

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Patrícia Sara Lopes Melo**

**O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA  
EM PEDAGOGIA DA UFPI: Narrativas de formação**

**Teresina – PI  
2012**

**PATRÍCIA SARA LOPES MELO**

**O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA  
EM PEDAGOGIA DA UFPI: Narrativas de formação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**Teresina – PI  
2012**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco**  
**Serviço de Processamento Técnico**

M5281o Melo, Patrícia Sara Lopes.

O olhar dos discentes sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI: Narrativas de formação / Patrícia Sara Lopes Melo. Teresina: UFPI, 2012.  
102 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina-PI, 2012.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Formação docente. 2. Formação de pedagogo – Concepções discentes. 3. Educação. I. Título.

CDD 370.71

**PATRÍCIA SARA LOPES MELO**

**O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA  
EM PEDAGOGIA DA UFPI: Narrativas de formação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

**Teresina (PI), 27 de Agosto de 2012.**

**Banca Examinadora**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Orientadora – UFPI

Prof. Dr. José da Cruz Bispo de Miranda  
Examinador Externo – UESPI

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bárbara Maria Macedo Mendes  
Examinadora Interna – UFPI

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antonia Edna Brito  
Suplente – UFPI

Dedico esta realização a Deus, razão da minha força e existência.

Aos meus pais, Raimundo e Almerinda, pelo amor incondicional, em especial à minha mãe, por não medir esforços para garantir meus estudos.

Ao meu irmão, Antonio Marcos, pelo apoio, e aos demais familiares e amigos pela colaboração e carinho.

## AGRADECIMENTOS

Na certeza de que pessoas importantes foram fundamentais no percurso da minha história, sei que a realização de um sonho não é uma construção individual. E por muitas vezes a falta de oportunidade e incentivo foram implacáveis, mas não determinantes para eu seguir na luta. Por isso deixo aqui meus agradecimentos aos colaboradores deste esforço, mesmo correndo o risco de esquecer o nome de alguém:

Não poderia ser diferente, primeiramente a Deus, razão das minhas forças para continuar firme frente às dificuldades;

Aos meus pais, Almerinda e Raimundo, pelo carinho, apoio e constante dedicação. E direciono toda a minha emoção para agradecer a minha mãe “Dona Halmer”, exemplo de mulher guerreira que fez e faz toda diferença em minha vida;

Ao meu irmão, Antonio Marcos, por ser companheiro nos momentos mais difíceis, e à Ana Alice, minha sobrinha, razão da minha dedicação por dias melhores;

Aos demais familiares, “Os Bigodes”, que entenderam a minha ausência e apoiaram as minhas escolhas. Além de um grato abraço para Genilson e Antonio Luiz;

À minha orientadora, Professora Doutora Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pela dedicação, compromisso no desenvolvimento deste estudo, exemplo de ética e humildade, meu eterno agradecimento;

Às professoras Bárbara Mendes e Vilani Carvalho, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação;

Aos demais professores e professoras do Mestrado, Antonia Edna Brito, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, José Augusto Mendes Sobrinho, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, Shara Jane Costa Adad, Maria do Carmo Alves do Bomfim, por todos os ensinamentos compartilhados;

Ao Professor Doutor José da Cruz Bispo de Miranda, pela disponibilidade e pelas críticas a este trabalho, na banca de defesa da dissertação;

À Universidade Federal do Piauí, local desta pesquisa, por proporcionar o desenvolvimento do estudo, mediante sua estrutura física e pedagógica;

À Coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo atendimento na prestação de informações;

Aos companheiros da 18ª turma do Mestrado, em especial às amigas Valdenia Sampaio, Emanoela Maciel, Luiza Gama, Adélia Meireles, Maria Oneide e o amigo Raimundo Sousa, pelas alegrias, angústias e apoios compartilhados;

Às minhas amigas Alcioneide da Silva e Vilma Ribeiro, por todo carinho e paciência;

À minha querida cidade, Amarante, berço das minhas memórias e fonte de tranquilidade e inspiração, que proporciona grandes emoções e amizades;

Às minhas madrinhas, Maria Vieira e Francisca Vieira, pelas orações e demonstrações de carinho. E aos meus vizinhos, que se tornaram parte da família;

Ao Jorge, pelo incentivo ainda no momento em que o projeto de ser mestra estava no plano da idealização;

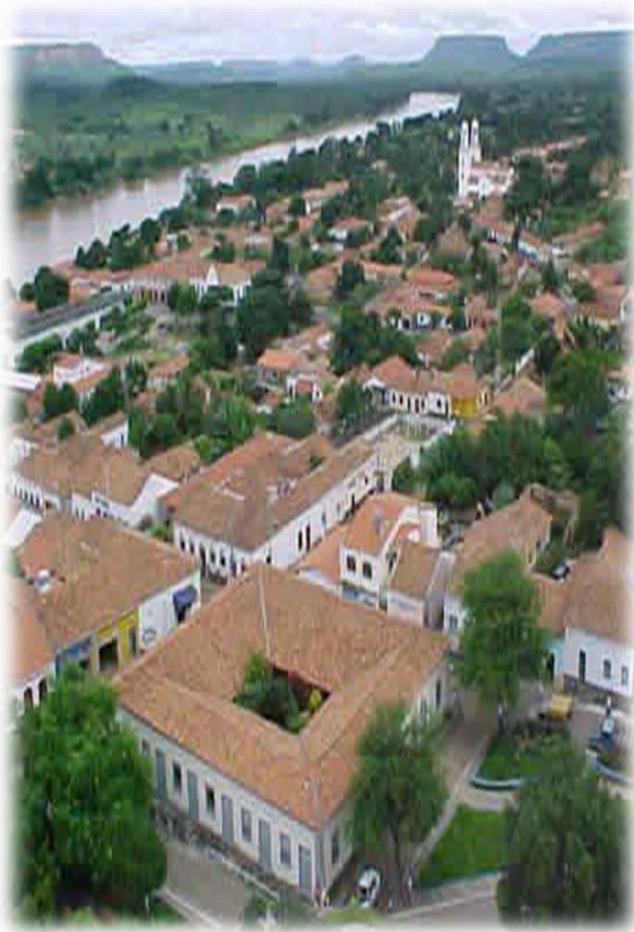
Aos colegas de trabalho que passaram por minha vida, facilitando minhas oportunidades, entendendo a correria e que me fizeram sorrir quando a vida parecia amarga;

Aos membros do Fórum Permanente Interinstitucional de Pedagogia, pelo enriquecimento crítico, teórico nas discussões e nas descontrações;

Aos interlocutores do estudo, pelo pronto atendimento em aceitar e confiar suas narrativas como instrumento de pesquisa;

A todos os colegas que, de alguma forma, participaram da realização deste estudo.

**MUITO OBRIGADA!**



## **Terra**

(Da Costa e Silva)

Quando a minha saudade os olhos cerra,  
na grata evocação de um sonho errante,  
recordo, enternecido, a minha terra,  
vendo-a mais linda quanto mais distante.

Ao longe, um panorama de se descerra,  
sob o límpido céu, ao sol radiante:  
entre os rios, as árvores e as serras,  
branqueja a casaria de Amarante.

Lembro os sítios bucólicos... ponte  
no manso lago, onde brinquei menino,  
curvado sobre a gruta, a ouvir a fonte...

A igreja... E ouço, meu Deus! A voz do sino,  
como a repercutir no amplo horizonte  
o repique augural do meu destino!

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta como tema as concepções dos discentes sobre a formação oferecida pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e traz como objetivos: geral – investigar as concepções dos discentes sobre a formação oferecida pelo Curso; específicos – descrever as concepções dos discentes; analisar a Proposta Curricular em seus componentes estruturais para perceber o tipo de pedagogo que se propõe formar; identificar as contribuições do Curso para a atuação do pedagogo na concepção dos discentes; caracterizar os limites da formação do pedagogo no Curso, expostos pelos discentes da pesquisa. A partir desses objetivos, apresenta como questões norteadoras: Que pedagogo o Curso se propõe a formar? Os objetivos e o perfil presentes na Proposta Curricular do Curso estão sendo efetivados? Quais as contribuições do Curso na formação profissional segundo as concepções dos discentes? Quais os limites encontrados no processo de formação pelos discentes no Curso de Pedagogia? Essas proposições surgiram a partir do momento que foi possível conhecer as ambiguidades históricas, referentes ao perfil do pedagogo; o posicionamento do Curso frente às mudanças educativas e legislativa; e a oportunidade de ter vivenciado a experiência de ser discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI. Para tanto, foi necessária uma revisão de literatura sobre formação do pedagogo que fundamentasse as discussões. Eis alguns teóricos que discutem esse aspecto: Libâneo (1998, 2002, 2006, 2008), Pimenta (1998, 2002), Franco (2002), Silva (2002), Brzezinski (1996, 2003) e outros. Este trabalho, devido à complexidade de seu estudo, apresenta-se como uma pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa, trazendo as histórias de vida como técnica investigativa, que conta como recurso de produção de dados o desenvolvimento da escrituração de um memorial de formação e a realização de entrevistas semiestruturadas, orientadas por um roteiro. Para estruturação do enfoque teórico-metodológico, dentre os autores utilizados, destaca: Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008); Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Os dados produzidos foram organizados com base nos seguintes eixos: O ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI; Entendimento conceitual; Efetivação da Proposta Curricular; e Sugestões para superação dos limites. Com base nessas orientações, as análises dos dados revelaram que, dentre os motivos do ingresso no Curso, a concentração maior está na identificação e na facilidade de acesso. Foi apontado que a contribuição maior do Curso é a formação teórica, enquanto que o limite evidenciado diz respeito à ênfase na formação docente. O desdobramento deste estudo apresenta discussões teórico-empíricas sobre a formação do pedagogo, situando o contexto local de produção das

narrativas, bem como a consideração das disposições legais. Portanto, esta pesquisa se apresenta como referência para permanentes discussões em torno da formação do pedagogo.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Concepção de Formação. Formação de Pedagogo.

## ABSTRACT

This research has as its theme the students conceptions about the educational formation offered by the Education Course at University Federal of Piauí (UFPI), and has as objectives: general - to investigate the conceptions of students about the educational formation by the course; specific - describe the conceptions of students; analyze the Curriculum Proposal in its structural components to realize the kind of educator who intends form, identifying the contributions of the Course for the work of teachers in the design of learners; characterize the boundaries of the pedagogue formation in the course, exposed by students in the research. From these objectives, we present as guiding questions: What Pedagogue the course aims to train? The objectives and profiles present in the Course Curriculum Proposal are being achieved? What are the Course contributions in professional training in accord to the concepts of learners? What are the limits found in the training process by students in the Pedagogy Course? These propositions have emerged from the moment it was possible to know the historical ambiguities, regarding to the profile of the pedagogue; the course positioning to the legislative and educational changes, and the opportunity to have lived the experience of being a student of Pedagogy Course at UFPI. Therefore, it was necessary to review the literature on teacher formation to substantiate the discussions. Here are some theorists who argue this point: Libâneo (1998, 2002, 2006, 2008), Pepper (1998, 2002), Franco (2002), Silva (2002), Brzezinski (1996, 2003) and others. This work, due to the complexity of their study, presents itself as a narrative research with a qualitative approach, bringing the stories of life as an investigative technique, which counts as feature data production the development of bookkeeping of a memorial about training and implementation of structured interviews, guided by a roadmap. To structure the theoretical-methodological approach, among the authors used, we highlight: Guedes-Pinto, Silva and Gomes (2008); Poirier, Valladon-Clapier and Raybaut (1999). The data produced were organized based on the following axes: Admission in Pedagogy Course at UFPI; conceptual understanding; Effectiveness of Proposed Curriculum, and suggestions for overcoming limits. Based on these guidelines, analyzes of the data revealed that among the motives for joining the course, the greatest concentration is in the identification and easy access. It was pointed out that the greatest contribution of the course is theoretical, whereas the limit evidenced concerns is related on teacher training. The unfolding of this study presents theoretical and empirical discussions on the formation of the pedagogue, placing the local context of narratives production, as well as consideration of the

legal provisions. Therefore, this research is presented as a reference for ongoing discussions around the formation of the pedagogue.

**Keywords:** Pedagogy Course. Conception of Formation. Formation of Pedagogue.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Eixo 1 e indicadores de análise .....	55
Figura 2 – Eixo 2 e indicadores de análise .....	61
Figura 3 – Eixo 3 e indicadores de análise .....	67
Figura 4 – Eixo 4 e indicadores de análise .....	73
Quadro 1 – Caracterização do Perfil dos Interlocutores da Pesquisa .....	42
Quadro 2 – Plano de Análise .....	51
Quadro 3 – Eixos e Indicadores de Análise das Narrativas .....	53

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação

CA – Centro Acadêmico

CCE – Centro de Ciências da Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FORPEDAG – Fórum Permanente Interinstitucional de Pedagogia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRAEC – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários

UFPI – Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPITULO II- CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO</b>	<b>21</b>
2.1 O Curso de Pedagogia no Brasil a partir de sua oficialização.....	21
2.2 Paradigmas da formação.....	23
2.3 A Formação Inicial do Pedagogo: algumas reflexões.....	27
2.4 Universidade: competências formativas.....	32
<b>CAPITULO III- PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>36</b>
3.1 Caracterizando a Pesquisa.....	37
3.1.1 Sobre as Narrativas.....	37
3.2 O Campo de Investigação.....	40
3.3 Os Interlocutores da Pesquisa.....	41
3.4 Procedimentos de Produção dos Dados.....	44
3.5 Análise dos Dados.....	49
<b>CAPITULO IV- AS CONCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE A FORMAÇÃO: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS</b>	<b>54</b>
4.1 O Ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI.....	55
4.1.1 Os Motivos Revelados para a Escolha do Curso.....	55
4.1.2 Expectativas Formativas com o Curso.....	59
4.2 Entendimento Conceitual.....	61
4.2.1 Pedagogia.....	62
4.2.2 Pedagogo.....	64
4.2.3 Docência.....	66
4.3 Efetivação da Proposta Curricular.....	67
4.3.1 Contribuições para a Formação.....	68
4.3.2 Limites da Formação.....	70
4.4 Sugestões para a Superação dos Limites.....	72

4.4.1	Articulação teoria e prática.....	73
4.4.2	Compromisso com a formação.....	76
4.4.3	Revisão da Prática.....	78
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>91</b>
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
	Apêndice B – Questionário de Caracterização do Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.....	94
	Apêndice C – Caderno de Escrituração do Memorial.....	96
	Apêndice D – Roteiro de Entrevista.....	100
	<b>ANEXO</b>	<b>101</b>
	Anexo A – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Pedagogia.....	102

## INTRODUÇÃO

O estudo, que nos propomos a investigar, trata da concepção dos discentes acerca da sua formação de acordo com a Proposta Curricular, em exercício, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), de 2009. Desenvolvemos uma discussão a partir da legislação vigente, Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, explicitada nos termos dos Pareceres n. 5/2005 e n. 3/2006, referentes ao Projeto de Resolução que instituiu as Diretrizes e o seu reexame (BRASIL, 2006).

Consideramos necessário destacar a dinamicidade das relações sociais e produtivas que exigem novas propostas de formação humana, devido às exigências da sociedade. Essa situação contribuirá também para a diversidade de organização curricular e para a atuação do profissional da educação. Podemos citar alguns dos teóricos que discutem esses aspectos: Libâneo (1998, 2002, 2006, 2008); Pimenta (1998, 2002); Franco (2002); Silva (2002); Brzezinski (1996, 2003).

Essa complexidade requer discussões coletivas na construção de proposta de formação de pedagogos, respeitando os diferentes contextos sociais e analisando as determinações legais, a partir dos seus objetivos, das condições de elaboração e, em especial, do reconhecimento das ideologias implícitas no discurso.

Historicamente, o processo de instalação do curso de Pedagogia no Brasil é marcado por conflitos e uma sucessão de ambiguidades e indefinições. Desde a sua criação oficial na década de 1930, vem passando por diversas mudanças, decorrentes de situações políticas, econômicas, históricas e sociais, as quais vêm influenciar o processo de construção e de organização curricular. Nesse período, já era possível perceber as dicotomias caracterizadas pelas relações bacharel ou licenciado, professor ou especialista, que se fazem presentes desde a regulamentação do Decreto-Lei n. 1.190/39, primeira regulamentação oficial do curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 1998). Consideramos essas discussões como um problema de identidade, levando em conta as legislações referentes à estruturação disciplinar, nos aspectos históricos e ideológicos de sua constituição.

Essas questões não são recentes, têm suas raízes entre os séculos XIX e início do século XX, situando-as no contexto internacional (GHIRALDELLI JR., 1991). Tardiamente, insinuam-se na realidade educacional brasileira entre anos de 1920 e 1930, sendo retomadas na década de 1960 através das medidas oficiais que visavam uma (re)estruturação dos Cursos de Pedagogia, e entre as décadas de 1980 e 1990, dando origem a fóruns de debates que

instituem tal realidade como tema central (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002). No Brasil, o curso de Pedagogia sempre esteve permeado de questões relativas à estrutura organizacional, curricular, quanto às suas funções e formação profissional.

Mesmo após diversas tentativas de consolidação da identidade do Curso, ainda são recorrentes as discussões dessa indefinição. Ficando isso evidente com a aprovação da LDB n. 9.394/96, que determina para Instituições de Ensino Superior a revisão de suas propostas de formação, de modo a fazer uma revisão de acordo com a Lei. Essa imposição às instituições começou a desenvolver propostas de diretrizes para se adequarem à nova situação.

O foco desse estudo consiste em investigar as concepções sobre a formação do pedagogo no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI, tecendo uma análise a partir das narrativas dos discentes. Desta forma, ressaltamos as exigências da sociedade para a formação dos profissionais da educação, entre eles, o pedagogo, assim como defende Franco (2002, p. 116): “[...] uma formação que se realiza através da ação científica sobre a práxis educativa”. O futuro educador deve ter a oportunidade de desenvolver a capacidade de atuar pedagogicamente na realidade que lhe é apresentada.

Este estudo propõe os seguintes objetivos: geral, investigar as concepções dos discentes, quanto a sua formação no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI; específicos: analisar a Proposta Curricular em seus componentes estruturais para entender o tipo de pedagogo que se propõe a formar; Identificar as contribuições do Curso para a atuação do pedagogo na concepção dos discentes; Caracterizar os limites da formação do pedagogo no Curso expostos pelos discentes da pesquisa; Descrever a concepção dos discentes. A partir desses objetivos, estabelecemos como problema norteador da pesquisa: Qual a concepção dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia sobre sua formação?

Somos instigados ao entendimento dos limites e das contribuições da formação dos discentes, com base em seus relatos, percebidos na sua formação acadêmica, definidas na forma das competências desse profissional, tendo o propósito de explicitar às necessidades concretas geradas no interior das instâncias educativas. Com vistas à realização da análise da formação de profissionais, consideramos que são os discentes uma das melhores referências para caracterizar a formação vigente.

Em virtude das discussões que suscitaram os objetivos desta pesquisa, ressaltamos as seguintes questões norteadoras: Que tipo de pedagogo o Curso se propõe a formar? Os objetivos e o perfil presentes na Proposta Curricular do Curso estão sendo efetivados? Quais as contribuições do Curso na formação profissional segundo as concepções dos discentes? Quais os limites encontrados no processo de formação pelos discentes no curso de Pedagogia?

Esses questionamentos surgiram com o conhecimento das ambiguidades, no que se refere ao perfil do pedagogo, ao que propõe a legislação para formação e o posicionamento do Curso frente a essas mudanças formativas. Outro fator determinante para a definição do objeto de estudo relaciona-se à oportunidade de ter vivenciado a experiência de ser discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI.

Ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI em 2004.2, no turno noturno, pois tinha a pretensão de conciliar uma possível dupla jornada, trabalhar e estudar. Essa intenção também era compartilhada por outros discentes. Isso foi assim planejado antes de entrar no Curso, pois havia sondado com alguns pedagogos, constatado posteriormente, a “facilidade” que o mesmo oportunizava de inserção mais cedo, do que em outros cursos, no mercado de trabalho. Assim, fiz a opção por esse Curso, além de possuir afinidade e interesse pela educação.

Ao me encontrar efetivamente como aluna do Curso, logo veio o interesse em conhecer qual era a proposta de formação, no que diz respeito às seguintes questões: Em que espaços o Pedagogo poderia atuar? Como as disciplinas eram desenvolvidas? E, talvez, a pergunta mais intrigante: Sairíamos do Curso capazes para atuar nos espaços propostos?

Aos poucos, fui constituindo-me uma aluna universitária efetiva. Quando digo efetiva me refiro ao engajamento em atividades acadêmicas, como por exemplo, participei do Centro Acadêmico dos estudantes, “Paulo Freire” – C. A. de Pedagogia, contribuindo com a realização de seminários, de palestras, de eleições. Essa participação no C. A. de Pedagogia me permitiu ser a representante dos estudantes no Colegiado do Curso, e, em seguida, fazer parte do Fórum Permanente Interinstitucional de Pedagogia (FORPEDAG), como membro fundadora, desde 2005 até os dias de hoje. Além disso, fui monitora nas disciplinas de Psicologia da Educação II e de Didática Geral. Essas dinâmicas possibilitaram o contato diferenciado com a formação oferecida pelo Curso, indo além da sala de aula.

Essas experiências fizeram emergir reflexões sobre o processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia da referida instituição, tornando possível perceber, em alguns momentos, a insatisfação e/ou dificuldades dos discentes com a (des)articulação do Curso em termos de conhecimentos teóricos e práticos, essenciais para o desenvolvimento profissional. Em virtude disso, durante o processo de formação inicial, ouvíamos com frequência que o Curso dava maior ênfase a teoria em detrimento da prática, reduzindo essa à atuação profissional em sala de aula, deixando de lado a formação na área da gestão.

Observando essa situação fomos levados a indagar se a formação oferecida pelo Curso atende aos interesses dos discentes, e se o que prevê a Proposta Curricular do Curso

está se efetivando. Foi nessa perspectiva que aos poucos se desvelou aquilo que hoje considero o objeto de estudo dessa pesquisa, “A Formação do Pedagogo no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI”.

O desejo em realizar este estudo se manifestou pela oportunidade de investigar as concepções dos discentes, quanto à formação recebida no Curso. Por isso, acreditamos que a importância acadêmica desse trabalho encontra-se na intenção de contribuir para a efetivação de novas reflexões acerca do Pedagogo, que sejam pertinentes na análise da formação e da atuação desse profissional.

Esperamos levantar informações para permanente reflexão e avaliação do Curso, pois os dados obtidos nesse trabalho representam um significativo instrumento de referência em busca de melhorias na qualidade da formação dispostas pelo curso de Licenciatura em Pedagogia.

Historicamente, perceber que o processo de instalação do curso de Pedagogia no campo da Educação Superior é marcado por momentos de conflitos, devido às críticas que não contemplam em sua especificidade como área de conhecimento com estatuto próprio e como campo de formação de um profissional. Nessa perspectiva, fizemos breve percurso histórico sobre o curso de Pedagogia e sua formação, com base em documentos oficiais: Parecer n. 251/62; Parecer n. 252/69; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, n. 9.394/96; Parecer n. 5/2005 e n. 6/2006. E, na concepção de alguns autores, entre eles, Libâneo (1998, 2002, 2006, 2008); Pimenta (1998, 2002); Brzezinski (1996, 2003); Silva (2002) e outros autores que foram essenciais na fundamentação teórica das ideias apontadas no decorrer do estudo.

Esse estudo, de natureza qualitativa, foi realizado através de uma pesquisa narrativa, utilizando a técnica de Histórias de Vida, valendo-se da seleção dos discentes, mediante a assinatura do termo de consentimento e da seleção feita pelo questionário de perfil dos interlocutores da pesquisa, que visa discutir acerca da formação no Curso, sendo que a produção de dados se caracteriza pela construção das narrativas relatadas nos memoriais e nas entrevistas, conferindo material para a análise de conteúdo.

A organização da pesquisa se configura pela estruturação em quatro capítulos, além das considerações finais, apresentados a seguir com a intenção de focalizar os princípios teóricos e metodológicos deste estudo.

Na **Introdução**, evidenciamos a nossa relação com o objeto de estudo, destacando a problematização, os objetivos, as questões norteadoras, o desenvolvimento e a estruturação do trabalho.

O segundo capítulo, intitulado **Contextualizando o processo de formação do pedagogo**, compreende as discussões referentes ao histórico, os paradigmas, as reflexões da formação e as competências da universidade na formação profissional.

No terceiro capítulo, **Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa**, justificamos a nossa opção metodológica e apresentamos a caracterização da pesquisa, no que diz respeito ao campo, aos interlocutores, aos instrumentos e aos procedimentos investigativos.

No quarto capítulo, denominado **As concepções dos discentes sobre a formação: o que revelam as narrativas**, descrevemos as concepções dos interlocutores, expondo o processo de análise dos materiais produzidos e dos aportes teóricos. Além da apresentação dos eixos e indicadores de análise

Nas **Considerações Finais**, sistematizamos as discussões, retomando os objetivos da dissertação, de modo a revelar os elementos e as finalidades do estudo aos interessados pelas investigações sobre a formação do pedagogo.

## CAPITULO II

### CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem puro e simples teórico. Ele está entre os dois, ele é o entremeio.

(HOUSSAYE, 2004, p. 10)

No Brasil, o curso de Pedagogia, desde a sua oficialização em 1939, vem sofrendo mudanças, em alguns momentos processos de idas e vindas na definição de um perfil para o pedagogo. Transformações que interferem na sua organização e na sua estrutura curricular e, conseqüentemente, no perfil dos seus discentes. Tais indefinições podem ser percebidas mediante a dicotomia entre professor e especialista, evidenciada na discussão sobre a formação do pedagogo. Houssaye (2004) destaca a pedagogia pela sua articulação da teoria com a prática, sendo que o pedagogo é o responsável por essa relação, desenvolvida na ação educativa.

O capítulo a seguir apresenta algumas reflexões sobre a formação do pedagogo, e do curso de Pedagogia, a partir de fundamentos legais e teóricos. Essas reflexões são decorrentes das seguintes temáticas: um breve histórico do Curso de Pedagogia no Brasil a partir de 1939; O paradigma da formação nos seus princípios e aspectos legais; A formação inicial do pedagogo: algumas reflexões; As atribuições da universidade na formação profissional.

#### **2.1 O Curso de Pedagogia no Brasil a partir de sua oficialização**

Percebemos que as novas tendências pedagógicas, resultado das inovações educacionais, requerem dos pedagogos uma formação pedagógica atualizada. Essas exigências acabam gerando limites e dificuldades para os pedagogos, na medida que embarçam o processo de adequação das novas pedagogias ao seu ambiente de trabalho. Para uma melhor compreensão dessa problemática, entendemos ser necessário fazer um resgate histórico sobre a formação do pedagogo, com o propósito de focalizar a identidade desse profissional e suas atribuições. Para esse fim, utilizamos a periodização de Silva (2002, p. 82-83), correspondendo ao que denominou de “uma história de busca de afirmação de identidade”:

O primeiro período da história do curso de pedagogia ocorreu de 1939 a 1972 e pode ser denominado *período das regulamentações* – por concentrar as etapas em que se processaram a organização e as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada – no qual teve sua *identidade questionada*. De fato, embora suas três regulamentações – o Decreto-Lei nº 1.190/39, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69, sendo os dois últimos de autoria do conselheiro Valnir Chagas.

[...]

O segundo período da história do curso de pedagogia ocorreu de 1973 a 1977 e pode ser denominado *período das indicações* – por representar o conjunto de encaminhamentos de autoria do então conselheiro Valnir Chagas ao denominado, na época, Conselho Federal de Educação, visando a reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil – no qual teve sua identidade projetada.

[...]

O terceiro período da história do curso de pedagogia ocorreu de 1978 até 5/12/99 e pode ser denominado período das propostas – por indicar a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador – no qual teve sua identidade em discussão. O movimento iniciado por professores e estudantes em reação à retomada, pelo MEC, das indicações sustadas no período anterior [...].

Esses períodos caracterizam o percurso histórico de organização do curso de Pedagogia no Brasil. O surgimento oficial do Curso foi com o Decreto-Lei n. 1.190/39, que previa a formação de técnicos em educação, também instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Ele assumia o esquema 3+1, em que o curso com duração de três anos correspondia à formação do bacharel em Pedagogia, e para alcançar o grau de licenciado acrescentava-se mais um ano ao respectivo período. Essa separação reporta a dicotomia entre teoria e prática, sendo visível no percurso histórico das discussões sobre o curso.

A década de 1960 marca um período de mudanças no cenário do curso de Pedagogia, decorrente de algumas medidas oficiais. Em 1961, é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, lei n. 4.024/61, que “[...] imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao sistema nacional de ensino [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p. 52). E em 1962 é lançado o Parecer CFE n. 251/62 que propõe um currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, passando a formar o bacharel.

Em 1968, com a lei n. 5.540/68, são fixadas as normas de organização e de funcionamento do Ensino Superior, desencadeando o surgimento das Faculdades de Educação. Entretanto, o período que marca as grandes alterações no curso de Pedagogia é compreendido pelo final dos anos 1960, com o parecer CFE n. 252 de 1969, de autoria de Valnir Chagas, que propõe a formação de especialistas – administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional. O referido Parecer extinguiu a distinção entre bacharelado e licenciatura.

Os anos 1970, com a instituição dos cursos de pós-graduação – mestrados e doutorados – proporcionam a realização de pesquisas em educação de forma mais efetiva, gerando a composição de associações, centro de estudos e outros meios de pesquisa em educação (PIMENTA, 1998). O final dos anos 1970 e início da década de 1980 marcam o início do movimento de redefinição dos Cursos de Pedagogia. Movimento esse que discutia sobre a identidade do Curso e sobre outras temáticas. Esse movimento hoje é conhecido como Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), que se contrapôs à concepção tecnoburocrática oficial que não incluía a participação dos educadores na definição da política educacional (PIMENTA, 1998).

Vale destacar que, entre 1964 e 1984, período do regime militar, o trabalho pedagógico possuía características tecnicistas, influenciando estudos pedagógicos e projetos sobre a educação (LIBÂNEO, 2008). Depois desse período a sociedade brasileira passa pela reabertura democrática e começam a surgir efetivamente críticas referentes ao caráter didático-metodológico e organizacional dos processos educativos.

Os questionamentos acerca do curso de Pedagogia não pararam na década de 1980, foram retomados nos anos 1990, em que se põem em pauta discussões referentes ao aspecto epistemológico da Pedagogia e sua contribuição para a educação, não só na realidade educacional brasileira, como demonstra os estudos de: Mazzotti (1998) “Estatuto de cientificidade da Pedagogia”; Carvalho (1988) “Epistemologia das ciências da educação”, entre outros.

## **2.2 Paradigmas da formação**

A Pedagogia no Brasil seguia os interesses e influências da Igreja Católica até os anos 1920. A partir desse momento é preconizado no país concepções do movimento escolanovista, que caracterizava a formação pedagógica como sendo uma formação docente. A tendência em fortalecer os aspectos metodológicos da prática de ensino para a formação dos educadores foi continuada no decorrer dos anos, “[...] com a versão do tecnicismo educacional sob a influência dos emergentes profissionais da educação que irão liderar o movimento escolanovista [...]” (LIBÂNEO, 2008, p. 121). Exemplo disso é a década de 1980, em que o movimento progressista pela formação profissional de educadores manifestava a Pedagogia no sentido de preparação metodológica do professor. Mas há aqueles que vão à linha oposta, ao se referirem a essa concepção de formação.

O que se postula é que, ao lado da formação de docentes para todos os graus do ensino, exista um regular (em nível de graduação ou pós-graduação) de preparação do cientista da educação, aquele que realiza estudos de teoria educacional, pensa questões educacionais e se capacita para exercer tarefas de planejamento e gestão da educação, formulação de políticas, pesquisa etc. (LIBÂNEO, 2008, p. 135).

Em meio a essas controvérsias, mesmo conseguindo adquirir o *status* de formação superior, o curso de Pedagogia não é reconhecido de uma única forma. Várias medidas oficiais foram estabelecidas na tentativa de propor uma formação. Podemos mencionar a LDBEN, lei n. 9.394/96, como uma dessas medidas oficiais, em que estabelece no seu artigo 64 a formação que compete ao curso de Pedagogia amplitude da educação.

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 30).

Essa especificação que a LDBEN, lei n. 9.394/96, confere ao curso de Pedagogia não garante orientações, esclarecimentos, objetivos à formação, dispondo às instituições a responsabilidade na escolha formativa. Mas, ao mesmo tempo em que possibilita sua amplitude, reduz suas intenções de formação, designando uma base comum, a docência.

Para Anísio Teixeira nascemos divididos entre propósitos reais e propósitos proclamados (TEIXEIRA *apud* BRZEZINSKI, 2003, p. 147). Isso vem a destacar o distanciamento entre o real e o legal, entre o que é proposto e o que é realizado. Foi em um contexto em que a educação escolar sofria consequências do descaso das ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação e do desarranjo do Ensino Superior, seguido do emolduramento das ações do sistema legal em contraposição à realidade dos educadores brasileiros, que a LDBEN, lei n. 9.394/96, foi aprovada.

Desde a promulgação da LDBEN, a área da formação de profissionais da educação no nível superior, na perspectiva da formação para o curso de Pedagogia, permanece como um campo de discussões, o que nos leva a refletir sobre o que definiria, essencialmente, a identidade do pedagogo nas entrelinhas dessa Lei.

Apesar da dicotomia de concepção sobre a formação do pedagogo, especialistas ou docente, a partir da LDBEN, lei n. 9.394/96, e da homologação da Resolução CNE n. 5/2005, retificada pela Resolução n. 1/2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, temos hoje a “definição” de um perfil do pedagogo, em que ambas as determinações legais definem a docência como a base para a formação do

pedagogo. Com a LDB n. 9.394/96, instala-se uma nova configuração para o Curso, dando caminho para iniciar os debates em torno das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Vale citar fatos históricos e ideológicos, anteriores a essas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentados por Libâneo (2006, p. 8-9) em três teses:

A primeira é a de que a partir dos anos de 1980 desenvolveu-se no Brasil uma expressiva corrente no campo da educação defendendo uma concepção sociologizante de escola e de currículo [...]. A segunda tese é a de que a transformação do curso de Pedagogia em formação de professores não resultou de um posicionamento pela qualidade do ensino e da aprendizagem [...]. A terceira tese é a de que houve uma junção de interesses entre os militantes e adeptos da ANFOPE e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em torno da supressão das habilitações uma vez que, não sendo mais formados nas faculdades coordenadores pedagógicos, não haveria necessidade de contratá-los com salários diferenciados [...]. Deduzo daí que houve uma associação entre o sociologismo e o tecnicismo da qual resultou o simplismo da legislação educacional expresso na Resolução do CNE.

Dando destaque às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia, verificamos que, assim como a LDB, n. 9.394/96, defende uma base comum nacional para a formação, comete outros equívocos como: o “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais, e outros problemas (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002). Isso se evidencia no que as Diretrizes propõem para a formação inicial, no artigo 2º do Projeto de Resolução.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação de Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógico [...]. (BRASIL, 2005, p. 19).

À medida que as Diretrizes ressaltam que a formação contemplará integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, e outras funções pedagógicas, deixam transparecer a centralidade da formação do Curso à docência. Isso é um discurso incoerente a partir do momento que as Diretrizes expõem que a formação será fundamentada no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares. Apesar disso, defende a formação fundamentada na docência como base, compreendendo a docência como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional” (BRASIL, 2005, p. 19).

Segundo o pensamento de Libâneo (2006), exposto no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE/2006, após a aprovação das Diretrizes Curriculares da Pedagogia, a Resolução do CNE, n. 1/2006, exclui a Pedagogia enquanto campo científico em relação às demais ciências sociais e humanas, não favorecendo a inserção dos processos e práticas de formação na realidade contemporânea, empobrecendo o campo de referência da investigação pedagógica, entre outras limitações. Libâneo (2006) nos leva a questionar: quais sustentações teóricas afirmam que a base da formação do pedagogo é a docência?

A resolução anterior propõe uma formação fundamentada na base docente, definindo-a como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional” (BRASIL, 2005, p. 19). Essa proposição apresenta um conceito amplo de docência para a formação e atuação do pedagogo. Consideramos esse discurso incoerente, a partir do momento que as Diretrizes expõem que a formação será fundamentada no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, em que evidenciamos que o trabalho pedagógico não se restringe apenas a docência. Ou seja, nem todas as atividades educativas têm o docente como profissional a exercer as funções propostas.

O emaranhado de informações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia nos remete ao antigo problema da imprecisão do perfil do pedagogo, sendo que a ambiguidade existente na formação desse profissional, diz respeito às concepções de formação, em que de um lado está a formação de professores e do outro a formação de especialistas.

As exigências feitas às instituições formadoras para que incorporem as mudanças sociais, acabam por pressionar os profissionais a adotarem uma mudança correspondente ao que é imposto pelas medidas oficiais. Essa cobrança feita a esses profissionais acarreta angústias e insegurança no trabalho formativo, ocasionando uma crise de identidade. São inúmeras as cobranças feitas aos educadores, atribuindo responsabilidades excessivas, em que alguns casos são inerentes às outras instâncias sociais. Isso significa a imposição de novos paradigmas de formação, equivalentes a constante qualificação dos profissionais.

Entretanto, para estabelecer uma discussão sobre a necessidade de mudança nos moldes da formação, convém propor a mudança do paradigma formativo, com vistas a revelar novos enfoques, um novo olhar sobre as concepções e, conseqüentemente, um novo modelo pedagógico. Sobre este aspecto, Imbernón (2009) nos mostra que para haver mudanças é preciso que um novo paradigma seja instituído. Esse modelo pedagógico se caracteriza pelo predomínio de uma tendência estabelecida normativamente, baseado na instituição de uma teoria.

As mudanças são estabelecidas na tentativa de superar uma concepção que não consegue atender às necessidades, que não acompanham as complexidades do processo educativo. Dessa forma, o autor destaca que é importante conhecer e analisar as mudanças ocorridas no âmbito da formação e do ensino, no que compete à denominação de qualidade.

Essas mudanças são elencadas por Imbernón (2009) da seguinte forma: o conhecimento científico passa a ser menos positivista, com a aceleração da aquisição de conhecimentos; a formação sugere seus espaços reflexivos e participativos; a sociedade recebe influências das inovações tecnológicas, em que os meios de comunicação estão presentes na formação; a formação, enquanto prática, passa do nível técnico para o participativo.

Essa tendência deve servir como ponto de partida para revisar e inovar a formação, percebendo a amplitude desse processo, que se estendem às esferas sociais, para além do ambiente escolar. Considerar essa tendência significa entender a necessidade de consolidar a autonomia profissional interdependente das outras dimensões educativas. Entretanto, os profissionais precisam compreender que essa autonomia é construída, por se tratar de um processo dinâmico não individualizado que implica melhorias na formação.

### **2.3 A Formação Inicial do Pedagogo: algumas reflexões**

As transformações sociais, resultado do acúmulo da produção científico-tecnológica, promovem novos sistemas de organização do trabalho, desencadeando mudanças na formação e no perfil profissional, passando a ser vista como um processo contínuo de qualificação. Todavia, se levarmos em conta a concepção histórico-social, entendemos que a educação está ligada às relações sociais. Isso acontece devido ao próprio entendimento de educação da concepção histórico-social, que define a educação como resultante do desenvolvimento e das relações sociais na sociedade, vindo a se opor à concepção de educação individualista<sup>1</sup>.

As discussões em torno da educação, mais especificamente da Pedagogia, não se encerram, a partir do momento em que concordamos ser a Pedagogia, um dos campos de conhecimentos responsáveis pelos estudos e temáticas que permeiam o processo de

---

<sup>1</sup>Libâneo (2008, p. 79-80) enfatiza que a “[...] concepção histórico-social concebe a educação como produto do desenvolvimento social e determinado pela forma de relações sociais de uma dada sociedade”, em que a prática educativa é reflexo da forma de organização das relações sociais na sociedade. Assim, não convém entender a educação como um ajustamento a expectativas e exigências da sociedade e nem como um fato isolado.

transmissão ideológica. É perceptível que as finalidades para com o ensino serão determinadas pela forma de estruturação das relações sociais na sociedade.

Mencionando as palavras de Libâneo (2008, p. 79-80) vimos que: “Essa dependência da educação em relação às formas sociais, econômicas, políticas de uma sociedade levam a colocar em questão uma prática educativa meramente adaptadora ao modelo de sociedade vigente”. Devido a isso, vale resgatar algumas considerações sobre o que propõe a Proposta Curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, para a formação do pedagogo, vigente até 2009. A Proposta:

[...] fundamenta-se nas diretrizes e linhas de ação política de formação dos profissionais da educação definidas pela ANFOPE, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação e Documento Norteador elaborado pela Comissão de Especialistas de Pedagogia – SESU – MEC para Autorização e Reconhecimento do Curso de Pedagogia. (PROPOSTA..., 2003, p. 7).

Partimos da Proposta Curricular de 2003, por considerarmos que ela caracteriza o percurso histórico para reformulação do Curso, que colaborou com o Projeto de 2009, dispondo de elementos para sua constituição. Além disso, alguns dos sujeitos da pesquisa, em virtude de seu ano de ingresso, vivenciaram a transição dessas Propostas.

Essa citação evidencia uma formação de pedagogo para a função docente, assim como propõe a ANFOPE, formando o entendimento de que o trabalho do pedagogo tem a docência como a base de sua formação. Acreditando que as mudanças propostas no currículo, de certa forma, contribuíram para ampliação da formação, tornando-a compatível com o campo de atuação. Em linhas gerais, essas mudanças propostas possuem como fundamento básico a concepção no princípio teórico-prático (PROPOSTA..., 2003, p. 12).

Um trecho correspondente à justificativa dessa Proposta Curricular esclarece que sua reformulação foi necessária, devido a uma nova perspectiva de perfil profissional de pedagogo, que demonstrasse competência nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico. E como isso pode ser possível se o trabalho pedagógico não está fundado apenas no trabalho docente?

Com as mudanças propostas para o currículo, o curso de Pedagogia da UFPI busca o aperfeiçoamento da formação [...]. No entanto, o currículo só poderá garantir esse aperfeiçoamento da formação do pedagogo graduando na UFPI, se a prática pedagógica, desenvolvida no Curso, for renovada e

transformada, a partir dos novos direcionamentos propostos. (PROPOSTA..., 2003, p. 11).

Com o intuito de proporcionar uma formação satisfatória, perante essa estrutura curricular, a Proposta Curricular do curso de Pedagogia da UFPI definiu o estabelecimento de blocos curriculares, justificando que: “[...] facilita o acompanhamento pedagógico do currículo e o planejamento da oferta de disciplinas a cada período letivo; recupera politicamente o significado de turma [...]” (PROPOSTA..., 2003, p. 21).

Essa perspectiva sugeriu ao curso de Pedagogia da UFPI, em 2005, uma proposta de efetivação de Coordenação de Bloco, que segundo o professor Daniel Franco<sup>2</sup>, “[...] a ideia dos blocos está explícita nos princípios curriculares, e tem a preocupação de buscar uma articulação entre os agentes executores, a não repetição de conteúdo, o acompanhamento da turma por Bloco, que pretende uma avaliação da turma/discente com maior propriedade”. Tal proposição, não se efetivou, sendo que essa abordagem sugere a preocupação em relatar alguns traços das concepções dos discentes acerca da formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da UFPI.

A Proposta Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI, de 2003, sofreu alterações que originaram o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI, em 2009, que visavam superar os limites do currículo (PROJETO..., 2009). Essas mudanças sugerem atualizações em cumprimento às determinações das Diretrizes Curriculares Nacional, em que explicita:

[...] fundamenta-se nas diretrizes e linhas de ação da política de formação dos profissionais da educação definidas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15.05.2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96, visando à Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação e Documento Norteador elaborado pela Comissão de Especialistas de Pedagogia – SESU-MEC para Autorização de Curso de Pedagogia. (PROJETO..., 2009, p. 5-6).

Adequar o Projeto Político Pedagógico de um Curso às determinações legais, não significa que o mesmo está sendo cumprido em seus aspectos reais de efetivação e que os limites da formação estão sendo superados. Daí a importância de uma análise da realidade que

---

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), Membro do FORPEDAG e ex-coordenador do curso de Pedagogia da UFPI, no período de 20 de outubro de 2000 a 19 de outubro de 2002. Essa informação foi prestada a pesquisadora desta pesquisa, quando a mesma encontrava-se no desenvolvimento de uma pesquisa referente ao seu Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia em 2009.

contempla o alcance documental. Este estudo busca, tomando-se por base os relatos dos discentes do Curso, analisar se os objetivos e o perfil presentes no documento estão sendo efetivados.

Consideramos que um projeto é a orientação das ações, com base nisso, entendemos que, o que é proposto deve ser cumprido, tanto na sua esfera política como pedagógica. Além disso, o Projeto do Curso afirma que sua organização está de acordo com as Diretrizes. Para tanto, é necessário conhecer seus princípios curriculares e seus objetivos para com a formação do pedagogo.

Sobre os princípios curriculares, o Projeto Político Pedagógico do Curso traz como fundamento básico o paradigma crítico-reflexivo, destacando que seu objetivo estrutural é oferecer a análise crítica sobre a totalidade dos contextos sociais, perante a mobilização de saberes e construção de conhecimentos (PROJETO..., 2009). Valendo-se dessa proposição, a intenção do Curso é proporcionar uma visão ampla e contextualizada dos fenômenos educativos, objetivando intervir na realidade educacional. Essa perspectiva nos leva a entender que um curso que dispõe em seu projeto de formação uma base curricular centrada em uma visão crítica da realidade educacional considera como fundamento o fenômeno educativo, e não apenas a docência, que é uma das modalidades da formação do pedagogo.

Tendo em vista a complexidade intrínseca ao meio social e educativo, a formação dos profissionais da educação deve contemplar as dimensões teórica, científica e investigativa, além da dimensão prática. A ênfase na formação técnica reduz os educadores a executores de uma técnica. Essa discussão é pertinente, uma vez que concordamos com o pensamento de Veiga (2006, p. 80), o qual nos relata que a não amplitude das dimensões poderia ocasionar a seguinte situação: “A instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimentos produzido por outros”. Por isso, na formação é importante desenvolver a dimensão investigativa, para que essa esfera proporcione a relação entre formação teórica e profissão educativa.

Sabemos da importância do processo e dos resultados das pesquisas para a formação. Mas, ao mesmo tempo, temos que admitir que considerar apenas o aspecto prático levará essa formação ao reducionismo. Daí a importância das pesquisas, pois irão revelar e sugerir quais os conhecimentos próprios da formação e do ensino, tendo como base os fundamentos teóricos e práticos, proporcionando um novo olhar sobre a realidade.

Nesse sentido, para que o pesquisador faça valer sua função educativa é conveniente que o mesmo considere alguns critérios no desenvolvimento de sua prática, principalmente os relacionados à intenção de auxiliar os profissionais na compreensão de sua realidade

educativa, possibilitando-os a identificação dos problemas e o posicionamento individual diante deles, de forma crítica (GAUTHIER, 1998). A pretensão do pesquisador deve se guardar na ética e não na imposição de sua concepção.

Cabe aos pesquisadores assumirem suas responsabilidades éticas para com a formação, utilizando meios que possibilitem apresentar suas ideias aos profissionais e, ao mesmo tempo, estabelecer um retorno de suas pesquisas para o ambiente. Entretanto, a ética do pesquisador, não isenta a sua responsabilidade enquanto educador.

Dessa forma, é interessante que os profissionais acompanhem as tendências de forma crítica. Zeichner (1992 *apud* Amaral, 2006), dispõe de duas linhas para efetivação da formação. A primeira retrata a caracterização da investigação no contexto educacional, com vistas a facilitar o entendimento e a resolução das complexidades da prática. E, a segunda linha sugere a efetivação da prática reflexiva.

As proposições, antes mencionadas, vêm expor dúvidas sobre a formação, que precisa de propostas curriculares efetivas e objetivas que disponham de competências para os profissionais da educação. Vale destacar que nem sempre essas mudanças são impostas aos educadores, mas, às vezes são os próprios profissionais que sentem a necessidade de mudanças que possibilitem o contato com conhecimentos inovadores, capazes de atender às dificuldades presentes. Essas novas perspectivas devem ser encaradas como possibilidades e não como cartilhas, que têm a necessidade de considerar os conhecimentos teóricos, técnicos e experienciais durante a sua constituição (SANTOS, 2006).

É relevante a existência de processos formativos amplos, que não se limitem às ideias das classes dominantes. Com base nisso, consideramos que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana, definindo que a tarefa da reflexão pedagógica se articula em superar a antinomia entre fins individuais e fins sociais da educação.

Ghedin (2005) afirma a necessidade de refletir sobre a prática, já que essa reflexão requer mais do que conhecimentos técnicos. Mas, uma postura reflexiva capaz de reconhecer na ação os fundamentos que a ela são aplicados. Isso expressa a necessidade do diálogo na práxis, com base no processo crítico de compreender o contexto da ação coletiva, visando a superação do caráter técnico, para contemplar a dimensão do caráter reflexivo.

Tais proposições nos intencionam a falar da contribuição de Schön (1992 *apud* Ghedin, 2005, p. 131) acerca do processo de reflexão, em que usamos as considerações feitas por Ghedin:

O caminho aberto pela reflexão, como modelo de formação [...]. Com todas as críticas e acréscimos que se façam à proposta feita por Schön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação e, por que não dizer, de um paradigma esquecido pelos centros de formação. A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos.

Refletir sobre a formação nos instiga a estabelecer que tipo de habilidades e conhecimentos os profissionais devem adquirir e desenvolver, visto que a reflexão é uma dessas aptidões. A reflexão se apresenta, segundo García (1992), nas configurações atuais, como necessária no processo de formação, caracterizando-se como meio facilitador na compreensão de novos paradigmas da educação.

A concepção de reflexão não é recente, desde os seus primórdios apresenta características de entendimento da realidade e seus pressupostos, conferindo uma postura ativa aos profissionais. Sobre a divulgação desse conceito, Schön (1992 *apud* Ghedin, 2005) propõe uma reflexão na ação, que parta da análise da própria prática do profissional, levando em consideração os fundamentos teóricos, a fim de estabelecer uma epistemologia da prática.

Ressaltamos que falar de inovações na área da educação requer alguns esclarecimentos, dentre eles a necessidade de uma reflexão crítica referente à formação profissional. A aceitação desse indicativo fortalece a responsabilidade de refletir e analisar a formação em sua complexidade, o que possibilita compreender o dinamismo das relações educativas e do processo formativo. Assim, essa postura facilitará o desenvolvimento de profissionais inovadores, críticos e participativos.

## **2.4 Universidade: competências formativas**

Tendo como ponto de partida o contexto atual na perspectiva da formação, os conhecimentos veiculados nos conteúdos programáticos do curso de Licenciatura em Pedagogia devem estar interligados, proporcionando o repensar das contribuições da educação no panorama social. O discente deve ter consciência do seu papel social, como sujeito ativo, construtor de sua história e capaz de atuar na transformação social.

Cabe ressaltar que a formação acadêmica destinada aos profissionais da educação requer um redirecionamento dos paradigmas teórico-práticos, com o objetivo de atender as exigências sociais. Com relação ao que foi dito, Coutinho (2007, p. 32) esclarece que:

As instituições de Ensino Superior necessitam repensar suas estruturas administrativas e didático-pedagógicas, no sentido de reestruturá-los, de

renová-los e, concomitantemente, buscar a reestruturação das mentes dos docentes, construindo um paradigma de formação que privilegie o ser, o saber e o saber-agir para a transformação social.

As universidades como instituições formadoras devem estar atentas às mudanças sociais, na tentativa de enfrentar seus anseios em busca de soluções, propondo, instigando em seus profissionais a importância da formação inicial e continuada. E um currículo que contemple o desenvolvimento da educação na sociedade, de modo que as instituições através do seu currículo estabelecem as suas intenções quanto à formação pretendida. Nesse sentido, é importante ressaltar o que nós, como profissionais de educação, almejamos através do currículo (COUTINHO, 2007).

É a partir da compreensão do currículo que questionamos e propomos um perfil profissional do discente. Assim, cabe às universidades oferecer uma estrutura organizacional pautada em elementos teórico-práticos discutidos e elaborados com a participação de seus agentes dinamizadores, sendo eles: discentes, docentes, entre outros envolvidos. Isso vem nos revelar que não bastam, apenas, os professores e o núcleo gestor dessas instituições promoverem mudanças. Faz-se necessário que os discentes, dotados de uma conscientização política profissional, sejam corresponsáveis pelas transformações na sua formação, mediante o interesse em apreender as premissas que o campo de atuação fará a esses profissionais.

Essas proposições vêm expor uma grande preocupação quanto à formação oferecida nas universidades, em que alguns estudiosos se manifestam para a condição real da formação, decorrente do esvaziamento teórico, em se tratando dos estudos pedagógicos, e de uma legislação descontextualizada. No que se refere a essa preocupação, Libâneo (2002, p. 72) afirma:

O curso de Pedagogia (estudos pedagógicos) destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.

Seguindo o pensamento anterior, Maria Amélia Franco, em seu artigo intitulado “Para um currículo de formação de Pedagogos”, faz o seguinte questionamento: onde estão os pedagogos? Em que ela mesma responde: “[...] os pedagogos estão na escola, nas salas de aula [...]” (FRANCO, 2002, p. 104). Com base no que foi dito, traz-nos o desejo de ver o curso de Pedagogia respondendo às demandas formativas, com o intuito de fugir das premissas de descaracterização da formação do pedagogo, recaindo sobre as universidades o

papel de organizar, de desenvolver e de legitimar o saber, isto é, a responsabilidade pela profissionalização, conferindo a qualidade de sua formação.

A sociedade apresenta em suas relações socioeconômicas uma dinâmica nas interações, que por sua vez exige a responsabilidade dos educadores em mediar as necessidades sociais com os conhecimentos teórico-práticos. Segundo Pereira e Martins (2002), isso acarreta para as universidades o dever de formar mais profissionais para atuarem nas esferas educativas. Essa situação acaba por gerar uma aceleração na formação, ocasionando seu aligeiramento e a desqualificação da formação. Acreditamos que a universidade tem percebido a importância e a necessidade de investir em novas tendências para atender suas demandas formativas. Segundo Enricone (2004), isso não significa expressar uma inovação na perspectiva da criticidade acerca de mudanças na formação.

Convém estabelecer que o papel dos formadores nas universidades deve ser o de mediador do conhecimento, a partir da reflexão de que será o responsável pela orientação de estratégia para a solução de problemas educacionais, viabilizando mudanças nas ações educativas, baseadas no diálogo reflexivo. Assim, a formação oferecida nas instituições de ensino implica em considerar os conhecimentos teóricos, a organização dos mesmos, e em efetivar a fundamentação e a contextualização das atividades desenvolvidas.

Por existir diversas formas de reflexão é que devemos caracterizar a importância dos profissionais e das instituições de ensino superior em buscar o desenvolvimento da formação contínua dos profissionais da educação, desenvolvendo práticas investigativas que venham apontar as dificuldades enfrentadas na formação e na prática educativa, numa perspectiva de propor estratégias de solução. Para que isso venha a se concretizar são necessários investimentos na formação desde o seu início, por intermédio da efetivação de uma universidade como espaço de integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Sobre essa iniciativa, Dias (2009, p. 40) aponta que:

[...] pensar e concretizar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão constitui-se na afirmação de um paradigma de universidade que deve produzir conhecimentos e, efetivamente, torná-los acessíveis à formação dos novos profissionais e aos mais variados segmentos da sociedade.

Essa citação nos fundamentou a afirmar que para conferir a qualidade da formação torna-se relevante estabelecer um programa de avaliação contínuo das atividades formativas, valendo-se da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com o objetivo de identificar limites, instigar a reflexão, desenvolver competências e propor estratégias

contextualizadas. Porém, sabemos que a avaliação não acontece de uma única maneira, por isso requer o estabelecimento de objetivos e de critérios avaliativos. Isso vem a facilitar a comunicação entre o que se tem e o que se pretende na formação.

Acreditamos que o conhecimento teórico aliado à prática, seguindo uma perspectiva reflexiva, são instrumentos de redirecionamento que o pedagogo pode fazer uso para mudar suas ações e construir sua identidade. Portanto, esperamos que essas reflexões se apresentem como referência para discussões em torno da formação do pedagogo.

Quando falamos em reflexão não podemos esquecer a preocupação com a identidade profissional, as habilidades e os conhecimentos necessários para formação do pedagogo. São esses os aspectos reflexivos da formação, juntamente com as dimensões sócio-históricas que podem orientar a determinação de uma identidade frente à contemporaneidade. Evidenciando, assim, as particularidades próprias da construção profissional, que são estabelecidas a partir de uma dinâmica social. Portanto, compete aos profissionais e às instâncias educativas reconhecerem e efetivarem a reflexão crítica sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que busquem contribuir com o desenvolvimento de uma educação transformadora.

### CAPITULO III

#### PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA

[...] Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar [...]? – Isso depende muito de para onde que ir – respondeu o gato. – Para mim, acho que tanto faz [...] disse a menina. – Nesse caso, qualquer caminho serve – afirmou o gato.

(CARROL, 2007, p. 73)

O diálogo de Alice e o gato na história “Alice no País das Maravilhas”, de Carrol (2007), representa que construir o percurso metodológico, a ser seguido, parte dos objetivos da pesquisa e da complexidade do objeto de estudo. O presente capítulo refere-se à trajetória percorrida para realizar o estudo sobre as concepções de discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI sobre a formação.

Neste capítulo, explicitamos os procedimentos teórico-metodológicos que norteiam e fundamentam o estudo proposto. Apresentamos a caracterização da pesquisa, o campo e os sujeitos de investigação, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados. Iniciamos a pesquisa por meio da assinatura voluntária do termo de consentimento da pesquisa, mediante a seleção feita pelo questionário de perfil.

Para o desenvolvimento desta investigação acerca das concepções dos discentes sobre sua formação, optamos por uma abordagem qualitativa, por considerar adequada a natureza do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa. Destacamos como método a pesquisa narrativa, com o objetivo de obter dados relativos à concepção sobre formação dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, os quais são autores e protagonistas dessa história formativa.

Em virtude dessa abordagem e, de acordo com os objetivos desta pesquisa, utilizamos a técnica de Histórias de Vida, a partir do recurso do memorial de formação, na perspectiva de que os interlocutores relatassem, em sua concepção, as contribuições, bem como os limites, dessa formação. Além desse instrumento, fizemos uso de entrevista, instrumento auxiliar, com o intuito de ampliar as informações obtidas através dos memoriais.

De posse das informações produzidas pelos instrumentos da pesquisa, desenvolvemos as análises, mediante a técnica de análise de conteúdo, no que confere à organização e à sistematização dos dados emergidos.

### 3.1 Caracterizando a Pesquisa

O interesse em investigar a concepção dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI sobre a formação, tendo o propósito de evidenciar os limites e contribuições do Curso na formação do pedagogo, surgiu mediante o conhecimento das ambiguidades históricas no que se refere ao perfil do pedagogo, além da minha experiência de ter sido discente do Curso.

A concepção dos discentes foi obtida via realização de uma pesquisa narrativa, seguindo uma abordagem qualitativa, diante da natureza complexa de estudo. Elencamos esse tipo de modalidade em razão de particularidades do objeto de estudo. A respeito da abordagem qualitativa, Bardin (2000, p. 115) destaca a seguinte importância: “[...] é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa [...]”, com vistas a propor que o analista da pesquisa compreenda a significação da mensagem.

Essa afirmação apresenta a natureza qualitativa deste estudo, na perspectiva de interpretar as informações coletadas no processo investigativo, significando e caracterizando os resultados. Nosso objetivo foi reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo, a partir do conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em contexto real.

O modelo de investigação está baseado nos princípios da abordagem qualitativa que segundo Lüdke e André (1986, p. 19), “[...] poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipótese, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”. Por essa orientação consideramos que as interpretações que o sujeito atribui à sua formação não são passíveis de quantificação, devido a seus aspectos significativos e de natureza dinâmica.

#### 3.1.1 Sobre as Narrativas

O desenvolvimento investigativo nos moldes da pesquisa narrativa se mostrou pertinente por permitir a compreensão da concepção dos interlocutores, a partir do entendimento de que, “elaborada de forma descritiva, a narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação” (CHIENÉ, 2010, p. 132). A autora ainda destaca que uma narrativa de formação não é um relato do percurso de toda a vida do sujeito, mas é um fragmento dela, mesmo trazendo as marcas de toda a sua trajetória.

Por mais que seja o sujeito o relator de sua narrativa de formação, a competência em estabelecer o que deve ser apresentado parte do investigador. Pois, conforme argumenta Queiroz (1991, p. 8), “na verdade o pesquisador foi quem escolheu o tema da pesquisa, formulou as questões que deseja esclarecer, propôs os problemas”. Entendemos que a história contada é o significado dado pelo sujeito em função do outro.

A relação com o outro é fundamental para a construção da memória, sendo motivador da reflexão e do rememoração dos fatos, instigando os questionamentos. O trabalho com narrativa, segundo Souza (2007, p. 78), “gira em torno daquilo que a consciência individual apreende, ou seja, as narrativas se estabelecem como pontos de partida para a identificação de ‘representações’, imagens ou concepções [...]”, estejam elas em destaque no campo individual ou coletivo, trata-se de um esforço para relatar a história vivida.

O desenvolvimento dessa pesquisa narrativa envolveu elementos para além dos relatos dos interlocutores, pois tivemos a permissão de interpretar a história narrada, com o cuidado de não distorcer o que foi exposto. Segundo Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 25), “a narrativa não é só construída a partir do que o sujeito diz, mas também pelo o que os historiadores orais fazem com o que ouvem, isto é, a partir dos objetivos de pesquisa [...]”. Para a apresentação das narrativas consideramos o relato do narrador, mas esse mesmo relato ganhou forma com a dinâmica das pesquisadoras e dos objetivos da pesquisa.

As narrativas produzidas instigaram reflexões, em que os fatos falam por si só, nas suas entrelinhas, de modo que as narrativas se aliaram à significação das situações. Percebemos nas narrativas a marca do narrador e do tempo. Como afirma Benjamin (1993, p. 201), “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

A produção das narrativas foi estabelecida através da pesquisa acerca da formação, pensada por intermédio da reflexão dos interlocutores e das pesquisadoras. Nogueira *et al.* (2008, p. 170) confirmam que a prática da narrativa permite revisitar o passado “[...] na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes, fragmentos que ficaram ‘esquecidos’ no tempo”. Buscamos e conseguimos, com base nos dados produzidos, dispor aos interlocutores a abordagem metodológica referente a um gênero discursivo importante para a compreensão dos saberes e da formação de conhecimento. Além de permitir aos participantes narrar suas histórias e (re)significar sua identidade.

A narrativa como fonte de produção de dados trouxe elementos de detalhes referentes à formação investigada, sendo possível aos interlocutores estabelecer suas concepções e refletir sobre os significados dos fatos ocorridos. Essa proposta de narrativa não

foi apenas um benefício individual, mas uma contribuição educativa para os processos formativos, por dispor de um conjunto de experiências e reflexões acerca da formação, concedendo a oportunidade de transformar a ação. Foi a chance de ouvir os anseios e experiências dos interlocutores, aqui em especial os discentes, que compõe a estrutura educacional.

Bragança (2008, p. 75) esclarece que “as narrativas não apenas descrevem a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo [...]”. Portanto, o desenvolvimento deste trabalho possibilitou a oportunidade de produção de dados e o autoconhecimento dos sujeitos envolvidos nessa investigação.

O desenvolvimento das narrativas de formação dos discentes foi possível por intermédio do memorial, o qual foi orientado sobre essa proposta de investigação pelo auxílio de um roteiro de escritura do memorial, acompanhado de um texto explicativo acerca da pesquisa e do enfoque metodológico que rege tal estudo. E, também, da apresentação oral realizada pela pesquisadora deste trabalho, devido à necessidade de esclarecimentos sobre as intenções da investigação, e sobre a metodologia utilizada na pesquisa, bem como para estimular a memória do narrador, por entendermos que essa faz parte da história.

Com a intenção de otimizar os dados da pesquisa trabalhamos com a técnica das histórias de vida, que possibilitou compreender os aspectos relacionados aos processos de construção da realidade. Essa técnica caracterizou-se como uma colaboradora no entendimento das concepções formativa, envolvendo pessoas que comungam de traços em comum, o que a tornou importante para o estudo do problema objetivado.

A opção por essa técnica de investigação se justificou mediante a natureza qualitativa da pesquisa. Conforme Oliveira (2008, p. 3), pesquisa qualitativa se trata de um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Diante da dificuldade em estabelecer uma técnica que conferisse a possibilidade na obtenção de informações inerentes aos processos formativos, consideramos a história de vida oportuna por inferir sobre as concepções de um determinado grupo, a partir de suas experiências e aprendizagens. Essa técnica foi o meio pelo qual buscamos alcançar o respaldo epistemológico e discursivo no desenvolvimento dessa pesquisa. Todavia, o trabalho com as narrativas foi possível mediante as produções teórico-práticas acerca do assunto, permitindo o seu uso como fonte de investigação.

### 3.2 O Campo de Investigação

O cenário específico desta investigação é o curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, campus Ministro Petrônio Portella, localizado na cidade de Teresina, bairro Ininga. Com a intenção informativa histórica, mencionamos Carvalho (1999, p. 18) que relata:

Quanto ao curso de Pedagogia, apesar da UFPI ter sido instalada em 1971, somente em 1973 é realizado o primeiro vestibular para licenciatura curta nas habilitações Administração e Supervisão Escolar, que funcionaram em regime regular e parcelado, e só em 1975 foi oferecida a licenciatura plena, acrescida das habilitações em Magistério e Orientação Educacional.

Esse aspecto do Curso confirma as (in)definições em sua organização curricular que, desde a sua implantação, apresenta características indicadoras de reformulação, balizadas pela legislação nacional. Em volta dessas mudanças é que estabelecemos como marco orientador o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI de 2009. O referido Curso elege como áreas de formação a “Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Formação Pedagógica do Profissional Docente e Gestão Educacional” (PROJETO..., 2009, p. 6).

O Curso dispõe como opção para o discente, no ato de sua inscrição no vestibular, dos turnos matutino, vespertino e noturno. No processo seletivo são oferecidas quarenta vagas por turno, em cada período letivo, configurando um total de 240 vagas anualmente. Fazendo-se um paralelo com outros cursos, configura-se num número elevado na disposição de vagas.

A estrutura curricular é estabelecida na forma de nove blocos fechados em regime de seriado semestral, de modo que o discente faça sua matrícula em todas as disciplinas ofertadas em seu período acadêmico, facilitando a integração entre os blocos. Segundo o Projeto do Curso, essa é a única maneira encontrada de fazer com que o aluno conclua o Curso em tempo considerado ideal, que é estimado entre o mínimo de quatro anos e meio e o máximo de sete anos, com a carga horária total de 3.240h. O Projeto do Curso ainda traz outras justificativas que caracterizam o sistema de blocos.

Permite a constituição de turmas com número regular de alunos;  
 Propicia a regularização do fluxo curricular dos alunos, levando-os a concluir o Curso em tempo hábil;  
 Facilita o acompanhamento pedagógico do currículo e o planejamento da oferta de disciplinas a cada período letivo;  
 Recupera politicamente o significado de Turma [...] (PROJETO..., 2009, p. 38).

Quanto à oferta de disciplinas e cumprimento da carga horária, as mesmas, sejam elas obrigatórias, optativas ou eletivas, possuem uma média de 60 a 75 horas, com exceção do Seminário de Introdução ao curso de Pedagogia, dos Estágios Supervisionados e o TCC (ANEXO A). Elas são computadas na forma de créditos acadêmicos a cada 15 horas, classificados em créditos teóricos, teórico-práticos e práticos.

### **3.3 Os Interlocutores da Pesquisa**

Para selecionar os participantes e ao mesmo tempo traçar o perfil dos interlocutores, discentes regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI, aplicamos o questionário denominado de Caracterização do Perfil dos Sujeitos (APÊNDICE B). Esse instrumento traz entre as suas perguntas, questionamentos referentes ao conhecimento ou não dos discentes sobre a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI. O desenvolvimento do presente estudo partiu da seleção dos sujeitos, já que não se configura como objetivo desta pesquisa a participação de todos os discentes do Curso, da referida instituição.

Assim, definimos que o critério de escolha mais apropriado para contribuir com a pesquisa seriam três: Primeiro, os discentes que estão matriculados a partir do quinto período, devido já terem passado pelas disciplinas de fundamentação e a didática geral, incluindo as metodologias, possuindo mais elementos para a discussão; o segundo critério centrou-se na condição do discente conhecer a Proposta Curricular do Curso, informação obtida junto ao questionário de perfil, com a declaração do sujeito de conhecer ou não o documento, considerando que só podemos discutir o que conhecemos (BENJAMIN, 1993); o terceiro critério se refere à disponibilidade e ao interesse do discente em participar da pesquisa.

Esses interlocutores foram identificados por meio de pseudônimos, relativos a nomes de cantores nacionais, apresentados no QUADRO 1, com a caracterização do seu perfil:

**QUADRO 1 - Caracterização do Perfil dos Interlocutores da Pesquisa**

Sujeitos	Término do Ens. Médio, Modalidade e Rede de Ensino	Ingresso no Curso	Atuação Profissional na área da educação	Tempo de serviço	Função que desempenha	Acesso à Profissão	Rede de Ensino	Período no Curso	Participação em Programas da Universidade
<b>ADRIANA CALCANHOTO</b>	2006 Ensino Médio/privada	2008.2	SIM	8 meses	Professor 20h	Teste seletivo	<b>Público</b>	6º / T	<b>SIM (Iniciação Científica)</b>
<b>ALINE BARROS</b>	2003 Ensino Médio/pública	2008.2	SIM	10 meses	Professor 20h	Estágio	<b>Público</b>	6º / T	<b>SIM (Monitoria)</b>
<b>ANA CAROLINA</b>	2006 Ensino Médio/pública	2009.1	NÃO	_____	_____	_____	_____	5º / M	<b>SIM (Iniciação científica)</b>
<b>DANIEL</b>	2007 Ensino Médio/privada	2008.2	SIM	1 ano e 4 meses	Professor 20h	Terceirizado	<b>Público</b>	6º / T	<b>NÃO</b>
<b>DANIELA MERCURY</b>	2005 Ensino Médio/privada	2008.2	SIM	1 ano e 5 meses	Professor 20h	Teste seletivo	<b>Pública</b>	6º / T	<b>NÃO</b>
<b>PAULA FERNANDES</b>	2007 Ensino Médio/pública	2009.1	NÃO	_____	_____	_____	_____	5º / M	<b>SIM (PET / PIBID)</b>
<b>RITA LEE</b>	2007 Ensino Médio/privada	2008.2	NÃO	_____	_____	_____	_____	6º / T	<b>NÃO</b>
<b>RITA RIBEIRO</b>	2007 Ensino Médio/pública	2008.1	NÃO	_____	_____	_____	_____	7º / T	<b>SIM (PET)</b>
<b>SANDY</b>	2003 Ensino Médio/pública	2007.1	NÃO	_____	_____	_____	_____	7º / M	<b>SIM (PET/ Iniciação Científica)</b>
<b>VANESSA</b>	2000 Ensino Médio e Pedagógico/ privada e pública	2008.1	SIM	6 meses	aux. secretaria	Análise de histórico acadêmico	<b>Pública</b>	7º/T	<b>SIM (Bolsa Especial)</b>

Fonte: Dados do questionário da pesquisa.

Pelas informações do QUADRO 1, os dez interlocutores concluíram o Ensino Médio em caráter regular de Ensino Médio, mas apenas Vanessa concluiu tanto na modalidade regular, como na modalidade de pedagógico, expressando um maior interesse pelo Ensino Médio em caráter regular. Isso pode ser justificado, até mesmo pela a disposição política no oferecimento dessas modalidades.

Observamos que metade dos participantes declarou que não trabalha, enquanto que a outra metade trabalha. Dentre os que trabalham, quatro interlocutores desempenham funções diretamente ligadas à educação formal, enquanto que Vanessa é bolsista do setor administrativo da UFPI. Essa última constatação, expressa a possibilidade que o discente do Curso tem de acesso ao campo de trabalho, antes mesmo de terem concluído a graduação, proporcionando aos mesmos a possibilidade de estabelecer a relação entre teoria e prática nos âmbitos educativos. Mas, vale ressaltar que, o participante Daniel relata no seu questionário de perfil que, além de trabalhar como professor terceirizado da rede pública municipal de Teresina, realiza trabalho de intervenção na área de Pedagogia Hospitalar no Hospital Infantil.

Fazer essa ressalva é interessante, devido ao fato de que o referido participante expõe no questionário que possui o curso de Auxiliar e Técnico em Enfermagem. Talvez essa formação o tenha impulsionado ao desenvolvimento desse trabalho de intervenção.

O tempo de serviço desses estudantes não ultrapassa dois anos, sendo visível a modalidade contratual estabelecida nos parâmetros de estágio. Até porque o acesso de nenhum deles ocorreu através de concurso público. Observando esse tempo de serviço, percebemos que a partir do quarto período do Curso, os discentes que trabalham, interlocutores da pesquisa, já estavam inseridos no mercado de trabalho. Sendo que dos cinco interlocutores que responderam que trabalham, quatro afirmaram atuar como docentes e apenas um, Vanessa, informou-nos que trabalha como bolsista em um departamento administrativo da UFPI. Os mesmos possuem carga horária de trabalho de vinte horas semanais.

Outra informação que nos chamou a atenção, refere-se à participação dos discentes em programas oferecidos pela instituição para ampliação da formação acadêmica-profissional dos estudantes, como é o caso, por exemplo: monitorias, núcleos de pesquisa, iniciação científica.

Sobre o engajamento dos pesquisados nos projetos da Universidade, dos dez interlocutores, apenas três não participaram de nenhum programa. Desses três, Daniel informou estar pleiteando uma vaga na Iniciação Científica, já Daniela Mercury não nos

prestou esclarecimento, enquanto que Rita Lee alegou a falta de tempo, pois é aluna regularmente matriculada em outro curso de Licenciatura, Letras Espanhol.

Fazendo referências aos interlocutores que declararam participar ou ter participado de programas da Universidade, temos a seguinte classificação: Adriana Calcanhoto participou da Iniciação Científica com o núcleo de História e Memória, com um trabalho sobre a cultura popular; Aline Barros foi monitora, afirmando que essa experiência contribuiu para se aproximar e conhecer mais sobre a docência superior; Ana Carolina participa da Iniciação Científica e comenta que essa atividade capacita a aprendizagem na área da investigação; Paula Fernandes participou do Programa de Educação Tutorial (PET), e passou na seleção do PIBID, destacando que o PET possibilitou conhecer melhor as discussões referentes ao curso de Licenciatura em Pedagogia; Rita Ribeiro participa do PET; Sandy também participa do mesmo programa e nos informou que ali se desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, que contribuem para a sua formação; Vanessa trabalha como bolsista na Instituição, em que desenvolve atividades relacionadas a projetos e estratégias de melhoramento do índice acadêmico dos alunos beneficiados com bolsas.

### **3.4 Procedimentos de Produção dos Dados**

A produção dos dados da pesquisa foi marcada por dois momentos. O primeiro referente aos estudos teóricos e o segundo compreendido pelo desenvolvimento teórico-empírico. Esse segundo momento, de produção dos dados, teve início com a identificação dos interlocutores. Para isso nos dirigimos até a coordenação do Curso para solicitar autorização e fazer o levantamento das salas de aula do CCE, dos turnos manhã e tarde que concentravam os discentes do Curso em foco, matriculados a partir do quinto período. Em seguida nos direcionamos até essas salas para apresentar nossa proposta de estudo, a fim de selecionar os interlocutores.

Ao fim da apresentação, nas salas de aula, aos alunos que se mostraram interessados em colaborar com o estudo foi entregue o Questionário de Perfil e combinamos a data da devolução. Depois do recebimento dos questionários nos concentramos em fazer a análise das respostas para selecionar os discentes que se enquadravam nos critérios de seleção da pesquisa. De posse dessas informações voltamos ao encontro dos discentes para comunicar que seu perfil havia sido selecionado. Dentre os selecionados, dez discentes aceitaram participar.

Para continuação do desenvolvimento da pesquisa foi indispensável a realização de um encontro para apresentação da técnica de pesquisa e dos instrumentos de produção dos dados. Esse encontro coletivo, que foi realizado no segundo semestre de 2011, em uma sala de aula do CCE proporcionou uma maior aproximação com os interlocutores.

No encontro, enfatizamos as explicações para a escrituração do memorial. A oportunidade permitiu que cada um dos discentes recebesse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo informações sobre os responsáveis pela investigação e a confirmação da garantia em resguardar o anonimato dos sujeitos (APÊNDICE A). Apresentamos o caderno de escrituração do memorial (APÊNDICE C). Nesse material fizemos breve esclarecimento acerca da pesquisa e do instrumento investigativo, o memorial, dispondo para os participantes alguns questionamentos orientadores da escrita.

Os questionamentos foram construídos mediante o estudo teórico das discussões em torno da formação do pedagogo e da realização de um pré-teste com discentes do turno da noite do Curso em investigação. A realização e a análise do pré-teste permitiram confirmar e adaptar as questões pertinentes a serem propositadas nas narrativas.

Informamos aos interlocutores que o uso dos procedimentos da pesquisa oferecia a oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, por intermédio das narrativas, esclarecendo que sua adesão viabilizaria aos discentes rememorar sua trajetória de formação, nos aspectos pessoais, profissionais e cognitivos. A escolha da técnica de história de vida para o desenvolvimento deste trabalho visa orientar os resultados aos objetivos do estudo e a relevância dos dados que com ela se pode obter para o problema da pesquisa.

De posse de um entendimento teórico referente ao desenvolvimento do memorial, fundamentados pelos autores Nogueira *et al.* (2008), Guedes-Pinto; Silva; Gomes (2008), Brito (2010) e outros, no referido encontro estabelecemos alguns itens orientadores no desenvolvimento do encontro coletivo, como: esquema de realização do encontro; *slides* de apresentação das características, definição e funções do memorial.

O início do encontro se deu com os agradecimentos prestados aos discentes pela presença e o interesse em participar da pesquisa, seguido da apresentação das pesquisadoras, o vínculo institucional e do tema da pesquisa, destacando o objetivo geral do estudo e a abordagem metodológica eleita para a investigação. Feito isso, realizamos uma dinâmica para introduzir as discussões acerca das características de um memorial.

Para realização dessa dinâmica, fizemos uso do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Fox (1995), com o intuito de reportar sobre a importância da memória, os recursos que auxiliam na rememoração e as particularidades dos relatos. Depois disso,

iniciamos a exposição dos *slides*, que continham informações referentes às particularidades do instrumento, como por exemplo: a não linearidade da escrita; os níveis de reflexão; a função formativa e pedagógica; etc.

Passado esse momento, direcionamo-nos para as explicações do processo de escrituração. Para nortear esses esclarecimentos, apresentamos no caderno das narrativas um breve relato acerca das seguintes informações: O que é um memorial; a construção de um memorial; o que considerar na escrita; questionamentos orientadores da narrativa; e as referências. Acrescidos dessas temáticas, nos reportamos para a confidencialidade dos relatos e as condições da escrita, no que diz respeito à legibilidade da letra, à organização das ideias e à estética. Informamos, também, aos sujeitos que tinham a opção da escrita virtual e o envio via *email*.

Na sequência, acordamos sobre qual seria a temática de escolha para os pseudônimos dos interlocutores, em que os mesmos optaram por nome de cantores e, decidimos que seriam nomes nacionais e estabelecemos um prazo para entrega dos memoriais. Solicitamos que os mesmo fizessem a leitura e assinatura do termo de consentimento, ressaltando a informação de que em momento posterior à leitura dos memoriais, iríamos realizar uma entrevista para complementação dos relatos registrados no memorial.

Buscamos enfatizar durante as conversas com os interlocutores que a escrita de um memorial se configura pela valorização da memória como fonte de consulta, mesmo entendendo que a mesma é modificada pelo contexto atual em que são contadas. A construção da memória, segundo Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 18), “está longe de ser algo pronto, estático, acabado [...]”. Assim, essas memórias permitem pensar nas diferentes formas em que ocorre a formação dos discentes, conforme narram o processo.

De acordo com Bertaux (2010, p. 89), “as narrativas de vida não liberam de uma só vez todos os seus segredos”. Diante dessa informação consideramos a relevância de realizar uma entrevista, com a intenção de proporcionar aos interlocutores nova ocasião para expressar suas concepções, conferindo a pesquisa outro recurso para desenvolvimento da análise do objeto de estudo.

Acreditamos que a escrita do memorial acabou por ser uma análise que o autor faz de sua própria formação, exercitando a atividade de reflexão. Segundo Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 22) “[...] narrar exige um esforço de elaboração para tornar concreto, através da história que se tece as diversas experiências vividas por cada sujeito”. As autoras expressam ser essencial a produção dessas narrativas para a formação, oportunidade em que os sujeitos refletem sobre o que foi relatado, construindo impressões.

A escritura do memorial se apresentou como recurso acessível aos aspectos e informações que exigem mais atenção na sua explicação, com vistas ao aprofundamento de suas possibilidades e o reconhecimento de seus limites. Foi uma relevante ferramenta de pesquisa qualitativa que proporcionou o autoconhecimento dos sujeitos.

Vale destacar que entendemos por memorial um relato escrito de uma narrativa, desenvolvido pelo prisma do olhar retrospectivo e reflexivo. Essa afirmativa é fundamentada por Brito (2010, p. 57), quando define que o memorial é um “relato escrito de forma abrangente, que implica descrição, análise, interpretação das memórias selecionadas dos conhecimentos produzidos e das aprendizagens auferidas”.

Depois da leitura dos memoriais, retornamos aos objetivos para conferir o alcance das narrativas produzidas e assim, fizemos uso de entrevistas como instrumento auxiliar na produção dos dados, orientadas por um roteiro (APÊNDICE D). Com o roteiro pronto, solicitamos um encontro com os interlocutores, em que respeitamos a disponibilidade do local e horário estabelecido, mas tentando negociar uma data que fosse compatível com o desenvolvimento da pesquisa.

Para a estruturação do roteiro de entrevista consideramos que as questões deveriam seguir uma sequência que partisse de perguntas mais amplas para mais específicas, com base nos objetivos da pesquisa. A elaboração do roteiro seguiu as orientações de Triviños (1987), ao destacar que as questões bases de uma entrevista semiestruturada, que segue uma abordagem qualitativa, não são construídas *a priori*. Elas provem tanto das teorias que fundamentam o estudo, como das informações obtidas no contexto investigado.

Triviños (1987) apresenta quatro fases técnicas, que nos orientaram na coleta de informações, a partir da entrevista semiestruturada, que são: a primeira esboça os aspectos gerais quanto à caracterização e finalidade do instrumento; a segunda apresenta como devemos iniciar a entrevista, mediante o contato prévio com os participantes; a terceira destaca como devemos proceder às questões preliminares da entrevista, no que diz respeito aos propósitos da investigação, à atividade do registro, à necessidade da relação de confiança e aos tipos de perguntas; a quarta ressalta o processo de efetivação da entrevista, seguindo os enfoques anteriores. Consideramos que, essas orientações práticas foram essenciais para o desenvolvimento de uma interação empírica, que visasse uma comunicação verbal confiante e com informações aprofundadas.

Utilizamos a entrevista individual, com o objetivo de complementar o número de informações pertinentes à pesquisa, estreitando a relação entre pesquisador e narrador, com vistas à riqueza na consecução dos dados. Isto é, “a entrevista supõe uma conversão

continuada entre informante e pesquisador” (QUEIROZ, 1991, p. 6). Condição em que percebemos a sintonia existente entre o narrador e o ouvinte.

O contato com os interlocutores antes da pesquisa foi essencial para estabelecer uma relação de confiança e interesse dos interlocutores em colaborar. Após esse contato prévio realizamos as entrevistas, nas quais, à medida que as questões eram respondidas, buscávamos ao máximo compreender os relatos, por entendermos a existência da possibilidade do informante interagir com o pesquisador na produção dos dados.

Tivemos ainda como fonte selecionada de dados, a utilização das Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, visto que as fontes também se concentram nos registros escritos. Essa perspectiva de utilização de documentos seguirá as observações de Lüdke e André (1986). O intuito de contemplar a dimensão documental se justifica por eles apresentarem as orientações da Pedagogia no contexto educacional, seja no âmbito nacional ou local, respectivamente. Foram esses documentos que auxiliaram na análise dos relatos, no que compete à formação do profissional e das definições de suas práticas.

No decorrer da pesquisa a flexibilidade e a sensibilidade do pesquisador são imprescindíveis, em não impor aos interlocutores sugestões de respostas, ou até mesmo os forçarem a falar. Essa tendência de orientação desperta a importância da questão ética que merece destaque no desenvolvimento do estudo, por garantir a privacidade dos participantes, já que em entrevistas a gravação em áudio é fundamental para a análise. Esse estudo pode, e vem, permitir o relato pessoal que será revelado a pessoas desconhecidas.

Percebemos ser relevante ter os conhecimentos éticos na pesquisa e o respeito com os interlocutores, de modo que é necessário examinar as razões pelas quais as pessoas concordam em participar da pesquisa, e o compromisso dos envolvidos nesse estudo.

O uso de gravações foi necessário para acompanhar os relatos durante a entrevista, pois consideramos que as anotações não são suficientes nessa dinâmica. As gravações auxiliam na transcrição e análise das narrativas, o registro manual das falas limita a qualidade e a quantidade de informações fornecidas no ato da entrevista.

No que se refere à utilização do memorial como instrumento de produção de dados, partimos da premissa que esse instrumento se caracteriza como um meio de comunicação inerente da pesquisa narrativa, configurado pela seleção reflexiva dos fatos, ou melhor, dizendo, “o memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos” (NOGUEIRA *et al.*, 2008, p. 182). Convém

aceitarmos que experimentamos situações que em seu auge de significação são capazes de transparecer a substâncias das histórias, sejam elas expressas de forma oral ou escrita.

Nessa condição consideramos a narrativa para além da voz do autor, propondo a escrituração de um memorial que relate aspectos da formação de forma reflexiva. Registrada a partir da escrita e da fala, a reflexão permite que durante sua leitura conceda novos significados diante do contexto. Entre as diferentes formas de registro das narrativas, nesta pesquisa optamos pelo registro escrito, através do memorial e pela fonte oral, mediante a realização de entrevista. Em que ressaltamos as afirmações de Brito (2010, p. 54) ao dizer que “escrever sobre a formação, por exemplo, oportuniza a reflexão sobre o desenrolar dos processos formativos no contexto onde se desenvolve [...]”. A autora chama atenção para considerarmos o contexto relacional da formação, no caso desta pesquisa o ambiente em evidência é a UFPI.

Destacamos a utilização do memorial, em virtude de sua característica potencializadora em permitir instigar a rememoração do processo formativo no Curso. Sendo que o enfoque sobre esse instrumento é devido à produção de narrativas que enaltece a sua função formativa, colaborando com a efetivação da função pedagógica. De modo que o discente, pedagogo em formação, percebeu a pertinência em articular na sua narrativa e, conseqüentemente, na sua formação as experiências com os conhecimentos teóricos adquiridos no seu percurso acadêmico. Essa proposição se configurou para nós na chance de ouvir os anseios, as expectativas e as experiências dos sujeitos, construindo assim suas concepções com relação à sua formação vivenciada no Curso.

Propor o memorial de formação como instrumento de pesquisa respaldou a importância das narrativas e, conseqüentemente, das memórias. O que foi narrado no memorial está além do tempo cronológico, não segue uma linearidade como obrigação, mas acompanha o tempo da importância dos acontecimentos, o desenrolar do pensamento significativo e reflexivo do narrador. Esse caráter reflexivo sugere a fuga do discurso espontaneísta, caracterizando a necessidade de organização dos relatos, com uma proposta intencional.

### **3.5 Análise dos Dados**

O desenvolvimento dos procedimentos de análise requereu estabelecer a vinculação com os interesses da pesquisa e, mais precisamente, com os objetivos. Esse posicionamento foi a primeira atitude para iniciar a análise, por isso a necessidade dos objetivos estarem bem

definidos e claros, para serem discutidos à luz da fundamentação teórica. O desenrolar das interpretações dos dados suscita assumir uma postura investigativa, valendo-se da organização de material de codificação e seleção dos fatos significativos.

Com vistas a organizar as narrativas e fazer a análise, recorreremos à análise de conteúdo, na perspectiva analítica dos dados obtidos junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Essa análise seguiu os procedimentos sistemáticos e objetivos na abordagem do conteúdo das mensagens, sendo passíveis de inferências (BARDIN, 2000). As pretensões dos objetivos da pesquisa orientaram a construção das análises, caracterizando as perspectivas de abordagens dos dados coletados.

Os materiais foram organizados em torno de eixos temáticos vinculados com os aspectos metodológicos estabelecidos para esta pesquisa e com a sustentação de um quadro teórico. A organização e categorização dos dados segundo Bardin (2000, p. 37), é “[...] uma operação que permite a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem”. Ou melhor, consiste em interpretar o que significa a mensagem oral e escrita em um discurso.

O ponto de partida da análise de conteúdo, referentes ao relato escrito dos memoriais e as transcrições das entrevistas, estabelecem-se com a sistematização dos dados, ou seja, com a organização dos dados coletados, em que objetivamos buscar as concepções formativas, de modo que proporcione a reflexão dos seus participantes.

Para interpretação da realidade usamos o processo de análise das histórias de vida, devido à produção de dados qualitativos e por apresentar uma diversificação nas intervenções, sendo estabelecidos com base nos propósitos da pesquisa e na sua fundamentação teórica. Recorreremos às orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 108) quanto ao desenvolvimento da análise de conteúdo das narrativas, pois afirmam que:

A análise de conteúdo é tributária do *corpus* (aqui, um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido) e dos fins que se procura atingir (aqui, um inquérito exploratório, conduzido paralelamente ao arquivo de documentos vividos). Esta análise não é, pois, senão uma etapa de uma pesquisa que não se encerra com ela, da mesma forma que a sua realização não põe termo às possibilidades de novas análises.

Os autores propõem seis fases para a realização da análise, as quais nos orientaram. Na primeira, denominada de pré-análise, reunimos todo o material escrito, tanto dos memoriais, como das transcrições das entrevistas, e começamos uma leitura atenta, de modo a organizar o material, fazendo o uso de marcações no corpo do texto, com o intuito de

visualizar possíveis indicadores de análise. A organização dos registros ocorreu através das narrativas contextualizadas dos participantes, focando as experiências do percurso formativo, para que depois fosse possível o agrupamento dos mesmos, tendo o cuidado em não estabelecer generalizações dos relatos, para não reduzir as complexidades das informações. Na segunda, buscamos a clarificação do *corpus*; de posse do material produzido a intenção era ter uma visão geral de cada participante. Para isso, montamos uma ficha individual por levar em conta a diversidade dos relatos.

Na terceira fase nos propomos compreender o *corpus*; configurada pela primeira intenção de uma análise categorial, mediante o esclarecimento das particularidades dos discursos. Verificamos no texto a significação dos termos, definição dos eixos e recorrendo a anotações feitas na margem do texto, sublinhando as palavras-chave. Depois, passamos para a quarta fase, compreendida pela organização do *corpus*.

Sabemos que, diante da especificidade de cada participante ao relatar sua concepção, assumimos a postura de investigadores em transformar os dados brutos em material sistematizado, fundamentado e compreensível. Tornar esse material apresentável foi possível devido às organizações do *corpus*, por intermédio da elaboração de um plano de análise, QUADRO 2, constituído mediante as narrativas frequentes nas falas dos interlocutores a revelar aspectos inerentes aos objetivos da pesquisa.

**QUADRO 2 - Plano de Análise**

<b>Questões Norteadoras</b>	<b>Relatos frequentes entre os interlocutores</b>
<b>Que tipo de pedagogo o Curso se propõe a formar?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docência a base da formação</li> <li>• Motivos do ingresso no Curso</li> <li>• Oportunidades profissionais</li> </ul>
<b>Os objetivos e o perfil presentes no Projeto Curricular do Curso estão sendo efetivados?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atuação do pedagogo</li> <li>• Formação inicial</li> <li>• (In)satisfação com a formação</li> </ul>
<b>Quais as contribuições do Curso na formação profissional?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa, ensino e extensão</li> <li>• Fundamentos teóricos</li> <li>• Experiências acadêmicas</li> </ul>
<b>Quais os limites encontrados no processo de formação pelos discentes no Curso?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafios da vida acadêmica</li> <li>• Relação teoria e prática</li> <li>• Compromisso profissional na superação dos limites.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

A construção desse plano necessitou, como se fosse possível não recorrer, visitar os objetivos da pesquisa e as questões norteadoras, na intenção de orientar o refinamento do material. A configuração do plano facilitou de identificação de eixos e indicadores da pesquisa. A categorização desses dados possibilitou trabalhar com a reflexão através da análise qualitativa, permitindo confirmar as hipóteses e aprofundar as análises. De posse do memorial e das transcrições das entrevistas, elencamos os indicadores das concepções.

Montado esse esquema de facilitação para análise, conseguimos alcançar a quinta fase, a de organização categorial, mediante uma leitura atenta, diálogo constante com as narrativas. Nas idas e vindas ao texto das narrativas íamos separando os fragmentos de significação, respeitando o discurso original.

Depois da organização das categorias, alcançamos a sexta fase da análise, desenvolvida mediante recorte das narrativas significativas e compatíveis para o somatório das histórias de vida, ocorrendo o reagrupamento discursivo e o encadeamento entre os trechos selecionados, passíveis de apresentação no trabalho, conferidos por uma temática geral acrescidas das inferências e discussão teórica.

Para análise e interpretação dos dados, objetivando atender as dimensões da pesquisa, fizemos o uso de documentos, com vistas à análise das narrativas. Essa análise foi realizada a partir das indicações de Lüdke e André (1986), em que inicialmente realizamos a leitura dos documentos, antes das leituras dos dados produzidos. Isso permitiu que, durante a análise dos dados fosse possível fazer a articulação entre o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia e o que está disposto no Projeto Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI, tendo como elo experiencial dessa efetivação da proposta as narrativas dos discentes.

Durante a análise, tivemos o cuidado de não deixar sermos levados pelas nossas expectativas quanto aos resultados, acarretando uma seleção das informações e desprezando o que não é de interesse do pesquisador. Isso, para garantir a credibilidade das informações relatadas.

A análise enfatizou as narrativas, fazendo a sistematização do desenvolvimento dos relatos, quanto ao seu sentido e compreensão dada pelos indivíduos às temáticas de investigação, isso se vale no momento das transcrições. Então, para iniciar as análises há a necessidade de se constituir categorias. Objetivando desenvolver a classificação dos dados temos que, primeiramente, estar conscientes da possibilidade de propor uma análise reducionista.

Tendo a consciência de que a pesquisa com histórias de vida trabalha com a participação de sujeitos, temos que ter o cuidado, como pesquisador e participantes, em não direcionar a análise apenas em relação aos nossos interesses. Mas isso não impede que o nível de detalhamento necessário para o estabelecimento da codificação de categorias dado pelo pesquisador esteja relacionado aos seus propósitos. Portanto, a clareza das análises e a consistência dos dados devem conferir destaque a uma abordagem sistemática do processo de investigativo. Assim, os dados foram organizados em eixos temáticos. A discussão desses eixos foi acompanhada pela manifestação de indicadores de análise, organizados conforme o QUADRO 3.

**QUADRO 3 - Eixos e Indicadores de Análise das Narrativas**

<b>EIXOS</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>1. O Ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI</b>	1.1 Motivos revelados para a escolha do Curso 1.2 Expectativas formativas com o Curso
<b>2. Entendimento Conceitual</b>	2.1 Pedagogia 2.2 Pedagogo 2.3 Docência
<b>3. Efetivação da Proposta Curricular</b>	3.1 Contribuições para a formação 3.2 Limites da formação
<b>4. Sugestões para a Superação dos limites</b>	4.1 Articulação teoria e prática 4.2 Compromisso com a formação 4.3 Revisão do currículo

Fonte: Dados da pesquisa

As discussões desses eixos e indicadores são desenvolvidas no próximo capítulo, mediante recorte de falas dos interlocutores em expressar sua concepção sobre a formação, seguidas da interpretação e da análise dessas narrativas.

## CAPITULO IV

### AS CONCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE A FORMAÇÃO: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.

(BENJAMIN, 1994, p. 201)

A epígrafe nos provocou o desejo em conhecer o que os narradores têm a nos revelar sobre sua formação, acrescido pela volição de ampliar a experiência de pesquisadora, não apenas como leitores, mas como instigadores de discussões.

Este capítulo apresenta os processos de discussão referente à concepção dos discentes sobre a formação do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI, nosso objeto de estudo. Sabemos que o desenvolvimento de um processo investigativo necessita do tratamento dos dados produzidos, no que se refere às discussões teóricas e a exigência ética na análise do material. De posse do material empírico iniciamos as leituras, direcionando a presteza de pesquisadora para a identificação das concepções dos interlocutores, constituídas em sua formação mediante as experiências, sejam elas vivenciadas, discutidas e ouvidas.

No estudo foram inúmeras as idas e vindas textuais, e nesse percurso foi apreendida a ocorrência de eixos orientadores da análise. A discussão dos eixos, emergidos da análise dos dados, foi acompanhada pela manifestação de indicadores, organizados conforme apresentados no QUADRO 3.

O Eixo 1 – O Ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia traz como indicador de análise os motivos revelados para a escolha do Curso e as expectativas antes de seu ingresso, no qual os relatos apresentam informações diversas, que destacam representações prévias sobre a formação. No Eixo 2 – Entendimento Conceitual, centramo-nos na perspectiva do relato dos interlocutores referentes ao entendimento de conceitos relacionados à investigação em estudo.

O Eixo 3 – Efetivação da Proposta Curricular vem publicar as contribuições e os limites da formação inicial do pedagogo, de modo que consideramos o sujeito na condição de aprendente no desenvolvimento do processo formativo. Já na ocorrência do Eixo 4 – Sugestões para a Superação dos Limites, apresentamos as concepções dos interlocutores

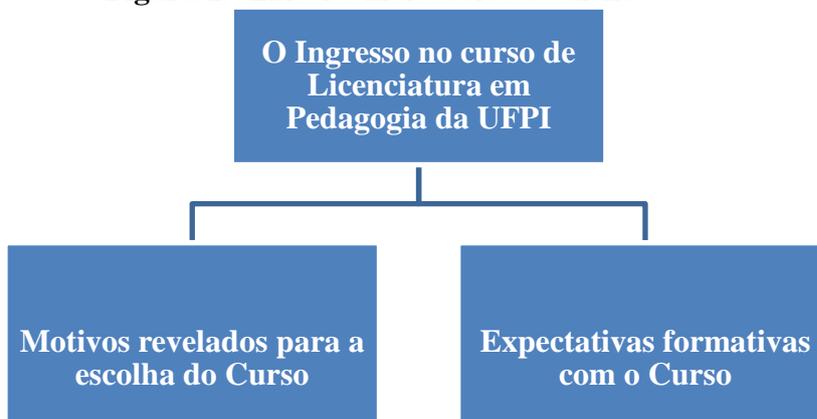
quanto à superação dos limites na formação oferecida pelo Curso, mediante à articulação entre teoria e prática, o compromisso profissional e à revisão da prática.

A seguir apresentamos a análise dos eixos e de seus respectivos indicadores, conferida à luz do referencial teórico, pelo confronto e vinculações entre os agrupamentos das concepções dos discentes sobre a formação.

#### 4.1 O Ingresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI

A decisão do curso superior a ser seguido é permeada por motivos diversificados da história de vida de seus interessados, que trazem nas escolhas as marcas sociais de suas vivências, sejam elas pessoais ou profissionais. Dentre os motivos revelados pelos interlocutores para justificar a escolha pelo Curso, verificamos as influências familiares, a identificação com o mesmo e a apreciação do nome magistério. É pela diversificação dos motivos que nos propusemos a fazer a discussão desse eixo, expresso pela presença de dois indicadores, conforme a FIG. 01, considerando que as experiências relatadas na manifestação de um motivo carregam a sua importância para quem conta a sua história e para quem investiga.

**Figura 1 - Eixo 1 e indicadores de análise**



Fonte: Dados da pesquisa

##### 4.1.1 Os Motivos Revelados para a Escolha do Curso

Em uma perspectiva ampla da atividade humana, sabemos que a formação pode ocorrer em qualquer instância da prática educativa. Entretanto, a formação que focalizamos se delimita ao processo formativo ocorrido no percurso da vida acadêmica, ainda que isso faça relação com a vida pessoal dos participantes.

Definir uma profissão para exercer não é tarefa simples, vindo a se configurar nos moldes de uma vida, mesmo sabendo na possibilidade de flexibilidade da opção. No entanto, a dinâmica dos fenômenos sociais exige dos seus atores uma escolha formativa, que seja compatível com os interesses pessoais e as oportunidades do campo de trabalho.

As narrativas permitiram destacar as particularidades na decisão pelo Curso, conferindo a existência de diferentes motivações desse momento. Os relatos acerca do processo de escolha vão apresentando interessante mescla de interesses e influências que as justificam. Para perceber melhor essas diferenciações podemos conferir as falas dos interlocutores, referentes aos seus motivos. Dentre os motivos revelados, a maioria dos interlocutores declarou como motivo para escolha a questão da identificação com o Curso.

A minha paixão pelo ensinar começou desde criança, eu já ensinava as minhas bonecas e as amiguinhas da rua. Quando maior, ensinei duas primas a ler. Com o passar do tempo, eu acho que fazia o terceiro ano do Ensino Médio, encontrei uma amiga que tinha acabado de entrar na UFPI, ela estava deslumbrada, me falava tanta coisa sobre o curso de Pedagogia. Então, comecei a ler coisas relacionadas ao curso e fui me interessando pela profissão. (Adriana Calcanhoto)

[...] pode-se dizer que os motivos que me levaram a escolher o curso de Licenciatura em Pedagogia foram por me identificar com o Curso, por ter parentes na família que me incentivaram também a escolhê-lo. (Ana Carolina)

[...] Confesso que nem sabia o que era Pedagogia. Escolhi o curso simplesmente porque imaginei que era algo ligado à docência e pelo fato da minha primeira escolha na outra universidade ser de uma licenciatura, imaginei que “ambos pudessem se completar” (esse foi meu raciocínio na época). (Daniel)

[...] acreditando que o profissional pedagogo cuida de criança [...] foi este senso comum que me motivou a optar pelo Curso, pois eu, enquanto bailarina, já trabalhava com crianças e acreditei no mesmo para complementar o meu currículo e acabei me surpreendendo, pois não esperava nada do Curso. [...] sem ter certeza do que queria, pois o curso do meu sonho era Educação Física e só queria a Pedagogia se viesse junto com a Educação Física, mesmo sabendo que complementava o meu Curso de Ballet Clássico e infelizmente não foi possível cursar Educação Física, pois não fui aprovada. (Daniela Mercury)

Desde o Ensino Médio sempre me interessei por apresentar seminários, gostava mais de falar do que escrever, a partir disso fui organizando minhas ideias para a escolha profissional. [...] Durante três anos antes de ingressar na universidade, dei aulas de reforço, e ver e ouvir as mães dos alunos agradecendo por eu ter contribuído na formação de cada um, percebi que ali minha profissão já estava formada, ou seja, ser professor. (Rita Lee)

[...] sobre os motivos que me levaram a escolha do curso de Pedagogia que, além da influência das brincadeiras de infância, tenho ainda um apego muito grande por crianças. Creio que herdei tal apego de minha mãe que também adora crianças. Além do vasto campo de atuação que pedagogo conquistou e vem conquistando a cada ano. Foi então que, quando concluí o ensino médio tentei por várias vezes entrar no curso de Direito. Contudo, como não foi possível, resolvi tentar uma vaga no curso de Pedagogia e consegui passar [...]. (Sandy)

Desde criança sonhava ser escritora de literatura infantil e quando adolescente decidi prestar vestibular em licenciatura, a princípio queria Letras Português. Depois, com o passar dos anos a Pedagogia foi ganhando seu espaço e "reconhecimento", principalmente no cenário escolar. Por isso e por influência da família, pois todas as minhas tias são formadas em licenciaturas, tomei a decisão de estudar Pedagogia. [...] estava ansiosa, apesar de antes de entrar na Universidade ter feito pesquisa em relação ao currículo e o fluxograma do curso que me ajudou também a optar pelo Curso. (Vanessa)

Os relatos acima nos permitem expressar que a participante Adriana Calcanhoto e Vanessa, mesmo considerando as brincadeiras de infância como afinidade, as mesmas revelaram o interesse em conhecer o Curso antes do ingresso. A declaração sobre as influências de pessoas que lhe foram significativas para o motivo da escolha do Curso, não foi exclusivo da participante Vanessa e Adriana Calcanhoto. Ana Carolina, também, expressa a existência desse elemento, quando fazem referências à participação da família nesse momento.

Destacamos que a escolha de Vanessa sofreu outras influências que veio auxiliar na sua decisão, não foram declarados na escrituração do memorial, mas no preenchimento do questionário de perfil e na entrevista, que afirmou ter uma formação pedagógica em nível médio, necessitando ampliar a sua formação. Essa referência acerca das influências familiares é compreensível, à medida que levamos em conta a afirmação de Dominicé (2010, p. 88-89) quando diz:

O adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda. Esse o molda, mas frequentemente ele afasta-se, por meios de rupturas sucessivas, antes de reconhecer de que maneira continua seu tributário [...]. No entanto, a autonomização face à família de origem constitui a trama de um processo que consideramos passível de generalização. Evidentemente que as modalidades dessa autonomia, o grau de dependência que ainda permanece e as transformações relacionais no interior da rede familiar variam de um sujeito para outro.

Para o autor, mesmo que o sujeito se personalize mediante o processo de autonomia, a presença das relações sociais, dentre elas a familiar, influenciam no curso da vida pessoal e profissional do sujeito, consideradas na constituição das (auto)biografias. No entanto, embora a identificação com crianças e experiências de vida tenham sido citadas por Daniela Mercury e Sandy, não podemos desconsiderar seu relato quanto as suas pretensões formativas referentes à escolha de outro curso, que em virtude da impossibilidade no ingresso optaram pelo curso de Pedagogia, levando em conta outras influências, podendo ter considerado o seu atual Curso uma área afim do curso de sua preferência. Essa postura, de ter a Pedagogia como segunda opção formativa não é exclusivo dessas duas participantes, conferimos tal postura no

relato a seguir, em que a interlocutora, também, revela uma ideia de facilidade no acesso ao Curso:

Eu escolhi a princípio a Pedagogia porque queria Psicologia e pensei na especialização em PsicoPedagogia, que iria conciliar meu gosto por Psicologia e crianças por exemplo. Não prestei vestibular para Psicologia na UESPI porque achei que não passaria. (Paula Fernandes)

Daniela Mercury, Sandy e Paula Fernandes, revelaram que tinham o desejo em fazer outro curso, que por razões de insegurança ou despreparo optaram pelo o curso de Pedagogia. Considerando os demais campos relacionais referenciados nas narrativas, visto que as escolhas dos sujeitos dependem de suas crenças, valores, sobretudo do seu contexto de vida, temos o caso dos relatos a seguir:

[...] nunca pensei em uma profissão que pudesse me trazer muito dinheiro, nem prazer, minha preocupação sempre foi escolher uma profissão que me trouxesse estabilidade financeira, que me garantisse mercado sempre, em qualquer crise financeira, e em qualquer lugar do Brasil, e também que pudesse atuar ainda como estudante já sendo remunerada. (Aline Barros)

Escolhi esse Curso por acaso, na fila de inscrição para a 3ª etapa do PSIU. Estava eu olhando as opções, eram muitas e eu sabia que podia seguir qualquer caminho, escolhendo qualquer curso, porque se eu passasse na prova eu me daria bem, não que eu tivesse preocupada com o vestibular ou com qualquer coisa do tipo, só gostava de tudo, me via em todas as carreiras. Então, vi a palavra magistério e achei bonita, não fazia a menor ideia do que significava, mas gostei do som da palavra e optei por ela e passei para Pedagogia. (Rita Ribeiro)

A participante Aline Barros relata que a formação no Curso é promissora ao ponto de possibilitar seu acesso estável no mercado de trabalho. O relato de Aline Barros é pertinente quando analisamos o questionário de perfil, pois metade dos interlocutores declarou que trabalha, antes mesmo do término do Curso. Rita Ribeiro traz como motivo de sua escolha o acaso, pois afirma não ter tido um conhecimento prévio do Curso antes do seu ingresso. Mas com a continuação de sua narrativa, a mesma se apresentou interessada em conhecer a formação depois de sua escolha: “Depois disso fui pesquisar e finalmente soube o que era e quais as possibilidades que a carreira dava, que conhecimentos e atuações poderia me proporcionar” (Rita Ribeiro).

A partir da análise das narrativas dos interlocutores, concluímos que a escolha do curso superior está além da preferência pessoal, pois envolve, dentre outros aspectos, a oportunidade, a acessibilidade e o preparo estudantil na educação básica.

#### 4.1.2 Expectativas Formativas com o Curso

Os motivos revelados para escolha do Curso é balizado pela construção de expectativas a serem alcançadas com o ingresso na formação superior. Isso nos instigou a conhecê-las, a fim de identificar o seu alcance ou não. Partindo dos dados produzidos pudemos identificar a superação de algumas expectativas, como é apresentado a seguir.

Antes de entrar no Curso eu era muito imatura. Eu tinha outra visão do curso de Pedagogia. Hoje eu aprendi... Assim, eu já gostava, mas agora eu já aprendi a amar o curso. E acho que minhas expectativas antes de entrar no Curso estão sendo além do que imaginava (Adriana Calcanhoto).

Eu te confesso que me surpreendi com o Curso! Porque antes de ingressar no curso de Pedagogia eu visava outra formação não sabia nem o que era a Pedagogia. Eu limitava o meu conhecimento somente à docência, de fato, e infantil. Eu nunca pensei que o pedagogo tivesse tanto poder nas mãos e pudesse trabalhar, em tantos outros espaços e tivesse uma responsabilidade tão grande. Então, assim, depois que eu entrei no Curso a minha mente ampliou, em relação à concepção de Pedagogia, concepção de pedagogo. Então, assim, ela ultrapassou as minhas expectativas, sim. Mas, mesmo ultrapassando, ainda enxergo ainda uma carência no Curso (Daniel).

De certa forma, minhas expectativas antes do Curso estão sendo alcançadas, porque a gente, como eu já falei, não só espera. A gente vai também atrás de alguma coisa. E os estágios ajudam bastante a conhecer a realidade, vai conversando e aprendendo muito com isso. (Aline Barros).

Minhas expectativas com o ingresso no Curso estão além do que eu pensava, porque eu via a Pedagogia como a maioria das pessoas. Ah, eu vou dar aula pra criança e só! A minha visão de Pedagogia era essa. Hoje ela está além. (Daniela Mercury).

O que eu pensava antes do Curso está se confirmando. Só que, com a continuação, com o desenvolvimento do Curso essa minha visão foi se modificando aos poucos porque a atuação do professor, no caso o pedagogo em sala de aula, é realizada principalmente na educação infantil. E durante o curso eu fui vendo que a atuação dele é bem mais ampla, não só na docência, como também na gestão e também em diferentes outros espaços que não seja apenas o espaço escolar. (Sandy).

Os relatos dos interlocutores, Adriana Calcanhoto, Daniel, Aline Barros e Daniela Mercury apontam para a superação de suas expectativas com o ingresso no Curso, evidenciando que o seu conhecimento prévio sobre a formação do pedagogo se concentrava na docência para a educação infantil. Já o discurso de Sandy revela que o ingresso no Curso veio confirmar suas expectativas, mas não ao ponto de superá-las.

Os interlocutores, ainda relatam que, mesmo com a superação de suas expectativas antes de ingressar no Curso, a permanência na academia revelou a ampliação dos conhecimentos referentes à área de atuação do pedagogo, fazendo com que eles também ampliassem suas expectativas para com o Curso, vindo em seguida expor alguns limites na

formação proposta. É pertinente considerar o relato dos interlocutores, com relação ao que é proposto no Projeto pedagógico do Curso como as duas áreas de formação: Docência e Gestão Educacional. No entanto, outros relatos são destacados na produção das narrativas.

Falar das expectativas antes de ingressar no Curso requer relembrar o porquê da minha escolha. Eu fiz uma comparação entre as licenciaturas, porque eu sempre gostei de Geografia e de língua portuguesa, mas a Pedagogia como abrange uma atuação muito mais ampla, eu decidi por essa licenciatura, devido à sua multiplicidade, às suas diferentes atuações. Então, por ser uma licenciatura mais completa, eu decidi cursar. Mas o Curso não atendeu muito bem as minhas expectativas. Se eu não quisesse realmente esse Curso, eu já teria desistido, devido à postura de alguns profissionais e até mesmo do sistema. (Paula Fernandes).

Eu acho que nem todas as minhas expectativas antes da entrada no Curso foram confirmadas. Pois, como eu sei que eu posso atuar em várias áreas, eu acho que isso não é enfatizado. É um tempo curto de se falar de tudo? É! Mas pelo menos eles deviam ter falado dos pontos principais e não é falado. As noções gerais sobre a formação não são trabalhadas de forma abrangente. (Rita Lee).

Quando eu entrei, eu não tinha expectativas. Mas depois que eu ingressei, passei a pesquisar, vi o que era Pedagogia. Inicialmente, eu fiquei sabendo por alto, que Pedagogia fala sobre educação, sobre ensino, sobre gestão educacional. (Rita Ribeiro).

As interlocutoras nos seus discursos não afirmam a superação de suas expectativas ou a confirmação delas. Paula Fernandes revela que concebia o curso de Pedagogia como uma licenciatura mais ampla do que as outras licenciaturas, por reconhecer a amplitude de seus estudos formativos. Entretanto, a sua permanência no Curso não confirmou sua impressão, considerando que esse não alcance é resultado da prática descompromissadas de alguns docentes.

O professor formador não deve ser o único responsável pela descaracterização da proposta de formação do Curso. Mas, o mesmo é causa direta do sucesso ou não profissional. Os limites são inúmeros em relação à formação, como a falta de incentivos públicos, acompanhamento profissional, descontextualização da formação, entre outros empecilhos. No entanto, o formador deve estar atento ao seu compromisso, pois o trabalho se efetiva mediante a mudança de postura, ao permitirem que os seus conhecimentos conversem com sua prática (ENRICONE, 2004).

Rita Lee e Rita Ribeiro apresentam nos seus relatos que o atendimento de suas expectativas recai na identificação das áreas de formação. Rita Lee reconhece que o tempo da formação inicial é curto para enfatizar todas as áreas de atuação do pedagogo. Porém, afirma que há necessidade em proporcionar aos alunos as noções principais das possibilidades de atuação do pedagogo.

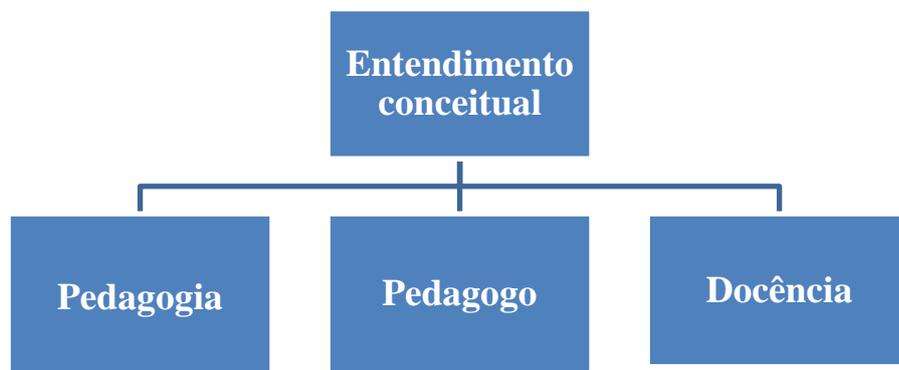
As expectativas a serem alcançadas com a formação revelam a existência de conhecimentos prévios sobre o Curso, sejam elas ampliadas, confirmadas ou não, no percurso formativo. As experiências no Curso apresentam para os interlocutores a amplitude teórica e prática na formação do pedagogo, mas os relatos demonstram a satisfação com formação docente e descontentamento com relação o atendimento das possibilidades de atuação do pedagogo.

#### 4.2 Entendimento Conceitual

Nosso interesse pelas concepções dos discentes, pedagogos em formação, implica que essas sejam consideradas no desenvolvimento do processo formativo. Esses interlocutores são protagonistas da sua formação, à medida que suas aprendizagens e experiências de vida dispõem de elementos constitutivos para seu conhecimento.

Acreditamos que para entender o processo formativo experienciado em um curso é necessário conhecer as concepções dos sujeitos. Essa proposição pode ser conferida no discurso de Giordan (1996, p. 76) ao afirmar que “para o conjunto dos suportes da transmissão dos conhecimentos (ensinamentos, divulgação), se quiser alcançar um mínimo de eficácia, o primeiro trabalho deve necessariamente consistir em conhecer essas estruturas de recepção, isto é, as concepções dos aprendentes [...]”. As concepções a que nos referimos são consideradas como construções, ou seja, propomos-nos a inferir acerca dos entendimentos conceituais referentes aos termos revelados no estudo (FIG. 2).

**Figura 2:** Eixo 2 e indicadores de análise



Fonte: Dados da pesquisa

### 4.2.1 Pedagogia

Entre os termos presentes, instigamos os interlocutores a expressar sua concepção de Pedagogia, como questionamento inicial na produção do relato oral. Partimos desse questionamento geral com a intenção de conhecer seus entendimentos sobre os conceitos básicos que regem sua formação, como: Pedagogia, pedagogo e docência. Já era esperada a diversidade dos relatos, mas, ao mesmo tempo, tínhamos a hipótese que as narrativas pudessem se afinar nos entendimentos. Dentre as concepções manifestadas a mais comum entre os interlocutores foi evidenciar a Pedagogia como ciência da educação, como é visível nos relatos a seguir:

Pra mim, é a ciência que estuda a educação amplamente no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem, no ensino, essas coisas. Tudo que envolve educação é a minha concepção de Pedagogia. (Adriana Calcanhoto).

No meu ponto de vista a Pedagogia é a ciência que estuda a educação em todos os seus aspectos. A concepção que eu tenho de Pedagogia é essa! (Daniel).

Pra mim, a Pedagogia é uma ciência que abrange diferentes áreas, diferentes atuações [...]. Pedagogia abrange muito mais, é muito mais completa do que outras licenciaturas. (Paula Fernandes).

Ela não está só ligada à educação formal, mas também ao conceito de levar a educação pra outros espaços. Então, eu acho que Pedagogia seria isso. Uma ciência que abrange não só a educação escolar. (Rita Lee).

Pedagogia seria a ciência da educação. A ciência que tem por objetivo o estudo da educação como um fenômeno inerente ao ser humano. (Rita Ribeiro).

Bom, pra mim a concepção de Pedagogia, no caso, seria um processo de construção e reconstrução de conhecimentos relacionados diretamente no campo educacional. (Sandy).

Bem, a Pedagogia é uma ciência que busca a sua identidade há algum tempo e por ser uma ciência, às vezes não muito conhecida por todos na sua importância, mas que tem muita importância por ser direcionada exclusivamente a educação do ser humano. Então, a Pedagogia é uma ciência importantíssima, onde ajuda na formação do ser humano, na questão da educação informal, da educação sistematizada e que tem que ser valorizada, porque a Pedagogia, ela é uma ciência muito ampla, onde estuda a educação como um todo. E não deve ser estudada fragmentada, deve ser estudada em todos os seus aspectos. É isso! (Vanessa).

Consideramos comum essa ocorrência, devido os interlocutores serem discentes do mesmo Curso, orientados por um mesmo projeto curricular, o qual ressalta como princípio a “[...] formação do Pedagogo, o estudo da Pedagogia como ciência da educação. Nessa concepção, configura-se a Pedagogia como a ciência que tem como objeto de estudo a

Educação como prática social” (PROJETO..., 2009, p. 9). Mesmo com essa afirmação, nós sabemos que a elaboração de uma concepção é construída considerando diferentes influências não só de ordem curricular.

Ao fazer os relatos, os interlocutores, antes evidenciados, ampliam sua descrição, fazendo indicações de um entendimento para além da determinação de uma ciência. Isso é visível quando eles buscam expressar as áreas de abrangência e formação dessa ciência. Esses discursos, em termos gerais, acabam por se alinhar às afirmações de Libâneo (2008, p. 29-30) sobre a Pedagogia.

Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. [...] Pedagogia é, então, o campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.

Essa citação referencia a Pedagogia como campo de conhecimento orientador da prática educativa, independente do ambiente do seu desenvolvimento na sociedade. Assim, estamos convencidas que a ação pedagógica não necessita exclusivamente da escola para desenvolver sua formação, mesmo considerando o papel organizacional dessa instituição. No entanto, outras concepções foram reveladas.

Bom, eu entendo Pedagogia como sendo... Ela trata de um caminho a ser percorrido durante um processo de ensino e aprendizagem, podendo ele ser escolar ou não. (Aline Barros).

Pedagogia é uma profissão, né? Que você vai se capacitar, se formar pra trabalhar na área da educação infantil, que vai trabalhar com a capacidade dos alunos do desenvolvimento dos alunos, trabalhar o desenvolvimento do ser humano que a importância da Pedagogia, trabalhar com as crianças e também na educação da gestão da coordenação de uma escola. (Ana Carolina).

A minha concepção de Pedagogia hoje ela é muito ampla. Eu não tinha a visão que eu tenho hoje. Eu entendo Pedagogia como um dos melhores cursos da área de formação profissional, no campo de professores, porque ela atende uma proposta, que às vezes deixa até a desejar, mas eu acredito que ela forma realmente para o mercado de trabalho. (Daniela Mercury).

Essas narrativas revelam outros entendimentos sobre Pedagogia. Saindo da concepção de Pedagogia enquanto campo de conhecimento para a sua definição enquanto sinônimo de curso de formação e desenvolvimento da profissão. Em que os interlocutores destacam as áreas de atuação e sua amplitude como possíveis conceituações para a Pedagogia. Façamos menção às palavras de Libâneo (2002, p. 60-61) que afirma que “Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso [...]”. Essa afirmação vem revelar a pertinência

do entendimento conceitual, pois Pedagogia e curso de Pedagogia são complementares em suas teorizações. Porém, diferentes quanto à natureza que as constituem.

#### 4.2.2 Pedagogo

Por considerarmos a Pedagogia uma prática social complexa, definida como campo de conhecimento responsável pela sistematização do ato educativo para efetivação da práxis humana, mas que pode ser entendida de forma diversificada, dependendo da vivência do narrador, não poderíamos deixar de identificar nos relatos dos interlocutores a sua concepção de pedagogo.

Eu disse que Pedagogia é a ciência da educação que estuda a forma de seu desenvolvimento no ensino-aprendizagem, estuda amplamente. Então, é o profissional que lida com isso, com desenvolvimento do aluno, com o aprendizado, com as metodologias, com as práticas. (Adriana Calcanhoto).

[...] o pedagogo ele é um profissional que pode atuar em diferentes áreas, como eu disse, ele é um profissional das licenciaturas o mais completo, devido à formação que ele recebe [...]. Ele pode atuar não só como docente, pode atuar como um gestor, ele pode atuar como um supervisor, ele pode atuar como um pedagogo hospitalar. Então, ser pedagogo é ser um profissional mais completo do que um professor [...] (Paula Fernandes).

As interlocutoras nos contam a amplitude da formação do pedagogo e para definir o seu entendimento sobre o profissional pedagogo recorrem à definição relatada sobre Pedagogia, buscando manter a coerências dos discursos. Especificando melhor os relatos, Adriana Calcanhoto destaca o pedagogo como o profissional da Pedagogia responsável pela efetivação de sua proposta. Já o discurso de Paula Fernandes se especifica pela a comparação feita entre o curso de Pedagogia e as demais licenciaturas, com vistas a destacar a amplitude da Pedagogia no processo de formação. Todavia, outros entendimentos são apresentados.

Pedagogo ele é um profissional que... digamos, assim, multifuncional. Chamo assim, porque ele trabalha a área dele, que é ensino-aprendizagem, levando tanto pra escola como fora dela. Ele aprende a lidar com várias situações, principalmente com pessoas (Aline Barros).

É a cabeça da escola. Eu acho que o pedagogo é a pessoa que vai administrar, não mais importante que o diretor, mas é ele que dar as orientações do trabalho. Mas um bom pedagogo trabalha na sala de aula com o melhor desenvolvimento, com os melhores projetos que a criança pode ter numa sala de aula, numa escola. O pedagogo não vai trabalhar só na sala de aula, ele vai trabalhar na escola toda, na gestão escolar, no conselho, na coordenação e em tudo isso ele vai propor as ideais dele, a criatividade e elaboração de projetos pra o desenvolvimento da escola e orientações com os professores (Ana Carolina).

Pedagogo, eu acredito que é aquele que gere. É aquele que educa. É aquele que dirige. É a cabeça de uma instituição (Daniela Mercury).

[...] o pedagogo ele não trabalha só na questão da sala de aula, ele resolve os problemas relacionados à educação, ele tenta resolvê-los, tenta ajudar orientar o professor. Eu queria que em relação a isso tivesse sido mais. Como é que eu posso dizer, instruída a fazer isso, entendeu? a questão de orientação, de orientar, não só de aula. Eu acho, assim, que eles não dão a noção exata de gerir. Alguns professores não falam do papel exato do pedagogo. (Rita Lee).

O pedagogo é o profissional que deveria estar apto a trabalhar a educação como um todo, que deveria entender o fenômeno da educação como um processo inerente ao ser humano e que poderia potencializar atos educativos, espaços, atividades em espaços educacionais, em todos os outros espaços não só a sala de aula. [...] Pedagogo seria esse o profissional que levaria educação pra outros espaços e tiraria a educação de todos os espaços e oportunidades. (Rita Ribeiro).

Acredito eu, que seja um profissional que esteja capacitado, tanto pra atuar na escola como também diferentes outros espaços, onde necessite de um planejamento, de um processo de capacitação. (Sandy).

O pedagogo é um profissional, que tem o dever de orientar toda e qualquer situação educativa, seja ela numa instituição escolar, seja ela aonde e em qualquer espaço. O pedagogo ele tem competências de intervir na proposta curricular de qualquer que seja a instituição, proposta curricular, no sentido voltado pra educação. Então, o pedagogo ele é um profissional que tem uma responsabilidade muito grande em todos os setores que abrange a educação. (Vanessa).

Os relatos supracitados se utilizam do reconhecimento das possibilidades de atuação do pedagogo para conceituar tal profissional. E os documentos que orientam a formação do pedagogo destacam que esse profissional pode trabalhar em espaços escolares e não escolares. Mesmo existindo afinidades entre os relatos, vale destacar algumas falas. Ana Carolina amplia seu relato ao caracterizar a dimensão do perfil desse profissional como pedagogo escolar. Rita Lee aproveita a oportunidade para ressaltar as competências do pedagogo frente aos desafios, seja na função de docente ou gestor. Já Vanessa apresenta diversas responsabilidades a serem assumidas pelo pedagogo na sua formação e atuação, seja no âmbito escolar ou não, que apresente situações educativas. Outra narrativa que merece destaque é a do interlocutor Daniel.

Um investigador! O pedagogo antes de tudo ele é um investigador, ele vai procurar, ele vai tentar intermediar tudo que esteja relacionando à educação e entre eles os aspectos docentes, que no meu ponto de vista o trabalho docente é apenas um dos trabalhos que o pedagógico exercido por ele [...] (Daniel).

Esse relato pode ser justificado pelas palavras de Libâneo (2002) ao afirmar que o Curso deve formar o investigador da educação e o profissional competente para desenvolvimento da prática educativa. Daniel destaca, ainda, o trabalho docente como uma das modalidades do seu trabalho pedagógico.

### 4.2.3 Docência

Para fechar a perspectiva do entendimento conceitual, buscamos nas narrativas dos interlocutores os relatos sobre a definição de docência. A articulação entre docência e Pedagogia instiga refletir se os termos são sinônimos, qual a amplitude de suas discussões, qual o grau de complementação, entre outros questionamentos possíveis de ser identificados nos discursos a seguir.

A docência é o saber ensinar o saber fazer e como fazer. Acho que isso que é a docência. E a gestão é a questão mais administração, que a gente não está sabendo ainda fazer. (Adriana Calcanhoto).

É a formação e atuação do professor na sala de aula. (Ana Carolina).

Tudo que esteja relacionado a ensino. Isso é docência, professorado, a formação de professores. Isso é docência! (Daniel).

Docência é a formação direcionada para a sala de aula (Daniela Mercury).

Docência é o exercício de ser professor. É sala de aula, pra mim docência é escola, não é em ambientes não escolares, pra mim docência é isso. Agora, a formação do pedagogo em si já abrange espaços não escolares e escola. Mas docência? Somente escola (Paula Fernandes).

De acordo com as minhas experiências no Curso e o que eu venho aprendendo até hoje, pra mim docência é o ato de ensinar, de orientar um aluno dentro da sala de aula, de você estar passando os conteúdos de forma que você seja um orientador, não só de estar repassando o conteúdo para o aluno, mas também orientar a forma de como deve ser pra ficar melhor dele entender [...] (Rita Lee).

A docência é prática professoral mesmo, da professora de educação infantil, no nosso caso, Pedagogia, professora de séries iniciais do ensino fundamental. Isso seria docência (Rita Ribeiro).

Docência é um ato de ensinar o outro. Ensinar, transmitir conhecimento, ser um mediador do conhecimento e ajudar na educação de outras pessoas (Vanessa).

Discorrendo sobre o que dizem os interlocutores, identificamos a unanimidade das concepções em conceituar docência como uma prática desenvolvida na escola, no âmbito da sala de aula. Mas vale apontar algumas especificidades nos relatos. Adriana Calcanhoto quando destaca o seu entendimento sobre docência, aproveita para caracterizar a gestão, em que percebemos o intuito da interlocutora em destacar as áreas de formação do pedagogo. Podemos apresentar, também, o que diz Rita Ribeiro, quando menciona que a ênfase da formação docente para a educação infantil. Outro relato que chamou atenção foi o de Paula Fernandes, ao ressaltar que a formação do pedagogo não se reduz à docência.

O relato de Paula Fernandes aponta diferenças entre o pedagogo e o docente. Além de nos despertar para o entendimento de que as práticas educativas ocorrem em vários lugares da sociedade. É nesse sentido, que somos convencidos de que essas práticas não se limitam a atividade docente. Sobre isso Franco (2002, p. 125, grifo do autor) diz: “[...] a *docência se faz pela Pedagogia* e não seria correto afirmar que a Pedagogia e faz pela docência”.

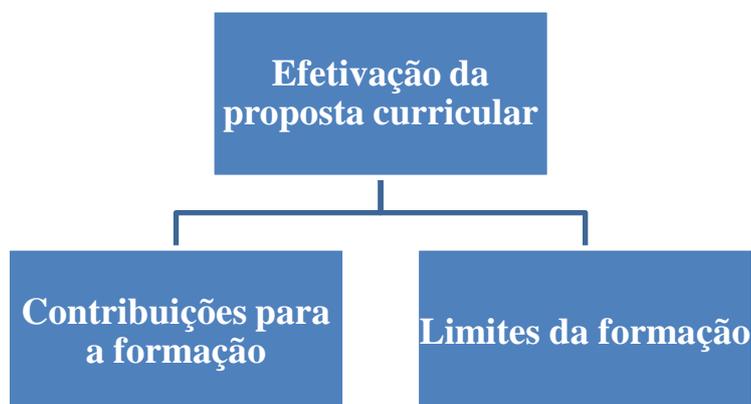
Concluimos esse eixo com a síntese de Franco quando destaca a importância do entendimento sobre a diferença entre docente e pedagogo, ressaltando, ainda, que a base para a formação do pedagogo, seja para atuar como docente ou não, deve ser fundamentada em estudos, práticas e pesquisas pedagógicas. A autora, ainda, apresenta especificidades nas discussões e entendimentos acerca da formação e atuação do pedagogo, não reduzindo Pedagogia a docência.

[...] a formação de docentes deve ser aprofundada, redirecionada e absorver as novas demandas decorrentes da complexidade epistemológica e prática desta formação e deverá se realizar em curso único [...]. A formação do pedagogo, educador por excelência, que denomino cientista educacional, deve se realizar em curso próprio e absorver toda a complexidade e dinâmica da práxis educativa. (FRANCO, 2002, p. 105-106)

### 4.3 Efetivação da Proposta Curricular

Investigar as concepções dos discentes sobre a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia requer considerar as discussões teóricas e o que propõe a legislação para a formação inicial do pedagogo. Essa abordagem investigativa veio instigar o reconhecimento sobre a efetivação da proposta de formação do Curso, revelando dois indicadores na narrativa dos interlocutores (FIG. 3).

**Figura 3:** Eixo 3 e indicadores de análise



Fonte: Dados da pesquisa

### 4.3.1 Contribuições para a Formação

O desenvolvimento de um curso de formação está orientado por um projeto político pedagógico, que deve objetivar a qualidade profissional de seus discentes. Essa qualidade desejada se apresenta pelas contribuições conferidas na formação e, conseqüentemente, na atuação. Para apresentação desse indicador recorreremos às falas de alguns dos interlocutores.

Ele ajuda bastante com os conteúdos que a gente estuda. Tudo que a gente vivencia, tanto dentro da sala de aula como nos estágios ajuda bastante. A gente consegue bastante bagagem pra quando sair daqui saber o que vai fazer lá fora como profissional. (Aline Barros)

As contribuições que eu consigo enxergar no Curso, é quando ele me leva pra prática que eu saio da minha teoria, vou iniciar a minha prática. E quando ele me coloca a frente de situações que às vezes eu não imaginava me deparar. E aí lá dentro do Curso a professora nos mandava ir pra campo específico e é aí que eu nunca tinha me visto na situação. Ele me propõe a sala de aula. (Daniela Mercury)

As contribuições a meu ver se resume em teoria. Porque toda disciplina a gente percebe que há uma necessidade de se reportar a teoria. Toda prática por trás dela tem uma teoria e são indissociáveis. Então, o curso tem como atender, mas só que ainda ele está atendendo de forma insuficiente, devido à forma que esses conteúdos são trabalhados. (Paula Fernandes)

Eu acho que, as contribuições que o Curso dar para o pedagogo é muita teoria. Mas alguns professores não trazem a relação teoria e prática. Em relação às pesquisas de campo que eles passam pra gente, apesar deles pedir um enfoque, pra gente pesquisar algo, eu sempre vou além, pra ver se atende as minhas demandas. Buscando não só o que o professor pediu, mas tentando aproveitar o estágio para estar observando. (Rita Lee)

Contribuição do curso para formação do pedagogo é bem grande. Pois, apesar de tender para um lado da formação, ele dar uma boa base com relação às disciplinas de fundamentos, sociologia, história, filosofia, antropologia e a didática. Até a didática é uma boa base para o pedagogo, a partir do ponto que ela passar a ir mais para caminho do docente, também é uma boa contribuição só que ele afunila demais. (Rita Ribeiro)

O curso proporciona um equilíbrio muito amplo na teoria e agora com essa nova mudança acredito que na prática também. Isso está sendo modificado, devido essa antecipação de ingressar na prática. (Sandy)

Você tem que buscar se aperfeiçoar. Mas as teorias, por exemplo, é uma boa contribuição. Você pode muito bem se deparar com uma situação e na prática ver se aquela teoria que você estudou na academia vai funcionar pra aquela determinada situação ou não. Mas elas estão aí pra você experimentar qual a melhor que se adequa a realidade daquela situação que você está vivenciando. (Vanessa)

Os relatos foram unânimes em reconhecer a fundamentação teórica oferecida pelo Curso como uma das principais contribuições para a formação. No entanto, sabemos que as contribuições de um curso para a formação devem ir além da parte teórica. Sobre esse consenso nos relatos, reportamos ao pensamento de Libâneo e Pimenta (2002, p. 35) quanto

aos aspectos a serem trabalhados no Curso, “[...] oferecer uma formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento, na teoria e na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas [...]”. Mesmo percebendo a teoria como uma das contribuições do Curso, gostaríamos de ressaltar outros discursos.

O Curso contribui mais com a formação do pedagogo como professor. Mas tem outras contribuições, tipo: consigo levar a teoria pra pratica. Alguns professores eles realmente sabem casar teoria com a prática e isso faz com que contribua com a gente dentro da sala de aula, com a realidade que a gente vive. Há contribuição com relação à metodologia. Temos muito professores bons aqui, que realmente sabem como ministrar a disciplina, fazendo a gente aprender coisas que jamais imaginou que tivesse no Curso de Pedagogia. (Adriana Calcanhoto)

Com certeza, o Curso tem contribuições. Eu acredito que todo mundo deveria passar por um curso de Pedagogia, porque é onde são formados realmente críticos. E o pedagogo como um profissional é colocado logo no primeiro período do curso, que você vai ser um formador de pessoas críticas, você vai ser um crítico. Você vai ter que ser capaz de receber, elaborar, enviar críticas. Então, assim, o curso de Pedagogia é bem interessante, porque ele de fato provoca isso no profissional que ele pretende formar. Não é a toa que a sociedade diz que o pedagogo que colocar o dedo em todo lugar, porque ele de fato tem que conhecer um pouquinho de cada coisa, um pouco da educação, um pouquinho da saúde, um pouquinho da lei de humanas, exatas, leis de tudo. É louvável porque tudo que se é trabalhado no Curso o pedagogo consegue aproveitar em todas as áreas, por mais que ele não consiga ter o domínio de uma área específica, mas ele consegue articular em todas elas. (Daniel)

Os dois interlocutores destacam a presença de várias contribuições do Curso para a formação. Entretanto, chamamos a atenção para o que diz Adriana Calcanhoto; a mesma revela a ênfase da contribuição do Curso para formação do pedagogo enquanto docente. Além de destacar o bom desempenho de alguns professores do Curso, que conseguem promover em suas disciplinas a articulação entre teoria e prática. Já o relato do Daniel vem expor a contribuição na formação crítica dos profissionais, as competências e as possibilidades de atuação apresentadas pelo Curso, destacando que o pedagogo precisa ampliar e dominar os conhecimentos próprios das áreas trabalhadas.

Com base nos relatos é possível afirmar que é importante a fundamentação teórica para orientar a prática educativa na realização de uma ação intencional e sistematizada. Para tanto, Libâneo (2008, p. 142) evidencia, “para que o processo educativo se efetive, são necessários uma teoria e um conjunto de objetivos e meios formativos, encaminhados à formação humana [...]”. Isso vem a sugerir o desenvolvimento de uma formação geral, seja escolar ou não escolar. Em que a Pedagogia deve assumir seu papel de orientadora da práxis educativa.

### 4.3.2 Limites da Formação

A dinamicidade das relações educativas faz com que a sociedade cobre dos cursos de formação o acompanhamento dessas mudanças. Mas, sabemos que os cursos desenvolvem suas atividades com base em projeto curricular, que estabelece os objetivos e competências a serem desenvolvidas. Com o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI não poderia ser diferente. É com base nessa informação que consideramos pertinente iniciar este indicador referenciando o que estabelece as DCN, no seu artigo 2, para o curso de Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p. 19).

São as orientações definidas pelas DCN e pelo Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia um dos referenciais na caracterização dos limites na formação do pedagogo expressos nas falas dos interlocutores.

Fato que deixa a desejar é que o curso de Pedagogia da UFPI nos prepara apenas para sermos professores. E, sabemos que a Pedagogia não se resume só nesse aspecto, existe também a gestão e os futuros pesquisadores. Por conta disso, lá na frente encontramos barreiras. São poucas as disciplinas que trabalham a questão da Pedagogia nas áreas não escolar. Às vezes eu acho que por esse motivo (um dos motivos) do Curso ser tão desvalorizado. Às vezes formam-se pedagogos, mas são apenas professores, mesmo tendo um leque de opções, de funções que um pedagogo pode exercer (Adriana Calcanhoto).

Percebi a partir da Proposta Curricular do Curso na UFPI que ele muito se restringe a área da docência, ou seja, não procura explorar através das disciplinas as mais vastas áreas de atuação que o Curso possibilita. Sabemos que isso é uma questão bastante complexa que necessita de uma discussão mais aprofundada entre todos que compõem o Curso dentro da Instituição. Outro limite encontrado no processo de formação está na Instituição, (estrutura física, estrutura tecnológica, discentes, docentes). No entanto, considero, também, que o maior limite está em cada aluno, pois esse é quem dirá o que irá barrar sua formação o que irá lhe impedir de chegar ao topo (Aline Barros).

Consta na Proposta Curricular do Curso para formação do pedagogo a proposta de capacitá-los nas áreas de gestão e docência, pois nessas variações, os alunos do curso de Pedagogia devem estar aptos a trabalhar nessas áreas. Na realidade, isso nem sempre acontece, pois a formação dos discentes está voltada mais para a docência. Outro limite encontrado é o tipo de metodologia aplicada pelos docentes, pois muitos deles trabalham de uma forma tradicional e que prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento na área de formação (Ana Carolina).

É importante ressaltar um triste fato que identifiquei em alguns professores e na maioria dos alunos do curso de Pedagogia. Muitos destes sabem que existem os espaços não escolares e

que podem atuar profissionalmente nos mesmos, mas desconhecem as atribuições do profissional fora do ambiente escolar (Daniel).

Embora haja um discurso dentro do espaço universitário defendendo o pedagogo em espaços não escolares, infelizmente o currículo que temos não nos permite a estudar esses espaços de forma ampla, estando o mesmo preso ao pedagogo escolar, submetendo a todos nós a estudar “apenas” esta perspectiva, embora não seja a minha prioridade (Daniela Mercury).

Esse consenso em relação aos limites do Curso, em que os discentes percebem a ênfase dada à docência, pode ser esclarecido com base na Proposta Curricular vigente, que estabelece a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo e a prática do trabalho pedagógico. Essa proposição segue o que é disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em que “[...] entende que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como a base” (BRASIL, 2005, p. 7).

Vale ressaltar que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), também, defende a docência como a base da identidade dos profissionais da educação, apesar de não negar a inclusão na formação de atividades educativas para além da sala de aula. Portanto, aqui percebemos a concepção de docência relacionada à amplitude da ação educativa. Mencionamos a ANFOPE por ser uma das referências nas propostas de formação do pedagogo, mesmo considerando a mesma como uma modalidade da ação educativa desenvolvida na formação e atuação do pedagogo.

É compreensivo reconhecer o ambiente escolar, e a docência, como um espaço rico em referências para a formação do profissional em educação. Porém, é questionável admitir ser a docência a base da formação do pedagogo, à medida que reconhecemos a complexidade dos sistemas educacionais e a ação pedagógica como elementos indispensáveis à formação. Nessa perspectiva, mencionamos Libâneo (1998, p. 120) com o intuito de mostrar seu entendimento sobre a base comum de formação.

[...] o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa.

Nessa perspectiva, a docência deve ser entendida como uma modalidade na formação do pedagogo, e ao considerarmos o que foi dito estamos percebendo a diversidade do trabalho pedagógico. A formação pautada nos conhecimentos pedagógicos não significa que será uma

formação exclusivamente docente, mesmo considerando que os dois aspectos são correlacionados.

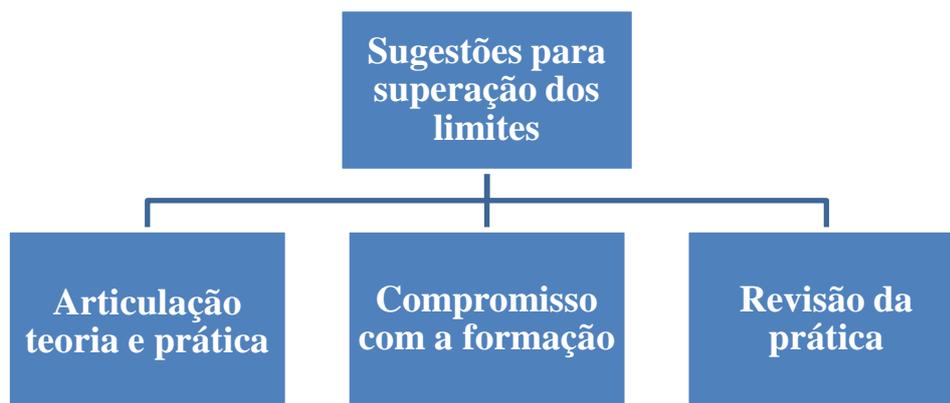
Todavia, os relatos dos interlocutores apontam que o pedagogo formado no Curso em estudo, carrega nas suas aprendizagens a ênfase na caracterização da modalidade docente, embora saibam que a formação do pedagogo está além dessa modalidade, seja percebida na prática ou na proposta curricular. Além disso, um dos relatos aponta o discente como capaz de potencializar sua própria formação, desde que não fique esperando apenas do curso a formação desejada.

#### **4.4 Sugestões para a Superação dos Limites**

Os indicativos dos trabalhos com histórias de vida permitiram a valorização e o reconhecimento das narrativas dos interlocutores como fontes de investigação. Queiroz (1991, p. 6) destaca que a história de vida “se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”. Com um discurso semelhante, Souza e Mignot (2008, p. 7) fazem referências sobre o que permitem as histórias de vida a partir das (auto)biografias educativas.

[...] evidenciar e aprofundar análises sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos em temporalidades diversas. As biografias educativas também propiciam adentrar, através do texto narrativo, nas representações [...].

Com esse entendimento, os autores afirmam que o processo formativo e, conseqüentemente, a educação, constituem-se por meio da diversidade de situações e experiências ocorridas, tanto no campo profissional como pessoal. Entendemos a história de vida como uma ponte que torna possível o acesso ao conhecer das teorias e práticas da formação, a fim de articular essas dimensões no desenvolvimento do processo formativo. A partir dos relatos dos interlocutores sobre a sua formação foi possível identificar o que os mesmos apontam como sugestões para superação dos limites e alcance da efetivação da proposta curricular do Curso em questão. As leituras das narrativas acerca desse eixo revelaram a presença de três indicadores de análise (FIG. 4).

**Figura 4:** Eixo 4 e indicadores de análise

Fonte: Dados da pesquisa

#### 4.4.1 Articulação teoria e prática

O processo de discussão das narrativas nos permitiu identificar os indicadores de análise deste eixo, em que os interlocutores revelam a importância da articulação entre teoria e prática no desenvolvimento da formação. Além de destacar a necessidade de seu aprofundamento desde o início do Curso. As sugestões relatadas são apresentadas a seguir:

- 1ª Uma maior relação entre teoria e prática, desde o início do Curso;
- 2ª Ampliar as discussões das disciplinas abordando as outras áreas de atuação do pedagogo;
- 3ª Uma maior discussão com os próprios alunos e os responsáveis pelo Curso, com o objetivo de conhecer o que está faltando para melhorar a Pedagogia;
- 4ª Maiores oportunidades de bolsas de iniciação científica, PET, monitoria e PIBID;
- 5ª Maior interesse por parte dos orientadores de TCC, porque muitas vezes ainda ficamos navegando sem rumo (Adriana Calcanhoto).

[...] dentro da UFPI deveria existir Escolas de Formações, de forma a atender as necessidades dos discentes, aliando teoria e prática simultaneamente garantindo uma aprendizagem refletida. Tendo em vista que os estágios, da forma como é desenvolvido não é suficiente (Daniela Mercury).

Somente se conseguirá formar profissionais aptos a lecionar e supervisionar se a instituição formadora entender que só a teoria não basta, é necessária a prática e esta não deve ser somente ao final do curso, como acontece (Paula Fernandes).

O que falta a meu ver é uma maior aproximação entre teoria e prática desde o início do Curso. Até porque, assim será possível para o aluno desde os primeiros semestres, descobrir se realmente era o curso que ele gostaria, ou seja, se o curso realmente atende as suas expectativas (Sandy).

Eu acho que o principal é a questão dos estágios. Acho que deveria ampliar a carga horária dos estágios e teria que vir mais para o início do currículo. Eles teriam que começar no início do currículo e não deixar para o final, até mesmo sobrecarregando o aluno e ele tendo que passar “simplesmente passar” na disciplina por conta da nota (Vanessa).

As narrativas de Adriana Calcanhoto, Daniela Mercury, Paula Fernandes, Sandy e Vanessa destacam a necessidade da articulação entre teoria e prática no processo de formação. Mas vale ressaltar que ao relacionar a teoria estudada com a realidade não significa desprezar a fundamentação teórica em valorização da prática, como foi possível perceber na discussão do Eixo 3 desta pesquisa, mas aproximar essas duas dimensões com fins formativos.

Percebemos nas falas dos interlocutores a espera de que o Curso os leve a trabalhar, durante a formação, com situações reais para fazer significação dos conhecimentos estudados. Esse posicionamento é compartilhado com o pensamento de Libâneo e Pimenta (2002, p. 51), que destacam a importância dessa articulação.

É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. [...] ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo [...]. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática [...].

Essa afirmação corrobora com a narrativa das interlocutoras, Paula Fernandes, Sandy e Vanessa ao expressar que a prática deve fazer presente desde os primeiros períodos do Curso, sendo pertinente entender o estágio como a mediação e aproximação entre os fundamentos teóricos e a prática, encaminhando o estágio como pesquisa fundamentada à formação do estagiário (PIMENTA; LIMA, 2004). A narrativa de Vanessa nos apresenta a preocupação no desenvolvimento dos estágios, deixando transparecer a descaracterização dessa prática de ensino-aprendizagem. Essa problemática não é recente e nem incomum nos cursos, segundo Gatti (2000, p. 43):

Os estágios apresentam-se como pontos críticos. Sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação [...]. O controle se dá muito mais por meio de relatórios bimestrais ou semestrais. O problema do estágio, atividade integradora por excelência, não é recente. Sua realização a contento parece ter sido problemática desde a sua instituição, e estes problemas são revelados em condições semelhantes por diferentes pesquisadores em diferentes momentos [...].

Observando essa citação, é possível perceber as razões de preocupação dos interlocutores em sugerir a articulação entre teoria e prática, com a possibilidade do aproveitamento dos estágios. Outro relato que revela tal sugestão é o proferido pela interlocutora Daniela Mercury, em que a mesma propõe a existência de Escolas de Formação. Esse alvitre para efetivação e acompanhamento da prática educativa também é ressaltado por

Libâneo (2002, p. 45-46), no que compete à formação docente, uma das modalidades de atuação do pedagogo, ao propor:

[...] sugerimos que a Faculdade (Centro) de Educação incorpore em sua estrutura, ao lado do curso de Pedagogia, o Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores (CFPD) que terá quatro objetivos:

- a) Formação e preparação profissional de professores para atuarem na Educação Básica [...]
- b) Desenvolver, em colaboração com outras instituições (Estado, Sindicato etc.), a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores.
- c) Realizar pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores.
- d) Preparação profissional de professores que atuam no Ensino Superior.

Somos cientes que a docência é uma das modalidades de formação do pedagogo, por isso não podemos desprezar o desenvolvimento de atividades para essa área, na perspectiva de uma teoria alicerçada no desenvolvimento da práxis, de modo que essa integração se efetive na realidade, mediante projetos de ação.

Adriana Calcanhoto, na produção de sua narrativa, elencou suas sugestões para melhorias na formação, algumas delas antes mencionadas. Mas gostaríamos de destacar as demais. Ela apontou a necessidade de ampliação tanto na abordagem das discussões referentes às possibilidades de atuação do pedagogo, como da relação entre os discentes e a coordenação do Curso, objetivando a avaliação da formação. O relato da interlocutora foi pertinente em sugerir a ampliação e não a construção de meios avaliativos, pois o acompanhamento da prática pedagógica já é previsto no Projeto do Curso, conforme exposto:

O curso de Licenciatura em Pedagogia deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence. Isso indica que a sistemática de avaliação do Curso abarca duas dimensões: a do processo de ensino e de aprendizagem e a do próprio currículo (PROJETO..., 2009, p. 27).

A ampliação dessa relação possibilitaria aprofundar o conhecimento sobre os anseios da comunidade acadêmica e da formação oferecida. Entretanto, essa sugestão não é uma questão recente, pois no ano de 2005 foi experienciado no Curso a tentativa de desenvolvimento da coordenação de bloco. Ideia essa, implícita nos princípios curriculares do Projeto Político Pedagógico, na sessão destinada ao sistema de bloco, que tinha a preocupação de buscar uma articulação entre os agentes executores, a não repetição de conteúdos, o

acompanhamento das turmas, além da avaliação dos blocos e do currículo com maior propriedade. No entanto, tal proposição não se efetivou, trazendo descontentamentos para os discentes na época.

Outra sugestão de Adriana Calcanhoto foi com relação à ampliação do número de vagas nos programas da instituição. A mesma relata essa proposta como uma oportunidade, em que concordamos ser uma premissa de efetivação da integração entre ensino, pesquisa e extensão, que vem a contribuir com a formação inicial. Dias (2009) afirma que a articulação efetiva entre as dimensões, antes mencionadas, pautadas na interação com a universidade e com as esferas da sociedade, contribui com o processo de ensino e de aprendizagem, bem como o desenvolvimento da relação teoria e prática.

#### **4.4.2 Compromisso com a formação**

Os relatos dos interlocutores acerca de suas sugestões para a superação dos limites da formação apontam também a necessidade de desenvolvimento do compromisso com a formação. As falas a seguir apresentam as concepções de duas interlocutoras que ressaltam, entre indicações, a questão desse interesse para com a formação.

Vejo que alguns professores precisam rever suas práticas. Mesmo eu na condição de aluna que não me atrelo só a esperar o professor, consigo perceber isso. Ele precisa pensar na forma de ensinar. Que tem professores que chega à sala e não tem metodologia. Chega joga o conteúdo e diz: se virem o conteúdo é esse, se virem. Ele não tem uma metodologia, e apenas diz: a gente vai fazer isso e isso é importante por isso e eu quero que você faça. Se nós não buscarmos outras fontes a gente vai ficar ali parados. (Adriana Calcanhoto)

Sei que a UFPI é uma instituição bem conceituada no Piauí e acredito que também em outros estados, porém isso por si só não garante uma formação de qualidade para o sujeito que nela se encontra [...]. No entanto, percebo a partir da Proposta do Curso na UFPI que este muito se restringe a área da docência, ou seja, não procura explorar através das disciplinas dá uma noção das mais vastas áreas de atuação que o Curso possibilita. Isso é uma questão muito complexa que necessita do compromisso de todos que compõem o Curso de dentro da Instituição, para o desenvolvimento de uma discussão mais aprofundada acerca das necessidades no processo de formação, provocando a avaliação do currículo de da prática (Aline Barros).

É essencial que os professores tenham mais interesse em como está sendo trabalhado o desempenho dos alunos e como desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem, para que eles concluam o Curso corretamente e saia com uma “bagagem” bastante cheia de conhecimentos e habilidades (Ana Carolina).

Os relatos de Adriana Calcanhoto, Aline Barros e Ana Carolina trazem para discussão as suas preocupações com o bom desenvolvimento do processo de ensino e de

aprendizagem dos profissionais em formação. Aline Barros chama a atenção para o respaldo da instituição, mas isso não inibe a apresentação de críticas. Porém, o *status* de uma instituição não é e nem deve ser o único fator determinante de uma formação de qualidade, mas deve estar baseado nos princípios da articulação entre a proposta de formação e sua efetivação.

As sugestões para o Curso foram surgindo a partir de relatos dos limites na formação. Isso é visível quando Aline Barros expõe a ênfase na formação docente, sendo que a mesma ressalta ter o conhecimento sobre as áreas de atuação do pedagogo, de modo que solicita pelo menos uma noção das outras áreas de atuação do pedagogo, discutidos pelas disciplinas. E como sugestão para tais limites defende que os agentes da comunidade acadêmica assumam as suas competências.

A interlocutora expressa que o compromisso com a formação não é apenas dos docentes, mas de todos os envolvidos. Esse relato é pertinente à medida que concordamos que os discentes são corresponsáveis por sua própria formação. Sobre as competências a serem assumidas no processo de formação, Severino (2007, p. 37) afirma que:

No ensino superior, os bons resultados do ensino e da aprendizagem vão depender em muito do empenho pessoal do aluno no cumprimento das atividades acadêmicas, aproveitando bem os subsídios trazidos seja pela intervenção dos professores, seja pela disponibilidade de recursos pedagógicos fornecidos pela instituição de ensino. Para tanto, é muito importante que o aluno adquira hábitos apropriados e eficazes na condução de sua vida acadêmica.

Essa informação não isenta o compromisso dos outros envolvidos, mas reforça o papel do discente com sua formação que, por sua vez, tem o seu alcance ao desenvolvimento profissional mediado pelo compromisso do docente na realização de suas atividades, no que compete às intervenções necessárias na mobilização de saberes e produção de conhecimentos. Isso destaca a necessidade de atualização dos formadores, que podem ocorrer a partir do conhecimento da realidade por intermédio das pesquisas.

Entretanto, os responsáveis por uma formação de qualidade não são apenas os docentes e discentes, a própria instituição, na figura de seus gestores administrativos e pedagógicos, deve estar inserida nessa discussão, dispondo de meios que possibilitem debates, facilitando a comunicação dos envolvidos na formação e integrando o ensino, pesquisa e extensão.

Adriana Calcanhoto e Ana Carolina, também, destacam a importância do compromisso com o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, auxiliando

na produção de conhecimentos, destacando a figura do docente como responsável por essa postura. Mas, sabemos que a construção do conhecimento requer da universidade o compromisso em articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa integração, como o próprio nome já diz, não permite a fragmentação dessas atividades e nem a sobreposição de uma sobre as outras, mas o equilíbrio entre elas.

Severino (2007, p. 30) destaca que “em qualquer das modalidades de ensino de perfis de instituições universitária, o ensino, para ter eficácia e qualidade, requer sempre uma Pedagogia fundada numa postura investigativa”. Essa postura se revela como um dos princípios da universidade, em garantir aos seus profissionais a ampliação de seus conhecimentos, mediante a relação teoria e prática, conciliada pelo contanto com a prática fundamentada.

#### **4.4.3 Revisão da Prática**

Na produção das narrativas os interlocutores refletiram sobre as suas experiências e sobre as ações de seus formadores, com vistas a identificar as contribuições e os limites de sua formação. Entretanto, os relatos a seguir evidenciam a necessidade de revisão da prática de formação e, conseqüentemente, do projeto formativo, por ser a base orientadora da formação pretendida, configurando os anseios pela efetivação da proposta de formação. Vejamos algumas das falas:

[...] deveria ser mudado era a postura de alguns professores, que ainda vivem em uma educação tradicional, parados no tempo. Além também de repensar o currículo para observar se realmente o Curso atende as demandas no mercado de trabalho em relação às áreas de formação oferecidas pelo Curso. Com isso o Curso aumentaria muito mais a sua riqueza. Um ponto também importante é a conscientização de muitos profissionais da educação sobre a valorização do Curso, muitas vezes os comentários negativos começam pelos próprios que fazem parte da área e isso é preocupante. (Rita Lee)

Acredito que já esteja mais do que na hora, das Instituições de Ensino Superior que contemplam o curso de Pedagogia em sua oferta de cursos, a fazer desse, um verdadeiro curso de formação de Pedagogos e não simplesmente Professores (não estou a desmerecer os professores), pois de fato o curso de Pedagogia capacita o profissional pedagogo para a docência, mas é importante deixar claro que a docência é apenas uma das funções do trabalho pedagógico. A educação não se faz somente no ambiente escolar, mas em todo e qualquer lugar que se exista vida e relações entre as mesmas. (Daniel)

Minha principal sugestão é uma reformulação do currículo, porém visando a realidade teresinense, para a formação de pedagogas(os) para todas as áreas necessitadas dessa profissional, para a formação efetiva de cientistas da educação. Ou então, ao menos o caráter honesto do Curso de assumir sua postura de formação de professoras(es) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Rita Ribeiro)

A sugestão que tenho a fazer é com relação à prática dos estágios. Pois, eu penso que eles deveriam ter a sua carga horária ampliada no início do Curso, de modo a não sobrecarregar o final. Não tenho o que reclamar das outras disciplinas. Mas, gostaria de destacar as disciplinas voltadas para a gestão, que às vezes sinto que elas não são ministradas com tanta importância como deveria ser ou como são realizadas as ligadas à docência. Por isso, vejo a necessidade em avaliar a aprendizagem nesses estágios. (Vanessa)

Discutir sobre a necessidade de repensar a formação implica levar em conta as orientações legais e a realidade formativa. Considerando essa afirmação fazemos menção às sugestões de Rita Lee, ao destacar a postura descontextualizada de alguns docentes, em que sabemos que o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade estática por ser desenvolvida nos moldes da dinâmica social das relações. Assim, exige de seus agentes posicionamento crítico frente às mudanças. A efetivação da postura crítica pautada nos saberes pedagógicos na formação inicial traz aos discentes o desenvolvimento da ação pedagógica legitimado pela pesquisa e pela prática dos professores formadores (GAUTHIER, 1998). Isso expressa a relevância dos resultados das pesquisas, nos aspectos sociais de sua realização, por contribuírem para o aperfeiçoamento da prática.

Embora os saberes produzidos durante a formação inicial não atendam a todos os obstáculos manifestados na realidade, eles precisam colaborar com a informação sobre a existência da dinamicidade da educação, instigada pela necessidade do exercício de reflexão e planejamento compatíveis com os acontecimentos educativos. Tal postura é permitida mediante uma formação consciente e articulada pelo conjunto de saberes inerentes à profissão.

Outra indicação feita por Rita Lee é com relação à valorização do Curso. A mesma destaca que alguns profissionais do Curso, responsáveis pelo desenvolvimento e mediação do ensino na formação, são os mesmos que disseminam a descaracterização da formação. Consideramos que isso não seja de todo mal, pois revela aos futuros pedagogos a situação em que se encontra o Curso e seus profissionais. Entretanto, esses formadores dotados de suas competências, podem se valer da importância de seu papel na sociedade para instigar nos discentes a necessidade de refletir sobre suas práticas, desempenhando seu papel social com responsabilidade e ética.

A sugestão de Vanessa para a superação dos limites na formação é com relação à ampliação da carga horária do estágio no início do Curso, além de revelar que os estágios da área de gestão educacional não são trabalhados com a mesma ênfase com que são desenvolvidos os da docência. A ressalva feita pela interlocutora pode recair sobre a questão da docência ser à base da formação. Porém, a partir do momento que o Projeto do Curso

contempla a gestão educacional como área de formação, os estágios precisam ser trabalhados com a mesma importância.

Conhecer o projeto curricular serve de orientação para, desenvolver e avaliar a formação. Os conteúdos do programa de formação não são ensinados na forma plena de sua elaboração, eles são selecionados e sistematizados em um conjunto de competências, estabelecidos pelas perspectivas políticas de sua organização. A efetivação dos ensinamentos precisa estar condizente com o que é proposto no currículo. Com base nessa ideia é que discutimos acerca das sugestões dos interlocutores em revelar a pertinência em rever a prática e, conseguinte, avaliar o projeto formativo do Curso.

Os interlocutores compartilham da mesma proposição em sugerir o repensar da prática em relação às propostas do currículo. Essa necessidade de revisão sugerida revela que o Curso não contempla de forma efetiva os objetivos que se propõe alcançar na formação. Vale destacar que “o objetivo geral do curso de Pedagogia da UFPI é a formação do pedagogo para atuar na **Docência** [...] e na **Gestão educacional**, comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade de um modo crítico e transformador” (PROJETO..., 2009, p. 16).

As sugestões dos interlocutores são pertinentes para nossas discussões, porque fazem menção à necessidade de constante acompanhamento da prática pedagógica, suscitando a avaliação e/ou reformulação do projeto do Curso, destacando a preocupação com a formação e interesse pelo conhecimento das áreas de atuação do pedagogo. Os envolvidos na formação devem estar cientes de que a concepção de currículo está além de uma grade de disciplinas, pois envolve todas as atividades formais e informais que possam ocorrer no curso. O seu não entendimento, pode acarretar o distanciamento entre o que estabelece o currículo no seu aspecto formal e o que acontece na prática. O currículo deve assumir o papel como instrumento constituinte da identidade profissional do sujeito, sendo um importante espaço para a construção de sujeitos críticos (SILVA, 1996).

Sobre a sugestão de revisão do currículo, os interlocutores apresentam a ênfase na docência como um limite para a formação do pedagogo, em que os mesmos são conhecedores de que o Projeto pedagógico do Curso dispõe em sua proposta de uma formação para além da docência, mesmo estabelecendo-a com a base da formação. A ideia que defende a docência como a base da formação também está disposta nas DCN do curso de Pedagogia, “[...] entende que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como a base” (BRASIL, 2005, p. 7). No entanto, concordamos com o pensamento de Libâneo (1998, p. 120) ao

afirmar que “a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente”.

Tais sugestões nos instiga a identificar outra discussão que permeia a formação do pedagogo, que se estabelece pela presença da indefinição de sua identidade. Conforme a fala de Rita Ribeiro, o Curso precisa repensar o seu currículo, objetivando atender o que dispõe como proposta de formação ou se assumir como curso de formação de professores, apenas. Esse relato nos leva a questões históricas, como por exemplo, o período de implantação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, no qual havia uma disputa entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova.

Fazendo referência sobre a indefinição da identidade do pedagogo e do curso de Pedagogia, reportamo-nos às palavras de Libâneo (2008, p. 54), que diz: “A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo”. O posicionamento do autor nos apresenta a importância dos Cursos de Pedagogia em definir, de forma objetiva, suas intenções quanto à formação.

A partir das análises percebemos as contribuições dos discentes nas discussões sobre a formação no Curso. Segundo Hurtado e Navia (1997, p. 18) “[...] a avaliação dos alunos tem importantes aplicações, permitindo a administradores, diretores, autoridades ligadas a políticas públicas e pesquisadores do ensino superior agir com base em argumentos mais sólidos”, que nos provoque exercer uma postura crítica frente às orientações para a formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente o curso de Pedagogia passou por processos de mudanças, em razão de seu contexto social e legislativo, que sugeriram o atendimento das exigências educativas. Propor uma investigação sobre as concepções dos discentes sobre a formação do pedagogo requereu um estudo aprofundado das dimensões que compõem tal propositiva, fazendo uma incursão desde os aspectos históricos aos experienciais relatados pelos interlocutores.

Narrar é revisitar os saberes, a formação, instigados pela reflexão para o relato de suas escolhas, valores e ações desenvolvidas. Esse caráter reflexivo indicou a fuga do espontaneísmo na construção das narrativas, os relatos produzidos favoreceram o repensar da formação, assumindo a consciência de que o sujeito é agente de sua transformação profissional. Essa premissa colabora com a formação superior, à medida que os relatos apontam que a academia não é capaz de oferecer todos os ensinamentos, reportando aos sujeitos a corresponsabilidade na sua formação.

A produção dos dados foi possível mediante a utilização do memorial, como instrumento principal, complementado pela realização de entrevistas. O processo metodológico desenvolvido na pesquisa se configurou numa aprendizagem para os envolvidos no estudo. Instigou-nos a análise sobre as memórias em relação ao contexto de formação. As características da pesquisa quanto ao seu desenvolvimento teórico, metodológico e empírico proporcionaram as possibilidades de conhecimentos e experiências para as pesquisadoras e os interlocutores, sendo uma via de mão dupla e reciprocidade de aprendizagens.

Levando em conta que o relato é o significado dado pelo sujeito em função do outro, foi possível descrever as influências sofridas pelos sujeitos na escolha do Curso e a presença do campo relacional no estabelecimento de expectativas e na construção das concepções sobre a formação. Ainda percebemos que a maioria dos interlocutores revelou que a motivação inicial para ingressar no Curso foram a identificação com a Pedagogia, influências dos outros significativos e a facilidade do acesso. E, associado a esses motivos, outros foram considerados, como os conhecimentos prévios sobre o Curso.

Falamos em construções por considerar que as concepções não são produtos resultantes de uma única experiência, mas provenientes de uma rede de ligações pessoais e sociais, conferidos mediante a significação de suas relações. Portanto, a concepção aqui discutida se caracteriza como processo. A proposta desse estudo foi aceita pelos discentes como uma oportunidade de avaliação de sua formação, a partir de depoimentos em torno das expectativas, contribuições e limites, vividos pelos interlocutores no curso.

A análise feita sobre os componentes estruturais da proposta curricular, associada às narrativas, para identificação do tipo de pedagogo que o Curso propõe a formar, constatamos ser a docência a base da identidade profissional do pedagogo. Percebemos, também, a relevância no posicionamento dos discentes, em expressar seus entendimentos conceituais. Essa construção de entendimentos nos faz destacar que o posicionamento do discente no Curso de formação é determinado, na sua maioria, pelos objetivos a serem alcançados. Sendo que não determinamos esse caráter como exclusivo dos interlocutores dessa pesquisa, porque há a ocorrência de situações para todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem que, independente do querer, os sujeitos acabam por ser a consequência do seu próprio ato e dos outros ao seu redor.

Com base nos dados produzidos, detectamos que o principal limite recai sobre a ênfase na formação docente, à medida que o trabalho pedagógico não se limita ao trabalho docente. Tal proposição revela que a formação do pedagogo deve ir além da docência, pois nos preocupamos que essa redução do pedagogo a um docente resulte na ideia de que o educador só necessitaria na sua formação de um desempenho metodológico, sendo posto em segundo plano o estudo de teorias, a reflexão, a avaliação, a problematização de sua prática e a dimensão investigativa.

Acreditamos que a sociedade necessita dos conhecimentos pedagógicos, quando levamos em consideração que o campo educativo compreende a socialização e a transmissão não só do ensino, ministrado nas escolas, mas dos valores, das atitudes e da cultura em geral, havendo intencionalidade. A sociedade requer práticas pedagógicas condizentes com a realidade. Essa afirmação nos apoiou nas discussões sobre a efetivação da proposta, sendo possível identificar nas falas dos interlocutores que a maior contribuição do Curso para a formação do pedagogo é a fundamentação teórica, que trata-se de um expressivo referencial no desenvolvimento da prática pedagógica.

As narrativas propiciaram evidenciar que o desenvolvimento da formação do pedagogo orientada pelo trabalho pedagógico, é constitutivo mediante a efetivação da universidade como espaço de integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, definidas pelos seus conhecimentos teóricos, pela organização das estruturas pedagógicas e administrativas.

É válido comentar que nesses mais de 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil, em termos legais, notamos que o curso enfrentou e, ainda, enfrenta ambiguidades relacionadas à identidade do pedagogo. A busca pela definição dessa identidade e do campo de atuação desse profissional sugere aos cursos o acompanhamento da trajetória acadêmica dos seus discentes,

com a perspectiva de envolver todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no alcance da formação pretendida. Essa atitude se apresenta como instrumento de ressignificação da formação, pois a identidade do pedagogo está vinculada ao curso e à área de atuação.

Pretendemos que esse estudo seja um significativo instrumento de diagnóstico da realidade formativa do curso de Pedagogia e de orientação curricular. Pois, além de apresentar um perfil do discente do curso, apresenta as contribuições e limites da formação encontrados por eles, ou seja, revelam suas concepções em relação ao seu processo formativo, que confere o modo como estão se encontrando no Curso.

A intenção não foi fazer um estudo exaustivo com um quantitativo elevado de interlocutores, mas desenvolver uma discussão, por intermédio de uma análise mais aprofundada do contexto da pesquisa, enfatizando, entre as premissas do Projeto Político Pedagógico de 2009 do Curso, o estabelecimento dos seus objetivos, em que sabemos que os objetivos devem expressar a intenção formativa do Curso, o qual, considerando essa proposição na leitura interpretativa dos dados, reconhecemos que a efetivação dessa proposta não ocorre plenamente segundo o relato dos interlocutores.

Esta pesquisa efetivou seus objetivos por ter conseguido investigar as concepções dos discentes, quanto à sua formação. Ressaltamos que todas as informações coletadas e analisadas foram apresentadas com vistas a disponibilizar aos interessados no curso de Pedagogia discussões para futuros estudos na área. Esperamos que o relato dos profissionais em formação revele a possibilidade de valorização dos mesmos.

Desenvolver este trabalho, que levou em consideração a concepção dos aprendentes, mediados pelo questionamento, reflexão e memória, resultou nas narrativas produzidas pelos interlocutores na tomada de consciência e autoavaliação, com a possibilidade de discussão e incentivo a pesquisa. Portanto, coletar informações com os discentes do curso, pode contribuir nas reformulações de orientações para os serviços disponibilizados pela instituição, no que diz respeito ao processo pedagógico e ao entendimento das transformações da sociedade. Esses dados representam um significativo instrumento de referência em busca de melhoria da qualidade da formação.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 131 – 154.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2000.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221. v. 1.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: Ed. URFN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251, de 1962. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-65, 1963.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 1000, p. 101-117, 1969.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Projeto de Resolução do CNE. **Parecer n. 5, de 13 de dezembro de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 03 mar. 2009.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer n. 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Reexame do parecer n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 03 mar. 2009.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 03 mar. 2009.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 65-88.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: Possibilidades e perplexidades. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 147-165.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CARROL, L. **Alice no país das maravilhas**. Tradução de Márcia Feriotti Meira. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CARVALHO, A. D. de. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto, PT: Afrontamento, 1988.

CARVALHO, M. V. C. de. O curso de Pedagogia da UFPI: retrospectiva histórica e desafios atuais. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 4, p. 17-26, 1999.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. URFN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129- 142.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COUTINHO, R. M. T. **Pedagogia do ensino superior: formação inicial e formação continuada**. Teresina: Halley, 2007.

DANDURAND, P.; OLLIVIER, E. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.3. p. 120-142,1991.

DEMARTINI, Z. de B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 39-63.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, p. 37-52, ago. 2009.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDURFN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-128.

DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo, SP: Atlas, 2005.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Lisboa, PT: Edições 70,1999.

ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: Ed IPUCRS, 2004.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. URFN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 120-128.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-boook, 1995.

FRANCO, M. A. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-127.

FRANCO, M. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é Pedagogia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDAN, A. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. Tradução Bruno Charles Magne. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B. da; GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

HOUSSAYE, J. *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HURTADO, S.; NAVIA, C. N. **Avaliação dos estudantes universitários**. Brasília: Ed. UnB, v. 4, p. 3-28, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JAPIASSU, H. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

\_\_\_\_\_. **O mito da neutralidade científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1981.  
 JOSSO, M. C. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDURFN; São Paulo: Pulos, 2010. p. 61-79.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In; PIMENTA, S.G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da Pedagogia – um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 213-241.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 107-134.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 13-37.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, R. J. de. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

NOGUEIRA, E. G. D. *et al.* A escrita de memorial a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 169-196.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudanças. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 71-106.

\_\_\_\_\_. ; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed URFN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, M<sup>a</sup>. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

PEREIRA, L. P. L. S.; MARTINS, Z. I. de O. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 113-132.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciências da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, Pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 39-70.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: CELTA, 1999.

**PROPOSTA Curricular do Curso de Pedagogia**. Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação. Coordenação do curso de Pedagogia. 2003. Teresina, 2003. Digitado.

**PROJETO Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI**. Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciência da Educação Teresina, 2009. Digitado.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, L. L. de C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 155-174.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 45, p. 03-09, jan./mar. 1990.

SEVERINO, A. J. A contribuição da Filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 45, p.19-25, jan./mar. 1990.

\_\_\_\_\_. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32. n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez.

SILVA, C. S. B. da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 129-152.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002b. p. 75-94.

SOUZA, A. V. M. de. **Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

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

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, I. P.A; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 65-96.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Teresina (PI), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

**Título do projeto:** O Olhar dos Discentes sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI: Narrativas de Formação

**Pesquisadora Responsável:** Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

**Pesquisadora Participante:** Patrícia Sara Lopes Melo

**Telefone para contato:** (86)3220-4306 (Resid.)/ 8815-0903/ 9930-8304

**E-mail:** patricia.lopesmelo@gmail.com

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, que tem como proposta investigativa a formação do pedagogo no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI. É um estudo conduzido pela mestranda Patrícia Sara Lopes Melo, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

Diante disso, é de nosso interesse que você participe como voluntário(a), disponibilizando-se a contribuir com sua valiosa vivência, enquanto discente, nessa pesquisa que tem como objetivo geral investigar as concepções dos discentes, quanto a sua formação no curso de Pedagogia da UFPI.

A contribuição do discente para com a pesquisa teve início mediante o preenchimento do questionário de caracterização do perfil, instrumento utilizado para selecionar os sujeitos. Os selecionados tornam-se participantes da pesquisa ao assinar o presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido, sendo que a partir dessa assinatura os mesmos serão apresentados à Pesquisa Narrativa, enquanto método de orientação deste estudo. Entretanto, o tipo de narrativa proposto aos discentes, concretiza-se pelo instrumento denominado Memorial.

Esse recurso irá nortear nosso diálogo, com vistas a fomentar a análise das concepções dos discentes quanto a sua formação. O Memorial, narrativa escrita, caracteriza-se como um instrumento de aquisição de informações desenvolvido pelo olhar retrospectivo e reflexivo dos seus autores, contemplando aspectos da vida pessoal e profissional.

No terceiro momento da pesquisa, os sujeitos serão entrevistados individualmente, com questões semiestruturadas, relacionadas com as temáticas evidenciadas na escritura do memorial, objetivando melhor esclarecimento das informações.

Para os registros das informações utilizaremos como recurso o caderno de memorial, em que os discentes vão relatar suas narrativas. E a gravação em áudio (gravador) no desenvolvimento das entrevistas, conforme o consentimento dos participantes, de modo a auxiliar no registro dos dados pela pesquisadora. As informações obtidas, durante a pesquisa serão mantidas em sigilo. Assim, como o anonimato dos participantes, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Leia cuidadosamente o que se segue e em caso de dúvida, você pode procurar o responsável pela pesquisa. No caso de aceitar participar desse estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra, que deverá ser devolvida, é do pesquisador responsável. Em caso de não ser de seu interesse, não assine o documento, apenas devolva ao pesquisador. Na perspectiva de contar com sua valiosa colaboração, desde já agradecemos sua atenção.

### **Consentimento da participação na pesquisa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_, sou discente do curso de Pedagogia da UFPI, regularmente matriculado no \_\_\_\_\_ período, com a matrícula \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre A Formação do Pedagogo no curso de Pedagogia da UFPI, como sujeito.

Teresina \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

---

Assinatura do sujeito

**APÊNDICE B – Questionário de Caracterização do Perfil dos Sujeitos da Pesquisa**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

DA: Mestranda, Patrícia Sara Lopes Melo

PARA:

TÍTULO DO PROJETO: O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPI: Narrativas de formação

SUJEITOS DA PESQUISA: Discentes do curso de Pedagogia da UFPI

ASSUNTO: Questionário do perfil dos sujeitos, com vistas a seleção dos participantes do grupo focal.

**Questionário de Caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa**

**1. Dados Pessoais**

1.1. Nome completo: \_\_\_\_\_

1.2. End. Residencial: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

1.3. Telefone(s): \_\_\_\_\_

1.3. E-mail: \_\_\_\_\_

1.4. Sexo: Fem(  ) Mas(  )

**2. Formação Acadêmica**

**2.1. Ensino Médio**

Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

2.1.1. Modalidade do Ensino Médio: Regular (  ) Pedagógico(  ) Técnico(  )

2.1.2. Qual instituição: \_\_\_\_\_

Municipal(  ) Estadual(  ) Federal(  ) Privada(  ) Comunitária (  )

2.2. Ano de ingresso na universidade: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

2.3. Período que está cursando \_\_\_\_\_

2.4. Possui outro curso superior Sim(  ) Não(  ).

Qual: \_\_\_\_\_

Instituição Formadora: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

**2.5. Cursos(s) Extracurriculares**

\_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_ Término: \_\_\_\_\_

Instituição Formadora: \_\_\_\_\_

### 3. Experiências profissionais

3.1. Experiências profissionais antes do curso de Pedagogia

Sim( ) Não( ). Qual (is): \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

3.2. Experiências profissionais durante o curso de Pedagogia

Sim( ) Não( ) Qual (is): \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_

3.3. Participação em Eventos (Congressos, Seminários etc.)

Sim( ) Não( ) Qual(is): \_\_\_\_\_

3.4. Quais os estudos que você vem desenvolvendo em pesquisas científicas?

Iniciação científica( ) Núcleos( ) Pet( ) Outros( ). Comente:

3.5. Você conhece a Proposta Curricular do curso de Pedagogia da UFPI? Já estudou, discutiu? Como conheceu?

### 4. Vida profissional

4.1. Trabalha

Sim( ) Não( ). Local: \_\_\_\_\_

4.2. Função que desempenha no espaço de trabalho

4.3. Acesso à profissão

Concurso Público ( )

Teste Seletivo ( )

Outros meios ( ). Especifique: \_\_\_\_\_

4.4. Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

4.5. Carga Horária: \_\_\_\_\_

4.6. Você gosta do trabalho que realiza?

Sim( ) Não( )

Comente sua resposta: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – Caderno de Escrituração do Memorial**

---

PSEUDÔNIMO

# MEMORIAL DE FORMAÇÃO

## **O OLHAR DOS DISCENTES SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPI: Narrativas de formação**

A escrita do memorial se constitui como instrumento de produção de dados. Focalizando, nesta pesquisa, a concepção dos discentes sobre a formação no curso de Pedagogia da UFPI. A proposta deste memorial tem o objetivo de fomentar a nossa dissertação de Mestrado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Piauí, realizada pela mestranda Patrícia Sara Lopes Melo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

## Memorial de Formação

O Memorial de Formação *O Olhar dos Discentes sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI: Narrativas de Formação* caracteriza-se, sobre tudo, como uma história de vida, que contempla os aspectos pessoal, intelectual, profissional e, principalmente, de formação, desenvolvidos pelo prisma do olhar retrospectivo e reflexivo. No qual, nosso interesse é investigar a concepção dos discentes sobre a formação no curso de Pedagogia da UFPI, por intermédio das narrativas dos discentes.

O Memorial de Formação trata-se de um instrumento de obtenção de informações. É um veículo de comunicação pertencente à pesquisa narrativa, cujo um dos sentidos etimológico, origina-se do latim *memoriale*. Memorial é a escrita de memórias configurada pela seleção reflexiva dos fatos, ou seja, “o memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos” (NOGUEIRA *et al* 2008, p. 182). Nessa perspectiva, a escrita reflexiva do memorial de formação permite significar os acontecimentos, de modo que a memória é imprescindível na construção das narrativas.

Vale ressaltar que a atividade narrativa está além do tempo cronológico, não segue uma linearidade como obrigação, mas acompanha o tempo da importância dos acontecimentos, o desenrolar do pensamento reflexivo do narrador. Essa escrita reflexiva sugere a fuga do discurso espontaneísta, caracterizando a necessidade de organização dos relatos, das ideias.

A escrita de um memorial de formação permite instigar a rememoração do percurso formativo no Curso, proporcionando o refletir acerca do próprio desenvolvimento profissional. Segundo Brito (2010, p. 53), a contribuição das narrativas para o sujeito se estabelece “[...] por possibilitarem aos narradores a compreensão do sentido de suas histórias de vida pessoais e profissionais”. Tal proposição significa uma tomada de consciência dos sujeitos sobre o processo de formação. Nessa perspectiva, destacamos que os sujeitos da pesquisa, neste caso os discentes, são autores e protagonistas de suas próprias histórias, vindo a caracterizar a reflexão como possibilidade de mudanças.

A opção pelo Memorial de Formação dos discentes, mediante a produção de narrativas escritas, enaltece a função formativa deste instrumento, vindo a colaborar com a efetivação da função pedagógica. De modo que o discente perceba a importância de articular na sua narrativa e, conseqüentemente, na sua formação as experiências com os conhecimentos

teóricos adquiridos no seu percurso acadêmico. Para nós, é uma oportunidade de ouvir os anseios, expectativas e experiências dos sujeitos no processo de formação.

### **A construção do Memorial de Formação**

Na elaboração do memorial de formação o discente deve considerar o caráter reflexivo, sistematizador e questionador dessa narrativa, que essa escrita seja um diálogo reflexivo com sua trajetória formativa, proporcionando o reconhecer-se como sujeito de sua própria formação e transformação.

Para a construção do memorial de formação *O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI: limites e contribuições da formação nas narrativas dos discentes*, estabelecemos os seguintes questionamentos inerentes ao objeto de estudo dessa pesquisa, que devem orientar na construção de sua narrativa:

- Os motivos levaram você a escolher o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPI.
- Quais as suas expectativas formativas a serem alcançadas ao ingressar no Curso? Essas expectativas estão sendo atendidas?
- Comente se o curso de Pedagogia da UFPI atende as exigências do mercado de trabalho.
- Descreva se você está satisfeito com a formação oferecida no Curso.
- Considerando a Proposta Curricular do Curso e relacionando com suas experiências formativas, comente sobre o tipo de Pedagogo que o Curso se propõe a formar.
- A Proposta de formação do Curso condiz com a realidade profissional encontrada por você?
- O Curso qualifica o pedagogo para atuar em qual área do trabalho educativo
- Diante das áreas de formação estabelecidas pela Proposta Curricular (Docência e Gestão Educacional), quais as contribuições oferecidas pelo Curso na formação profissional?
- De que modo as disciplinas, os conteúdos propostos pelo Curso contribuem para sua formação?
- Caracterize os limites encontrados no processo de formação
- Que sugestões você daria para melhorar o processo de formação do curso de Pedagogia da UFPI?

**Observações:**

1ª Não se preocupe em seguir a sequência das temáticas e nem a cronologia dos fatos, pois o mais importante é a sua reflexão sobre os fatos narrados;

2ª Ao escrever seu memorial não se prenda aos aspectos indicados como orientadores, porque pode haver outras temáticas que não foram relacionadas acima, mas que as mesmas são relevantes de modo a serem consideradas.

3ª No que se refere a leitura do memorial, ressaltamos que não cabe a nós julgar as narrativas, mas, sim, interpretá-las.

**Referências**

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221. v.1.

BRITO, Antônia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 53-67.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges da; GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDURFN; São Paulo: Paulus, 2010.

## **APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

#### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

1. Qual a sua concepção de Pedagogia?
2. Com base na Proposta Curricular do Curso, o mesmo consegue atender o que propõe como formação para o pedagogo?
3. Sobre a disposição das disciplinas você concorda com a organização experienciada no Curso?
4. A partir de sua experiência no Curso, há um predomínio de área de formação: na docência ou na gestão?
5. O que você denomina de Docência?
6. Em nível de satisfação, como você se posiciona em relação aos conteúdos estudados?
7. As suas expectativas, antes de entrar no Curso, referentes à formação estão sendo alcançadas?
8. Em sua concepção, quais as contribuições do Curso para a formação do profissional pedagogo?
9. O currículo propõe uma formação que atende a realidade do pedagogo?
10. Como você caracteriza o Pedagogo?
11. Que expectativas você tem para o seu futuro profissional diante da formação oferecida pelo Curso?

**ANEXO**