).

Em vista disso, utilizou-se como procedimentos para coleta de dados que interessam a este estudo, a entrevista semiestruturada e a observação participante, realizadas diretamente no campo pesquisado. O primeiro dispositivo tem como característica a elaboração de um roteiro preliminar que tem por objetivo guiar as perguntas no momento de sua efetivação, porém, sua grande nuance é a abertura dada para complementação das perguntas.

Nessa perspectiva, trabalhar com a entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa, auxilia na compreensão mais ampla do fenômeno estudado, proporcionando maior clareza e significado de seus acontecimentos. Na perspectiva fenomenológica, “[...] o objetivo seria o de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais. Assim, as perguntas descritivas teriam grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais” (MANZINI, 2004, p. 3).

Nesse sentido, caracteriza-se a entrevista semiestruturada como um meio aberto, que não se restringe apenas às questões formuladas previamente e registradas em roteiro, além de não se limitar a simples respostas, como, por exemplo, “sim” ou “não”, por parte do entrevistado. Esta busca evidenciar informações subjetivas para o melhor atendimento dos objetivos do estudo, além disso, pode fazer emergir informações de forma mais espontâneas sendo as respostas não condicionadas a uma padronização de alternativas pré-estabelecidas (MANZINI, 1990/1991).

Este estudo, conta ainda, como estratégia de pesquisa para o alcance de seus objetivos estabelecidos na sessão inicial, com a observação participante, ou seja, aquela em que o pesquisador está envolvido nos fenômenos junto aos sujeitos, ao passo que os observa. Desse modo, enquanto o pesquisador observa, busca compreender as aparências, os acontecimentos e o espaço que o cerca como um todo, procurando sempre registrar o máximo de dados possíveis baseados nos objetivos e nos interesses do trabalho.

Ainda na perspectiva do observar, para Marconi e Lakatos (2007), esse ato permite aplicar os mais variados sentidos, a fim de obter as informações acerca de algum aspecto da realidade, sendo características principais necessárias ao pesquisador a percepção de “para que estou fazendo observação?

Qual o sentido de realizar essa observação? O que eu quero observar? Em que essa observação vai ajudar na minha futura prática profissional?” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 201). Tais questionamentos são imprescindíveis para que o pesquisador tenha consciência e atente naquilo que precisa alcançar ao passo que o estudo progride.

Alicerçados em tal perspectiva metodológica, realizou-se entrevistas com 06 (seis) discentes, participantes ativos do PET/Pedagogia-UFPI, a fim de responder à questão central que guia este estudo, bem como foi realizada a observação dos mesmos, durante o desenvolvimento das atividades do projeto, no decorrer do respectivo período em exercício. Vale ressaltar, que o Programa conta com alunos matriculados no curso em questão, em diferentes períodos, o que permite observar a contribuição direta do Programa na construção da autonomia docente de sujeitos de diferentes procedências.

A partir da aplicação dos procedimentos supracitados, foram realizadas análises profundas acerca dos dados colhidos, para que assim, através da técnica da Análise do Discurso, segundo Rocha e Deusdará (2005a), sejam elaborados os resultados fundamentados na interpretação concisa dos fatos, visto que, nessa perspectiva, opõe-se a realizar uma análise meramente conteudista ou que se limita apenas as informações dadas *a priori*.

Desse modo, a análise das informações e dados colhidos durante o desenvolvimento da pesquisa em enfoque, procurará “[...] evitar uma mera busca de uma realidade subjacente [...]” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005b, p. 315). Busca-se, a partir da investigação, problematizar as informações em comparativo aos saberes do pesquisador e aqueles produzidos por meio dos dados fornecidos junto ao entrevistado, procurando, através de um olhar clínico e investigativo, perceber as nuances presentes por trás dos discursos dos sujeitos entrevistados, a

fim de enxergar, nas entrelinhas, as informações que se encontram ocultas acerca da descrição de determinado fenômeno ou acontecimento no meio pesquisado. Assim, nessa linha de pensamento, busca-se constituir, na sessão seguinte, resultados significativos para contribuições na construção do conhecimento científico.

A construção da autonomia docente no contexto formativo vivenciado no PET/Pedagogia-UFPI: achados de campo

Partindo dos pressupostos até aqui discutidos, que giram em torno da categoria “autonomia”, como conceito principal, e que se amplia no que se refere ao seu exercício no ofício docente, esta seção consiste na apresentação das análises realizadas a esse respeito. Nesse sentido, espera-se apresentar os resultados constatados a partir das observações, interlocuções, vivências e experiências dos(as) petianos(as) entrevistados(as), buscando, dessa forma, evidenciar o sentido da autonomia, nas diversificadas atividades realizadas no PET/Pedagogia-UFPI, como condição sobre o fazer e sobre o ser professor, bem como do ensino e da educação na sociedade no qual o Programa está inserido.

Amparados na metodologia de pesquisa abordada, bem como nos procedimentos utilizados para coleta de dados, citados na seção anterior, que possibilitaram a apreensão de elementos essenciais, busca-se realizar a constatação de informações necessárias para o atendimento dos objetivos deste trabalho. Assim, foi possível verificar o processo de construção da autonomia por parte dos petianos envolvidos, a partir da participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas pelo Programa.

A autonomia é uma categoria que pode ser construída, na maioria das vezes, de maneira implícita, no decorrer do de-

envolvimento de determinadas ações, atividades e vivências, o que leva os sujeitos, muitas vezes, a apresentarem dúvidas de como caracterizar ou, até mesmo, se apropriar de tal conceito. Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas pelo PET, com base nos documentos legais que dão aporte a esse Programa, em maior ou menor escala, buscam estimular o desenvolvimento dessa característica em seus membros – o ser autônomo. Sabe-se que essa é uma categoria complexa, que exige do indivíduo determinadas posturas e ações na forma de lidar com diferentes vivências.

Os interlocutores da pesquisa apresentaram alguns conceitos e pontos de vista sobre a indagação: “Qual o seu entendimento por autonomia?” Foi possível constatar um amadurecimento e consciência do exercício de tal categoria, quando expressam que autonomia é *“ter independência para agir e tomar decisão conforme o que você pensa ser o correto a se fazer dentro de alguma situação, sendo ela corriqueira ou não”* (Interlocutor 6). Partindo desse pensamento, percebe-se a coerência desse depoimento com o que afirma Contreras (2002), que caracteriza a autonomia como capacidade de tomar decisões de maneira voluntária, a partir das informações que se tem no momento em prol de uma causa.

O PET é atravessado por variados momentos que diariamente proporcionam vivências de situações que influenciam a iniciativa e a tomada de decisões de seus membros, como, por exemplo, os momentos de reuniões e de planejamentos que são realizados de maneira frequente para o bom desenvolvimento de suas atividades, visto que *“durante esse período semanal constante, em diversos momentos é necessário possuir o despertar dessa autonomia, pois estamos em constante produção acadêmica”* (Interlocutor 5).

Desse modo, seguindo o Manual de Orientações Básicas do PET (BRASIL, 2006), que determina como objetivo o me-

lhoramento dos cursos em que o Programa está inserido, os petianos desenvolvem e vivem diariamente, na relação com os tutores, o exercício da autonomia, pois têm o livre-arbítrio de opinar, decidir, elaborar, planejar e executar atividades que sejam de consenso do grupo, de modo efetivo.

Assim sendo, a *“autonomia no âmbito do PET também é compreendida como uma espécie de aplicabilidade do que se é aprendido e vivenciado com o Grupo, de forma que essas capacidades vão naturalmente se agregando ao perfil de um petiano”* (Interlocutora 4). Isso posto, pode-se entender que a autonomia se manifesta de modo dinâmico e sua consolidação se dá a partir de uma compreensão e construção, de cunho profissional e pessoal (CONTRERAS, 2002). Assim, percebe-se que o sujeito ao se reconhecer como capaz de exercê-la, busca cada vez mais adotar posturas de tomada de decisões e liderança em prol de uma causa, que resultará em reflexos positivos ao grupo, bem como na sua carreira pessoal e profissional, tornando essa característica inerente a sua prática.

É de fundamental importância compreender a autonomia como uma característica passível de aplicabilidade, em que o sujeito deve exercer com criticidade e autenticidade em sua prática, vivenciando assim, de fato, a postura autônoma, não somente de maneira *“ilusória”* onde, na maioria das vezes, o indivíduo apenas reproduz como um especialista técnico.

Pode-se destacar no âmbito do PET, como exemplo fundamental da abertura para a manifestação e a contribuição de maneira ativa por parte de seus membros, as reuniões de planejamento e discussões das atividades anuais a serem desenvolvidas. Esses são momentos constantes e essenciais para um bom funcionamento e relacionamento do grupo, em que *“há estímulos de todos os lados sendo por meio dos colegas, da tutora ou por meios de atividades que estamos realizando”* (Interlocutor 2), caracterizando-se como momentos-chave para a

manifestação autônoma e para o aprendizado na relação com os demais membros com os quais estão ligados diretamente ou indiretamente ao Programa.

Isso perpassa ainda o momento prático de execução das atividades, quando os petianos auxiliam como monitores na organização e operacionalização das tarefas. Desse modo, a vivência das 20 horas semanais, orientadas pelo MOB (BRASIL, 2006), para a realização das atividades do Programa, se apresenta como *“estímulo a partir do momento em que posso estar organizando algo dentro do próprio ambiente (sala) do PET ou sobre os projetos/atividades/eventos”* (Interlocutora 1). Diante disso, é fundamental o exercício da autonomia, visto que é em momentos como esses que surge a necessidade de sujeitos que correspondam as suas práticas, não na perspectiva técnica, mas sim, preparado para situações incertas, instáveis e irregulares, marcadas por conflitos que lhes exigem uma postura emancipada (CONTREIRAS, 2002).

Vale ressaltar que a interação de membros que estão em diferentes momentos do curso, é fundamental para a troca de aprendizagens, onde sujeitos mais experientes auxiliam aqueles que são recém-chegados no Programa. Assim, os petianos *“são desafiados constantemente a criar, elaborar, organizar e executar projetos que englobam o Ensino, a Pesquisa e Extensão, projetos que contribuem imensamente na formação docente e também na construção da autonomia”* (Interlocutor 5). Paulo Freire (1996), considera essa troca de conhecimentos essencial, denominando como uma ação de “mão dupla” em que se aprende, ao passo que ensina e vice-versa, compreendida por atitudes que estimulam a autonomia dos indivíduos que estão envolvidos em uma mesma atividade e em busca de um mesmo propósito.

Há uma grande variedade de atividades que são desenvolvidas pelo PET no decorrer da sua programação, todas

baseadas no tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão. Alguns desses trabalhos se destacam dentro dos planejamentos anuais, por apresentar um maior tempo de duração, uma quantidade maior de público-alvo envolvido, bem como uma mobilização ampla dos petianos para o desenvolvimento de tal trabalho. Uma das atividades com tais características foi o Projeto “Tempo de alfabetizar com texto: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita”, em que na oportunidade foram vivenciadas atividades de ensino, sob a supervisão de uma equipe pedagógica da escola. Esse Projeto, realizado nos anos de 2018 e 2019, ocorreu na zona rural Leste da cidade de Teresina (PI), gerando uma série de experiências marcantes na vida dos membros do Programa, devido a sua amplitude.

O desenvolvimento de atividades nas Escolas Municipais Santa Teresa e Nossa Senhora do Amparo foram realizadas com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo complementar, ou seja, os alunos envolvidos apresentavam algumas fragilidades no processo de alfabetização, cabendo à coordenação pedagógica da escola, junto aos petianos, a realização de atividades complementares que pudessem auxiliar tais alunos na superação de suas fragilidades de aprendizagem de um modo lúdico, a partir do uso de metodologias ativas que pudessem expressar aprendizagens significativas.

Desse modo, os petianos, junto à coordenação pedagógica, realizavam semanalmente reuniões com o intuito de planejar as atividades a serem desenvolvidas, tendo assim, total liberdade de manifestar ideias, planos, jogos e atividades que considerassem importantes para a aprendizagem dos alunos. Instigados a pesquisar, planejar e aplicar de modo positivo as atividades, os envolvidos passaram a ter o primeiro contato com a prática de um ‘professor-pesquisador’, pois, como afirma Freire (1996), o professor que age pautado nas reflexões e no ato da pesquisa, possui maior prontidão ao constatar as

peculiaridades dos seus alunos, podendo assim, intervir de modo significativo, ensinando e aprendendo com os sujeitos inseridos nesse processo, caracterizando, desse modo, uma educação de mão dupla.

Assim, os encontros que aconteciam semanalmente eram sempre marcados por novas experiências, exigindo tomada de decisões rápidas e positivas, que pudessem garantir uma boa aprendizagem para os alunos. Nesse sentido, diversos eram os momentos em que os petianos eram instigados por situações que deveriam agir com autonomia para a solução de possíveis conflitos que, por vezes, eram inesperados. Desse modo, as vivências proporcionadas pelo Projeto, como apresenta a Interlocutora 1, *“foram marcantes para mim, pois, consegui desenvolver habilidades diferentes que exigiram minha autonomia, como: ensinar crianças com dificuldades em alfabetização ao planejar aulas e atividades”*.

Nesse sentido, a autonomia se manifesta como processo dinâmico, por exigir uma ampla compreensão e construção que se caracteriza como profissional e, ao mesmo tempo, pessoal, como denomina Contreras (2002, p. 206), “autonomia como consciência da parcialidade e de si mesmo”. Ou seja, o petiano enquanto pertencente a realidade do público-alvo atendido, deve se perceber como como sujeito profissional e pessoal dentro do contexto e de forma autônoma resolver os conflitos que, por vezes, nele estão inseridos, como, por exemplo, a atividade realizada a partir do conteúdo “Receita”, em que os petianos sentiram a necessidade de planejar uma atividade que tivesse relação com a realidade dos alunos. Na oportunidade foi trabalhada a receita da “salada de frutas”, por meio da qual buscou-se valorizar as frutas locais, que os alunos tinham domínio e conhecimento, trazendo sentido para a apreensão do conteúdo e, conseqüentemente, promovendo uma aprendizagem significativa.

Vale destacar ainda, as experiências vivenciadas no processo de planejamento, organização e execução do Projeto “Uma viagem no mundo do “faz de conta”: contar histórias como intervenção socioeducativa a partir do imaginário infantil”, desenvolvido em concomitância com o Projeto das escolas rurais. No âmbito deste, o PET/Pedagogia-UFPI proporcionou aos petianos, professores envolvidos e tutora, os desafios de planejar, confeccionar, ensaiar e executar histórias infantis, em variados espaços de aprendizagem, por exemplo, nas escolas municipais da cidade de Teresina (PI) e zona rural, bem como em campanhas do Tribunal Regional do Trabalho do Piauí e atividades de lazer da UFPI.

A contação de histórias, por ser um Projeto amplo, proporcionou diferentes vivências e experiências novas para a equipe de petianos, que estiveram diretamente engajados, desde o processo de planejamento às apresentações realizadas nos diferentes espaços. Foram organizadas histórias, em que os grupos de personagens ficaram sob responsabilidade de duplas de petianos sob supervisão da tutora, bem como dos professores envolvidos, para a realização dos ensaios semanais e confecções dos figurinos e cenários. A liderança implícita no momento de *“coordenar um grupo específico de alunas do curso de Pedagogia para ensaiar e preparar roupas para apresentação de contação de histórias”* (Interlocutor 1), demonstra o espírito da autonomia inerente a realização das atividades do PET/Pedagogia-UFPI.

A realização desse Projeto exigiu uma demanda de intensas horas de trabalho e produção para todos os envolvidos, seja no deslocamento para compra de materiais, seja nos ensaios e confecções que se distribuíram no Centro de Ciências da Educação (CCE) e no prédio do Curso de Moda e *Design* da UFPI, proporcionando exitosas experiências *“onde pude conhecer e me aprofundar mais além de ter tido oportu-*

nidade de apresentar trabalhos e ter novas experiências. Para mim, ele desenvolveu muito a autonomia” (Interlocutor 6). Desse modo, a troca de conhecimentos entre estudantes e professores de diferentes cursos (Moda, Música e Pedagogia), proporcionou aos envolvidos uma gama de aprendizagens e abrangência do conhecimento das diferentes partes, por meio de uma “troca” (FREIRE, 1996).

Desse modo, constata-se que a realização desses projetos e outras atividades no âmbito do Programa proporcionam vivências e experiências diretas com a autonomia, visto que os petianos realizam ações, não de maneira passiva, mas de modo que participam desde o processo construtivo de planejamento, manutenção e execução destas, sempre com o apoio da professora tutora.

Nesse processo, são sempre instigados a refletir sobre o andamento dos trabalhos, não somente nos que foram abordados nesta seção de modo mais detalhado, mas em eventos anuais, que passam pelo mesmo processo de construção e realização, como, por exemplo: ‘Diálogos Pedagógicos’, ‘Bate-Papo Acadêmico’, ‘Cursos de Escrita e Normalização de Trabalhos Científicos’, eventos que discutem temáticas relevantes no cenário social e acadêmico no momento respectivo de sua realização, em que os membros têm plena autonomia para discutir, planejar e operacionalizar o andamento de tais atividades.

É fato que assim como outros processos ou conceitos, a autonomia é uma postura conquistada ao longo de uma trajetória formativa atravessada por inúmeras experiências e vivências, o que a torna uma categoria complexa, até mesmo após alcançada. Nessa perspectiva, entende-se por complexidade, uma unidade construída a partir de diferentes elementos que constituem um todo, ou seja, a partir de uma interação que possui uma relação de interdependência entre

o contexto e o objeto de conhecimento (MORIN, 2005).

Diante desse cenário, percebe-se que a autonomia se encontra condicionada a alguns fatores contextuais, como pode-se observar nos relatos dos Interlocutores, que afirmam que algumas dificuldades no agir de forma autônoma, no âmbito do Programa estão relacionadas “*aos processos e trâmites burocráticos para o cumprimento de algumas atividades que fazem parte do planejamento anual das atividades do Programa, como a realização de uma atuação de todo o grupo para outro campus, por exemplo*” (Interlocutora 4).

Além das dificuldades que se manifestam acerca das questões burocráticas e de gestão, inerentes às repartições públicas, destaca-se ainda, como ponto-chave, a partir da observação dos dados colhidos, a imaturidade no que se refere a recente inserção dos membros no Programa, sendo a principal dificuldade apontada. Assim, apesar de os petianos recepcionarem os novos membros com apresentações acerca das atividades em execução, bem como a orientação de algumas posturas acerca de acontecimentos do cotidiano, a maioria afirma que encontraram “*dificuldade no começo, pois era algo novo e estava bem perdida, mas com o tempo e o incentivo dos demais petianos acredito que hoje tenho autonomia dentro do grupo*” (Interlocutora 6).

À vista disso, pode-se reforçar a ideia de que a autonomia é uma categoria construída ao longo de experiências, e conforme o propósito deste estudo, sua construção ocorre a partir das vivências e da participação nas atividades propostas pelo PET/Pedagogia-UFPI. Assim, uma vez conquistada, a autonomia propicia ao sujeito, uma “*emancipação pessoal*”, o que lhe permite superar dependências e olhar criticamente os fenômenos do cotidiano partindo da compreensão destes (CONTRERAS, 2002, p. 204).

Desse modo, destaca-se o quanto o PET/Pedagogia-UFPI

contribui com o processo formativo dos alunos que estão diretamente envolvidos na realização das atividades, tanto em um âmbito coletivo quanto individual. Tais contribuições são essenciais para fomentar a formação acadêmica no âmbito da academia, como reflete positivamente na vida profissional de cada sujeito, no modo do fazer e ser docente.

Considerações finais

Partindo do pressuposto que o PET/Pedagogia-UFPI proporciona, por meio de suas atividades, experiências e vivências que contribuem positivamente para a formação inicial dos membros diretamente envolvidos, buscou-se, neste estudo, perceber como estas proporcionam o desenvolvimento da autonomia por parte dos petianos, principalmente, no que se refere à autonomia docente como contribuições sob o fazer e ser docente.

Nesse sentido, ancorados em um aporte teórico e uma metodologia de pesquisa qualitativa, foram traçados métodos e utilizados instrumentos de coleta de dados que permitem estar imbricados diretamente nas vivências, como, por exemplo, atividades, projetos, eventos, cursos e relações nos espaços de convivência dos petianos e tutora. Tal postura foi fundamental para a análise dos dados, por meio dos quais, buscou-se, através dos ditos e não-ditos, investigar as nuances da autonomia se manifestando nos atos e atitudes dos interlocutores e demais membros envolvidos.

Diante desse cenário, pode-se contemplar os objetivos apontados neste estudo, de modo a constatar que o PET/Pedagogia-UFPI, através de sua rotina de trabalho, desenvolvimento de atividades e estudo, promove o desenvolvimento da autonomia nos seus membros, desde a inserção no Programa. Os projetos e atividades propiciam um contato direto com a

realidade e com os fenômenos sociais presentes na escola e contexto social de trabalho de um professor, estimulando os mesmos a adotarem atitudes e posturas próprias desse ofício, contribuindo significativamente no seu processo formativo em múltiplas perspectivas, dentre elas, a autonomia, como condição sobre o ser e o fazer docente.

Referências

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Educação Tutorial (PET): Manual de Orientações Básicas**. Brasília: MEC; SES, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_manual_basico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

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

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. *In*. BENJA-

MIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Os pensadores**: textos escolhidos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 301-312.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS: A pesquisa qualitativa em debate, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004, p. 1-10. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSQ4hkbkNcZT9tqJSQVJRSq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Marina.

Metodologia do Trabalho Científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 1999.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: o linguístico e seu entorno. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada,** São Paulo, v. 22, n. 1, p. 29-52, 2005a.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea: Estudos Neolatinos,** Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez., 2005b.

SABERES DA DOCÊNCIA CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO INICIAL A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/ PEDAGOGIA-UFPI

*Ana Livia Sousa Barros
Hilda Mara Lopes Araujo*

Considerações iniciais

A pesquisa em destaque busca compreender os saberes que são construídos a partir das experiências vividas no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET) no processo de formação inicial. Para tanto, partimos da seguinte questão: quais saberes da docência podem ser produzidos no processo de formação inicial, a partir das vivências oportunizadas pelo PET? Considerando como objeto de estudo os saberes relacionados à docência e sua vinculação ao PET/Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), presumimos que esses saberes estão em uma relação intrínseca às experiências formativas desenvolvidas no âmbito do PET.

O contato com a cultura acadêmica fomentada na formação inicial permite aos discentes estabelecer diretrizes que orientam a composição de uma identidade profissional que

imerge e emerge saberes, pois, se trata de um procedimento de troca. Esta é enriquecida quando em contato com Programas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), como o PET, “uma modalidade de investimento acadêmico em cursos de graduação que têm sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais” (BRASIL, 2006, p. 4) que, através das experiências propiciadas, fornece uma formação global e equilibrada para aqueles que o compõe.

Diante do exposto, o objetivo geral foi analisar a relação entre a formação inicial proporcionada pelo PET/Pedagogia-UFPI e a construção de saberes concernentes ao ser professor; e como objetivos específicos: identificar saberes da docência construídos durante a formação, nas experiências vividas no PET e estudar os princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e os dispositivos: observação e entrevista semiestruturada. No desenvolvimento, buscaremos explicar a respeito da formação inicial articulada ao Programa e essa relação com a construção dos saberes da docência.

Para essa finalidade, é crucial o entendimento da perspectiva dos discentes/petianos a respeito de suas vivências concretas e suas facetas, pois, notoriamente, a formação inicial ofertada objetiva aplicar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado (UFPI, 2015). Nesse sentido, o auxílio de Programas que beneficiem os cursos de graduação e toda comunidade acadêmica e externa, no caso do PET, propicia aos estudantes/participantes um conjunto de experiências formativas em consonância com a produção de saberes.

Destacamos que o objeto de estudo desta pesquisa possui complexidade em decorrência de manifestar sobre a experiência dos sujeitos envolvidos na pesquisa, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Logo, para dar resposta a essa complexidade, utilizamos conceitos

de Macedo (2010), Araujo (2011), Monteiro (2016), Larrosa (2002), Tardif (2014), entre outros.

Saberes da docência e construção do ‘ser professor’ no contexto da formação inicial universitária

Para introduzir os conceitos da pesquisa, encaminharemos nossa discussão para um breve enfoque histórico a despeito da universidade no Brasil, visto que, após leituras e análises, entendemos que esse percurso teórico se faz necessário, a fim de delinear o campo da formação inicial e os demais projetados por ela.

É notório que o cenário universitário brasileiro é ainda recente, a iniciar pela sua existência, já que “a universidade brasileira foi a última a surgir na América Latina” (BUARQUE, 2003, p. 20), devido a instabilidades de cunho político e econômico desvinculadas de uma motivação social. Desse modo, notoriamente a universidade emergiu de maneira desarmônica e não linear. Contornando nossa reflexão, podemos perceber que os cursos de graduação, especificamente o curso de Pedagogia é ainda um currículo novo, assim como o campo dos saberes docentes. Monteiro (2016, p. 30), ao relatar as mudanças que devem ocorrer no contexto universitário, destaca que:

[...] todas as mudanças ocorridas nas universidades devem estar voltadas para interesses maiores, como por exemplo: educar e formar profissionais capazes de atos críticos que ajudem a remover, pelo menos em alguma medida, a alienação da vida social. É função da universidade formular problemas socialmente relevantes e materializar formas viáveis de resolvê-los.

Dessa forma, a universidade precisa estar voltada às questões de cunho científico, atreladas ao caráter social, posto que

as instituições existentes visam trabalhar e cooperar pela sociedade e em benefício dela própria. Nesse sentido, as IES devem estipular a sua missão conforme as instâncias da sociedade, tanto futura quanto presentes. Em consonância com essa concepção, Xanthopoulos (2012, p. 73) ressalta que:

As missões coincidem com as finalidades e os objetivos da instituição universitária: pesquisa, formação e serviço; contribuição para o desenvolvimento e a criação de uma sociedade mais justa; desenvolvimento de valores éticos, que serão alcançados mediante as funções ou atividades que os estabelecimentos hão de exercer. Essas finalidades serão detalhadas por meio de objetivos mais operacionais, que levarão em conta as necessidades imediatas do meio em que estão inseridas as instituições.

Considerando essa perspectiva de que a formação inicial deve permitir uma reflexão que relacione “prazer e produção de significados com inovação” (CUNHA, 2001, p. 106), além da conjuntura de “dispositivos formativos” (ARAÚJO, 2011, p. 50) que propiciem uma efetiva “formação e construção da identidade profissional docente”, pois, a medida em que são empreendidos ou incutidos, nos discentes, valores para além da profissionalização, estaremos diante de uma formação voltada para a vida.

De acordo com Macedo (2010), a formação inicial deve caracterizar-se como uma ação mediadora, manifesta em atos e sentidos de experiência, ou seja, uma “ação que altera, provoca mudança em alguém ou alguma coisa” (MACEDO, 2010, p. 32). Depreendemos, desse pressuposto, o fato de que esse processo “pode conter experiências formativas impossíveis de serem reduzidas às situações de aprendizagem de disciplinas” (ARAÚJO, 2011, p. 15), como manifesta Freire (2000, p. 121) a esse respeito: “[...] somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da li-

berdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio [...]”. Tal posicionamento sugere ser a educação um processo permanente e, portanto, em um contínuo inacabamento que, por fim, perfaz a formação inicial como um dinamismo de “saber que podemos saber mais” (FREIRE, 1993, p. 20). Em outras palavras:

[...] a formação inicial se realiza na existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação/transformação), consigo mesmo (autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação), emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser; como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas. Mediado pelos saberes da experiência, pela intuição, pelos afetos, pelas suas condições sociocognitivas, culturais e institucionais, poderá emergir qualificado ao aprender a aprender; a reaprender e a desaprender com os conteúdos históricos e das realidades que o desafiam, refletindo criticamente sobre a própria experiência formativa que vive (metaformação), aprendendo de forma implicada, portanto. (MACEDO, 2010, p. 50)

Diante do exposto, a partir dos conceitos de heteroformação, ecoformação e transformação, defendidos por Macedo (2010) é que a UFPI, em seu PDI (2015-2019), apropria-se de uma política de ensino que adota os seguintes princípios:

a) **Concepção de formação e desenvolvimento da pessoa humana**, que leva em consideração os pressupostos axiológicos-éticos, a dimensão sócio-política a dimensão sociocultural, a dimensão técnico-científico e técnico-profissional. (UFPI, 2015, p. 218)

Essa concepção implica, portanto, em uma formação integral, destinada ao desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos possíveis de serem experienciados. Em consonância, o PET, em seu Manual de Orientações Básicas (MOB), preconiza:

[...] a formação de profissionais de nível superior, nas diversas áreas do conhecimento, dotados de elevados padrões científicos, técnicos, éticos e com responsabilidade social, nas diversas áreas do conhecimento, que sejam capazes de uma atuação no sentido da transformação da realidade nacional. (BRASIL, 2006, p. 5)

Em consonância com essa perspectiva, o documento do PDI (2015-2019) aponta:

b) **Articulação entre ensino, pesquisa e extensão**, [...] a real articulação entre ensino, pesquisa e extensão pressupõe um projeto de formação cujas atividades curriculares transcendam a tradição das disciplinas. (UFPI, 2015, p. 219)

Esse eixo refere-se à correlação abordada pelas IES, o conhecido “tripé” acadêmico que busca, de modo indissociável, desenvolver ações para fins educacionais e pedagógicos (ensino), de pesquisa e busca de novos conhecimentos (pesquisa) e de caráter social (extensão). Esses pilares, quando bem articulados, geram o dinamismo nas sociedades atuais. Nessa perspectiva, concentra-se o tema central do PET, visto que o Programa é caracterizado por “desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão sob a orientação de um professor tutor” que “visa oportunizar aos estudantes participantes a possibilidade de ampliar a gama de experiências em sua formação acadêmica e cidadã” (BRASIL, 2006, p. 6).

c) **Interdisciplinaridade e multireferencialidade**, [...] compreendida enquanto estratégia conciliadora dos domínios pró-

prios de cada área com a necessidade de alianças entre eles no sentido de complementaridade e de cooperação para solucionar problemas, encontrando a melhor forma de responder aos desafios da complexidade da sociedade contemporânea. (UFPI, 2015, p. 220)

A interdisciplinaridade é fundamental para uma formação acadêmica no estágio atual da ciência, porque permite, através dessa cooperação, um amadurecimento e o surgimento de novos conhecimentos, enquanto, a perspectiva multirreferencial equilibra essa pluralidade, ao trabalhar com a complexidade das relações humanas com aquilo que é possível, ou seja, prepara para ocasiões de imprevisto. Pensando nisso, o PET atua “sobre a graduação a partir do desenvolvimento de ações coletivas, de caráter interdisciplinar, objetivando a formação de um cidadão com ampla visão do mundo e com responsabilidade social” (BRASIL, 2006, p. 9).

d) **Avaliação**, incluem-se as experiências sistematizadas de registro e acompanhamento humanizado do processo de aprendizagem que ultrapassem a concepção quantitativa e classificatória de avaliação. (UFPI, 2015, p. 220)

A perspectiva básica educacional que, anteriormente centrava-se na figura do professor e possuía um conceito rudimentar de avaliação que se preocupava somente com a classificação, tornou-se ultrapassada, pois, com o avanço dos estudos houve um deslocamento desse conceito, o qual passou a ter centralidade no processo de ensino-aprendizagem, dispondo de um princípio ético que se apoia em uma avaliação formativa. É diante dessa concepção que o Programa prioriza uma avaliação construtiva e não punitiva, buscando de maneira diagnóstica, um “equilíbrio entre os indicadores qualitativos e quantitativos para permitir o avanço em relação aos objetivos

do Programa” (BRASIL, 2006, p. 23).

Ao enfatizar os pontos destacados, consolida-se o fato de que há uma comunicação entre o PET e as IES, pois a partir dos documentos analisados, é perceptível a união indissociável destes, projetando então, uma formação inicial que oferece suporte para a construção dos saberes necessários ao ser humano. Essa formação, por sua vez, viabiliza a constituição do ser professor que, por conseguinte, vislumbra as competências e saberes da docência.

Para nos aprofundar no conceito central da referida pesquisa, faz-se necessário dialogar brevemente a respeito do saber. Portanto, saber etimologicamente (*sapere* - do latim) significa ter sabor, ou melhor, conceituando, trata-se de uma forma de percepção. Foi desse termo que se originou a palavra ‘sábio’ (*sabidus*), que diz respeito ao sujeito que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos. É apropriando-se desses termos que os dicionários, como o Básico Jurídico (TARANTINI, 2011, p. 371) apresenta uma conceituação de saber como: “ter conhecimento, ciência, informação ou notícia. Ter conhecimentos técnicos e especiais relativos, ser instruído, ter meios, capacidades, conseguir, ter certeza, poder explicar, compreender, reter, indagar [...]”.

Desse modo, apropriar-se do saber é o mesmo que obter o conhecimento ou domínio de determinada ação (saber-fazer), qualidades (saber-ser) ou habilidades (saber-agir). É a implicação de um processo de formação e aprendizagem (TARDIF, 2014) articulado ao PET, através das atividades e tarefas que promovem o “aprender fazendo e refletindo sobre” (BRASIL, 2006, p. 8). É mediante esse cenário que perscrutaremos a categoria ‘saber docente’.

Segundo Monteiro (2016, p. 16), “o processo de tornar-se professor é contínuo e nos remete à ideia de desenvolvimento ao longo da carreira”. É partindo desse processo continuado,

que o professor desenvolve os saberes que concernem a sua prática docente, processo este, que tem início na formação inicial, já que “conhecer os saberes docentes é fundamental para o desenvolvimento da atividade docente, por permitir a aquisição de competências profissionais” (CABRAL *et al.*, 2016, p. 181). É justamente pela união desses saberes que os futuros professores são aproximados da docência, além de serem eles os necessários para o exercício da mesma, o que constitui, portanto, a identidade profissional (ARAÚJO, 2011).

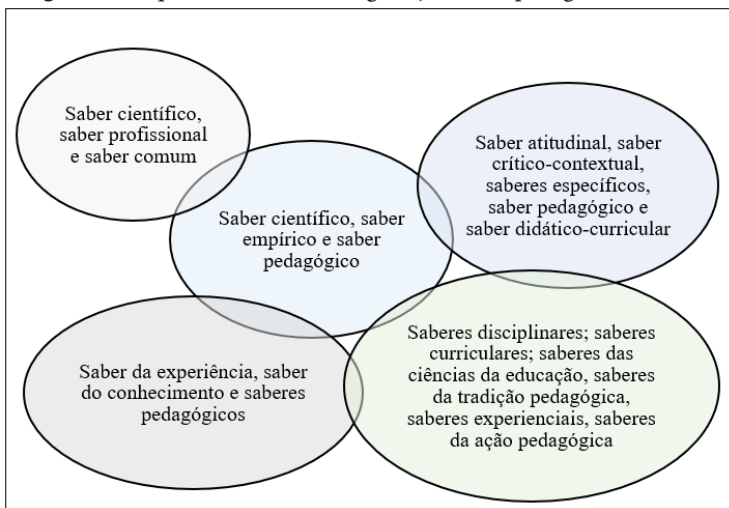
É válido ressaltar que o saber não é autônomo, ou seja, ainda que possua uma carga de subjetividade, é indissociável das dimensões do ensino e das realidades sociais na qual os professores estão inseridos (TARDIF, 2014). É nessa perspectiva que Tardif (2014) equilibra o saber docente, na interface entre o individual e o social, visto que é um saber plural (há uma diversidade), temporal (adquirido em um contexto sócio-histórico de vida e de profissão) e interativo (relação trabalhador e objeto de trabalho).

Mas, apesar das discussões já explanadas, ainda existem indagações a respeito, como: O que realmente são esses saberes? Quais saberes específicos do professor? É possível desenvolver esses saberes na formação inicial? Respondendo a esses questionamentos, Tardif (2014, p. 36) aponta que o saber docente pode ser definido “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Como bem explanado na fala do autor, trata-se de um saber plural, isto porque as discussões que envolvem esse tema geram um conjunto de tipologias diversificadas, as quais tentam explicar competências, habilidades e outras questões relacionadas ao trabalho do professor, o que não se restringe a uma área demarcada de um conhecimento especializado. Des-

se modo, utilizamos como fonte de pesquisa o esquema desenvolvido por Monteiro (2016, p. 71).

Figura 1: Esquema sobre a configuração das tipologias de saberes



Fonte: Monteiro (2016)

A partir desse modelo, percebemos que os saberes que compõem a formação docente são um equilíbrio entre teoria e prática, de modo que há aqueles que se desenvolvem teoricamente (saberes da formação profissional, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares) e aqueles que se desenvolvem de maneira pragmática (saberes da experiência ou saberes experienciais). Estes, por sua vez, possuem pontos de interseções que demonstram a comunicabilidade existente.

Ressaltando que são inúmeras as classificações e tipologias que tentam, em um esforço, demonstrar as “competências relativas ao ato de ensinar” (MONTEIRO, 2016, p. 69), todavia, como defende a autora, ainda são formas epistemológicas limitadas, visto que as tipificações dos saberes docentes não se findam devido à complexidade, ainda que haja

avanços científicos, esses nunca poderão abranger os saberes da docência em sua plenitude, contudo, são elas – as teorias –, as responsáveis pelo fornecimento de uma base que fortaleça e aprofunde os estudos no campo da formação docente.

Essa circularidade de saberes compõe a identidade profissional docente e está presente no PET, delineada pelo Manual de Orientações Básicas (MOB) (BRASIL, 2006) e em constante transformação quanto ao que perpassa os discentes/petianos em suas vivências inseridos no Programa. Diante disso, articulamos uma explanação quanto aos saberes supracitados e o seu desdobramento e amadurecimento no âmbito do PET, a fim de que haja um entendimento da relação entre: IES, PET e saberes docentes.

Em face à multiplicidade dos saberes, encontramos aqueles de natureza teórica, como os saberes profissionais dotados da concepção cientificista. Tardif (2014, p. 37) afirma que “esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo”.

Concerne, portanto, dos conhecimentos difundidos pelas instituições de formação, cujo estudo científico se pretende incorporar à prática docente. Esse arcabouço é comumente encontrado nas IES, uma vez que os cursos de graduação, de modo mais preciso o curso de Pedagogia, tenciona a formação docente em aspectos científicos com impacto na *práxis* do professor. Ao desenvolver esse saber, estaremos então, desenvolvendo

[...] uma educação científica que vá além da transmissão de conhecimentos, que estabeleça íntima relação ciência/tecnologia/sociedade/ambiente e, sobretudo, que essa educação favoreça aos

cidadãos a tomada de decisões cientificamente fundamentada. (ARAUJO, 2011, p. 145)

Essa educação é desenvolvida no PET mediante o planejamento e a execução de projetos e cursos de extensão, como o intitulado: ‘Escrita Científica e Normalização de Trabalhos Acadêmicos - ABNT’, que se justificou por trazer discussões e possibilitar aos participantes, fazer questionamentos que os ajudassem a refletir sobre a importância da leitura e da escrita no espaço universitário; conhecer as especificidades da escrita acadêmica; identificar as principais características dos gêneros acadêmicos (resumo, resenha, artigo científico e monografia (Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs)), inteirando-se de sua adequação, estrutura textual e linguagem apropriada, a partir do que recomenda as normas da ABNT, para a aplicação na formatação de gêneros acadêmicos. Em suma, a proposta teve por finalidade preparar os estudantes/participantes para uma desenvoltura acadêmica mais aperfeiçoada, oportunizando conseqüentemente, um impacto na prática docente.

Há também, os saberes pedagógicos, que, de certa forma, são antagônicos ao que fora citado anteriormente, visto que, ao contrário do saber profissional, que parte do científico para o prático, o saber pedagógico parte do prático para o científico, pois são reflexões sobre a prática educativa, “reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2014, p. 37) e que na medida em que se sistematizam, buscam autenticar cientificamente as conclusões de suas pesquisas. Em outros termos, os saberes pedagógicos são de importância fundamental para a construção do ser professor, pois permitem

A experimentação metodológica, o enfrentamento das situações complexas de ensino, que requerem a ressignificação da Didática na tentativa de fazê-la mais inovadora, mais rica, constituem aspectos, entre muitos, que podem e devem ser aprofundados por meio dos saberes pedagógicos. O contato com esses saberes deve proporcionar aos docentes e aos futuros professores instrumentos para se interrogarem e alimentarem as experiências pelas quais passam durante a formação inicial, além de suas práticas futuras, confrontando-os. (ARAUJO, 2011, p. 149)

Esses saberes possuem espaço no âmbito do Programa, pois, através de estudos e de discussões, são produzidas ações que confluem em projetos, como: ‘Uma viagem no mundo do “faz de conta”: contar histórias como intervenção socioeducativa a partir do imaginário infantil’, o qual possui como objetivo estimular as crianças a desenvolver o interesse e o gosto pela leitura por meio da contação de história articulada com ações socioeducativas realizadas em espaço escolar e não escolar. Portanto, parte do princípio de um saber prático (aplicação da contação de histórias na sala de aula) que, por fim, obtém resultados também científicos.

Já os saberes disciplinares, como sugere a própria nomenclatura, são aqueles provenientes das disciplinas ofertadas pelo curso. Analisando esse saber, Tardif (2014, p. 38) pondera que “são saberes 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”.

Em conformidade a este, verifica-se também, a presença dos saberes curriculares, que, em tese, dizem respeito aos conteúdos, métodos e objetivos (programas escolares) que o professor necessita aprender a empregar. Como defendido por Tardif (2014, p. 38), “estes saberes correspondem aos discurs-

sos, 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”.

Executados pelo PET, por intermédio de projetos como o PET-Estudo, que ao implantar argumentações quanto a temas, como formação inicial e outros relevantes para a comunidade acadêmica, proporciona aos discentes/participantes, uma visão diferenciada a respeito do meio (acadêmico) em que estão inseridos, além de assuntos da atualidade, de modo a observar a diáde teoria e prática, o que diminui as dificuldades de compreensão quanto a conceitos complexos que, por consequência, prepara os estudantes para o ingresso em Programas de Pós-Graduação ao desenvolver a criticidade e o espírito reflexivo.

Em detrimento da complexidade é impossível a delimitação do saber, a explanação sobre as tipologias encerra no descrever dos saberes da experiência, os quais têm origem no exercício da prática docente, bem descritos por Tardif (2014, p. 39, grifo do autor) como saberes que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de fazer-ser”.

Nos textos redigidos por Larrosa (2002) encontramos uma exposição sobre essa definição, em que o autor retrata a “experiência e o saber que dela deriva” como sendo aquilo “o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2002, p. 27). Isso porque tal saber é tão importante quanto aqueles que se configuram como ciência, de modo que “realçar e mobilizar a experiência na formação, significa reconhecer, em qualquer âmbito da atividade humana, que essas atividades já se dinamizam num processo contínuo e intenso de compreensão do mundo” (MACEDO, 2010, p. 165).

Em conformidade, o PET fornece inteiramente, em todas as atividades realizadas, esse conceito de saber, uma vez que estas transpõem, de modo significativo, conceitos para uma autoformação e transformações nos sujeitos envolvidos que, concomitantemente, forjam um profissional apto e qualificado para exercer a docência.

Com efeito, a envoltura desses saberes permite uma maior clareza quanto a constituição do perfil profissional docente, todavia, é conveniente ressaltar que “essas competências e habilidades podem ser apreendidas ou não, pelo discente, no curso de formação” (ARAUJO, 2011, p. 18). É nesse cenário que se configura o PET/Pedagogia-UFPI, posto que o Programa está em contato com toda a comunidade acadêmica, de modo sistemático, promovendo através da troca de experiências, o amadurecimento crítico dos discentes envolvidos (BRASIL, 2006), que, por conseguinte, oportuniza uma formação inicial permeada pela troca e pela implantação de novos saberes característicos da docência.

Logo, aqueles que compõem o PET/Pedagogia-UFPI e aqueles que participam de projetos desenvolvidos por ele, possuem a oportunidade de paralelo à graduação, adquirir e aprimorar os saberes da docência, dispondo de um singular olhar multirreferencial, de forma que implique uma formação para a cidadania. Assim, o PET não só acresce saberes, mas permite que novos sejam incutidos na formação, de modo a beneficiar toda comunidade acadêmica e externa.

Caminhos metodológicos da pesquisa

A construção e a definição da análise, definidas neste estudo, fazem uma introdução e uma conversação a respeito da problemática da pesquisa. Nesse sentido, neste segmento são indicados os passos que orientaram toda a investigação até a

análise de dados, de modo que se delimitam os princípios teórico-metodológicos que embasam a pesquisa.

Esta investigação se fundamenta em uma pesquisa qualitativa, que, segundo Lüdke e André (1986), considera a realidade em sua inteira complexidade e contexto, além da sua flexibilidade e riqueza na descrição de dados. Nela se observa, registra, analisa e ordena dados, o que permite ao pesquisador analisar, de maneira aguçada, a diversidade e intencionalidade nas respostas dos entrevistados, que, neste caso, são discentes que atuam ao mesmo tempo no curso de Pedagogia e no PET, partindo dos critérios pré-estabelecidos que orientam a pesquisa. Portanto, a abordagem qualitativa proporcionou uma compreensão da realidade mediante as falas dos interlocutores em referência aos saberes da docência e suas vivências práticas com esse conceito durante a formação inicial atrelada ao PET/Pedagogia-UFPI.

Como dispositivos teórico-metodológicos, utilizamos aqueles que “possibilitaram organizar e analisar o conjunto das intenções, ações e práticas, desenvolvido pelos licenciandos – *Petianos* – em seu processo de formação” (ARAUJO, 2011, p. 39). Logo, os dispositivos constituintes da pesquisa foram a observação e a entrevista semiestruturada.

Para Marconi e Marconi (2007, p. 201), é imprescindível que se perceba: “para que estou fazendo observação? Qual o sentido de realizar essa observação? O que eu quero observar? Em que essa observação vai ajudar na minha futura prática profissional?”, a fim de obter determinada informação sobre algum fato da realidade através dos sentidos. Outrossim, a entrevista semiestruturada, segundo Minayo (1996, p. 108), faz a divisão dos dados obtidos entre “os de natureza objetiva – fatos concretos, que podem ser obtidos por outros meios – e os de natureza subjetiva, como atitudes, valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos atores so-

ciais envolvidos”, permitindo solucionar conceitos complexos e subjetivos que se apresentam de forma objetiva durante a observação. Tais instrumentos possibilitaram uma recolha de dados apanhados no campo com maior clareza, de modo que o apoio bibliográfico, baseado na investigação literária foi evidenciado na prática, através da exposição dos interlocutores e, postos, por fim, em análise e interpretação das falas de maneira esquadrinhada, seguindo a Análise do Discurso (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

A partir dessas propriedades, tomamos elementos produzidos pela fala dos interlocutores que tornam compreensível a finalidade desta pesquisa, portanto, avaliamos que esses princípios são os mais apropriados para conter nosso objeto de estudo. A exemplo de Araujo (2011), construímos um roteiro de entrevista utilizando blocos temáticos e subtemas, a fim de tornar o momento mais dinâmico e compreensível. O quadro 1, a seguir, exemplifica os aspectos explorados no roteiro de entrevista, a partir de blocos temáticos e subtemas.

Quadro 1: Blocos temáticos e subtemas orientadores do roteiro de entrevista

BLOCOS TEMÁTICOS	SUBTEMAS
1. FORMAÇÃO INICIAL	Avaliação objetiva sobre formação inicial. Expectativas diante desse processo, e se essas foram atendidas. Fatores proporcionados que contribuem para o ser e o fazer docente. Dificuldades encontradas.
2. SABERES DA DOCÊNCIA	Entendimento sobre esses saberes. Identificar esses saberes da docência. Os julgados necessários para a construção do ser professor. Dificuldades na aquisição desses saberes.

3. ASSOCIAÇÃO AO PET/PEDAGOGIA-UFPI	<p>Oportunidades dadas pelo Programa para o adquirir ou o amadurecer dos saberes docentes.</p> <p>Experiências vividas no âmbito do PET em que é observável esse processo.</p> <p>Relação existente entre as vivências no Programa e a formação inicial no processo de construção de saberes.</p> <p>Interferências nessa relação PET-IES.</p>
-------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

No primeiro momento, propusemos aos interlocutores falar a respeito da formação inicial em andamento, as dificuldades encontradas, as expectativas criadas e o alcance delas, enfim, o que, de fato, essa formação inicial proporciona para o ser e fazer do professor.

No segundo momento, discutimos o bloco temático sobre os saberes da docência com o propósito de perscrutar o entendimento dos petianos quanto a essa categoria, aqueles que julgam ser necessários para o exercício da profissão docente, além das dificuldades na aquisição desses saberes.

No último momento, encerramos unindo os objetivos da pesquisa. Portanto, enfatizamos as experiências proporcionadas pelo PET/Pedagogia-UFPI aliados a formação inicial, de modo que foi possível observar o processo de construção dos saberes docentes.

Os interlocutores foram gravados em uma sala virtual, através da plataforma *Google Meet*, em razão do momento de pandemia da Covid-19. Suas falas e expressões foram repetidamente ouvidas, para serem transcritas e analisadas com eficácia, o que exige uma escuta sensível que “trata-se de um modo de ouvir na apreensão de uma totalidade existencial” (MACEDO, 2010, p. 198), durante todo o processo, que perfaz, por fim, a conclusão desta investigação.

Um ponto a ser considerado é que foi possível observar,

na medida em que as entrevistas ocorriam e, após a análise incansável dos vídeos, as expressões e as pausas nas falas dos interlocutores, revelando momentos de pensamento ao se debruçarem sobre o seu próprio ser e fazer docente, em suas vivências, o que notadamente demonstrava que “havia ali um diálogo de um professor com ele mesmo”, o qual tornava possível fomentar “no sujeito um contato com sua singularidade e gerava como fruto traços de uma autorreflexão formadora” (MONTEIRO, 2016, p. 87).

A seguir, apresentamos um quadro com os perfis dos participantes da pesquisa. Utilizamos pseudônimos, a fim de manter suas identidades em sigilo.

Quadro 2: Perfis dos entrevistados

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	PERÍODO DO CURSO	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA
Spurgeon	Feminino	25	9º	2 anos
Swaggart	Masculino	22	7º	3 anos
Vingren	Masculino	23	4º	10 meses
Graham	Feminino	21	6º	2 anos
Wesley	Feminino	26	7º	1 ano e 4 meses
Whitfield	Feminino	19	4º	1 ano e 5 meses

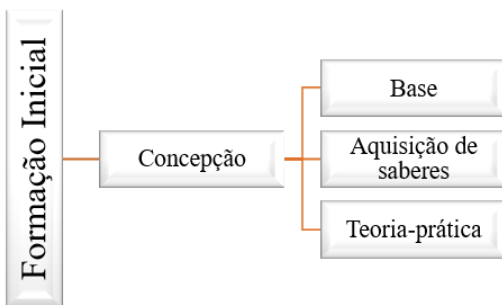
Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Para iniciar a análise, construímos quadros nos quais foram agregadas as respostas dos entrevistados para cada pergunta, tendo o cuidado de observar a homogeneidade das respostas a determinadas questões, bem como as mensagens que se encaixam nos objetivos da pesquisa.

Saberes da docência e formação inicial no âmbito do PET/ Pedagogia-UFPI: registros a partir de experiências vividas

Após o estudo minucioso dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, tornou-se possível a compreensão de conhecimentos relacionados ao objetivo da investigação. Dessa forma, foi factível analisar os saberes da docência sendo incorporados ao grupo PET/Pedagogia-UFPI em consonância com a formação inicial dos estudantes. Utilizando dos blocos temáticos para a conversação entre pesquisador-pesquisado, iniciamos a entrevista discorrendo sobre a formação inicial, momento este em que se encontram os entrevistados.

Figura 1: Convergências na categoria formação inicial



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Ao analisar detidamente a fala dos estudantes, tornou-se perceptível a compreensão unânime de 3 (três) expressões que conceituam esse processo de formação inicial: 1) base, pois, afirmam que advém do próprio nome, servindo de início, de “pontapé” a fim de partir para outros campos, outros horizontes; 2) início da aquisição de saberes; e 3) ligação teoria e prática.

A segunda expressão se sobressaiu por ser citada na fala de 4 (quatro) entrevistados e que tem relação direta com o pro-

cesso de formação inicial e com o desenrolar desta pesquisa. Acreditamos que se trata de compreender que esse processo formativo visa à aquisição de saberes que preparem o discente para sua prática futura, inserindo-o no mercado de trabalho, como um ser dotado de habilidades e conhecimentos capazes de lidar com as demandas advindas do campo profissional.

Como ressoa na fala de Whitfield: “*a partir desse início que a gente tem uma base, uma estrutura pra continuar a nossa aquisição de saberes pra podermos colocar em prática*”. Isso posto, relacionamos com o conceito elaborado por Mizukami (2008, p. 216) que retrata a formação inicial como um “momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada”.

Quando questionados sobre as expectativas criadas antes e durante esse processo de formação inicial, foi possível apreender dois acontecimentos: o primeiro, de expectativas frustradas por motivos variados, como: a falta de preparo de alguns professores, o não atender de determinadas disciplinas e a dificuldade de levar a prática, o conteúdo estudado em sala. Sobre isso, Swaggart diz que “*é uma formação que ainda deixa lacunas*”. Essa visão alinha-se com o que Tardif (2014, p. 241) pensa, ao dizer que:

[...] é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias [...], que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Apesar desta pesquisa não se restringir a esses pontos, tornou-se válido ressaltá-los, a fim de alcançar outros elementos significativos para a investigação. Então, procedendo

dessa informação de que a formação inicial deixa lacunas a serem preenchidas, os entrevistados complementaram suas falas relatando que estas lacunas podem ser eliminadas por meio da participação em Programas, como o PET, o qual surpreende as expectativas, até para além destas. Swaggart continua sua reflexão esclarecendo que “*a partir do momento em que você se dispõe a viver a universidade, participando de Programas como o PET, [...] a gente pode ampliar essa Formação Inicial fazendo com que ela atenda certa demanda emergencial da profissão do pedagogo*”.

Desse modo, percebe-se que o PET está cumprindo com o objetivo de “complementar a perspectiva convencional de educação escolar baseada em um conjunto qualitativamente limitado de constituintes curriculares” (BRASIL, 2006, p. 6). Portanto, há uma relação direta do PET no processo formativo dos estudantes do curso de Pedagogia da UFPI, com o propósito de complementar e expandir esse conjunto limitado de componentes. Logo, concordamos com Tosta *et al.* (2006, p. 6), ao dizerem que o método utilizado pelo PET:

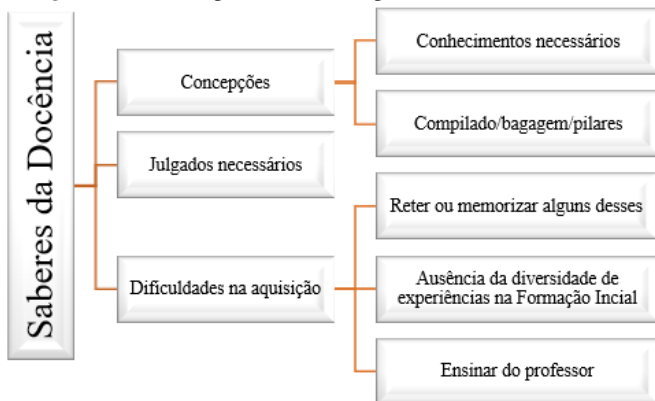
[...] foge da passividade dos alunos às vezes encontrada em salas de aula, onde o professor tem a função de transmitir o conhecimento acabado e o aluno de assimilá-lo; há um espaço para a construção de novos saberes e o desenvolvimento do domínio dos processos e métodos gerais e específicos de investigação necessários para tal produção, através da realização de pesquisas epistemológicas, produção de textos e artigos e palestras com professores – visitantes. Dessa forma, o Programa permite o desenvolvimento do pensamento crítico e a habilidade de resolução de problemas.

Apoiamo-nos, portanto, no entendimento de que o PET cumpre cabalmente seu papel, complementando as entrelinhas do processo de formação inicial. Nesse sentido, há um

entrelaçar de saberes que permeiam esse processo formativo e as vivências que o envolvem.

Após uma introdução e reflexão a respeito do processo de formação inicial, dialogamos a respeito do segundo bloco temático, sobre os saberes da docência, desde a compreensão dos discentes/petianos sobre o assunto até as dificuldades quanto a aquisição desses saberes, como mostra a figura 2, a seguir.

Figura 2: Convergências na categoria saberes da docência



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Esses saberes categorizam o ser e o fazer do professor, já pontuado neste estudo e, através de reflexões feitas pelos discentes/petianos, foi possível observar e compreender a inter-relação existente entre a formação docente e os saberes adquiridos na base dessa formação inicial. Mediante os relatos a respeito do que entendem por saberes da docência, os que já conseguem identificar em si, os que julgam ser necessários para o ser e fazer do professor e as dificuldades na aquisição desses saberes.

Tais informações possibilitam o alcance de alguns objetivos apresentados no início da pesquisa, a saber: a construção

de saberes da docência na relação PET e formação inicial, e identificar os saberes da docência construídos durante a formação, nas experiências vivenciadas no PET. Esse movimento permitiu, de modo intencional, vislumbrar dos saberes docentes tecidos e incorporados na formação inicial, através das experiências vivenciadas no âmbito do PET/Pedagogia-UFPI.

Como emprega Monteiro (2016), pensar sobre esse prisma é imprescindível que consideremos o fato de que a trajetória como discente traz à tona a ideia de “simetria invertida”, significando que ao formar-se, ao estudar para ser professor, faz-se antes, o papel de aluno. Observamos isso na fala de Spurgeon, quando afirma que “*os saberes docentes que os professores têm e acabam perpassando a nossa formação*”. Sabendo, portanto, que “o objeto de trabalho do docente são os seres humanos e, por conseguinte os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2014, p. 266) essa inversão, permitirá ao futuro docente não apenas a construção de saberes estabelecida no trato consigo mesmo, mas, derivar-se-á também, da comunicação com o outro, coincidindo com os conceitos de heteroformação e autoformação, defendidos por Macedo (2010).

Dessa forma, pudemos visualizar, nas respostas dos entrevistados, que esses saberes são necessários e essenciais, sendo como uma “bagagem”, como pontuou Graham em uma de suas falas, a qual carregará as experiências formativas que vão se somando. Observemos as falas de alguns entrevistados:

Eu entendo como Saber da docência, os conhecimentos que são necessários pra o docente ter e atuar, tanto seus conhecimentos quanto suas práticas. [...] o professor reflete na sala de aula não só aquilo que ele tem de conhecimento teórico, não só aquilo que ele tem de conhecimento prático, mas também, da vida dele, quem é ele os seus princípios, moral, sua cultura. Tudo isso ele reflete. (Whitfield)

Então o meu ser e o meu fazer docente eles são extremamente direcionados pelas minhas vivências, pela minha construção histórica de indivíduo e, estão se moldando a partir dessas, agora pelas vivências que eu tô tendo no PET, pelas vivências que eu tive nos projetos que eu tive a oportunidade de participar, pelas vivências que a gente tem também nas disciplinas de pesquisa, de estágio, então, elas vão se moldando a partir desse processo de construção exatamente como falou e, essa construção é permanente. (Swaggart)

Ao analisarmos essas falas, é possível compreender a extensão e o valor de um saber que se destaca e, é intrínseco a todo e qualquer saber: o saber da experiência, visto que as experiências formativas vão moldando o ser e o fazer do professor e, através destas, de múltiplas vivências, são adquiridos outros saberes. Cavaco (2002, p. 63) pontua a relevância dessa aquisição por meio da experiência, ao afirmar que:

[...] no processo de aquisição de conhecimento por via experiencial não se adquire unicamente saber-fazer, mas também saber e saber-ser, ou seja, efectuam-se aprendizagens nos domínios psicomotor, cognitivo, afectivo e social. A aquisição de conhecimentos e capacidades através da experiência é muito particular variando de pessoa para pessoa e o sentido dado à experiência, mais precisamente, o seu contributo formativo, só pode ser avaliado pelo próprio aprendiz [...].

Assim, ousamos afirmar que as experiências desenvolvidas no âmbito do PET/Pedagogia-UFPI aliadas à formação inicial, são preponderantes para a construção de saberes da docência, os quais servirão de base para o ser e fazer do professor.

E esse mesmo motivo é assinalado como sendo também uma barreira de dificuldade no que tange a formação inicial,

pois, como expõe Wesley: “talvez a maior dificuldade seja essa, que a formação inicial consiga abordar o maior número de saberes possíveis, pra que eu possa utilizar na minha prática docente”. Esse aspecto também foi visto na fala de Swaggart: “Eu acho que a dificuldade maior em adquirir eles é exatamente essa falta de experiência porque não é nos proporcionado; é proporcionado [...], mas é um número limitado”; e de Vingren: “A Universidade Federal é completa, mas, o que falta pra ela é compilar essas informações e fazer com que elas cheguem mais fácil para o aluno”.

Nesses trechos extraídos das entrevistas, observamos que há polos extremos, de um lado a experiência como fator importante e benéfico na aquisição de saberes; e do outro, a experiência de modo vago, ou ausência desta em atividades que a exigem. A despeito disso, Mello (2000, p. 100), ao relatar que a lei exige que o professor ensine o aluno a aprender e a relacionar teoria e prática, faz o seguinte questionamento:

Como poderá ele realizar essa proeza se é preparado num curso de formação docente no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?

Destarte, é necessário que haja a produção de atividades que promovam experiências, a fim de que essas experiências promovam os saberes. Essa característica estar enquadrada dentro dos objetivos específicos do PET, com a finalidade de estimular a melhoria dos cursos de graduação, através de ações, como:

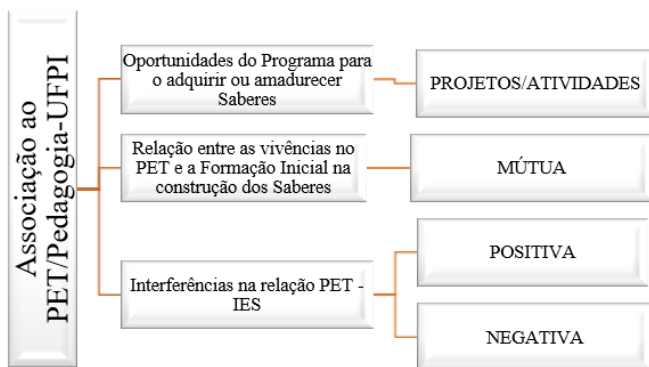
- desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas no âmbito do curso;
- participação em atividades características de programas de pós-

- graduação;
- desenvolvimento de atividades que promovam o contato dos bolsistas e demais alunos do curso com a realidade social em que o grupo, o curso ou a IES estejam inseridos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência do papel do aluno/curso/IES perante a sociedade. (BRASIL, 2006, p. 8)

Não obstante ter um subtema para discorrer a respeito das oportunidades de experienciar atividades que efetivem a aquisição de saberes, notamos que, por exercer tão exímia tarefa, o relato de atividades e os projetos desenvolvidos pelo PET, era algo que surgia naturalmente na fala dos entrevistados, independente de subtemas, deslindando o fato de que o Programa promove ações que contribuem para a qualidade e a amplitude da formação inicial e, por conseguinte, para a apropriação de saberes concernentes ao ser professor.

Para aprofundar a compreensão sobre o tema dessa investigação, adentramos no último bloco temático sobre a associação desses saberes ao PET/Pedagogia-UFPI. Ponto que merece destaque, pois analisa e confirma o objetivo desta pesquisa que, nessa conjuntura permite evidenciar pontos relevantes de acordo com o depoimento dos entrevistados. O primeiro é que o PET abraça os saberes da docência em todas as atividades e projetos realizados. O segundo é que, indiscutivelmente, como tem sido tecido neste estudo, o PET e a Universidade – relacionado ao processo de formação inicial – mantêm uma relação mútua, em que ambos colaboram para o progresso e a manutenção do outro. E, o último ponto, o qual revela que a experiência para cada um é singular, pois, no tocante às interferências ou ruídos nessa relação, alguns dos entrevistados afirmaram haver interferências, enquanto outros não. Observe a figura 3, a seguir.

Figura 3: Convergências quando associados ao PET/Pedagogia-UFPI



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

É desvelado na fala dos alunos/petianos, o sentimento de pertença ao processo formativo por meio do Programa, pois o ato de ser integrante deste, como expressa Vingren: *“contribui muito pra nossa Formação Inicial, à medida que, quando a gente entra no PET, a gente já tem uma sensibilidade maior na questão dos alunos, já ganha um respeito a mais, eu digo por experiência própria”*. Isso, como emprega Araujo (2011, p. 65), *“é um sentimento que identifica pessoas inseridas em um mundo”* e, portanto, define a *“sua posição na ordem social”*.

Essa pertença deriva-se do fato de haver oportunidades possíveis de serem vivenciadas, em que são apreendidos resoluções, horários, prescrições, entre outros. Nesse sentido, a interlocutora Graham ressalta: *“A gente percebe que o PET oferece muitas oportunidades pra você vivenciar os tipos de saberes, porque é muita coisa que a gente faz tanto na área de gestão, de organização dentro do PET como também na extensão”*. Assinala Spurgeon que: *“tudo isso são somativos pra nossa formação inicial”*. Então, esse conjunto de experiências, oriundas da formação inicial em consonância ao PET/Pedagogia-UFPI, se constitui em *“ação que altera, provoca mudança em alguém*

ou alguma coisa” (MACEDO, 2010, p. 32).

Essas vivências formativas são diversificadas, ocorrendo em espaços escolares e não escolares, compreendendo também, a participação e organização de eventos, como: “*Semana do Calouro*”, “*Bate-Papo Acadêmico*”, “*Escrita Científica*”; projetos, como: “*Contação de Histórias*”, pesquisas, além do “*planejamento, construção de relatórios*” e atividades que resultaram na elaboração de um “*livro digital*”, de um aplicativo de jogo, intitulado: “*Corona Game*” e um “*site*”, entre outros (grifos retirados do depoimento dos entrevistados).

Desse agrupamento, destacamos a participação no Projeto “Uma viagem no mundo do “faz de conta”: contar histórias como intervenção socioeducativa a partir do imaginário infantil”. Nesse projeto, os petianos planejaram e desenvolveram atividades lúdicas juntamente com a tutora e os professores convidados, com o objetivo de desenvolver na criança, o interesse e o gosto pela leitura, de modo que essa aproximação simbólica e cultural realça a motivação, a autoestima e o desenvolvimento de competências voltadas para a preservação do direito à educação. Essa experiência teve a duração de um ano, sendo desenvolvida em espaços escolares e não escolares, envolvendo discentes da UFPI e de outras instituições, além de os participantes pertencerem a diferentes cursos, porém, com um interesse em comum.

A partir dessa vivência é possível observar que ocorre o trabalho coletivo, dando ênfase a organização deste para o processo de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, consta nos objetivos do Programa: “desenvolvimento de ações coletivas e capacidade de trabalho em grupo” (BRASIL, 2006, p. 8), de sorte que haja no grupo, a compreensão dos seus objetivos e o comprometimento e disciplina para alcançá-los de modo compartilhado (BRAGA; OLIVEIRA; SIENA, 2011). Outro ponto de extrema relevância no relato de experiências sobre

o Projeto é a interdisciplinaridade que transcorre pelo contato de discentes em períodos ou cursos diferentes e, que se destaca especialmente nessa atividade, pela colaboração direta dos cursos de Licenciatura em Música e Bacharelado em Moda, *Design* e *Estilismo*, ambos da UFPI. Isso nos faz compreender que a visão e a relação de mundo são sob um prisma heterogêneo, visto que:

[...] visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura na formação do ser humano total, o papel da escola na formação do ser humano inserido em sua realidade e o papel do ser humano como agente das mudanças do mundo. (TIEPOLO *et al.*, 2017, p. 87)

Quanto a isso, Spurgeon afirma que na “*relação do PET com a formação inicial, entra a questão das disciplinas e, entra a questão de nós petianos estarmos em períodos diferentes, complementando ali a formação um do outro*”. Diante disso, Tosta *et al.* (2006, p. 7) corroboram, afirmando que:

Como o PET não estabelece previamente determinadas vertentes do conhecimento para estudo e por ser um grupo heterogêneo (com alunos de diversos anos e com interesses diferentes), o estudante consegue obter uma formação ampla e diversificada, através da experiência nas diversas áreas. Além disso, por ser um Programa implantado em cursos diferentes, o PET possibilita a realização de atividades multidisciplinares, diminuindo a fragmentação do conhecimento.

Portanto, está claro que o PET/Pedagogia-UFPI permite a construção de saberes, desde o processo de troca entre petiano-tutor, petiano-petiano e o contato com a comunidade acadêmica, como exemplificado pelo projeto supracitado. Logo, o Programa, através da interdisciplinaridade, amplia a

visão profissional, pessoal e emocional do indivíduo, a partir do olhar de diferentes prismas. Ainda tomando o mesmo exemplo, os entrevistados identificaram saberes adquiridos no desenvolvimento deste. Graham depôs que:

[...] foi um projeto que ofereceu muitos Saberes como os Saberes manuais, principalmente na questão de corte e colagem, de montar o cenário como também de contar a história pra uma criança, de ensaiar uma peça; eu pude perceber inúmeras formas de saberes que o PET ofereceu através desse projeto como também os saberes teóricos.

Estes saberes são importantes para o futuro desenvolvimento profissional desses discentes, quanto sua área de atuação, entretanto, Whitfield relata ser “*um saber que a gente não tem na graduação, mas, o PET proporcionou*”. Isso indica que há uma relação mútua entre o PET e o processo de formação inicial, fomentado nas IES, de modo que um complementa e embasa os conceitos e os princípios do outro, como expõe Wesley ao alegar que essa comunicação “*é como se fosse uma troca ali mútua entre PET e a sala de aula*”. Destarte, o Programa cumpre com o objetivo de promover a interação e ampliação de saberes, através da:

Inserção do grupo dentro do curso permite que estas capacidades se disseminem para os alunos do curso em geral, modificando e ampliando a perspectiva educacional de toda a comunidade. Este desenvolvimento terá uma interação dinâmica com o projeto pedagógico do curso, em processo de mútuo aperfeiçoamento. (BRASIL, 2006, p. 6)

Afirmando, pois, que há uma relação entre o PET e a formação inicial, pressupomos que haja também, interferências nesta, como explicita Oliveira e Paula (2010, p. 41): “compreende-se a comunicação a partir da relação entre os

interlocutores envolvidos num determinado contexto, marcado pela dimensão simbólica das práticas discursivas e pela disputa de sentidos”. Nessa relação entre os interlocutores, surgem interferências que produzem ruídos e dificultam a aquisição de saberes; todavia, especificamente tratando do PET/Pedagogia-UFPI, observamos que tais interferências constam apenas como uma fase de adaptação e não como uma fase permanente.

Houve apenas uma interferência citada por alguns petianos que diz respeito ao tempo, sobre “*a questão de conciliar o tempo do PET e da graduação*” como pontuou Wesley. Visto que o PET requer a disponibilidade de 20 horas semanais dos participantes, o que inicialmente, pode ter uma carga de complexidade, pois trata-se do novo, o que exige mudanças que se tornam “um estímulo desencadeador externo óbvio que provoca comportamento de fuga ou evitação” (BAPTISTA; CARVALHO; LORY, 2005, p. 268). Contudo, após a adaptabilidade, que ocorre com o tempo e com a interação, os petianos percebem que “*não existe interferência alguma, até nas convergências que podem existir entre PET e a grade curricular do Curso, as disciplinas, eles contribuem pra construção dos nossos Saberes de alguma forma, basta que a gente se ponha a refletir*”, como afirma Swaggart. Dessa maneira, é indiscutível o fato de que há a construção de saberes da docência no âmbito do PET, mesmo que em meio a pequenos ruídos, pois, todas as atividades desenvolvidas no/pelo Programa visam o entrelaçar e a construção desses saberes em consonância com a formação inicial dos discentes envolvidos.

Finalizamos, retomando a pergunta central que norteou essa pesquisa: “quais saberes da docência podem ser produzidos no processo de formação inicial, a partir das vivências oportunizadas pelo PET?”. As respostas obtidas constam que vão para além dos saberes abordados por autores como Tardif,

Pimenta e outros, pois, as atividades do PET/Pedagogia-UFPI promovem o ensino, a pesquisa e a extensão, fornecem experiências pedagógicas, profissionais, disciplinares, curriculares, entre outras; e essas experiências produzem os saberes da docência, não somente para discentes/petianos, como também para a comunidade acadêmica que está envolvida e o entorno envolvido nessas atividades.

Considerações finais

Esta pesquisa desenvolveu-se com a intenção de compreender e analisar os saberes da docência adquiridos no âmbito do PET/Pedagogia-UFPI, aliados à relação do Programa com o processo de formação inicial. Dois aspectos são considerados fundamentais para que ocorra essa construção: 1) as experiências formativas proporcionadas aos participantes; e 2) a adaptabilidade destes, como seres reais pertencentes a um universo de inquietações.

Desse modo, os discursos expostos pelos discentes/petianos produziram sentidos carregados da realidade, demonstrando gestos, dificuldades e até sentimentos de afeto ao ganho conquistado em cada etapa vivenciada dentro do Programa. Esses relatos ligados aos fundamentos teóricos e a nossa compreensão, teceram o fio condutor do estudo.

Portanto, a reflexão feita sobre a construção dos saberes da docência no âmbito do PET/Pedagogia-UFPI, proporcionou afirmarmos que se trata de um Programa que permite não só a aquisição, como também, o amadurecimento de saberes já adquiridos. Essa construção se dá através de uma relação mútua e recíproca com o processo de formação inicial, com a matriz curricular do curso de Pedagogia e com a Universidade e seus princípios éticos, além de estar comprometido consigo mesmo e seus objetivos.

Enfatizamos que a categoria saberes docentes é bastante ampla e, portanto, apoiamo-nos em Monteiro (2016) para defender que há muitos outros saberes que perscrutam a formação de um indivíduo e isso ficou claro nos relatos dos entrevistados, que citaram os saberes da autonomia, os saberes relacionados a gestão, a organização, a atividades manuais, entre outros, que consideramos válidos e aptos para o ser e fazer do professor.

Essas perspectivas nos fizeram delinear proposições coerentes com o que buscamos analisar nesta pesquisa, a saber:

i) A conscientização sobre os saberes dentro da comunidade acadêmica.

ii) Trabalhar na formação inicial saberes da docência voltados para a prática.

iii) Tornar ainda mais visível as oportunidades, a fim de que as experiências formativas possam ser vivenciadas por grande parte da comunidade.

As análises feitas ajudam, portanto, na reflexão e na percepção da contribuição do PET/Pedagogia-UFPI para a comunidade acadêmica e, para além dela, pois, a formação inicial tem um fim, entretanto, as experiências formativas vividas durante esse processo permitem o tracejar do caminho de um futuro profissional.

Referências

ARAUJO, Hilda Mara Lopes. **Processo identitário profissional**: as experiências formativas de licenciandos do curso de Física - UFPI. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

BAPTISTA, Américo; CARVALHO, Marina; LORY, Fátima

ma. O medo, a ansiedade e as suas perturbações. **Psicologia**, Lisboa, v. 19, n. 1/2, p. 267-277, 2005. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/407/167>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRAGA, Aurineide Alves; OLIVEIRA, Clésia Maria de; SIENA, Tiago de Moura. Fatores e aspectos que impactam o trabalho em equipe. **Revista de Administração e Negócios da Amazônia**, Porto Velho, v. 3, n. 3, p. 50-65, set./dez., 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Educação Tutorial (PET): Manual de Orientações Básicas**. Brasília: MEC; SES, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_manual_basico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade numa encruzilhada**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000035.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira *et al.* **A professoralidade e as práticas da docência: identidade, saberes e desenvolvimento profissional**. Teresina: EDUFPI, 2016.

CAVACO, Cármen. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial**. Lisboa: Educa, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 103-16, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-30, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza Dalmazó Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Marina. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar., 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 ago. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxi-

liadora Vilela (Orgs.). **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

MONTEIRO, Renata Gomes. **O professor iniciante no Ensino Superior**: saberes em questão. 2016. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, Ivone de Lourdes; PAULA, Maria Aparecida de. Interações na contemporaneidade e mudanças paradigmáticas: organização, comunicação e estratégias. **Revista Académica del Foro Iberoamericano sobre Estrategias de Comunicación** (FISEC), Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, ano V, n. 14, p. 31-51, 2010. Disponível em: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/9/1016/fisec_estrategias_n14m1pp31_51.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: o linguístico e seu entorno. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 29-52, 2005.

TARANTINI, Patrick Giuliano. **Dicionário Básico Jurídico**: termos e expressões. São Paulo: Compacto, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIEPOLO, Liliani Marília *et al.* Conexão de saberes: a experiência interdisciplinar do Programa de Educação Tutorial Comunidades do Campo da UFPR. **Revista Extensão em Foco**, Curitiba, v. 1, n. 13, p. 78-91, jan./jul., 2017.

TOSTA, Rosa Maria *et al.* Programa de educação tutorial (PET): uma alternativa para a melhoria da graduação. **Psicologia para América Latina**, México, n. 8, p. 1-08, nov., 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019)**. Teresina-PI: EDUFPI, julho de 2015. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PROPLAN/pdi/PDI--2015-2019_UFPI_Reformulado_Versao-Final.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

XANTHOPOYLOS, Stavros Panagiotis. A experiência brasileira em Educação a Distância e o desafio da próxima década. *In*: SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO; CNE; MEC, 2012. p. 96-109. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218964>. Acesso em: 13 out. 2019.

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/ PEDAGOGIA-UFPI

Gabriel de Oliveira Lima

Considerações iniciais

O percurso das experiências vivenciadas nas diversas atividades acadêmicas que contribuíram para a formação pessoal e profissional de cada indivíduo é composto por várias situações de vida, de atividades diversas, encontros marcantes com pessoas que agregam significado, acontecimentos pessoais que, na maioria das vezes, são vividos socialmente e atravessam nossa história. Nesse sentido, o presente estudo, intitulado: “Experiências profissionais de egressos do Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia-UFPI”, tem como objetivo geral analisar experiências profissionais de estudantes egressos que participaram do Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, a partir de dados relatados por estes.

Os objetivos específicos consistiram em pesquisar sobre a prática docente vivenciada por petianos egressos como via para (re)formular alternativas de aperfeiçoamento das atividades no âmbito do PET; identificar como os saberes da docência

construídos durante a formação inicial, nas experiências vividas no PET estão presentes, ou não, na atuação profissional do petiano egresso; estudar os princípios teóricos-metodológicos da pesquisa quantitativa e questionário (aplicado através da plataforma *on-line* Google Formulários).

O PET como um Programa de formação inicial investe academicamente em cursos de graduação e tem importantes compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais. Destina-se a um grupo de estudantes que atestem seu potencial, interesse e habilidades destacadas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES). O Programa tem por objetivo possibilitar aos alunos, orientados por um professor tutor, mecanismos para a realização de atividades extracurriculares, a fim de complementar a formação acadêmica desse aluno, buscando perceber, em sentido mais amplo, as lacunas do próprio curso de graduação, podendo incrementar e acrescer os objetivos e os conteúdos programáticos que compõem sua matriz curricular. Dessa forma, o PET objetiva a formação de um cidadão crítico-reflexivo, a partir do desenvolvimento de ações coletivas, comprometido em três vertentes principais: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, interage frequentemente entre os bolsistas, os discentes e os docentes do curso de graduação e de programas de pós-graduação, caso existam na Instituição.

Sistematicamente, o Programa realiza eventos, tanto com a comunidade acadêmica como um todo quanto com a comunidade externa à IES, fomentando a permuta de experiências em métodos críticos e de mútua aprendizagem. Destaque-se que o PET desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira articulada, permitindo uma formação global, tanto do aluno bolsista, quanto dos demais alunos do curso, em contraposição à formação fragmentada, proporcionando-lhes uma compreensão mais integral do que ocorre consigo mes-

mo e com o mundo. As experiências no grupo e a dedicação ao curso permitem aos participantes vivenciarem situações de aprendizagem dos saberes e saberes-fazer imprescindíveis à inserção profissional do docente, futuramente (BRASIL, 2006), situação que se inscreve no nosso objeto de estudo, ao buscarmos identificar até que ponto os saberes da docência construídos na formação inicial, nas experiências vividas no PET estão presentes, ou não, na atuação profissional do petiano egresso.

No âmbito deste estudo, partimos do pressuposto de que, ao efetuar uma pesquisa acerca dos egressos do PET/Pedagogia-UFPI será possível identificar, a partir das experiências relatadas pelos petianos egressos, como o Programa está contribuindo com a formação do estudante do curso de Pedagogia e assim, possibilitar melhorias nas atividades planejadas e executadas no contexto do PET. Diante da necessidade de formação pessoal e profissional para o ingresso no mundo do trabalho, acreditamos que os conhecimentos e habilidades desenvolvidas no Programa, pelos petianos, serão relevantes à atuação profissional destes, principalmente na busca pelo primeiro emprego, haja vista que o PET visa promover uma formação ampla e de qualidade aos estudantes de graduação, predispondo-os ao aprendizado da prática docente. Dessa forma, as atividades vivenciadas pelos petianos envolvem desde experiências docentes, desenvolvidas nas escolas públicas até experiências em pesquisa e atividades de extensão.

Desse modo importa-nos, no desenvolvimento desta pesquisa, a apreensão das experiências profissionais vivenciadas pelos estudantes egressos notadamente relacionadas à prática docente e aos saberes da docência na atuação profissional desse egresso.

Quanto ao percurso teórico-metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa-quantitativa, analisando dados recolhidos por meio de entrevistas realizadas e de questionários

aplicados, analisando o conteúdo como ferramenta de suporte teórico-metodológico, a fim de alcançar os objetivos desejados, por meio de uma metodologia articulada e coesa com os procedimentos utilizados.

Saberes e práticas da docência no contexto da formação de professores: reflexões da e sobre aspectos didático-pedagógicos

No que diz respeito aos conceitos que conduzem a temática discutida, buscamos nos ancorar em teóricos, como Franco (2016, p. 536), que define prática pedagógica “como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. Outrossim, à medida que a prática pedagógica está inserida na intencionalidade prevista para a ação do professor, esta constitui-se em prática docente, mas, para isso, o aluno precisa estar num ambiente sensível, sentindo-se confortável em um ambiente que empodere esse aluno e que seja estimulado pelo educador.

Franco (2016, p. 540-541) destaca que “a prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações [...]”, ou seja, a prática docente “se organiza e se desenvolve por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição”. A partir da análise de tal conceito, comparado a prática petiana, as ações conduzidas dentro do PET são tomadas em conjunto, socialmente entre o(a) tutor(a) e o grupo de alunos que fazem parte do Programa. Mas, há de se lembrar que a tomada de decisão não segue uma linearidade, pois é uma realidade social que possui um processo dinâmico, em que dentro do grupo pode haver contradições, ideias opostas, pensamentos diversos, métodos de trabalho diferentes, mas, todos com o intuito de atingir objetivos em comum. Por conseguinte, Franco (2016) considera que o docente está dentro da sala de aula di-

reacionando os alunos a pensar criticamente, refletir, testando e insistindo. Ele tem uma proposta planejada a alcançar, crendo sobre o que ensina. Essa prática docente estabelece a percepção de prática pedagógica quando essa é desempenhada com objetivo, tendo planejamento e acompanhamento, sempre com vigilância crítica e responsabilidade social.

O saber da experiência é a base inicial para direcionar o processo de construção identitária dos futuros professores egressos do PET. É princípio básico importante para a formação inicial dos petianos licenciandos em Pedagogia, o que revela a conexão interna com a profissionalidade docente e, logo, com a identidade profissional sendo estabelecida abertamente num sistema interno de conexão com outros sistemas, contextos e períodos distintos (ARAÚJO, 2011). Destarte, Araujo (2011, p. 142) pondera que “na construção da identidade docente, os saberes da experiência fazem sentido em interconexão com os conhecimentos específicos da Ciência, os quais favorecem o exercício qualitativo da profissão de professor”. Ou seja, a experiência formativa do egresso perpassa pela conexão de conceitos específicos da prática docente, na particularidade do exercício do profissional da Pedagogia, do olhar atento do petiano no percurso das atividades desenvolvidas no PET.

Conforme expressa Figueiredo (2010, p. 155), algumas experiências de vida foram significativas no processo de formação docente, tais como:

[...] influências que tive na minha vida escolar; momentos importantes; tomadas de decisão, sobretudo ao final do ensino médio, quando da escolha da profissão; pessoas que fizeram diferença em minha trajetória; e outras “coisas” que me vieram à memória e que, por algum motivo, evocaram algo de significativo nas experiências vividas.

É imprescindível perceber, na pesquisa, como as experiências profissionais dos petianos egressos estão diretamente ligadas às experiências vividas dentro do Programa, as atividades desenvolvidas, as reuniões semanais com a tutora, para fins de planejamento e tomadas de decisões na autonomia petiana. Nessa lógica, a base dessa formação docente, ampla e de qualidade do petiano egresso é construída dentro da universidade, especificamente nas ações desenvolvidas no PET. Assim, essas atividades marcam tanto o currículo *lattes* quanto a vida, começando “a compor as singularidades de um percurso de formação” (FIGUEIREDO, 2010, p. 156).

Nesse sentido, as experiências as quais nos reportamos alinham-se ao pensamento de Larrosa (2002, p. 26), para quem “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Destarte, analisar as experiências vivenciadas pelos petianos egressos em seus ambientes de trabalho nos remete a apreensão dos saberes e saber-fazer desses professores, na ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades (LOBATO; DAVIS, 2019) e assim, analisar as dificuldades enfrentadas, as lacunas na formação inicial, como via para (re) formular alternativas para o aperfeiçoamento das atividades no âmbito do PET.

De modo a ampliar essa discussão, é importante refletirmos sobre os saberes do conhecimento relacionando com a construção da identidade docente, de modo que esse conhecimento seja significativo para os discentes e os petianos em formação, instigando-os a buscar significado a esse saber formativo tão relevante na sociedade contemporânea. O conhecimento nos permite potencializar habilidades, capacidades e

competências quanto à classificação, analisando e contextualizando (ARAÚJO, 2011). Ainda nesse tema, Araujo (2011, p. 146), em sua tese, destaca que o “conhecimento relaciona-se com inteligência, e esta é a arte de transformar o conhecimento em algo útil e pertinente à produção de novas formas de progresso e de desenvolvimento”. Dessa forma, o petiano egresso, que absorveu o conhecimento intrínseco que o PET proporciona em sua formação, pode e deve aplicá-lo de forma adequada, útil e produtiva em sua profissão docente, de modo a conquistar progresso e desenvolver sua prática. O conhecimento, na qualidade de saber docente, conecta o sentimento pessoal com a vontade profissional que a pessoa almeja ser, tanto que o saber do conhecimento aproxima com o vínculo profissional, ao passo que o discente cria expectativas, se compromete e cria envolvimento com os saberes, proporcionando uma identidade docente (ARAÚJO, 2011).

Contextualizando o tema sobre os saberes, Araujo (2011, p. 148-149) destaca que para a construção do ser professor, o saber pedagógico é fundamental, considerando que:

[...] os saberes pedagógicos proporcionam a necessária reflexão sobre elementos de fundamental importância à formação dos futuros professores, sobretudo os relacionados à prática docente. A experimentação metodológica, o enfrentamento das situações complexas de ensino, que requerem a ressignificação da Didática na tentativa de fazê-la mais inovadora, mais rica, constituem aspectos, entre muitos que podem e devem ser aprofundados por meio dos saberes pedagógicos. O contato com esses saberes deve proporcionar aos docentes e aos futuros professores instrumentos para se interrogarem e alimentarem as experiências pelas quais passam durante a formação inicial, além de suas práticas futuras, confrontando-os.

Como parte de um todo dos saberes da docência, o saber pedagógico oportuniza uma proveitosa análise em torno da

relevância da formação inicial do futuro professor correlata à prática docente. O ensaio metodológico, o desafio nas diversas formas de ensino, que demanda uma didática inovadora, constituindo aspectos a serem aprofundados pelos saberes pedagógicos (ARAUJO, 2011).

Na reflexão de Tardif (2014), a racionalidade é premissa fundamental na exigência de um saber. Ou seja, é necessário ter a compreensão lógica dos motivos que esclarecem essa ação e não apenas uma pessoa realizar algo ou uma determinada função, isto é, ter a compreensão a quem a ação está direcionada (MAGALHÃES; PORTO, 2021). O saber pedagógico instrui, capacita, direciona o professor na sua função de ensinar. O professor, no uso da sua didática cotidiana, precisa dominar a transmissão e o conteúdo ministrado, para melhor compreensão e assimilação dos alunos. Dessa forma, “o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente” (AZZI, 2009, p. 43). Portanto, os saberes pedagógicos permitem ao docente superar o lugar de acesso dos conteúdos de ensino, abordando diariamente, sobre os conteúdos necessários nessa contextualização, sobre a relevância pedagógica mediada que objetiva, oportunizando que as aprendizagens significativas sejam geradas. Para que o ensino não se torne algo mecânico, instrumental e sem criticidade é basilar ter o domínio desses saberes para uma aprendizagem significativa (MAGALHÃES; PORTO, 2021).

Além da prática e dos saberes necessários à profissionalidade docente, o planejamento está presente também na prática pedagógica, sendo essa indispensável para a execução das atividades que serão realizadas, sendo necessário prezar sempre pela excelência e disciplina, a ação de planejar objetiva prever, antecipar as ações a serem desenvolvidas, evitando a improvisação, a fim de conseguir objetivos determinados

(RUSSO, 2016). O ato de planejar estimula a consciência de vida social, cultural e crítica, o que contribui novamente para uma formação de qualidade do aluno, o qual futuramente exercerá a carreira docente, que exigirá a mesma destreza executada no Programa, em sala de aula, tornando-se um profissional altamente preparado e acima de tudo, um cidadão consciente e crítico acerca das questões sociais, culturais, educacionais e políticas.

O planejamento é um ato fundamental para toda atividade docente, como parte de um processo de apropriação teórica dos conceitos, tendo em vista que essa prática objetiva uma “ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino” (FUSARI, 1990, p. 46).

O PET, em um de seus objetivos, proporciona complementar a formação do aluno, possibilitando-o compreender sua aplicação metodológica através da experimentação nos Projetos desenvolvidos, inovando sua didática de acordo com as diversas situações vivenciadas como petiano, uma experiência que se torna necessária para a formação docente, desenvolvida a partir de ações em grupo, buscando melhorar a didática desse aluno que, no futuro, atuará profissionalmente. Nessa perspectiva, a aprendizagem da didática é adquirida no Programa desde o planejamento das atividades, elaboradas em conjunto com a tutora e petianos, a fim de compreender e organizar as ações do grupo, de forma que a parte teórica é adquirida através de estudos antes, durante e depois da execução dos Projetos, e, todos os petianos estão envolvidos, seja como ministrantes dos cursos ou como participantes e monitores, auxiliando os professores na execução do planejamento, destacando sempre o acompanhamento dos professores e da tutora do Programa na realização das atividades.

Construção metodológica do estudo

No que concerne à metodologia, esta investigação se fundamenta em uma pesquisa qualitativa-quantitativa, aderindo à superação da dicotomia entre essas abordagens, conforme propõem Souza e Kerbauy (2017) e Büggemann e Parpinelli (2008). No que diz respeito à abordagem qualitativa, através desta se observa, registra, analisa e são ordenados dados, considerando as falas desveladas dos interlocutores. Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa o pesquisador tem a oportunidade de analisar as diversas respostas às reações dos pesquisados, a intencionalidade da resposta, considerando-se os critérios pré-estabelecidos que nortearão o estudo. No que concerne à pesquisa quantitativa, esta analisa os dados a partir da ótica positivista, lançando sobre o conteúdo a ser analisado, um olhar objetivo e sistemático, organizando e apresentando os dados mensurados através de dados e tabelas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Conforme mencionado se fez o uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; ROCHA; DEUSDARÁ, 2005; TRIVIÑOS, 1987) como método de análise dos dados. De acordo com Bardin (1977, p. 31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e que pode ser adaptado a diferentes campos e contextos de construção de dados, por se tratar de “um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas”. Entendemos que o referido método contribuirá, nesta pesquisa, no sentido de permitir analisar os dados recolhidos por meio das entrevistas realizadas e questionários aplicados.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo constituiu-se como suporte teórico-metodológico para alcançar os objetivos pre-

tendidos de modo articulado e coerente aos procedimentos utilizados. É importante ressaltar que essa análise constituirá ferramenta importante para a construção do conhecimento, mais especificamente nesta pesquisa, revelou pontos importantes que foram mencionados e utilizados como informações indispensáveis a sua resolução.

Na investigação, que teve sua coleta de dados no ano de 2021, o estudante, juntamente com a orientadora, participou da operacionalização dos dispositivos da pesquisa: 1) aplicou os questionários *on-line* junto as partícipes; 2) praticou a escuta sensível (BARBIER, 1998) e fez anotações das respostas das interlocutoras; e 3) efetuou análise das respostas desveladas pelas participantes da pesquisa. O total de participantes desta pesquisa foram 5 (cinco) petianas egressas, sendo todas mulheres.

A seguir, apresentamos um quadro com o tempo de curso e participação no Programa das participantes da pesquisa. Utilizamos pseudônimos, a fim de manter em sigilo suas identidades.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Atribuições/ Pseudônimos	Período no curso de Pedagogia - UFPI	Tempo inserido no Programa de Educação Tutorial (PET)
Mônica	Licenciada em Pedagogia	2 (dois) anos e 6 (seis) meses
Magali	6º (sexto) período	1 (um) ano e 9 (nove) meses
Dorinha	9º (nono) período	2 (dois) anos e 5 (cinco) meses
Aninha	5º (quinto) período	1 (um) ano
Marina	8º (oitavo) período	2 (dois) anos e 6 (seis) meses

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Segue abaixo a lista de questões utilizadas na coleta de dados:

1. Tempo de vivência no Programa.
2. Identifique os saberes da docência construídos durante a formação inicial nas experiências vividas no PET.
3. Contribuições, ou não, para o exercício da profissionalidade docente, advindas das experiências vivenciadas no Programa.
4. Como foi percebida a construção da autonomia docente nas diversificadas atividades vivenciadas no PET?
5. Identifique os saberes da docência construídos durante a formação inicial, nas experiências vividas no PET e que estão presentes, ou não, na atuação profissional.
6. De acordo com as vivências no PET e na sala de aula, o que pode ser melhorado nas atividades desenvolvidas no Programa? O que o PET não faz, mas poderia fazer?
7. Você tem apresentado alguma dificuldade na sua prática docente?
8. Como você analisa sua experiência profissional como egresso do Programa?

Para iniciar a análise, construímos uma lista de questões em que foram agregadas às respostas das entrevistadas para cada pergunta e enviamos o questionário por via *on-line*, tendo o cuidado de observar a homogeneidade das respostas determinadas nas questões e as respostas que se encaixam nos objetivos desta pesquisa.

Experiências vividas no PET/Pedagogia-UFPI: diálogos com os saberes e a prática docente

Após analisar a metodologia e o referencial teórico da pesquisa, a partir dos dados relatados, neste tópico, analisamos as experiências profissionais de licenciandas que participaram do PET/Pedagogia-UFPI, com o objetivo de analisar se

a prática docente construída ao longo da formação inicial nas experiências vivenciadas no Programa está presente, ou não, na atuação profissional do petiano egresso. A partir disso, estudamos alguns saberes docentes que estão presentes na profissionalidade docente desse petiano, junto com os princípios teóricos da pesquisa quantiqualitativa. Além disso, construímos um questionário *on-line* com base nos objetivos deste trabalho. O primeiro contato com as participantes ocorreu pelo aplicativo de mensagens instantâneas, denominado *WhatsApp*. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o aplicativo de gerenciamento de pesquisas, chamado *Google Forms*.

Em razão da natureza da informação pretendida, foi basilar que as participantes da pesquisa fossem petianas egressas que estão exercendo a profissão docente, seja na função de estagiária ou professora. Essa escolha deu-se ao fato de que sua atuação profissional permitiu ao petiano egresso a vivência de, pelo menos, alguns saberes da docência, ou mesmo vivenciando experiências da prática pedagógica, com a finalidade de comparar com a experiência do Programa.

O item de resultados e discussão objetivou a compreensão das falas das petianas relacionadas as suas experiências como petianas egressas no exercício de suas práticas docentes. Dessa forma, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), aferiu-se 3 (três) categorias principais, a saber: 1) Experiências vividas no Programa com os saberes e a prática docente; de modo a compreender quais foram os saberes da docência construídos durante a formação inicial, nas experiências formativas vivenciadas no PET, que estão, ou não, presentes na profissão docente do petiano egresso, e, partindo dessa análise, investigamos alternativas para aperfeiçoar as atividades no âmbito do PET, com objetivo de (re)formular. 2) A construção da autonomia docente na formação dos egressos; o que despertou o interesse investigativo na análise de construção

da autonomia docente desse petiano egresso quando foi bolsista e o que despertou proatividade no profissional atuante de hoje. 3) Contribuições do Programa para a formação humana e docente. Esse tópico julgamos ser de extrema relevância pelo fato do petiano egresso, além de desenvolver sua formação docente na academia, o PET proporcionou-lhe amadurecimento em sua formação humana, no tocante à mudança de postura e destreza para enfrentar desafios cotidianos.

Para Nóvoa (1992), a formação constitui-se por meio de um trabalho crítico reflexivo relacionado às práticas e de reconstrução duradoura de uma identidade pessoal, ou seja, acumular cursos, conhecimentos e técnicas não é o suficiente para a formação docente. Desse modo, é significativo dotar o sujeito de tais saberes e dar um estatuto ao saber da experiência. Portanto, a procura desse estatuto, isto é, dessa regulamentação, que é relacionada ao saber da experiência, foi a parte fundamental nesta pesquisa, que ocorreu através de questionários *on-line*, de forma que os partícipes relataram suas experiências práticas sobre o exercício da docência em Pedagogia. Borges (2004) reflete que os saberes da experiência são essenciais na construção e base docente, quando relacionado a outros conhecimentos. Nesse sentido, a petiana egressa Mônica, afirmou que o PET/Pedagogia-UFPI contribuiu para adquirir diversos saberes, dentre eles:

Os Saberes da Experiência, advindos das vivências durante as atividades, cursos e projetos desenvolvidos nos mais variados âmbitos da Educação, visto que o PET é um Programa amplo, e que percorre de forma completa pelo Ensino, Pesquisa e Extensão. Os Saberes Pedagógicos, construídos por meio do PET Estudo, durante a preparação, planejamento do Projeto Santa Teresa. E os Saberes da Docência, construídos também durante o projeto de extensão desenvolvido na Escola Municipal Santa Teresa, onde eu lecionava Alfabetização. (Questionário on-line, Mônica, 2021)

Depreendemos, da fala de Mônica, o destaque de três saberes da docência que foram construídos em sua formação inicial nas experiências vividas no âmbito do PET. Os saberes da experiência, originários no exercício da prática docente, são descritos por Tardif (2014) como saberes que são reconhecidos pela experiência e agregam à experiência individual e coletiva, tomando a forma de habilidades “de saber-fazer e de fazer-se” (TARDIF, 2014, p. 39). Nos escritos de Larrosa (2002) nos deparamos com uma apresentação organizada sobre esse assunto, em que o autor expõe o saber que advém da experiência que se relaciona com a nossa própria vida, na medida que nos apropriamos dessa experiência. Dessa forma, esse saber configura um processo contínuo e intenso de compreensão do mundo na proporção que essa experiência é mobilizada e realçada na formação (MACEDO, 2010).

Além dos saberes da experiência, Mônica introduziu, em sua fala, o saber pedagógico e o saber docente, que, na ocasião, foi citado um dos Projetos desenvolvidos pelo PET, construído durante o planejamento e a execução das atividades do Projeto, intitulado: “Tempo de alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita”, desenvolvido na Escola Municipal Santa Teresa e na Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, ambas localizadas na zona rural de Teresina (PI). Nesse Projeto, esses saberes foram construídos em reuniões semanais (rodas de conversa) com participação dos licenciandos, coordenadoras e professores formadores para planejamento de atividades nas 2 (duas) escolas, assim como refletir e debater dispositivos pedagógicos e didáticos dessas atividades que poderiam ser oportunos a sua utilização no âmbito do Projeto, tal como as dificuldades vivenciadas. Vale ressaltar que nessas rodas de conversa debatiam expressões de ensino, aprendizagem, leitura, escrita e alfabetização,

sobretudo, no aspecto cognitivo e social dessas atividades, ajudando a diminuir as desigualdades culturais e sociais nessas comunidades (ARAUJO; COSTA; SANTOS, 2020).

Dessa forma, podemos perceber a importância que o Programa desempenha através de atividades, cursos e projetos desenvolvidos para auxiliar estudantes da graduação, contemplando a comunidade interna e externa da UFPI, possibilitando que o petiano vivencie experiências sobre a prática docente no PET, que antes só eram adquiridas nos estágios ou mesmo, no pleno exercício da profissão. Magali afirma, no questionário *on-line*, que o Programa oportunizou:

[...] aliar teoria (conteúdo das disciplinas) com a prática (Projetos de extensão), adquirir autonomia para realizar funções próprias do ofício de ser professora, além de conhecimentos pedagógicos e práticos, no que diz respeito ao ensino, seus métodos e metodologias. (Questionário on-line, Magali, 2021)

Entendemos, da fala de Magali, os benefícios de aliar a teoria e a prática nos projetos e atividades do PET, como o desenvolvimento da autonomia e o aperfeiçoamento de conhecimentos pedagógicos e práticos. Nesse sentido, os petianos adquirem saberes com as experiências vivenciadas no decurso das atividades do Programa, as quais são realizadas em espaços escolares e não escolares, o que gera troca de conhecimentos no planejamento e na execução dessas atividades, aliando teoria e prática.

Portanto, a teoria só é eficaz quando é justificada e comprovada na prática, entretanto, essa condição não é determinante para a justificação da mesma, pois suas ligações não podem ser precocemente definidas, tendo em vista a subjetividade das condições e dos seres humanos. Em resumo, Vázquez (1977) considera que a teoria é prática uma vez que se concretiza por uma série de mediações, que anteriormente, só

existiam no campo das ideias, através de conhecimentos reais ou antecipação ideal de uma transformação. Desse modo, ambas estão interligadas, teoria e prática, necessitando uma da outra para transformar ações humanas e ser *práxis*, logo, alcançando configurações prévias e objetivos determinados. Nessa perspectiva de que teoria e prática se fundamentam, Vázquez (1977, p. 40) afirma que:

[...] quando falamos da prática como fundamento da teoria devemos entender: a) que não se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir para satisfazer direta e imediatamente exigências teóricas, para resolver dificuldades de outra teoria; b) que, em consequência, apenas em última instância, como parte de um processo histórico-social, a teoria responde a necessidades práticas, e tem a sua fonte na prática.

Destarte, a teoria pode revelar ou colaborar para mudar atividades humanas, pois o campo teórico pode ser visto como o campo das probabilidades de ações, isto é, da prática, mas não de forma instantânea. Por fim, teoria e prática compreendem uma unidade ainda que possuam diferenças (SANTOS, 2010).

A construção da autonomia docente na formação de egressos do PET/Pedagogia-UFPI: compreensões a partir da prática

O conceito de autonomia está presente na evolução da humanidade desde a Antiguidade até os tempos hodiernos, mas, de uma forma diferente, ou seja, a partir de um novo paradigma. Segundo Behrens (2013), paradigma é um exemplo, espelho ou modelo a ser seguido. Isso posto, os debates acerca da autonomia ainda possuem forte presença nos padrões atuais, apesar de serem diferentes do passado.

No processo educacional, a autonomia destoa das práticas tradicionais educativas que ainda estão entrelaçadas no processo educacional de algumas práticas docentes e formação de professores. Nesse sentido, para que o professor tenha autonomia em sua prática docente, é necessário entender que essa prática não se demarca somente ao trabalho desenvolvido em sala de aula pelo docente. Esse aspecto mostra que se trata de um conceito mais aberto, quando relacionado aos anseios e as atuações que atravessam seu trabalho (CONTRERAS, 2002).

A construção da autonomia em determinadas ações, atividade e vivências pode ser percebida de maneira implícita, de modo que tal conceito possa apresentar dúvidas em alguns sujeitos, em sua forma de caracterizá-lo. Desse modo, compreendemos que o PET/Pedagogia-UFPI desenvolve ações tomando por base documentos legais que dão suporte aos membros que compõe esse Programa, de maior ou menor proporção, objetivando despertar o interesse dessa característica de autonomia nos petianos, o que podemos constatar a seguir pelas petianas egressas participantes da pesquisa.

A participante Dorinha relatou, no questionário *on-line*, que em razão do Programa ter somente uma pessoa responsável por orientar as atividades e conduzir os petianos, fez-se necessário desenvolver autonomia entre os petianos para a execução das atividades, o que foi muito importante para o amadurecimento das ações do grupo e na criação de novas responsabilidades, como o planejamento e execução das atividades, oportunizando aprender, por meio de suas próprias escolhas e decisões. Tudo isso ocorreu sob o olhar atento da tutora do Programa.

Muzzatto (2021, p. 72) afirma que “a disciplina é apontada por Freire como sendo fundamental para o amadurecimento do educando/a. com amorosidade e cuidado, a auto-

ridade docente permite ao discente perceber que a disciplina não é apenas uma necessidade individual, mas também social”. Nesse percurso petiano, é fundamental ter disciplina como afirma Freire, sem deixar de lado o companheirismo, sempre com cuidado e amor, cobrar e corrigir os colegas de grupo da forma correta, com cautela e exercício da autoridade docente, percebendo assim, que a disciplina envolve o contexto social e não apenas individual.

Partindo disso, a egressa Magali argumentou, no questionário *on-line*, que foi um processo bem rápido, a percepção da construção da autonomia docente dentro do PET, pois rapidamente já estava decidindo e realizando funções no modo “*automático*”, tendo autonomia e sendo proativa em suas ações. Ela destaca que, inicialmente, teve apoio dos colegas, mas, em pouco tempo, já teve oportunidade de desenvolver sua prática docente de forma autônoma, opinando em decisões coletivas, trazendo novas ideias para aprimorar projetos, entre outras.

No questionário *on-line*, Marina destaca o avanço que o Programa lhe proporcionou em sua autonomia docente. Partiu da divisão de tarefas, à medida que os próprios petianos a forjaram a ficar responsável por atividades que ela não dominava, o que foi muito útil, pois ela conseguiu retirar o melhor de si na execução.

A petiana egressa Mônica descreveu algumas atividades elementares sobre as quais ficou responsável, diante dos cursos organizados e desenvolvidos pelo PET. Ressalta que nessas atividades, os petianos tiveram autonomia para coordenar fichas de frequência e grupo de alunos, elaborar figurinos, planos de aula, planejar atividades lúdicas e construir pesquisas científicas, a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Diante desses relatos, observemos as palavras do educador Paulo Freire (1996, p. 107) sobre autonomia:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade.

Freire (1996) destaca que nenhuma pessoa nasce com autonomia, mas se constrói um ser autônomo pela troca de experiências, a partir dos obstáculos e dos desafios enfrentados. Portanto, é necessário que o petiano atravesse o Programa com a certeza de que vai ter que tomar decisões, seja no planejamento das atividades seja na execução, mas sempre com a certeza que essas experiências lhe ajudarão a alcançar saberes em sua formação inicial e no exercício de sua prática docente.

Contribuições do PET/Pedagogia-UFPI para a formação humana e docente: achados e vivências

Analisando as falas das petianas egressas nos questionários *on-line*, percebemos em suas respostas que, além de contribuir para a formação docente e a construção da autonomia, o PET desenvolveu uma formação humana e docente, que facilmente foi compreendida nas experiências profissionais das participantes da pesquisa. A despeito disso, veremos o que expressa a docente egressa, Marina:

Saberes experienciais sem sombra de dúvidas, tem sido algo que está presente no meu contexto profissional e pessoal. Através das experiências como; construção de projetos, organização de even-

tos, participação da escrita de artigo, enfim. Tudo foi adquirido através de uma prática contínua dentro do PET. (Questionário on-line, Marina, 2021)

Com base no depoimento de Marina é possível percebermos a contribuição do PET em sua formação docente, quando ela fala das experiências adquiridas no Programa. A formação humana e docente se adquire em conjunto, ao passo que a construção de projetos, a organização de eventos, a participação na escrita de artigos entre outras, proporcionou um crescimento válido, tanto para formação acadêmica de professora quanto para a formação pessoal.

A petiana egressa Dorinha, atualmente participa do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), atua na alfabetização e destaca a importância do PET em sua formação docente, direcionando a fonte do saber pedagógico, especificamente no Projeto de Extensão que participou, intitulado: “Tempo de alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita”, no qual planejou e executou atividades em conjunto com os petianos e a tutora, sobre a temática alfabetização. Ressalta ainda, que os conhecimentos apreendidos durante o Projeto lhe direcionam na prática docente, dando-lhe mais segurança na execução. Dorinha destaca sua experiência profissional como egressa no PET afirmando que:

O PET me proporcionou muitos Saberes, que me servem como alicerce para atuar profissionalmente, dentro de qualquer área da Educação. Atualmente, os conhecimentos adquiridos durante o Programa estão me auxiliando na minha vida profissional. Seja com algum conhecimento advindo dos projetos e atividades, sejam pelas trocas de experiência vividas com os outros petianos, e até mesmo pelas palavras ditas pela tutora Hilda Mara, todas

as vivências estão vivas em mim, e sempre irão me acompanhar.
(Questionário *on-line*, Dorinha, 2021)

Diante disso, o saber da experiência pode ser contemplado em vários Projetos desenvolvidos pelo PET, dentre eles, o Projeto intitulado: “Tempo de alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita”, atividade desenvolvida de forma conjunta entre a tutora do PET/Pedagogia-UFPI, petianos, bem como, pelos professores e coordenação pedagógica das escolas participantes do Projeto, sendo elas, a Escola Santa Teresa e a Escola Nossa Senhora do Amparo. As experiências vivenciadas pelos discentes vinculados ao PET/Pedagogia, no decorrer da execução do Projeto, proporcionaram a aquisição de saberes e experiências, tanto no âmbito profissional quanto pessoal. Desse modo, o Projeto permitiu aos licenciandos, participantes do PET, oportunidade de ampliar as experiências vividas na formação inicial no desenvolvimento da prática docente, tendo contato direto com os desafios da profissão de educado(a)r, fortalecendo a unidade teoria e prática na tríade ensino, pesquisa e extensão, caracterizando como experiências formativas, de extrema importância para a formação profissional desses discentes.

Outro fator relevante ao Projeto “Tempo de alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita” foi que as vivências oportunizaram aos licenciandos conhecer o processo de alfabetizar e letrar, assim como aprender os diferentes níveis de escrita no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, as atividades realizadas no percurso do Projeto, segundo Araujo, Costa e Santos (2020, p. 80):

[...] proporcionaram aos licenciandos estudos teóricos e metodológicos sobre o saber-fazer na docência do professor em suas várias nuances, bem como a aproximação com o campo de trabalho, vivências com professores experientes, acompanhamento

de alunos e realização de intervenções para trabalhar as suas dificuldades e reflexões sobre a dinâmica e a rotina da sala de aula.

Nesse contexto, a petiana egressa Aninha explanou que sua experiência no PET trouxe maturidade em expor conteúdos, desenvolvendo um padrão de organização aliado a uma melhor desenvoltura na forma de se expressar academicamente, frisando que, em alguns projetos que participou, foi necessário tal requisito para uma boa apresentação na execução deles.

Mônica e Magali relataram que a experiência no Programa deu base para exercer suas atividades atuais como professoras da Educação Infantil, destacando a fala da Mônica, a qual ressaltou o PET que, de forma satisfatória, “*abriu portas*” em sua carreira docente, pois, quando finalizou o curso, ela destaca que se sentiu capacitada e preparada para exercer a profissão, devido aos conhecimentos adquiridos através da articulação entre o curso de Pedagogia e o PET/Pedagogia-UFPI.

Marina afirma que o Programa foi:

Base para construção do meu ser profissional, desde o 2º (segundo) período o PET me mostrou senso de responsabilidade e compromisso e hoje percebo que estava sendo treinada, pois, uma escola de grande porte que trabalho exige ainda, muito mais excelência.
(Questionário on-line, Marina, 2021)

Diante disso, a petiana egressa Marina pontuou que participar do PET foi um desafio, por ser um Programa que exige excelência na execução das atividades desde cedo, não importando o período da graduação que estejam cursando. Essa diversidade é que encanta, alunos do 2º (segundo) ao 9º (nono) período podem entrar no PET para somar, pois entendemos que cada aluno é importante na construção de conhecimento e na troca de experiências.

Considerações finais

Tendo em vista o exposto, foi essencial buscar teóricos que abordassem sobre o tema, como Araujo (2011), Figueiredo (2010), Franco (2016), Tardif (2014), entre outros, que relatam os diferentes conceitos de pesquisa que podem ser aplicadas em diversas experiências de formação docente, afirmando assim, a multidimensionalidade do ato educativo. Percebemos que, para a exercício da prática docente, de maneira satisfatória, o educador precisa conhecer os saberes da docência, tornando-se necessário superar as dificuldades enfrentadas na academia através da experiência adquirida ao longo dos projetos desenvolvidos no PET/Pedagogia-UFPI.

Partindo dessas significações, este estudo objetivou investigar a colaboração do PET/Pedagogia-UFPI, seja de forma direta e indiretamente, na prática docente dos estudantes egressos que participaram do Programa, com intuito de (re) formular alternativas para melhoria das atividades no âmbito do PET. Dessa forma, buscamos identificar como saberes da docência construídos durante a formação inicial, nas experiências vividas no PET, estão presentes, ou não, na atuação profissional do petiano egresso, analisando os princípios teórico-metodológicos da pesquisa quantitativa e do questionário (aplicado através da plataforma *on-line* Google Formulários), observando as experiências profissionais de cada egresso participante da pesquisa.

Sendo assim, podemos observar, conforme os objetivos assinalados nesta pesquisa, que o referido Programa institucional, por meio de seus projetos, atividades e práticas contínuas de estudo e aperfeiçoamento de ações, proporciona a construção da autonomia, formação e exercício da prática docente nos petianos, de modo que os saberes da experiência,

docência e pedagógicos estão presentes na profissionalidade docente dos partícipes da pesquisa, tal como o desenvolvimento de uma formação humana ampla, com pensamento crítico e reflexivo nas atividades dos licenciandos. Diante disso, compreendemos significativamente a contribuição do Programa no processo formativo dos petianos, em múltiplas perspectivas, dentre elas, a fundamental na profissão sobre o ser e o fazer docente.

Referências

ARAUJO, Hilda Mara Lopes. **Processo identitário profissional**: as experiências formativas de licenciandos do curso de Física - UFPI. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ARAUJO, Hilda Mara Lopes; COSTA, Maria Lemos da; SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento. Tempo de alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita. **Textos Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 76-105, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/7976/4108>. Acesso em: 10 set. 2020.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 35-60.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-199.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Educação Tutorial (PET): Manual de Orientações Básicas**. Brasília: MEC; SES, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_manual_basico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BÜGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 563-568, set., 2008.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em Educação Física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (PT), v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-30, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2020.

LOBATO, Vivian Silva; DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Saberes e profissionalidade de egressos do curso de Pedagogia das Águas: a formação inicial em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, p. 167-185, 2019.

LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares; PORTO, Bernadete Souza. A racionalidade pedagógica e os saberes sobre o ensino: um estudo sobre a epistemologia da prática docente. **Cenas Educacionais**, Caetité (BA), v. 4, n. e8928, p. 1-28, 2021.

MUZZATTO, Egidiane Michelotto. Consciência, liberdade e autonomia em Paulo Freire. **Gavagai-Revista Interdiscipli-**

nar de Humanidades, Erechim (RS), v. 8, n. 1, p. 66-82, 2021.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: o linguístico e seu entorno. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 29-52, 2005.

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 32 n. 1, p. 193-210, jan./abr., 2016.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumem Júris, 2010.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quati-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr., 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S., **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CONSTRUÇÃO DA UNIDADE TEORIA E PRÁTICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)/ PEDAGOGIA-UFPI

Douglas Júlio Oliveira Santos

Considerações iniciais

O presente trabalho trata de uma pesquisa de Iniciação Científica Voluntária, realizada com os discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), vinculados ao Programa de Educação Tutorial (PET)/Pedagogia. O referido Programa busca, no desenvolvimento de suas atividades, estimular a melhoria do Ensino Superior e da educação, de forma geral, promovendo novas práticas pedagógicas no âmbito dos cursos de graduação. O Manual de Orientações Básicas (MOB) (BRASIL, 2006), como documento que orienta e destaca as atividades desenvolvidas pelo Programa, busca garantir aos discentes dos cursos que fazem parte deste, proporcionar oportunidades de vivenciar experiências que não estão presentes em estruturas curriculares convencionais. Dessa forma, visam a “formação global e favorecendo a formação acadêmica, tanto para a integração no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos e programas de pós-graduação” (BRASIL, 2006, p. 4).

Partindo disso, este estudo busca compreender a unidade de teoria prática na formação inicial do estudante do curso de Pedagogia, a partir das experiências advindas do PET, analisar a unidade teoria prática no contexto das experiências vivenciadas pelos petianos (discentes vinculado ao PET), e, por fim, estudar os princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e os procedimentos de construção de dados: observação e entrevista semiestruturada.

Este estudo procurou, a partir de teóricos como Vázquez (1977), compreender a unidade teoria prática, como dois componentes indissolúveis da “práxis”, por conseguinte, entender como os petianos têm um lado ideal, teórico, com base em seus estudos; e outro prático, das vivências proporcionadas pelo PET. Assim, investiga a relação intrínseca, existente na unidade teoria prática, destacando como esta pode contribuir para a formação dos discentes vinculados ao PET/Pedagogia-UFPI, bem como, apontar como a falta dessa unidade pode deixar de preparar o pedagogo para uma atuação futura, no desenvolvimento de suas atividades.

Nesse sentido, o estudo foi organizado considerando os aspectos supracitados, a partir de estudos, como os de: Pimenta e Lima (2005/2006, 2012), Pimenta (2012), Vázquez (1977), Silva (2011), Triviños (2006), entre outros, que discutem a respeito da unidade teoria prática. Dessa forma, busca-se tornar mais clara a compreensão e esclarecer pontos importantes acerca dessa relação.

A metodologia de pesquisa utilidade foi a abordagem qualitativa, conforme as postulações de Minayo (2001) e Flick (2009). Como dispositivos de produção e análise de dados, foram utilizados a entrevista semiestruturada, a partir de Marconi e Lakatos (2018). A observação participante e a Análise do Discurso foram apoiadas em Rocha e Deusdará (2005).

A relação teoria e prática no contexto da formação inicial de professores: aspectos constitutivos da *práxis* educativa

Para que possamos entrar nas discussões teóricas sobre a unidade teoria prática, é essencial trabalharmos primeiramente, dois conceitos: o de teoria e o de prática, sendo essas definições imprescindíveis para nosso estudo, por se tratar de uma das bases para a formação inicial e para a *práxis*, que é nosso objeto de estudo. Ressaltamos que essa separação é apenas uma forma didática de organização, pois ambas estão interligadas de maneira recíproca, não sendo, desse modo, separados para outros fins em nosso estudo.

Além dos dois conceitos supracitados, para compreendermos tal unidade, é necessário refutarmos uma das questões presentes nos diálogos entre graduandos e professores recém-formados: trata-se da visão dicotômica que se tem de teoria e prática, ainda presente na sociedade contemporânea, a qual Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6), em suas produções, utilizam como denominação “na prática a teoria é outra”.

O conceito de teoria, de acordo com o *Dicionário On-line de Português*, significa o “conhecimento não prático, ideal, independente das aplicações”. Tal significação, para nosso estudo, corrobora a concretização e a reafirmação de que essa é diferente da prática, ou seja, distancia teórica da prática, fazendo com que ambas ainda sejam vistas separadas. Para Pimenta e Lima (2012, p. 33), nessa afirmativa aplicada à formação de professores “[...] está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem a prática como referência para fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática”. Nesse sentido, tais cursos podem não possibilitar vivências que promovam aos discentes a possibilidade de perceberem como ambas, teoria e prática, estão estritamente interligadas, formando uma unidade. Outra defi-

nição de teoria é a defendida por Silva (2011, p. 11), no início de sua obra: *‘Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo’*. O autor destaca uma pequena fala sobre teoria, antes de entrar nas discussões sobre o currículo propriamente, destacando que:

[...] na noção de teoria, a suposição de que a teoria, “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete e espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede.

Os autores Pimenta e Lima (2012) e Silva (2011) apontam concepções de teoria, que dão ênfase à relação desta com a prática, não as distanciando ou dicotomizando. Nesse sentido, os conceitos estão próximos daquilo que se concebe como unidade teoria e prática, em que uma permeia o interior da outra, tornando-os codependentes.

Para Triviños (2006, p. 122), teoria pode ser compreendida como sendo “um conjunto de conceitos, sistematicamente organizados e que reflete a realidade dos fenômenos materiais sobre a qual foi construída e que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender o mundo objetivo”. Dessa maneira, esses conceitos são repassados pelas gerações até que sejam repensados e reformulados, pois como o autor bem coloca, a teoria tem sua construção a partir da compreensão que se tem do mundo objetivo, esta, por sua vez, varia de acordo com as civilizações e períodos históricos, ao qual a humanidade se encontra. Triviños (2006, p. 122-123) destaca que para tal concepção de teoria, é imprescindível algumas considerações,

[...] em primeiro lugar, toda teoria é histórica. Ou seja, tem um tempo determinado de existência válida em forma total ou parcial. As teorias de Newton, por exemplo, tiveram mais de dois séculos; da relatividade de Einstein muitas de suas ideias essenciais desapareceram, porém, alguns elementos delas seguem sobrevivendo. Entretanto, a teoria de que a terra era plana, deixou de existir depois de um longo período [...] devemos considerar que o mundo social está em perpétua mudança e transformação, o que significa que os fenômenos materiais, nunca seguem sendo eternamente os mesmos. Por outro lado, o avanço das ciências naturais e da matemática, de modo singular, desenvolvem novas tecnologias científicas que permitem ao ser humano investigar realidades materiais, que antes desses descobrimentos apresentavam dimensões que, de algum modo, com os novos conhecimentos, deixaram de existir. Isso ocorreu, por exemplo, com a invenção do microscópio e o telescópio.

Feitas essas considerações, entendemos que a teoria se dá a partir das construções históricas, que se modificam com a construção de nova teoria, de conhecimentos são produzidos e outros deixam de existir ou tornam-se obsoletos, não tendo mais validade ou credibilidade. Esse fato, presente na educação, pode ser exemplificado nas concepções que se tinha e que se tem, na sociedade contemporânea, sobre educação, em práticas educativas que eram e hoje não são mais válidas, em posturas que os professores assumiam mais que a criação de novas teorias comprovam serem danosas ou que não fazem mais sentido para atender às demandas sociais.

Nesse sentido, a unidade teoria e prática pode tornar extinta concepções que dicotomizam teoria e prática, pois com a evolução dos conhecimentos e estudos, partindo dessas concepções de unidade, podemos superar a dicotomia. Assim como outros conhecimentos deixaram de fazer sentido com a evolução e estudos, como, por exemplo, a teoria de que a terra é plana, que só deixou de existir com a realização de estudos,

a concepção dicotômica entre teoria e prática também pode, basta que sejam realizados estudos que mostrem a unidade existente. Apenas percorrendo esse caminho, podemos superar o discurso dicotômico.

A teoria atua como um dos pilares que alicerçam a atuação do professor, do médico e da “atividade humana” (PIMENTA, 2012, p. 100), não podendo esta ou estes profissionais deixarem de fazer estudos ou produzirem conhecimento, sobre aspectos que dizem respeito a sua atuação, as situações vivenciadas em seus campos de trabalho e as diversas possibilidades aos quais seus ofícios e a vida humana estão submetidas. Entretanto, essa apropriação ou produção, não determina a atuação ou que os fins planejados sejam alcançados como tal. Pimenta (2012, p. 100) afirma:

[...] atos dirigidos à transformação de um objeto ou situação se iniciem com um resultado idealmente concebido ou finalidade e terminam com um resultado efetivo, real, resultado esse não necessariamente idêntico ao prefigurado, mas com certeza por essa prefiguração e que incorpore alterações durante o processo. [...] a qual prefigura as finalidades da ação (atividade teórica).

Com as palavras de Pimenta (2012), podemos afirmar que a “atividade humana”, como a *práxis*, inicia-se pela prefiguração, ou seja, a representação de algo que está por vir (teoria), mas que, necessariamente, não ocorrerá como prefigurado. Desse modo, não podemos fixarmo-nos às teorias apenas, pois elas, por si só, não transformam, apenas podem contribuir para transformar, isto é, para que sejam alcançados os objetivos que foram planejados, a antecipação desejada como ideal, a teoria tende incorporar seus efeitos materializados e verdadeiros (VÁZQUEZ, 1977). Nesse sentido, as teorias devem ter inerentes aspectos que dizem respeito à prática, a ação real, suas aplicações e implicações na busca do final idealizado.

À vista disso, a teoria só tem seu papel inteiramente concretizado e comprovado, quando posta em prática, mas não sendo este fator determinante para efetivação da mesma, pois as suas implicações não podem ser previamente determinadas, visto as subjetividades das situações e dos seres humanos. Podemos sintetizar que, “dessa maneira, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de uma transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 207).

Conforme destacado pelos autores, podemos afirmar que teoria e prática estão interligadas, precisando uma da outra para ser *práxis*, e para ter seu papel na transformação das ações humanas, assim sendo, para o alcance das pré-configurações e suas finalidades objetivadas. Entretanto, quando não inclui a si, suas implicações em situações práticas, o que a mesma ocasiona, torna-se apenas teoria e não *práxis* ou unidade entre teoria e prática, nesse sentido, “não leva à transformação da realidade (material e social); não se objetiva e não se materializa, não sendo *práxis*” (PIMENTA, 2012, p. 102).

A construção da teoria, que é histórica, depende de suas implicações nas sociedades ou sujeitos pelos quais a teoria utilizada faz com que dependa da prática para sua materialização, e, para que, a partir desta, se agreguem e se organizem aspectos práticos, antes apenas idealizados pela teoria. Não ocorrendo a construção da teoria, a partir também da prática, esta estará desconsiderando a subjetividade de fatores essenciais para sua construção e, principalmente, um fator importante, que “a prática fundamenta a teoria” (VÁZQUEZ, 1997), e que a teoria tem sua efetivação a partir das inúmeras tentativas práticas. Triviños (2006, p. 125) destaca “que devemos conhecer as bases teóricas da prática, ou seja, conhecer a teoria que origina essa prática, não esquecendo que a teoria nasceu da prática,

isto é, de múltiplas tentativas realizadas pelo ser humano em seu dever, de variadas tentativas práticas”.

No que concerne à ideia de que “a prática fundamenta a teoria”, Vázquez (1977, p. 40) acrescenta que:

[...] quando falamos da prática como fundamento da teoria devemos entender: a) que não se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir para satisfazer direta e imediatamente exigências teóricas, para resolver dificuldades de outra teoria; b) que, em consequência, apenas em última instância, como parte de um processo histórico-social, a teoria responde a necessidades práticas, e tem a sua fonte na prática.

Em vista disso, a teoria pode contribuir ou trazer grandes descobertas das atividades humanas, pois o campo da teoria pode ser considerado o campo das possibilidades de ações, ou seja, da prática, mas não de forma imediata. Sobre a relação teoria e prática, esta “é um modo de ler e interpretar a realidade implica afirmar que a teoria tem como *locus* de atuação a prática, possibilitando transformações e se alimentando da mesma. Enfim, teoria e prática formam uma unidade, apesar de suas diferenças” (SANTOS, 2012, p. 28). Diante disso, fica claro que teoria e prática formam uma unidade, mas também, entre ambas, existem diferenças, talvez as que fazem o discurso de que “na teoria é uma coisa e na prática é outra”, seja ainda tão presente.

Visto as discussões sobre a teoria, a unidade teoria prática e a relações entre teoria e prática, destacamos aspectos teóricos que giram em torno da prática e seu papel nessa relação e na unidade teoria prática.

A prática, da mesma maneira que a teoria, tem papel importante na atividade humana e nas ações do homem na sociedade, assim como a teoria depende da mesma, esta dependa da teoria, uma vez que estabelecem uma relação, onde uma inter-

fere significativamente no interior da outra. Como destacado anteriormente, a teoria por si só não transforma, para que isso aconteça, é preciso que seja posto em prática, isso mostra o quanto é fundamental que teoria e prática andem lado a lado, formando uma unidade.

Santos (2012, p. 31) caracteriza a prática da seguinte forma:

[...] uma ação direcionada a um objeto com a finalidade de transformá-lo em algo inicialmente previsto – mesmo que não se tenha consciência dessa finalidade –, ou seja, já se tem um resultado ideal ou uma finalidade, porém, o resultado final é um produto efetivo, real, que nem sempre é aquele idealizado. Assim, a prática implica, necessariamente, objetivação.

A autora destaca, no texto supracitado, que a prática é uma ação direcionada a um objeto com uma finalidade determinada, ou seja, uma finalidade objetivada. Podemos dizer também, que tal objetivação tem seu planejamento a partir da teoria, pois esta, como citado anteriormente, pré-configura objetivos e um produto final, que deve ser alcançado a partir de sua aplicação prática real de produção na atividade humana. Entretanto, não quer dizer que serão alcançados como tal, da mesma forma, os professores ao planejar a prática pedagógica, objetivam, busca alcançar os objetivos, porém, como já visto, a pré-configuração (teoria), não significa que será alcançada como é planejada e desejada. Por isso, torna-se presente o discurso dicotomizador, pois os professores desejam que tais fins sejam alcançados como planejado e desejado, mas, como os autores explicam bem, existe no planejado, as singularidades das situações práticas, que influenciam diretamente sobre o produto final e assim, o que foi teorizado.

Para Vázquez (1977, p. 222), “a prática em seu mais amplo sentido e particularmente, a produção, evidencia seu caráter

de fundamento da teoria na medida em que esta se encontra vinculada às necessidades práticas do homem social”. Assim sendo, teoria e prática em sua unidade, são influenciadas pelo homem e seus desejos e ações, no entanto,

O critério de verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma. [...] O âmbito da prática é, então, o da efetividade da ação sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real desse mundo. É atual, não potencial, ou seja, o que pode ocorrer ou fazer aqui e agora, culminando na transformação de uma matéria-prima num produto natural e/ou social. (VÁZQUEZ, 1977, p. 137)

A prática então, é aquilo que transforma e que tem o poder de transformação, mas não por si só, formando, juntamente com a teoria, a *práxis* ou unidade teoria prática. Na formação do futuro professor, é imprescindível essa unidade, pois ela qualifica e dá suporte teórico e prático, com vivências e experiências significativas marcadas pela presença de ambas, não ficando apenas no abstrato com os conhecimentos teóricos da matriz curricular do curso de formação, menos ainda, nas vivências práticas sem fundamentação, baseadas no empirismo.

É de suma importância que durante a formação sejam promovidas experiências formativas que contribuam para construção da *práxis* e assim, da unidade teoria prática, pois esta é fator determinante para superação da dicotomização e do distanciamento destas, além de contribuir para a construção de um professor crítico e reflexivo, acerca de tais questões. Para tanto, é necessário promover um contexto e situações formativas que estimulem a unidade teoria e prática, tornando os professores em formação, agentes ativos, questionadores e pesquisadores, sobre as teorias e atividades práticas que as desenvolve. Isso é preciso, e, caso não aconteça, o docente,

ao se debruçar sobre diferentes situações durante sua atuação, encontrará dificuldades, pois não existe prática sem teoria, nem teoria sem prática (FREIRE, 1996). Sobre a prática, Santos (2012, p. 137) afirma que:

[...] a condição da prática na sua relação com o conhecimento é a de proporcionar o objeto do conhecimento, como também o critério de verificação da verdade. Este último não de forma *a priori*, direta e imediata, pois, uma vez que a prática não fala por si mesma, os fatos práticos devem ser analisados e interpretados por um sujeito prático, social e crítico.

Portanto, como a autora destaca, a prática em sua relação com o conhecimento, a presença de um sujeito crítico é essencial, pois o professor, durante e depois de sua formação, precisa ser esse sujeito, e deve, a todo tempo, refletir sobre sua prática, buscando melhorá-la a todo momento, considerando a unidade teoria prática, para que assim, chegue a *práxis*.

Percurso metodológico do estudo

A metodologia utilizada para realização deste estudo consiste na abordagem de pesquisa qualitativa, que busca nos fatos, trazer os reais significados, considerando objetividade e subjetividade, tanto dos acontecimentos quanto da forma como afetam os sujeitos e os objetos envolvidos. Nessa perspectiva, Chizzotti (2014) coloca que a pesquisa qualitativa procura tanto identificar os sentidos dos fatos e acontecimentos, como também compreender as reais implicações que tais provocam nos sujeitos envolvidos, que sentidos estes dão a eles.

Com a pesquisa qualitativa podem ser respondidas perguntas muito particulares, pois no campo das Ciências Sociais, a busca pelos dados da realidade que não podem ser quantificados. Para Minayo (2001, p. 22), a metodologia de pesquisa

qualitativa lida com “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A escolha dessa metodologia de pesquisa deu-se, considerando a necessidade de compreender como os petianos, sujeitos envolvidos na pesquisa, são afetados em sua singularidade pelas atividades e experiências proporcionadas pelo PET/Pedagogia-UFPI, também, como ocorre a unidade teoria e prática nesses contextos formadores.

Para entendermos melhor a pesquisa qualitativa, Chizzotti (2014, p. 28) destaca o termo qualitativo, apontando seu significado na pesquisa, como sendo “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetivos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Já a pesquisa, para o autor é:

[...] um processo para alcançar uma outra situação e, ainda, que pressuponha momentos distintos entre si, a singularidade de cada momento é parte de um todo, do qual todos são coautores participantes do processo de produção do conhecimento a ser incorporado na ação. (CHIZZOTTI, 2014, p. 93)

Os aspectos da pesquisa qualitativa que Chizzotti (2014) descreve, são exatamente os que buscamos como guia para alcançarmos os objetivos deste estudo, com o olhar de pesquisador minucioso, que parte dos fatos objetivos para as implicações subjetivas na formação dos petianos. Dessa forma, é imprescindível que o pesquisador esteja atento a todo o momento para que não deixe escapar dados, nem tão pouco sua significância para o estudo. Flick (2009, p. 25) faz as seguintes colocações sobre o pesquisador na pesquisa qualitativa:

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tonam-se dados em si mesmo, construindo parte das interpretações [...].

Percebemos assim, que não só a subjetividade dos participantes da pesquisa deve ser considerada na pesquisa qualitativa, mas também, a do próprio pesquisador, que é um agente fundamental, logo precisa ser considerada a singularidade dos fatos e dos acontecimentos, assim como, as subjetividades dos pesquisadores e petianos envolvidos, pois “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vistas e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (FLICK, 2009, p. 24-25).

Outro aspecto relevante na pesquisa qualitativa é que os pesquisadores precisam deixar explicitadas todas as formas de operacionalização, ou seja, a forma como ocorreu a pesquisa, para que aqueles indivíduos não participantes possam compreender todos os passos do processo, desde a formulação dos problemas aos resultados e conclusões (GOLDENBERG, 2015).

A entrevista semiestruturada foi um dos dispositivos utilizado, visto que possibilita ao pesquisador maior flexibilidade durante a entrevista, deixando, desse modo, o entrevistado à vontade durante a realização. Ela também promove maior espontaneidade, além de superar perguntas e respostas mais superficiais e fechadas, com “sim” ou “não”. Nesse sentido, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Conforme o autor, a entrevista semiestruturada é:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

A entrevista semiestruturada tem seu foco no tema que o pesquisador está investigando. Partindo disso, é criado um roteiro com perguntas principais e outras inerentes às circunstâncias momentâneas durante a realização desta. Esse instrumento “pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 2004, p. 2), que possam restringir as possibilidades de respostas dos participantes da pesquisa (MANZINI, 1990/1991).

Como forma de ampliar o estudo no que diz respeito aos dispositivos de produção de dados, realizamos também, a observação participante, que possibilitou o surgimento de dados não captados durante as entrevistas e a legitimação de outros. Para Marconi e Lakatos (2018, p. 83) além de contribuir para produção de dados, a observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Marconi e Lakatos (2018, p. 83) afirmam que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Nesse dispositivo de pesquisa, o pesquisador torna-se participante do grupo estudado, não desempenhando um papel passivo, mas sim, ativo, participando das atividades desenvolvidas, compartilhando e vivenciando as ações e os sentimentos. Essa ação torna possível mais descobertas de informações e do fenômeno estudado, pois “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI; LAKATOS, 2018, p. 86). Nessa forma de observação, o pesquisador ganha a confiança dos participantes e destaca para estes a importância do estudo.

Outro artifício utilizado no estudo foi a Análise do Discurso (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005), que contribuiu para a análise das falas dos petianos participantes da pesquisa, de modo a desvelar os reais significados destas e dos fenômenos a elas associados. Nessa metodologia, é importante que o pesquisador saiba problematizar, de forma adequada, suas indagações, para que possa evitar um foco único, ou seja, não apenas em dados interiores ou exteriores à linguagem, mais ambos (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

Na Análise do Discurso é preciso superar as possíveis explicações das imagens de algum objeto “é preciso que, simultaneamente ao interesse pelas referidas imagens discursivas construídas, haja um desejo de ancorá-las sócio-historicamente” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 316). Nesse sentido, o pesquisador deve ir além de respostas diretas, ou seja, precisa problematizar suas perguntas, para que possa entender os fatos, as ideias e as opiniões de maneira mais concretas, indo do objetivo ou subjetivo.

No prosseguimento da pesquisa, como apresentado no plano desta, foram realizadas seis entrevistas com petianos e

ex-petianos, do grupo PET/Pedagogia-UFPI, buscando, desse modo, alcançar os objetivos deste estudo. Visto o momento causada pela pandemia da Covid-19, as entrevistas não ocorreram de forma presencial, mas de forma *on-line*, por meio de roteiro de entrevista disponibilizados juntamente com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nos *e-mails* dos participantes da pesquisa. O roteiro de entrevista, contava com seis questões discursivas, que deveriam ser respondidas de acordo com a compreensão e a subjetividade dos participantes.

A unidade teoria e prática na formação docente: experiências advindas do PET/Pedagogia-UFPI

Com o objetivo de compreender a unidade teoria e prática na formação inicial do estudante do curso de Pedagogia, advindas das experiências vivenciadas no PET/Pedagogia-UFPI, houve as realizações de observações e entrevistas, por meio das quais foram tecidos os dados da pesquisa, que serão analisadas a seguir, nesta seção.

Visto o nosso objeto de pesquisa, inicialmente os petianos foram indagados acerca de suas concepções e entendimentos sobre os elementos que compõem a unidade teoria e prática. Nesse sentido, o primeiro questionamento realizado diz respeito à compreensão que estes tinham acerca da unidade mencionada. Sobre esta, destaca-se a fala do petiano B, que narra sobre os conhecimentos teóricos, como sendo aqueles *“conhecimentos adquiridos em meu percurso no Programa de Educação Tutorial - PET/Pedagogia e/ou trajetória acadêmica; vejo a teoria como um suporte, que me orienta a fazer algo, ou seja, é uma orientação que me mostra caminhos”*. Dessa forma, a teoria assume o papel de orientador, que desvela, mais que não necessariamente, ao final destes caminhos e trajetórias

teoricamente traçados, as pré-configurações antecipadas em tais, acontecerão na mesma forma, dessa maneira, não determinando a prática, mas sim, instruindo-a.

Já a prática foi detalhada como sendo “[...] *o resultado dos conhecimentos teóricos adquiridos, juntamente com minhas experiências profissionais, e também pessoais. A prática é o fazer, é como faço algo, mediante à fundamentos, métodos e técnicas*”. Para Vázquez (1977), a *práxis* é o resultado, não sendo a teoria ou a prática simplesmente resultado uma da outra, pois inúmeros fatores podem determiná-las, pois as singularidades e as complexidades dos contextos moldam estas, as afetam significativamente, nessa lógica, nenhuma pode ser enxergada como produto final, mas sim, a *práxis*.

Podemos perceber, ao discorrer sobre os elementos teoria e prática, que os petianos as colocam como uma sendo o suporte para outra, nesse sentido, compreendendo-as de forma interligada. Outro aspecto a ser destacado nessa fala, é que a teoria orienta, ou seja, não determina a prática na formação docente. Como Pimenta (2012) destaca, a teoria é a “pré-configuração”, que deve considerar os diversos contextos em que a “atividade humana” é submetida. Da mesma forma, é a profissão docente. Nesse sentido, a teoria tem sua efetivação sujeita à prática e às suas singularidades e pluralidades.

Outra fala importante para ser destacada é a do petiano A, que indica a prática como “*apreensão do conteúdo estudado, para que o domínio sobre o mesmo seja desenvolvido e trabalhado conforme o contexto de cada ambiente*”. Nesse sentido, o contexto é fator determinante para a teoria e a prática, pois ambas estão submetidas às situações, então, não pensemos que determinada teoria ou prática terá sua efetivação em determinada situação, estas podem ser insuficientes, para o momento, por isso, devemos considerá-las “históricas” (TRIVIÑOS, 2006) e assim, entendê-las em seus contextos singulares.

Outro questionamento realizado na entrevista foi sobre a existência e a compreensão da unidade teoria e prática. Esta objetivou entender, a partir de um recorte das falas dos sujeitos, qual compreensão os petianos têm sobre a unidade mencionada. Como resposta sobre a existência da unidade teoria prática, todos os entrevistados enfatizaram ser inegável a unidade ou a relação teoria e prática.

O petiano D coloca que *“teoria e prática são entrelaçadas, é incoerente ter uma prática sem estudar uma teoria, pois a teoria fundamenta a prática, e a prática possibilita a aplicação da teoria”*. Nesse sentido, verificamos o processo de unificação dos elementos da *práxis*. De acordo com Vázquez (1977), não só a teoria modifica a prática, mas, de forma recíproca, ambas fundamentam uma à outra, a partir da materialização, ou seja, de vivências e de experiências mediadoras entre conhecimentos teóricos e práticos que são inerentes a proposta do Programa. Tais situações, de acordo com a fala do petiano F fazem com que teoria e prática estejam “[...] *interligadas no processo de atuação profissional, uma contemplando a outra*”, processo de atuação este, que é impossível não considerar nos projetos e as atividades desenvolvidas no PET/Pedagogia-UFPI.

É importante enfatizar que para essa unidade se concretizar e tornar-se *práxis*, é preciso uma relação mútua, onde teoria e prática conversam, modificam-se e agregam conhecimentos, de forma contínua. Ao referir-se à unidade teoria e prática durante a formação, o petiano B afirma que, durante a graduação, aquele indivíduo que teve *“bom aporte teórico, e que teve a oportunidade de vivenciar a teoria em concomitância com a realidade (seu futuro campo de atuação), certamente saberá unir a teoria com prática na sua profissão, ou seja, é necessário que a graduação proporcione isso a seu aluno”*. A partir desta, nota-se a imprescindibilidade de vivências com a teoria e com a prática durante a formação inicial, pois ambas,

em sua unidade como *práxis*, possibilitam a “materialização” (VÁZQUEZ, 1977), consciente dos conhecimentos teóricos que antes ficavam apenas no campo abstrato e práticos, não havendo reflexões acerca dos mesmos.

Desse modo, a fala supracitada evidencia que devem ser proporcionadas aos estudantes, experiências formativas que possam contribuir para que estes enxerguem e compreendam a unidade teoria e prática, portanto, contribuindo para a atuação profissional futura. Isso posto, é preciso que sejam construídos currículos que contemplem essa unidade em sua organização.

Considerando o Manual de Orientações Básicas (MOB) (BRASIL, 2006) e a filosofia do PET, que guiam as atividades desenvolvidas pelo mesmo, baseando-se na tríade ensino, pesquisa e extensão, bem como a indissociabilidade entre teoria e prática, os participantes da pesquisa foram questionados sobre as possibilidades que lhes eram proporcionadas dentro do Programa para estabelecerem a unidade e de que modo esta acontece. Acerca disso, o petiano D enfatiza que “[...] *se analisarmos minuciosamente todas as atividades envolverão essa unidade*”. A partir dessa fala, podemos então, observar que é presente a unidade teoria prática nas atividades do PET/Pedagogia-UFPI. Como o MOB (BRASIL, 2006) preconiza, esse é um dos objetivos: proporcionar aos alunos petianos possibilidades de vivenciarem essa unidade, de forma que se possa contribuir para sua formação, pois, conforme o petiano F salienta, na realização das atividades do Programa “[...] *a intenção é sempre aliar a teoria prática nos projetos*”. Nesse sentido, ainda se destaca a fala do Petiano A, que discorre o seguinte: “[...] *primeiramente percebemos a importância da mesma através dos documentos do próprio Programa, desse modo, a unidade acontece quando adquirimos conhecimento por meio das disciplinas do curso de Peda-*

gogia e associamos com as atividades do PET”.

Assim dizendo, a unidade torna-se possível e visível, quando os alunos percebem os conhecimentos práticos das atividades desenvolvidas pelo PET nas disciplinas da matriz curricular do Curso, ou vice-versa. O petiano A ainda complementa, apontando que a relação das atividades práticas do Programa com as da graduação possibilita *“tornar-se mais fácil pensar e elaborar as atividades que iremos desenvolver de modo amplo. Trabalhando isso, conseguimos articular os conhecimentos teóricos com a prática”*, através das reflexões críticas sobre os conhecimentos teóricos e práticos que vão se articulando e se interiorizando nessas experiências, acontece a verdadeira unidade teoria prática - a *práxis* e como Freire (1987) descreve, é por meio desta que ocorrem as transformações verdadeiras.

Assim sendo, podemos perceber a aplicação real das orientações dispostas nos documentos que orientam e guiam o Programa e suas atividades, que a unidade teoria e prática ocorre, nesse sentido, desde a materialização das disposições regidas pelos documentos, igualmente nas vivências, nas atividades e nos projetos que são desenvolvidos. Desse modo, a unidade teoria prática é parte imprescindível das atividades desenvolvidas pelo grupo que compõem o PET/Pedagogia-U-FPI, como destacam as falas dos pesquisados.

Buscando tornar mais visível e palpável a unidade teoria prática, bem como seus produtos, foi solicitado aos petianos que relatassem um pouco, mesmo que apenas citando, projetos e atividades desenvolvidas pelo PET e que contribuem para a compreensão dessa unidade, assim como, quais as contribuições destas. De forma geral, uma atividade específica mostrou-se presente nas falas dos entrevistados, destacando assim, sua importância e relevância, tanto na formação dos petianos quanto para a construção da compreensão da unidade teoria e

prática. Esta atividade foi o projeto “Alfabetização para formação leitora e produção textual dos alunos da Escola Municipal Santa Teresa”.

O petiano B, por exemplo, relata que *“enquanto eu desenvolvia o Projeto, também tinha aulas de Alfabetização e Letramento em minha graduação, desse modo, eu podia perceber, vivenciar, e sanar dúvidas, que surgiam”*, ou seja, além de proporcionar vivências teóricas e práticas em concomitância, contribuem para o entendimento do campo de atuação do pedagogo e esclarecimento de dúvidas que podem surgir inicialmente na atuação do pedagogo ou pelo discente ainda em formação. O petiano D destaca ainda, que foi *“uma experiência incrível para minha formação, onde pude associar as teorias que abordavam através das disciplinas como: Fundamentos da Educação Infantil, Didática, entre outras”*.

Assim sendo, podemos perceber que a unidade teoria prática é assimilada pelos pesquisados a partir das vivências teóricas nas disciplinas e nos estudos, conjuntamente com as atividades e as ações desenvolvidas pelo PET, as quais se caracterizam como situações práticas. Dessa forma, precocemente, os petianos são preparados para lidar com situações que dizem respeito a sua atuação profissional futura.

Outro fator que não poderia ser desconsiderado sobre a unidade teoria e prática, percebida pelos petianos, são as dificuldades encontradas para entenderem essa unidade teoria. Nesse sentido, eles foram questionados sobre a existência destas e como as superam. A maioria dos petianos relatou ter dificuldade, inicialmente, de enxergar essa unidade durante a realização do projeto, mas que a superação dessas foi possível devido as orientações, tanto da professora tutora do Programa, como também, das professoras que faziam parte do projeto e do próprio curso de Pedagogia. Essa dificuldade deve-se ao fato de teoria e prática se ajustarem mutuamente e avançar

rem por vias diferentes, mas em direção ao mesmo final, objetivos e resultados (VÁZQUEZ, 1977). Esse fato dificulta, sem sombra de dúvidas, a forma como enxergamos a unidade, mas com a tomada de consciência desses fatores, a partir de orientações, é possível superá-las, como retrata a fala acima.

Complementando, o petiano F relata sobre a importância de tais dificuldades, apontando que estas “*são necessárias para o nosso aprendizado, principalmente na formação inicial, pois são essas que fazem refletir, buscar métodos e aprender*”, ou seja, os problemas, as dificuldades e os erros que surgem no percurso contribuem diretamente para a aprendizagem. Já o petiano D relata que, as dificuldades encontradas em estabelecer essa unidade nos projetos e nas ações desenvolvidas pelo PET, possibilitaram concluir que “*nem sempre acertarei como profissional, que nem sempre conseguirei manter o controle da classe, que nem sempre vou conseguir seguir o plano à risca, porém sempre precisarei estar fundamentada em teorias e sempre preparada para os imprevistos que não deixarão de existir*”. Com isso, percebermos que os petianos reconstruíram suas dificuldades, transformando-as em conhecimento de que a unidade teoria e prática não acontece imediatamente, como destaca Vázquez (1977), pois é necessário pensarmos e refletirmos criticamente sobre teoria e sobre a prática, para que possamos compreender a *práxis*.

Com base na unidade teoria e prática, advinda das experiências no PET/Pedagogia-UFPI, os petianos foram indagados sobre como analisam o papel da unidade e dessas experiências em sua formação inicial. Com isso, houve unanimidade na resposta de que, sem dúvidas, todas as experiências vivenciadas contribuíram para a formação e a ampliação desta. Aqui, destacamos as falas que mais representam tal afirmativa. Na fala do petiano A, ele relata: “*posso afirmar que as experiências do PET contribuem na minha formação inicial, pois*

amplia meus conhecimentos e me torna um Ser humano mais crítico, tendo em vista que as atividades têm como base a tríade entre Ensino, Pesquisa e Extensão o que corresponde à unidade teoria e prática”. Acrescentou ainda que, em consequência disso, “posso observar e compreender a minha ação enquanto discente/petiana e futura profissional da Educação frente às demandas sociais, tornando, portanto, minha formação mais abrangente diante da complexidade em que vivemos”.

Nesse sentido, com as falas dos pesquisados, notamos a integralidade dos fatores (unidade e experiências) para o aperfeiçoamento da formação inicial dos discentes vinculados ao PET/Pedagogia-UFPI. Agregando às falas supracitadas, o petiano B salienta que, através do PET, *“tive/tenho uma formação integral, que passa pelo campo teórico e prático”*. Explica também, que isso dar-se *“através de seus projetos, cursos e atividades, sanar dúvidas, vivenciar a realidade como ela é de fato, e perceber situações, que com certeza me tornarão um profissional muito mais capaz, e preparado para atuar na minha profissão”*. À vista disso, percebemos que as atividades e as ações desenvolvidas pelo PET/Pedagogia-UFPI são permeadas pela unidade teoria e prática, e que os petianos estão conscientes disso, o que possibilita a excelência do PET, visível nas contribuições que o Programa traz para a formação inicial dos discentes que dele participam.

Considerações finais

Visto os objetivos desta pesquisa, buscamos analisar a unidade teoria e prática no contexto das atividades e das experiências na formação inicial proporcionadas pelo PET/Pedagogia-UFPI. Nesse sentido, podemos perceber que essa unidade é fator determinante na formação dos petianos. Com base nela, observamos que esta proporciona, aos pesquisa-

dos, uma racionalização e uma compreensão das atividades e experiências, de forma a agregar positivamente em suas formações, pois possibilita entender as atividades como estudos teóricos e acontecimentos práticos advindos das experiências formativas. Os sujeitos também mostraram consciência e entendimento da unidade teoria e prática, como fator essencial para a formação inicial, profissional e pessoal, bem como para a *práxis*.

Percebemos também, que as atividades realizadas pelo PET e as vivências a partir deste, possibilitam, por meio da unidade teoria e prática, melhores condições de formação, ampliando esta significativamente, como destacado nos discursos dos petianos, pois a participação em projetos e atividades desenvolvidas pelo Programa permite que os indivíduos tenham vivências e experiências próximas com sua futura atuação profissional, proporcionando assim, a possibilidade de vivenciarem a unidade teoria e prática na construção de uma formação profissional de excelência, como preconiza os documentos que orientam o PET.

Desse modo, podemos concluir que o PET se constitui como fator de promoção de vivências e experiências que buscam a melhoria da formação inicial, assim como o protagonismo dos petianos que participam deste. Sua proposta é imprescindível, visto que torna os sujeitos, agentes de sua formação, que entendem a unidade teoria e prática, bem como a importância desta e das experiências vivenciadas em diversos contextos que o Programa possibilita em suas variadas ações, como essenciais para a formação pessoal e profissional.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Educação Tutorial (PET):** Manual de

Orientações Básicas. Brasília: MEC; SES, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_manual_basico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DICIO. DICIONÁRIO *ON-LINE* DE PORTUGUÊS. **Significado de Teoria**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/teoria/>. Acesso em: 20 set. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS: A pesquisa qualitativa em debate, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004, p. 1-10. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em:

10 set. 2021.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez., 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Niterói (RJ), vol. 3, números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo. Cortez. 2012.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S., **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo:

Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 121-142, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DE AÇÕES NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento

Considerações iniciais

A pesquisa na formação de professores perpassa aspectos que envolvem a profissionalização num cenário histórico e social de mudanças constantes. Nesse cenário, a função dos professores, a natureza da profissão e seu processo formativo, constituem temas importantes para reflexão nos cursos de licenciatura em todo o país.

Nesse texto, temos como objetivo apresentar uma discussão sobre o espaço da pesquisa na formação docente, sua importância e suas formas de ações nas práticas pedagógicas das Instituições de Ensino Superior (IES).

A docência é uma profissão carregada de tensões e de dilemas, entre as obrigações explícitas (demandas externas) e implícitas (nível interno), que têm início no próprio processo formativo, desde as necessidades de obtenção de saberes e de práticas na formação inicial, até a prática profissional, tornando-se imprescindível a consciência de que a formação não termina no curso de graduação, exigindo, portanto, in-

vestimento de tempo e de recursos pessoais e institucionais para que possamos nos manter na carreira.

Libâneo (2001) e Sacristán (1995) explicam que no processo de formar o docente como profissional, essa profissionalização pode ser entendida na perspectiva de ser um conjunto de requisitos pessoais e profissionais que tornam alguém professor ou professora. Dentre os requisitos que devem ser considerados, a preocupação com o desenvolvimento das condições psicológicas, culturais e sociais são subjacentes às formas de pensar e agir do indivíduo.

Nesse sentido, Cunha (2007) afirma que a ação do ensino não pode ser isolada do espaço/tempo onde se realiza, pois estar ligada, de maneira intensa, a determinações que gravitam em torno dela e, por isso, essa ação deve estar relacionada com a postura investigativa, com o olhar voltado para a resolução dos problemas cotidianos. Nesse processo, a pesquisa é um mecanismo que pode possibilitar que a profissionalização do professor seja recolocada como algo complexo e não determinista numa relação de causa e efeito.

Este estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica e documental, visto que realizamos a busca por publicações referentes a nossa temática, obtendo informações por meio de livros, artigos científicos, documentos, dentre outros materiais. Segundo Gil (1999), uma das principais vantagens desse tipo de pesquisa reside no fato de que ela permite ao investigador uma ampla cobertura de fenômenos a serem analisados.

A partir dos estudos e análises, organizamos este texto apresentando as Instituições de Ensino Superior (IES) como espaços de desenvolvimento da pesquisa científica, os programas institucionais que viabilizam a pesquisa na formação de professores, e por último, as estratégias teórico-metodológicas que os professores dos cursos de licenciatura podem

utilizar para trabalhar com a pesquisa relacionando-a com suas práticas de ensino.

A pesquisa nas Instituições de Ensino Superior (IES)

A associação entre ensino e pesquisa nas IES no Brasil não tem sido uma atividade possível para todos os estudantes e professores que estão vinculados a esse nível de ensino. Bridi (2004), em sua pesquisa, apresenta um histórico sobre a pesquisa científica desenvolvida nas universidades, afirmando que, além de se apresentar para os estudantes como uma atividade tardia e insipiente, estar centrada em características que são próprias do ensino técnico e profissional.

Pereira (1999) explica que são poucas as IES que relacionam o ensino a pesquisa. Uma das dificuldades encontradas tem sido a falta de verbas que atendam às atividades de pesquisa, fazendo com que as IES se mantenham mais como espaços de ensino, do que de ensino e de pesquisa.

No Brasil, a pesquisa surge de forma tardia como atividade científica em instituições públicas. Apenas em 1876, cria-se o Museu Nacional, como um espaço de pesquisa científica; e, em 1900, o Instituto Oswaldo Cruz passa a ser o primeiro centro de pesquisa de reconhecimento internacional (MENEGHEL, 2001).

Nas universidades, a pesquisa científica surge com a criação da Universidade do Brasil, a primeira do país em 1920. Com o Decreto n. 19.851 de 1931, a pesquisa passa a fazer parte das atividades brasileiras, pois ele tinha como objetivo estimular o desenvolvimento da cultura geral, assim como da pesquisa científica (BRIDI, 2004, 2015).

No referido Estatuto, podemos destacar no artigo 46, que: “os institutos universitários deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originais, que

aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docentes e discente” (BRASIL, 1931). No artigo 71, desse mesmo documento oficial, fica definida como função dos professores, a oferta de aperfeiçoamento e de especialização, assim como a eles, foi atribuído o papel de dirigir e de executar pesquisas científicas no país.

Entre os anos de 1945 e 1950, podemos perceber um avanço nas pesquisas realizadas a partir de ações das IES. Em 1945, por exemplo, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) foi fundado com o objetivo de promover ensino e ser um centro de referência em pesquisa e em ciência e tecnologia. Em 1948, na intenção de promover a divulgação das pesquisas realizadas, é criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em 1949.

Mais tarde, com a Lei nº 1.310 de 1951 é criado o Conselho Nacional de pesquisa (CNPQ) (BRASIL, 1951) e também, nesse ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essas instituições passaram a apoiar o desenvolvimento de pesquisas por meio dos programas de pós-graduação e a pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação das universidades brasileiras, instituindo a pesquisa como uma atividade acadêmica, modificando o panorama da ciência brasileira.

Com a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 são fixadas as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e a sua articulação com a escola e outras providências (BRASIL, 1968). Nessa Lei, a pesquisa se apresenta como indissociável do ensino. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como tripé da universidade brasileira, também parece na legislação mais recente.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996, no artigo 43, dentre as finalidades do Ensino Superior,

pode ser destacado o inciso III, quando afirma que “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996). Nessa mesma perspectiva, o Plano Nacional de Graduação de 2001, apresenta a pesquisa como espaço de aprendizagem do estudante desse nível de ensino (BRASIL, 2001).

Uma das grandes mudanças ocorridas com o apoio do CNPQ e da Capes implicou na formação de professores de Ensino Superior, pois possibilitou a ampliação do quadro de profissionais mestres e doutores que, conseqüentemente, ampliavam para seus estudantes a oportunidade de terem acesso ao desenvolvimento de pesquisas ainda em seu processo formativo.

Os espaços da pesquisa na formação de professores: programas institucionais

A tríade ensino, pesquisa e extensão representa princípio fundante do Ensino Superior brasileiro, apresentada na legislação educacional como indissociáveis nesse nível de ensino. Essa indissociabilidade constitui-se como ponto de convergência na qualidade da educação superior e, por isso, não deveria existir hierarquização de importância dessas atividades, e sim, uma apresentação a e uma disposição igualitária nas práticas educativas das IES.

A formação do professor como pesquisador parte de uma necessidade de descoberta, da criatividade, do conhecimento sobre o mundo que o cerca, do desejo de analisar suas práticas pedagógicas, a fim de desenvolver-se como profissional. Por meio da pesquisa, forma-se o profissional que problematiza seu cotidiano, promovendo, dessa forma, a possibilidade de

superação de uma racionalidade técnica na prática docente.

Quando buscamos conhecer o espaço da pesquisa na formação docente, encontramos no artigo 6º, do capítulo II da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, no parágrafo V, a necessidade de:

Articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando a garantia do desenvolvimento dos estudantes. (BRASIL, 2019)

No capítulo III, parágrafo III, também é destacada a importância de existir a relação entre o ensino e a pesquisa, tendo o processo de ensino e aprendizagem como eixo, para que seja possível a mobilização de conhecimentos para uma ação pedagógica capaz de construir novos saberes. Dessa forma, nessa Diretriz, a escola de Educação Básica também surge como espaço privilegiado de formação na ação, pois nela se desenvolve a prática e a pesquisa. Considerando a pesquisa como fonte de questionamentos, de argumentação, de desenvolvimento crítico e de validação de argumentos construídos, reconhecemos que todas essas características também são necessárias ao trabalho docente.

Nesse sentido, educar por meio da pesquisa pode ser entendido como um ciclo dialético e recursivo, que tem como ponto de partida o questionamento, e se desenvolve pelas tentativas de construção e reconstrução de conhecimentos e pela elaboração e síntese de novos argumentos (GALIAZZI; MORAES, 2002). A formação dos professores, nesse ciclo dialético é concretizada, fazendo com que uma triangulação entre os

sujeitos da pesquisa, os teóricos e a realidade empírica, desenvolvam o aperfeiçoamento e o fortalecimento de suas percepções sobre as práticas educativas.

Nos cursos de licenciatura, o ensino pela pesquisa torna-se fundamental à medida em que colabora com a formação da linguagem científica, de competências questionadoras, de discursos e argumentações de forma sólida, que se expressarão na sua autonomia e na segurança com as quais contemplará e analisará a sua própria prática pedagógica.

Quando discorremos sobre a importância da pesquisa na formação docente, destacamos alguns programas nacionais que tem contribuído para essa dimensão formativa. Em primeiro lugar, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), proporcionado pelo CNPQ. O segundo é o Programa de Educação Tutorial (PET), fomentado pela Capes, o qual possibilita que o estudante se desenvolva na pesquisa e na extensão universitária.

No PIBIC, as bolsas são concedidas para o professor/orientador que, após seleções de projetos de pesquisa e de comprovação de produtividade acadêmica, passa a orientar estudantes de graduação a desenvolverem um plano de trabalho que se torna seu início de contato com a pesquisa científica. Com o objetivo de estimular esses estudantes, o PIBIC se propõe ainda, a despertar a vocação acadêmico-científica, iniciando o jovem no domínio de técnicas e de métodos científicos, no desenvolvimento da criatividade e da inovação.

Marcuschi (1996, p. 2) destaca como papel do PIBIC o de “[...] introduzir na pesquisa científica os estudantes de graduação potencialmente mais promissores. É a possibilidade de pôr o aluno desde cedo em contato direto com a atividade científica e engajá-lo na pesquisa”. Assim, o Programa, ao longo de sua criação, tem contribuído e sido presente na formação de inúmeros pesquisadores do país.

O Programa de Educação Tutorial (PET), criado na década de 1970, tem dentre os seus objetivos, desde a fundação, a procura pela melhoria do ensino de graduação, assim como a preocupação com a qualidade da formação dos estudantes que chegam ao Ensino Superior ainda com muitas lacunas formativas advindas da Educação Básica (DESSEN, 1995).

O PET, de acordo com a Portaria nº 19/2004 da Secretaria de Educação Superior (SESU), é constituído por grupos tutoriais de aprendizagem que, sob a orientação de um professor tutor, desenvolvem atividades extracurriculares de ensino, pesquisa e extensão, que complementam, de forma integrada, a formação acadêmica. Composto por professores e estudantes de graduação, o PET proporciona ao discente uma bolsa mensal pelo desenvolvimento de 20h semanais de atividades. O professor deve obter como titulação o doutorado e Dedicção Exclusiva (DE) na instituição e deve dedicar-se 8h semanais (BRASIL, 2004).

De acordo com o Manual de Orientações Básicas (MOB) do PET (BRASIL, 2002), é recomendado que as atividades sejam determinadas por professores e estudantes integrantes do Programa. Essas, deve contemplar a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, tendo como princípio a interdisciplinaridade, integrando discentes e docentes do curso de graduação, de pós-graduação e comunidade externa.

Como método de trabalho, é utilizado o tutorial. As atividades são planejadas e desenvolvidas estimulando a aprendizagem ativa de estudantes, através de experiências, discussões, reflexões sobre a prática em forma de cooperação (DESSEN, 1995). Uma outra característica que podemos destacar é a atuação coletiva, o trabalho em grupo, sendo assim, os grupos são abertos no sentido de manterem contato com a comunidade acadêmica e com a comunidade externa, interagindo, mantendo a comunicação, trocando informações e

experiências num processo crítico de mútua aprendizagem (BRASIL, 2002).

Dessa forma, o PET além de buscar formar um profissional crítico, pode proporcionar a aprendizagem de forma integrada entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A melhoria do ensino de graduação, em especial dos cursos de licenciatura, pode ser visível na medida em que busca o desenvolvimento do estudante como sujeito ativo na sociedade.

Esses programas têm sido uma experiência concreta de formação na pesquisa possível para estudantes de licenciaturas, tornando-se ainda, incentivadores para que possam dar continuidade na formação como pesquisadores em cursos de Pós-Graduação (mestrado e doutorado). Não é difícil encontrarmos entre os pesquisadores e professores de Ensino Superior de universidade brasileiras, um histórico com um desses programas em sua formação acadêmica.

A pesquisa aliada ao ensino: estratégias para a formação de professores no Ensino Superior nos cursos de licenciatura

A pesquisa nos cursos de licenciatura abrange uma série de dimensões que contribuem significativamente para a formação de professores. Elegemos algumas dimensões nas quais a pesquisa pode contribuir:

Inovação pedagógica: permite que os professores estejam envolvidos com novas abordagens educativas, explorem e desenvolvam projetos de inovação educacional, ampliando seu repertório de saberes e de práticas cotidianamente.

Adaptação às necessidades dos estudantes: a pesquisa auxilia aos professores a conhecer, de forma mais ampla, as necessidades e os interesses de seus alunos, buscando oferecer um ensino voltado para as condições mais específicas em que eles se encontram, podendo contribuir para os processos de

inclusão social.

Base em evidências: a pesquisa oferece uma sólida base para a prática de ensino e ajuda os futuros professores a tomar decisões conscientes sobre o que eleger para seus alunos, tornando-os mais seguros nos processos de gestão de sala de aula, tendo como base, os resultados de estudos realizados.

Desenvolvimento profissional: a formação continuada aparece como uma estratégia e a pesquisa deve ser presente não apenas na formação inicial, mas deve ser parte da prática do professor. Por meio dela, os educadores poderão se manter atualizados e ampliar seu repertório de atuação ao longo do tempo.

Capacidade de resolução de problemas: através da pesquisa, o estudante de licenciatura poderá desenvolver habilidades de resolver problemas do cotidiano da prática educativa, seja ela escolar ou não escolar. Auxilia também, a buscar soluções e a implementar estratégias eficazes para a melhoria do desempenho de seus estudantes.

Aproximação e contribuição com a comunidade escolar: por meio da pesquisa, o estudante ultrapassa os muros da universidade, podendo conhecer a realidade em seu entorno, compartilhar conhecimentos e práticas inovadoras com seus colegas e professores orientadores. Isso promove um ambiente colaborativo e de aprendizagem mútua.

A partir das dimensões citadas acima, elegemos algumas práticas que professores dos cursos de licenciatura podem utilizar em sala de aula com toda a turma, fazendo com que a atividade de pesquisa não se limite aos estudantes bolsistas de programas institucionais.

Destacamos, em primeiro lugar, a possibilidade de utilizarmos a **pesquisa narrativa** como estratégia na formação docente. Esse recurso metodológico, que também pode ser

conhecido como histórias de vida, no contexto europeu, tem início na década de 1980, quando o docente é apresentado como indivíduo, como pessoa que passa por experiências de vida, por ciclos, por carreiras e por percursos de desenvolvimento profissionais carregados de sentidos sociais.

A principal prerrogativa para pensarmos na pesquisa narrativa como instrumento de formação é a consideração de que a experiência do sujeito adulto, seu cotidiano e suas vivências, tornam-se elementos de interpretação e de desenvolvimento de suas ações, como estudante em formação ou como docente em exercício profissional.

Nesse sentido, proporcionar ao estudante de licenciatura a possibilidade de tornar-se o centro do seu próprio processo formativo, por meio do reconhecimento e da autorreflexão de suas histórias sociais e individuais, permite a compreensão de saberes e de ações necessárias à sua atividade profissional.

Segundo Ferrarotti (1988), cada indivíduo representa, por meio do seu contexto social, a sociedade global. Assim como a própria sociedade totaliza o indivíduo por meio das instituições mediadoras, a realidade passa então, a ser percebida de modo particular, permeada de sentidos que dão vida as nossas ações.

Ao solicitar que o estudante narre suas experiências em seu próprio momento formativo, ele pode organizar, sistematizar suas ideias, reflexões, compreensões sobre a docência, possibilitando diferentes meios de aprendizagem. Com o uso da escrita como forma de registro narrativo, podemos analisar a própria condição intelectual do discente em formação e sua forma de produção de conhecimento. Sendo assim, o trabalho com narrativas escritas como estratégia de pesquisa e de ensino, permite a desconstrução e a construção de saberes advindos da experiência cotidiana.

Relatos de experiências e análises sobre a própria prática

sobre a trajetória estudantil em diferentes aspectos, seja por meio de memórias sobre seus processos de aprendizagens, seja por meio de suas percepções sobre seus professores, sobre o ambiente escolar, sobre suas relações interpessoais nas instituições educativas. Nessas narrativas autobiográficas, sentidos e relações sobre a educação, sobre a docência e sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem podem elucidar e contribuir para o autoconhecimento e para a compreensão de dimensões teóricas da própria educação baseada na experiência de vida.

Uma metodologia bastante comentada nos últimos anos tem sido as **metodologias ativas**. Muito tem se falado sobre seus usos no Ensino Superior, e elas têm ganhado espaço, geralmente associadas ao uso de tecnologias digitais ou de mídias educacionais. Quando pensamos na utilização de metodologias ativas, partimos de palavras-chave, tais como: a autonomia, o estudante como centro da aprendizagem e a pesquisa como atividade problematizadora capaz de desenvolver, por meio do interesse e da descoberta, novas aprendizagens, tendo o aluno como protagonista.

A pesquisa, nessa abordagem, tem espaço primordial na viabilização da aprendizagem e no desenvolvimento do estudante, que pode intervir sobre o cotidiano com maior segurança, de forma autônoma, crítica e reflexiva. Uma de suas características essenciais é a promoção do pensamento crítico e a resolução de problemas. Os estudantes são incentivados a ampliar seu conhecimento sobre situações cotidianas da sua comunidade e a analisar as informações, colaborando com reflexões e propostas de soluções para seu objeto de pesquisa.

Por meio das metodologias ativas, a aprendizagem se torna mais personalizada, pois reconhecemos nessa perspectiva, que cada estudante é único, com diferentes ritmos e condições de aprendizagem, podendo assim, oferecer melhores

condições de construção de conhecimentos, oferecendo-os maior autonomia e responsabilidade sobre sua própria formação. Percebemos que o aluno sendo ativo, participativo do próprio processo de aprendizagem, ele pode se tornar mais motivado a permanecer no curso, fazendo da formação um projeto de vida.

Os docentes, formadores de professores são verdadeiros orientadores, facilitadores, apoiando os estudantes no desenvolvimento de suas descobertas. Por meio da pesquisa, ele pode criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e fazer com que os estudantes dos cursos de licenciatura desenvolvam novas ideias, materiais didáticos, tragam respostas sobre problemas educacionais e ainda reflitam sobre sua trajetória formativa.

Segundo Berbel (2011), essas metodologias consolidam no estudante ações que fazem com que ele agregue novos elementos e ative curiosidades que elevem a sua percepção frente à teorização.

O engajamento do aluno em relação às novas aprendizagens pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p. 29)

Nessa perspectiva de formação por meio da pesquisa, utilizando metodologias ativas, destacamos alguns princípios que contemplam essa perspectiva metodológica e que podem ser utilizados nas disciplinas curriculares nos cursos de licenciatura.

Em primeiro lugar, destacamos o **aluno como protagonista**. Não é uma grande novidade discutirmos sobre isso, pois John Dewey, uma referência da abordagem da Escola Nova

ou Ativa, na primeira metade do século XX, nos apresentou a importância de partirmos dos interesses e dos conhecimentos prévios dos alunos. Defendia ainda, que todo o processo de ensino e aprendizagem deveria centrar-se no educando, tornando-o ativo nesse processo. Na metodologia ativa, influenciada por essa perspectiva de Dewey, a finalidade da educação é a formação de estudantes com competência e criatividade, aptos para conduzir sua própria liberdade. O aluno deixa de ser um receptor do conhecimento e parte em busca de sua própria construção.

Junto a esse princípio, destaca-se o **desenvolvimento da autonomia**, aspecto que possibilita que a motivação dos estudantes em relação ao conhecimento que está sendo ensinado/aprendido torne-se essencial. Os interesses e a compreensão passam a ser condições importantes para a produção do conhecimento, na tomada de decisões nos contextos em que estão inseridos e assim, colaboram com a atuação do futuro professor (BERBEL, 2011).

A **resolução de problemas**, por sua vez, é um método que envolve a construção de situações de ensino que podem proporcionar maior relação entre a formação do estudante e a sua realidade. Partir de um problema de uma escola a ser observada, por exemplo, pode gerar maior compreensão dos fenômenos que ocorrem em um cotidiano escolar. Constatado esse problema, a busca por recursos, a pesquisa e a tentativa de solucionar os problemas identificados proporcionam que o licenciando se desenvolva intelectualmente, na medida em que mobiliza saberes, desenvolve análises, sínteses, deduções e generalizações (MEDEIROS, 2014).

O último dos princípios que destacamos é o **trabalho em equipe** ou aprendizagem baseada em equipes de trabalho, que busca a superação da individualização, incentivando os estudantes para a colaboração, o compartilhamento e o desenvol-

vimento de pesquisas e interesses diversos, de forma coletiva.

Considerando esses princípios, a escolha das estratégias que compõem as metodologias ativas depende do conteúdo, dos objetivos de aprendizagem e do perfil da turma. É muito importante a flexibilidade e a disposição dos professores para que as atividades de pesquisa relacionadas ao ensino funcionem na perspectiva da metodologia ativa.

Partindo dessa perspectiva ativa, o **estudo de caso** é uma estratégia que podemos destacar quando pensamos na pesquisa em sala de aula. Podemos apresentar aos estudantes de licenciatura um cenário ou um caso de diferente complexidade relacionado ao conteúdo do curso. Os alunos devem analisar, discutir e buscar soluções relacionando as teorias estudadas no curso com as práticas a serem observadas.

Durante a atividade envolvendo um estudo de caso, o estudante, por conhecer diferentes práticas educativas, sejam elas desenvolvidas em espaços escolares, que consideramos as instituições oficiais dos sistemas de ensino; sejam as desenvolvidas em espaços não escolares, como ONGS, igrejas, fundações, institutos, hospitais, empresas, dentre outros, que desenvolvem atividades educacionais dentro da área de formação do licenciando.

Sendo assim, é importante que o professor orientador do estudo de caso, apresente um evento real ou fictício, introduza o caso explicando os objetivos, o contexto e traga informações iniciais. Depois dessa etapa, os licenciandos realizam pesquisas sobre o caso, coletam informações que auxiliem no desenvolvimento de uma análise, identificando os problemas de pesquisa. Podem trazer para o grupo suas análises, trocar ideias e buscar soluções ou respostas relacionados à problemática. A apresentação em grupo seria uma forma de estimular a formulação de sínteses, encerrando o caso e destacando as reflexões que surgiram dele. Como avaliação dessa atividade, a

própria comunicação oral ou um trabalho escrito, podem ser os produtos que evidenciam essa atividade de pesquisa.

A **aprendizagem baseada em projetos** é uma estratégia centrada em projetos de pesquisa desafiadores e significativos que podem estimular os licenciandos a desenvolverem o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração e a criatividade. Uma característica marcante dessa estratégia é o fato de iniciar por uma pergunta ou um problema de pesquisa. Os estudantes devem se tornar investigadores ativos, explorando o objeto de estudo, de forma mais ampla, aplicando o conhecimento teórico, os conceitos científicos aos problemas encontrados no cotidiano.

Nessa perspectiva, os estudantes passam a desenvolver ainda, a responsabilidade de atingir metas de aprendizagem, planejar o seu trabalho, buscar os recursos necessários e avaliar o próprio processo. Além do desenvolvimento da autonomia estudantil, ele pode desenvolver a habilidade de autorregulação da aprendizagem.

Na aprendizagem por projetos, muito comum de ser utilizada em escolas de Educação Básica, o estudante de licenciatura poderá aprender ainda na sua formação, a desenvolvê-la em equipe, promovendo o debate, a defesa de suas ideias, assim como aprendem a compartilhar os resultados desse processo.

Considerando a importância da pesquisa na formação de professores, especialmente na formação inicial, essa é uma valiosa oportunidade para que estudantes e professores universitários promovam o avanço do olhar científico sobre os problemas educacionais. Se nas iniciativas institucionais não há oportunidades para todos terem contato com a pesquisa, por meio, diretamente com grupos de pesquisas ou programas de iniciação científica, cabe aos docentes de Ensino Superior, em especial, dos cursos de licenciatura, promoverem essa relação entre ensino e pesquisa nas suas práticas em sala de aula.

Considerações finais

A pesquisa nas IES no Brasil desempenha um papel vital no avanço da ciência, tecnologia, cultura e na formação de profissionais altamente qualificados. No cotidiano das universidades desenvolver pesquisa é um desafio, principalmente pelo baixo investimento financeiro advindo dos recursos públicos. Muitos pesquisadores têm recorrido ao setor privado e buscado financiamento para o desenvolvimento de pesquisas no país.

Quando pensamos na pesquisa nos cursos de licenciatura, essa realidade é ainda mais difícil. Os recursos destinados à pesquisa sobre educação têm impacto diretamente menor, se comparados as pesquisas nas áreas da saúde e tecnologia. Desenvolver pesquisa na formação de professores passa a ser um desafio institucional e profissional dos docentes de Ensino Superior das instituições federais, sobretudo.

A pesquisa nas licenciaturas precisa avançar para além dos Programas PIBIC e PET, por exemplo, e podem ser ampliadas nas práticas de sala de aula, e ainda, no incentivo de que a relação ensino-pesquisa-extensão seja um imperativo nos currículos dos cursos de licenciatura.

A atividade de pesquisa não se limita a importância no desenvolvimento profissional do futuro professor, ela é capaz também, de promover o desenvolvimento de habilidades científicas, de ampliar a compreensão sobre o estudante, seu contexto e suas necessidades educativas, pois permite a reflexão sobre as práticas pedagógicas do professor e da instituição de ensino em que ele atua, proporciona a inovação dessas práticas, dos processos avaliativos e ainda a promoção de uma educação mais inclusiva.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/4/1931, Página 5800. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 1.310 de 1951**. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Brasília (DF): Presidência da República, 1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1310.htm#:~:text=L1310&text=LEI%20No%201.310%2C%20DE%2015%20DE%20JANEIRO%20DE%201951.&text=Art.,em%20qualquer%20dom%C3%ADnio%20do%20conhecimento. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília (DF): Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília (DF): Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de Orientações Básicas: PET**. Brasília: MEC; SESU, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PETmanual.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Portaria nº 19, de 1º de junho de 2004. Aprova Regimento da Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Educação Tutorial - PET. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 de junho de 2004, n. 105, Seção 1, p. 11. Disponível em: https://crca.unifesspa.edu.br/images/enade/2004-Portaria_n_1606_MEC-01_06_2004.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. **A iniciação científica na formação do universitário**. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual

de Campinas, Campinas, 2004.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. *In*: MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares (Orgs.). **Iniciação Científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 13-35.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DESSEN, Maria Auxiliadora da Silva Campos. O Programa Especial de Treinamento - PET: evolução e perspectivas futuras. **Didática**, Araraquara, v. 30, p. 27-43, 1995.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde; Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas e pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Propostas de Ação**. Recife: UFPE, 1996. (Relatório Final).

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MENEGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil**. 2001. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 109-125, dez., 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

AS/OS ORGANIZADORAS/ES, AS AUTORAS E OS AUTORES

AS/OS ORGANIZADORAS/ES

Hilda Mara Lopes Araujo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI)/Instituto Latinoamericano e Caribenho (IPLAC). Licenciada em Estudos Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Pedagogia - Magistério pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é Professora Associada II da UFPI, lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação (DMTE/CCE). Docente do quadro permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Física (UFPI). Foi, entre 2018 e 2019, subcoordenadora do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, do Centro de Ciências da Natureza (CCN/UFPI). Foi Subcoordenadora Institucional do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), em 2007. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação inicial de professores, currículo e prática pedagógica. Pesquisadora e Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI). Organizad-

ra (em parceria), coautora de livros nas áreas de Educação. É tutora do Programa de Educação Tutorial/PET, do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPI, desde 2012. Recebeu o Prêmio Professor Rubens Murillo Marques, pela Fundação Carlos Chagas, em 2020, pelo projeto ‘Tempo de Alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita’, vinculado ao PET-Pedagogia/UFPI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2683252173503876>

E-mail: lopesildamara655@gmail.com

Francisco Renato Lima

Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especializações diversas, envolvendo, de modo interdisciplinar, as áreas de Educação, Linguística, Cognição, Linguagens, Saúde, Tecnologias, Docência, Currículo e Ensino. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Professor Substituto na UFPI, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Professor Formador no curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). Membro da Comissão Científica da área de Alfabetização e Letramento da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Organizador (em parceria e individual), coautor e autor de livros nas áreas de Educação e de Linguagem. Experiências como professor de Leitura e Produção de Texto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) na rede pública e privada. Membro colaborador do Programa de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia/UFPI, desde 2019, ministrando cursos, palestras e coorientando atividades de pesquisa. Foi coordenador adjunto do Projeto de Extensão: ‘Escrita científica e normalização de trabalhos acadêmicos - ABNT’, vinculado ao

PET - Pedagogia/UFPI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3152885404404790>

E-mails: fcorenatolima@hotmail.com / renatolimafco@gmail.com

Julie Ane de Araújo Lemos

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Licenciada em Pedagogia (UFPI). Ex-bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia/UFPI. Egressa de três Iniciações Científicas financiadas pela CNPq. Escritora de ficção e não-ficção, incluindo pesquisas científicas no campo da Educação, com atuação em equipes editoriais. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (NESPEM/UFPI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0723630536999611>

E-mail: julieanelemos@ufpi.edu.br

Aislla Maria de Almeida Gomes

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Egressa do Programa de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia/UFPI, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPI) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e também, participou do Programa de Monitoria (UFPI). Membro do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC/UFPI). Atualmente é professora da Educação Básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1235983459044317>

E-mail: aisllatcc@gmail.com

OS AUTORES E AS AUTORAS

Bruna Rafaela de Sousa Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Egressa do Programa de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia/UFPI. Participou da Iniciação Científica Voluntária (ICV/UFPI), onde pesquisou e publicou artigos sobre a temática: formação do alfabetizador: das práticas docentes às habilidades de leitura e produção textual na alfabetização. Membro do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC/UFPI). Atuou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual foi bolsista na área de Gestão Pedagógica, na Rede Estadual de Ensino do Piauí. Foi residente do Programa Residência Pedagógica (RP), onde atuou como docente junto à Secretaria Municipal de Educação de Teresina, nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4512974494413661>

E-mail: brunardsousantos@gmail.com

Maria Lemos da Costa

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Monte Negro (FAM). Licenciada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED). Professora Adjunta do Centro de Ciências da Educação do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (CCE/DMTE/UFPI). Tem experiência na área de Educação como Coordenadora Pedagógica com ênfase no ensino-aprendizagem. Membro ativa do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia (NUPPED/

UFPI). Atuou como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2014 a 2017. Membro colaboradora do Programa de Educação Tutorial (PET)-Pedagogia/UFPI. Recebeu o Prêmio Professor Rubens Murillo Marques, pela Fundação Carlos Chagas, em 2020, pelo projeto ‘Tempo de Alfabetizar com textos: contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita’, vinculado ao PET-Pedagogia/UFPI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9549425540527140>

E-mail: marialc08@yahoo.com.br

Wedson Alves Ferraz

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Licenciada em Pedagogia (UFPI). Egresso do Programa de Educação Tutoria (PET) - Pedagogia/UFPI. Egresso do Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV/PROPesq - UFPI). Egresso do Programa de Monitoria (UFPI). Membro do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC/UFPI). Premiado com a Láurea Universitária no ano de 2022, em honra ao mérito, por haver obtido o melhor desempenho nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão da Turma 2021.1, do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CCE, Campus ‘Ministro Petrônio Portella’, Teresina (PI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0216301791103482>

E-mail: wferraz100@gmail.com

Ana Livia Sousa Barros

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pelo Instituto de Educação Superior (SINAPSES). Bolsista egressa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PI-BIC), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Do-

cência (PIBID) e do Programa de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia/UFPI. Membro do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC/UFPI). Atualmente é professora da Educação Básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1445066122358982>

E-mail: professoraanalivia21@gmail.com

Gabriel de Oliveira Lima

Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional; e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Bacharel em Direito pela Faculdade Estácio de Teresina. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Egresso do Programa de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia/UFPI. Egresso do Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV/PROPesq - UFPI). Membro do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC/UFPI). Premiado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPI, com menção honrosa pela apresentação de trabalho científico na área: Humanidade e Educação, no XII Seminário de Extensão e Cultura (2022). Foi estagiário da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7204225468001014>

E-mail: gabriel.o.lima24@gmail.com

Douglas Júlio Oliveira Santos

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Egresso do Programa de Educação Tutorial (PET) - Pedagogia/UFPI. Membro do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC/UFPI). Participou do Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV/UFPI), onde publicou trabalhos científicos sobre as temáticas: unidade teoria-prática, práxis pedagógica e formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1703334904527828>

E-mail: professionaldouglasjulio@gmail.com

Vivianne Souza de Oliveira Nascimento

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e nos cursos de licenciatura. Desenvolve estudos e pesquisas na área da Educação, com ênfase em Ensino Superior e na Educação Profissional, atuando principalmente, nos seguintes temas: políticas educacionais, formação de professores, docência universitárias e fundamentos da educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3632640726062599>

E-mail: vivianne.oliveira@ifrn.edu.br

As(os) organizadoras(es), Hilda Mara Lopes Araujo, Francisco Renato Lima, Julie Ane de Araújo Lemos e Aislla Maria de Almeida Gomes, também são autoras(es).

ESTA OBRA FOI COMPOSTA EM MINION E IMPRESSA PARA A
EDITORA CANCONEIRO EM ABRIL DE 2024.