

Profissão de professores: narrativas de egressas do Curso de Pedagogia acerca da escolha pela docência

Teacher profession: narrative from graduates of the Pedagogy course about the choice for teaching

Adriana Lima Monteiro Cunha
Neide Cavalcante Guedes
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Teresina-PI-Brasil

Resumo

A formação inicial de professores é entendida como a primeira e imprescindível etapa da carreira docente. Este estudo tem por objetivo analisar as narrativas de egressas do Curso de Pedagogia acerca da escolha pela docência, evidenciando as contribuições do referido Curso para a formação acadêmica e profissional dos professores. Na metodologia, utiliza a perspectiva Etnometodológica e, como dispositivo de pesquisa, a Entrevista Narrativa. Os dados evidenciam que, ao longo da formação inicial, as egressas do Curso de Pedagogia foram aprendendo o sentido de serem professoras e construindo aprendizagens sobre a docência. Portanto, os dados apontam que ninguém nasce professor, mas constrói a docência mediante o percurso formativo e através de experiências profissionais que envolvem o processo do ofício docente.

Palavras-chave: Formação Inicial; Docência; Curso de Pedagogia.

Abstract

The early training of teachers is taken as the first and indispensable stage of the teaching career. This study aims to analyse the narrative from graduates of the Pedagogy course about the choice for teaching, stressing the contributions of the course for the academic and professional training of the teachers. The Ethnomethodological perspective is used in methodology and, as a research tool, the narrative interview. The data have shown that, during the initial training, the graduates of the Pedagogy course learned the meaning of being a teacher and about teaching. Therefore, the data highlight that no one is born a teacher or embodies a vocation, but builds up teaching through a training path and professional experiences which involve the process of the teaching role.

Keywords: Initial Training; Teaching; Pedagogy Course.

Introdução

As discussões teóricas que tratam do processo de formação inicial de professores balizam essa etapa como imprescindível para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos futuros docentes. Nessa direção, Pacheco e Flores (1999) afirmam que a formação inicial corresponde ao período de preparação formal, que ocorre em instituição específica, no qual o futuro professor adquire as competências e os conhecimentos inescusáveis para o desempenho da profissão.

A formação inicial, como etapa específica de qualificação profissional, deve contribuir para a constituição do ser professor, bem como oportunizar a aquisição do conhecimento profissional básico, ou seja, o conhecimento profissional de iniciação à profissão (IMBERNÓN, 2011). O conhecimento pedagógico básico está ligado à ação, sendo adquirido através da prática, quando o futuro profissional docente experiencia uma situação real, por exemplo, nas disciplinas e nas atividades de estágios, cujo objetivo é proporcionar a compreensão da unidade teoria-prática. Para alcançar, de forma efetiva, o conhecimento específico e o conhecimento profissional básico, conjectura-se concebê-los e operacionalizá-los em contexto específico (na formação acadêmica), mediante matriz curricular voltada para o processo de crescimento intelectual, formativo, político, ético e humano do futuro profissional, sobretudo intencionados para formar e proporcionar ao sujeito em formação tornar-se um profissional comprometido com a profissão, com seus alunos e com os pares, com a comunidade e com a sociedade.

Nesse sentido, nosso olhar se volta para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* Teresina, que está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), porquanto visa formar o futuro professor e pedagogo para atuar na docência, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica e na gestão educacional. De maneira específica, configura-se como uma formação ampla, que assegura ao futuro profissional conhecimentos sólidos e habilidades para atuar na docência, na coordenação pedagógica e na gestão, propiciando a compreensão acerca das questões educacionais locais, regionais, nacionais e da realidade social de modo crítico, reflexivo e transformador (UFPI, 2009).

Para análise dos elementos formativos do Curso de Pedagogia da UFPI, recorreremos ao documento do Projeto Político do Curso de 2009 (a análise do Projeto Político do Curso de

Pedagogia do ano de 2009 se justifica em razão da inserção das interlocutoras da pesquisa no Curso de Licenciatura em Pedagogia em 2008), que teve alteração em 2018 devido às novas exigências educacionais e às Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), levando em conta, notadamente, as diretrizes voltadas à formação inicial como etapa do contínuo desenvolvimento da carreira profissional.

Este texto é parte de uma pesquisa de doutoramento, que estabelece como objetivo analisar as narrativas de egressas do Curso de Pedagogia acerca da escolha pela docência, evidenciando as contribuições do referido Curso para a formação acadêmica e profissional dos professores. A partir do objetivo, traçamos a seguinte questão de estudo: de que forma o Curso de Pedagogia contribuiu para a formação acadêmica e profissional das professoras egressas do referido Curso?

Sobre o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, optamos pela perspectiva Etnometodológica, que estuda as atividades práticas e as circunstâncias concretas dos atores sociais, por meio dos etnométodos, que são estratégias ou atividades rotineiras realizadas pelo ator social no cotidiano. Na produção dos dados, utilizamos o dispositivo da Entrevista Narrativa, com quatro egressas do Curso de Pedagogia. Portanto, a partir da entrevista narrativa, foi possível ouvirmos os relatos das interlocutoras acerca das narrativas pela docência, assim como das contribuições do processo formativo para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

O artigo está organizado em quatro partes, além da introdução e da conclusão. Nesta introdução, apresentamos a temática, os objetivos e o problema de pesquisa. Na primeira parte, abordamos a discussão acerca da profissão de professores; na segunda parte, evidenciamos o processo de formação inicial de professores, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, *campus* Teresina; na terceira parte, abordamos a metodologia, evidenciando a perspectiva Etnometodológica, assim como a produção dos dados, enfatizando o dispositivo de pesquisa, Entrevista Narrativa; na quarta parte, apresentamos os resultados da pesquisa, a partir das narrativas das professoras egressas do Curso de Pedagogia acerca da escolha pela docência. Na conclusão, evidenciamos as contribuições do Curso de Pedagogia no processo de escolha e permanência no Curso, visando à qualificação docente.

A profissão de professores

Para assumir a docência, o professor necessita de formação específica para lhe garantir o domínio dos conhecimentos profissionais, pedagógicos, disciplinares e experienciais. Portanto, é na formação inicial que o futuro professor apreende esses conhecimentos e as competências capazes de garantir seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Além disso, sabemos que o professor tem a necessidade de aprimoramento do saber fazer, tendo em vista responder às exigências oriundas da prática, bem como as demandas que surgem nesse cotidiano, exigindo a reflexão na e sobre a docência. Nessa direção, Nóvoa (1992, p. 24, grifo do autor) ressalta:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

O referido autor chama a atenção para alguns aspectos referentes à concepção de professores, dentre eles, a questão da “nova” profissionalidade docente, utilizando o termo “nova” com o intuito de superar a própria condição de precarização do trabalho do professor, porque, na década de 1980, os professores, no contexto português, viveram dois processos antagônicos: a profissionalização, que melhorou o estatuto dos trabalhadores, elevou os seus rendimentos e aumentou o seu poder/autonomia; e a proletarização, que provoca a degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia (NÓVOA, 1992).

A questão da precarização do trabalho do professor fragiliza veemente a profissão de professores e o seu coletivo, uma vez que eles se veem como executores de tarefas, obrigados a seguir no contexto escolar – lugar no qual deveriam se reconhecer como profissionais – as orientações de um currículo prescritivo legitimado por especialistas.

A autonomia profissional, como aspecto relacionado à formação de professores, posto por Nóvoa (1992), configura-se na emergência da cultura organizacional presente nas escolas, como uma medida de superação da precarização do trabalho docente, pensando a formação pela via do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 24, grifo do autor) afirma:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da

atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projetos das escolas*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes.

Com base nessa perspectiva, tem-se a proposição de que é necessário dar voz e vez aos professores, percebidos como sujeitos de histórias que constituem a própria dinâmica da história da formação de professores. Em outros tempos, como em meados do século XIX e meados do século XX, a Escola Normal cumpria a responsabilidade de formar os professores, era vista como espaço de excelência e entendida, também, como local de produção da profissão de professor (NÓVOA, 1992; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006).

Os professores, a partir da Escola Normal, conquistaram o prestígio social e passaram a ser reconhecidos como o novo professor de instrução primária. Para melhor compreensão da importância e relevância da Escola Normal na formação docente, apoiamo-nos nos estudos de Nóvoa (2019, p. 202), que trata das contribuições que essa instituição propiciou ao coletivo de professores:

[...] as escolas normais foram lugares políticos fortes: promoveram a mobilidade social dos seus estudantes e contribuíram para o prestígio da profissão docente; tiveram um papel fundamental no alargamento da escolaridade obrigatória, na democratização do ensino e na definição das políticas públicas de educação; estabeleceram novos métodos e formas de ensino e desempenharam um papel essencial na consolidação do “modelo escolar”, incentivaram espaços de publicação (revistas, livros), de divulgação e de ligação com a sociedade; possibilitaram a emergência dos grandes movimentos associativos e sindicais docentes.

Essa instituição, além de formar os professores, preocupava-se com a produção da profissão docente, garantindo meios para que eles se reconhecessem como profissionais de profissão e não simples funcionários com uma dada ocupação a ser preenchida. Entretanto, na metade do século XX, as Escolas Normais demonstraram ser insuficientes para atender aos desafios do desenvolvimento docente.

Segundo Nóvoa (2019, p. 202), “[...] era necessário afirmar o professorado como uma “[...] profissão baseada no conhecimento” ou, dito de outro modo, como uma profissão de base universitária [...]”. Por meio dos seus estudos, o autor (2017, 2019) insiste, cada vez mais, que as instituições universitárias, reivindicadas pelos próprios professores e pelo coletivo docente instituído pela legislação vigente, ofereçam formação de excelência, assegurando, já

Profissão de professores: narrativas de egressas do Curso de Pedagogia acerca da escolha pela docência

na formação acadêmica, o vínculo e o contínuo esforço de aliar a formação docente à atividade profissional.

Diante desse quadro, é perceptível que a formação do professor carece ser pensada e discutida, pois, depois de tantas décadas, ela esteve centrada no conhecimento da matéria e à transmissão desses conhecimentos; e o professor era visto como um planejador e executor de tarefas, um técnico competente e com responsabilidade política para a transformação social (SOUSA, 2016).

Quem deve formar os professores da Educação Básica nesse contexto? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) propõe a necessidade de se repensar a formação de professores no Brasil, tanto que reserva um título específico sobre os profissionais da educação e estabelece, em seu Art. 62, as instituições responsáveis por assegurar a formação do ser professor da Educação Básica, determinando:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em Curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A partir de 1990, a formação de professores se caracterizou por mudanças no processo de reforma educacional, tendo em vista que sua centralidade se baseava no modelo/paradigma do tecnicismo, pautava-se nos fundamentos do positivismo e preconizava a “[...] ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficácia e da produtividade” (BEHRENS, 2013, p. 47). Essa abordagem tecnicista não considerava o professor e o aluno como construtores do conhecimento, mas tinha como elemento principal a organização racional dos meios, cabendo ao professor transmitir e reproduzir o conhecimento, imprimindo formação fragmentada e mecanicista.

Contrariamente à citada abordagem, o professor, a partir dos anos 1990, passou a ser visto como um profissional reflexivo que desempenhava o trabalho docente, tomando por base as atividades de ensino e pesquisa (SOUSA, 2016). Dessa maneira, é necessário, no contexto contemporâneo, garantir formação ampla e consistente aos professores da educação básica, e que ocorra a partir da formação inicial e das pós-graduações, que têm assegurado o conhecimento das diferentes áreas do saber (SOUSA, 2016). Para isso, o

currículo da formação de professores carece efetivar, ao longo do processo formativo, a íntima relação entre os conhecimentos específicos e os profissionais, de modo a oferecer aos futuros professores o contato com a realidade educativa, tomando como base os princípios e as diretrizes da matriz curricular do Curso.

No que se refere ao processo de formação inicial, ela é concebida como o começo de qualificação profissional e deve garantir, principalmente, as condições objetivas para o crescimento acadêmico e o desenvolvimento profissional do futuro professor. Ao considerar esse contexto, Imbernón (2011, p. 67) afirma:

Também será necessária uma formação flexível, o desenvolvimento de uma atitude crítica que englobe formas de cooperação e trabalho em equipe, uma constante receptividade a tudo o que ocorre, já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam.

O futuro professor, no espaço acadêmico, deverá assumir posição compromissada com o percurso formativo, visando agir de forma crítica, atuante e colaborativa, tanto em atividades internas – no percorrer das disciplinas, como nos grupos de trabalho, pesquisas, seminários, estágios e outros – quanto em atividades externas fora da academia, envolvendo-se e participando nos espaços escolares e não escolares. É perceptível que o estudante em processo de formação aprende o ofício docente, mas, sobretudo, precisa estar apto a “[...] apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo” (IMBERNÓN, 2011, p. 67-68), presumindo a atuação implicada ao longo do seu processo de aprendizagem profissional.

Elementos constitutivos do Curso de Pedagogia da UFPI

A formação inicial é concebida como uma etapa imprescindível da carreira docente, em que o futuro profissional apreende fundamentos teórico-práticos, métodos e estratégias de ensino, habilidades e competências voltadas para o fazer docente. Ao considerarmos que a formação inicial consiste na primeira etapa da carreira docente, evidenciamos, nesta pesquisa, como lócus formativo, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, da Universidade Federal do Piauí. Para análise dos elementos formativos do citado Curso, recorreremos ao documento do Projeto Político do Curso de 2009, cuja análise se justifica em razão da inserção das interlocutoras da pesquisa

Profissão de professores: narrativas de egressas do Curso de Pedagogia acerca da escolha pela docência

no Curso de Licenciatura em Pedagogia em 2008, que teve alteração em 2018, devido às novas exigências educacionais e às Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* de Teresina, foi criado em 1973, como licenciatura curta, passando por algumas reformulações já no ano seguinte, tendo sido autorizado a funcionar como licenciatura plena no ano de 1975, por meio do Ato da Reitoria nº 237/1975. Desde a sua criação, o passou por algumas reformulações, em 2009 e em 2018, com vistas a atender a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e, mais recentemente, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Cursos de formação pedagógica para graduados e Cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Sobre as áreas de atuação que o Curso de Pedagogia contempla, tem-se a Docência na Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Coordenação Pedagógica e a Gestão Educacional. Assim, destacamos o perfil esperado do egresso e o objetivo principal do Curso de Pedagogia da UFPI (2009, p. 18, grifo do projeto), com a perspectiva de alcançar a realidade educacional, ao assegurar

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

A partir desse objetivo, constatamos que o Curso pretende formar o profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes de seu trabalho, superando o modelo de racionalidade técnica que fundamentava a base curricular do antigo Projeto do Curso de Pedagogia.

Os currículos do Curso de formação de professores, na década de 1970, adotaram como modelo de formação a racionalidade técnica. No que se refere a essa concepção teórica eminentemente prática, ela originou-se do positivismo, que serviu como base, conforme aponta Gómez (1992), para a educação e a socialização dos profissionais e dos docentes.

A racionalidade técnica considerava a atividade profissional instrumental, sendo dirigida na solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (GÓMEZ, 1992). A formação dos professores, ao se basear por esse modelo, tomava como referência apenas as ciências básicas e as técnicas científicas, limitando a prática como espaço de aplicação desses conhecimentos e o professor como mero executor.

Para superar essa fragilidade ou limitação da prática dos profissionais docentes, uma vez que se abasteciam das ciências básicas e de técnicas científicas, sufocando os conhecimentos práticos do professor, surgiu a máxima do processo de reflexão da prática, que consistia em três momentos, que são independentes entre si: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). De acordo com o referido autor, o movimento de reflexão na ação consiste no ato de refletir durante o processo de ensinar; a reflexão sobre a ação se realiza quando o profissional docente se afasta do processo e pensa sobre as ações realizadas; e a reflexão sobre a reflexão na ação consiste na análise, na compreensão e na interpretação à luz de perspectivas teóricas que garantam elaborações acerca dos problemas educativos e a reconstrução de sua ação profissional, vindo acontecer após sua prática.

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

Ao considerarmos a contribuição desse movimento, destacamos que o Curso de Pedagogia adota como base o paradigma crítico-reflexivo, ou seja, visa proporcionar ao estudante “[...] a análise crítica dos aspectos contraditórios do contexto socioeconômico e cultural e das políticas educacionais, tendo em vista a disseminação do saber e a produção de novos conhecimentos no campo da Pedagogia”. (UFPI, 2009, p. 22).

Desse modo, percebemos que o Curso de Pedagogia propicia ao futuro profissional a visão crítica da realidade, comprometendo-se com a compreensão e explicitação do contexto educacional, com a eficiência técnica, nos aspectos éticos e políticos, da crítica e da transformação social.

A trilha metodológica

Optamos por desenvolver a pesquisa na perspectiva Etnometodologia, que é compreendida como a teoria do social que estuda os etnométodos, que são os

procedimentos criados pelo ator social no contexto de sua atividade cotidiana. Essa perspectiva tem como interesse de pesquisa o fenômeno social, as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático (GARFINKEL, 2018) dos membros que estão inseridos em um tecido social e produzem suas próprias maneiras de dirigir e significar seu cotidiano.

A entrevista narrativa nos estudos etnometodológicos propicia ao pesquisador aproximação com as histórias de vida dos sujeitos e com a sua trajetória formativa e profissional, pois, a partir da narrativa, é possível adentrar nos processos de vida e de formação dos atores sociais, visando apreender, de forma densa, os pormenores desse processo, visualizando-os como construtores de sua formação e de seu projeto de vida e de profissão.

Assim, a Entrevista Narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, tendo características específicas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010). Para se conseguir essa profundidade, são necessárias algumas medidas como, por exemplo, que o pesquisador deve interferir o mínimo possível na narrativa; que ele precisa reservar um ambiente que garanta essa minimização de interrupção; e que crie condições para que o interlocutor sintase à vontade para contar a sua história. Na execução desse dispositivo, foi possível realizar essas orientações e registrar as narrativas das interlocutoras acerca das narrativas pela docência.

A Entrevista Narrativa foi desenvolvida com quatro egressas do Curso de Pedagogia da UFPI. No primeiro encontro com as professoras, apresentamos o projeto de pesquisa e todos os aspectos relativos à investigação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explanando também acerca do documento de confidencialidade que assegura o anonimato das participantes do estudo. Desse modo, com o intuito de garantir o anonimato das interlocutoras, utilizamos pseudônimos, que foram escolhidos por elas: Guerreira, Gabriela, Angelita e Ana Júlia.

A técnica utilizada para analisar os dados foi a Análise do Conteúdo, elaborada por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). O interesse em trabalhar com essa análise é tanto evidenciar o percurso formativo das interlocutoras, as implicações da formação inicial no processo de tornarem-se professoras, destacando, pontualmente, “[...] as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON;

RAYBAUT, 1999, p. 107). A seguir, detalhamos os resultados da pesquisa acerca das narrativas das egressas professoras pela escolha da docência.

Narrativas de egressas do Curso de Pedagogia acerca da docência

A escolha de um Curso, a inserção na Universidade e a construção das experiências formativas dependem de um conjunto de fatores, sobretudo da responsabilização e da implicação do sujeito com a formação, de modo que, “[...] a formação é uma experiência própria dele” (MACEDO, 2010, p. 67) se configura como autoformação, que implica a busca constante de aprender e reaprender a construir seu próprio modo de enxergar o conhecimento, de “[...] colocar a si próprio em questão, e criar novas formas de experiências” (ARAÚJO, 2011, p. 52).

Coadunamos as ideias de Nóvoa (1992), Pacheco e Flores (1999), tendo em vista que as interlocutoras afirmam que não nasceram professoras, elas se desenvolvem (aprendem) permanentemente no componente pessoal e, por meio do processo inicial da docência, apreendem sobre a docência, sobre o trabalho pedagógico e a gestão. Para compreensão desse processo, explicitamos os motivos da escolha do Curso de Pedagogia.

Em suas narrativas, fica evidente que as interlocutoras vivenciaram a condição de alunas em um prolongado tempo de suas vidas, observando inúmeros professores e suas práticas, absorvendo ou não certos modelos. No percorrer dessa trajetória pré-profissional, elas foram adquirindo as primeiras concepções de ensino, organizadas e disseminadas pelos professores formadores. Conforme destacam Tardif e Raymond (2000, p. 215), “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”.

No que diz respeito à imagem que as interlocutoras possuem da docência, implicitamente foram construídas pela influência dos contextos socioeducativos (a família, os grupos específicos, a escola), o que suscita os motivos da escolha do Curso de Pedagogia. A interlocutora Guerreira, em sua narrativa, revelou o motivo da escolha do Curso de Pedagogia:

A princípio, pelo retorno em mercado de trabalho mais imediato, apesar de, desde a infância, as brincadeiras e gostos se voltarem para tal profissão. Ao ingressar no Curso, a paixão aumentou, a visão do leque de oportunidades foi ampliada, enfim, somente gratidão e orgulho hoje, pois sinto-me realizada.

Profissão de professores: narrativas de egressas do Curso de Pedagogia acerca da escolha pela docência

Com base na narrativa, constatamos dois motivos que impulsionaram a escolha pelo Curso de Pedagogia: a entrada rápida no mercado de trabalho e as brincadeiras de infância, a partir da imitação de seus professores. Ao rememorar esses momentos significativos, ela recorda da predileção de ser professora. Embora o Curso abranja amplo campo de atuação do pedagogo, suas recordações enaltecem o interesse pela docência, e isso foi regado nas brincadeiras de infância, tornando essa brincadeira a sua preferida.

É notório enfatizar que o Curso de Pedagogia vem oferecendo ao futuro professor vasto campo de atuação, vindo a ser considerado como promissor por conta dos diversos espaços que esse profissional pode atuar. Como consta no referido Projeto Político do Curso de Pedagogia, o profissional pedagogo atuará nos espaços “[...] da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formação pedagógica do profissional docente e Gestão Educacional para atuar em instituições escolares e não escolares” (UFPI, 2009, p. 8). Os referidos campos de atuação do Pedagogo são assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006, p. 2), no seu Art. 4:

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

Ao tomarmos por base o que estabelece as Diretrizes, entendemos que o egresso do Curso de Pedagogia deverá adquirir formação sólida, que o possibilite compreender e atuar no contexto educativo, consciente da complexa atividade profissional que desempenhará. Na realidade, o campo de atuação do pedagogo é vasto, devido à abrangência do campo de conhecimento da Pedagogia e das especificidades que o trabalho pedagógico exige desse profissional.

A Pedagogia, com base na perspectiva de Libâneo (2010, p. 29-30), “[...] é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Ela se ocupa com a educação intencional, ou seja, com os espaços escolares e não escolares previstos como lugares de atuação do pedagogo. Franco (2012, p. 38) corrobora a perspectiva de Libâneo (2010) sobre

o campo da Pedagogia, que abrange “[...] as práticas/conhecimentos/ideias que buscam compreender/organizar e instituir/constituir a educação de uma sociedade [...]”.

Como a Pedagogia tem na educação a sua base, ela trata de investigar os fatores que contribuem para a construção do ser humano como sujeito que constitui determinada sociedade e os processos dessa formação. No que se refere ao motivo de Gabriela para a escolha pelo Curso de Pedagogia, ela demonstra a forte influência de familiares, como registra em sua narrativa: “De início, escolhi esse desafio por influência de familiares e deu certo. Hoje não me encontro em outro lugar do ambiente de trabalho no qual estou”.

A professora Gabriela optou pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia porque suas primas cursavam a Licenciatura. Nesse mesmo cenário, ela revela que, atualmente, não se vê em outro lugar e pressupõe que aprendeu a valorizar a profissão no decorrer do Curso, especialmente, por meio da sua inserção no espaço profissional.

Conforme orienta o Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFPI, 2009), a docência é a base da formação profissional do egresso e o Curso deve propiciar sólida formação teórica e prática em todas as suas atividades, oportunizando ao futuro professor aproximação com o contexto profissional subsidiado pela compreensão da unidade teoria-prática, contribuindo, sobretudo, para que ele possa refletir sobre todo o processo formativo. Angelita, ao narrar sobre a escolha pelo Curso de Pedagogia, aponta dois motivos centrais – obter renda e a vocação pela docência, observado em seu relato, a seguir: “Com 16 anos, comecei a dar reforço escolar em casa para ter a minha própria renda. Percebi que minha vocação era ensinar, então, fiz o vestibular para Pedagogia e me encantei pela docência, na qual estou há dez anos”.

A interlocutora revelou que, desde muito cedo, se envolveu com o ato de ensinar, a partir da atividade de caráter não sistemático, no caso, o reforço escolar, e isso garantiu sua aquisição financeira. Com base nessa experiência, percebeu que tinha vocação para ensinar, o que a instigou a prestar vestibular para Pedagogia. A partir da sua inserção no Curso, aflorou, sobretudo, o sentimento de encantamento pela docência.

A ideia de vocação, para Maciel (2015), está atrelada à discussão sobre a profissão docente no Brasil, que ainda é um debate intenso, devido às mazelas da desvalorização histórica das condições de trabalho deficitário do professor, os baixos salários e a falta de investimentos na carreira. Nesse contexto, a referida autora afirma que vocação pressupõe

Profissão de professores: narrativas de egressas do Curso de Pedagogia acerca da escolha pela docência

doação, ou seja, o professor trabalha sem reclamar e sem questionar as condições de trabalho, pois dispensa salários e executa seu ofício como algo sagrado.

Desse modo, a interlocutora revela a noção que tem sobre vocação. Tal noção foi incorporada antes de entrar no Curso de Pedagogia, associando, previamente, como missão, doação. Segundo Maciel (2015), a ideia de vocação na formação de professores sublima mais ainda o processo de precarização docente, principalmente porque beneficia o sistema político, econômico e social em vigor, que continua a não investir nas condições melhores de trabalho docente, nos salários dos professores, nem em medidas de valorização da carreira.

O Curso de Pedagogia, ao trabalhar, ao longo da formação, as diretrizes e os princípios curriculares formativos que garantam ao estudante meios de confrontar processos, como o da precarização docente, oportuniza ao futuro professor possibilidades de questionar e confrontar perspectivas, conhecer a realidade educativa e as contradições que permeiam a historicidade da profissão, possibilitando refletir sobre determinada realidade e intervir criticamente nela. Nesse sentido, é oportuno que haja um momento específico na formação inicial, que tanto verifique sobre a escolha profissional do estudante, quanto trabalhe continuamente possibilidades de melhor embasar suas percepções e compreensões sobre o campo da Pedagogia e de sua atuação profissional.

O motivo de a interlocutora Ana Júlia cursar Pedagogia se distancia das narrativas das outras interlocutoras, haja vista que sua escolha foi por via de eliminação de outras áreas, registrado em seu depoimento:

[...] na minha família, próxima a mim, não tinha ninguém professor. [...] quando chegou o dia de escolher qual era o Curso que ia fazer... Eu sempre pensei Direito e Psicologia [...]. Mas eu tenho uma raiva de bandido tão grande, eu não vou fazer direito [...]. Eu coloquei Psicologia, na UESPI, e Pedagogia, na UFPI, que era uma área que eu não conhecia, que tinha esse Curso Pedagogia [...]. Eu sabia que era para ser professor, mas eu não conhecia muito a fundo o Curso de Pedagogia. Fui pesquisar esse Curso, aí depois descobri que ensinava crianças [...]. Eu já tinha, assim, afinidade com crianças. Então, vou botar aqui [Pedagogia]. Não passei na UESPI e passei na UFPI. Eu disse: não tinha como ser.

Ana Júlia evidencia que a escolha pelo Curso de Pedagogia não foi por afinidade e tampouco influência da família, tendo em vista que nenhum familiar adotou a profissão de

professor, mas por eliminação de outras áreas, isto é, passou no vestibular somente para Pedagogia e resolveu cursar.

Em contraposição a essa tomada de decisão, Nóvoa (2017, p. 1121) destaca que é inaceitável “[...] que é muitos países, e também no Brasil, a escolha de um Curso de licenciatura seja uma segunda escolha, por falta de alternativas, por razões de horário ou por facilidade”. Essa fragilidade com a formação profissional dos professores reside, justamente, no momento que eles vão escolher um Curso, tendo em vista que o não interesse com a profissão docente pode acarretar, mais tarde, decepção ou mal-estar dos professores.

Desse modo, é preciso que os Cursos de formação de professores, inicialmente, conheçam as intenções dos futuros docentes, seu perfil, sua predisposição para a profissão docente, para, assim, transformar essa predisposição em disposição. A formação de professores, como etapa inicial do desenvolvimento da carreira docente, deve formalizar condições para o alcance do processo de indução profissional (NÓVOA, 2019), isto é, efetivar, durante o Curso de formação de professores, a preparação deles para o cotidiano da sala de aula para enfrentar e resolver problemas relativos ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista suavizar o confronto inicial com a complexificação da tarefa que ele tem pela frente.

Por meio das narrativas, apreendemos que as interlocutoras ingressaram no Curso de Pedagogia por diversos fatores, conforme foram identificados: retorno financeiro promissor; influência de outros professores, a partir de brincadeiras de infância; influência de familiares; noção de vocação pela docência; interesse pela profissão com o estudo no campo da Pedagogia. As posições assumidas pelas interlocutoras reforçam que os motivos pela escolha do Curso de Pedagogia são de diferentes naturezas, contudo, a afirmação pela docência foi se constituído fator essencial, haja vista que o Curso contribuiu para alargar possibilidades de crescimento acadêmico e profissional, principalmente do conhecimento acerca do campo de atuação do professor egresso de Pedagogia.

Conclusão

Considerando o objetivo de analisar as narrativas de egressas do Curso de Pedagogia acerca da escolha pela docência, evidenciando as contribuições do referido Curso para a formação acadêmica e profissional dos professores, constatamos que ninguém nasce professor, mas se constrói, mediante percurso formativo e através de experiências

profissionais que envolvem o processo do ofício docente, quer dizer, o profissional se desenvolve (aprende) o ofício em contexto específico.

Desse modo, a formação acadêmica, como uma etapa específica de qualificação profissional, possibilita ao futuro professor a aquisição de conhecimentos especializados concernentes à profissão docente, saberes, competências e habilidades; e é profícuo para seu crescimento acadêmico e profissional, assim como a interação com professores formadores e outros estudantes, com instituições de ensino, a exemplo da escola e de espaços não escolares; e propicia, também, a busca constante de conhecimentos e do aperfeiçoamento de sua autoformação.

Assim, convém reiterarmos: para que esta formação seja plena e significativa ao estudante, é preciso que ele se engaje com as atividades propiciadas pelo Curso de graduação, desde as disciplinas e os estágios até as atividades complementares, como monitorias, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), minicursos, eventos científicos e outros.

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

Referências

ANGELITA. **Entrevista**. Teresina (Piauí), 10 nov. 2019.

ANA JÚLIA. **Entrevista**. Teresina (Piauí), 12 nov. 2019.

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

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 05 ago. 2017.

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

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GABRIELA. **Entrevista**. Teresina (Piauí), 08 nov. 2019.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GUERREIRA. **Entrevista**. Teresina (Piauí), 05 nov. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACIEL, E. M. **Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: desvendando horizontes formativos**. Orientador: Bárbara Maria Macedo Mendes. 2015. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1106-1133, Out./Dez. 2017.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, Jan./Abr. 2019.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2 ed. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1999.

RODRIGUES, D. B.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-108.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, M. G. da S. **Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores**. Orientador: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina, 2016.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, Dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acessível em: 01 fev. 2020.

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

Sobre as autoras

Adriana Lima Monteiro Cunha

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE). E-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8718-4716>

Neide Cavalcante Guedes

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Piauí, na Licenciatura em Pedagogia no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Coordena o Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo. E-mail: neidecguedes@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6801-3922>

Recebido em: 20/12/2022

Aceito para publicação em: 05/04/2023