

---

# **DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

## ***CURRICULAR AND PEDAGOGICAL CHALLENGES IN TEACHING TRAINING: DISCURSIVE UTTERANCES MATERIALIZED IN THE PEDAGOGICAL PROJECT OF THE PARFOR/ UFPI PEDAGOGY COURSE***

**Maria da Glória Duarte Ferro**

Doutora em Educação (PPGE/UFPI). Professora Adjunta da UFPI/DEFE/CCE. Coordenadora Geral do Parfor/UFPI.  
E-mail: gloria-ferro@hotmail.com

**Antonia Edna Brito**

Doutora em Educação (UFRN). Professora Titular da UFPI/PPGE.  
E-mail: antonedna@hotmail.com

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo analisar os discursos sobre formação docente anunciados no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Parfor / UFPI. Constitui-se parte de uma seção integrante da tese doutoral defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE / UFPI), que tem como título “De Teresina ao Cafundó: Travessias de formação e ressignificação da prática docente de egressas do Parfor / UFPI”. Fundamenta-se em perspectiva crítico-emancipatória de formação de professores dialogando com as proposições de Giroux (1997a, 1997b). Parte do pressuposto de que as ações formativas são atravessadas por relações de poder e, por isso, a análise do PPC de Pedagogia do Parfor / UFPI foi subsidiada pela abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC) de vertente faircloughiana (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2016). Os dados foram construídos por meio de análise documental e os resultados evidenciam uma forte tendência do uso de autores cujos trabalhos remetem à percepção da formação docente

sob a ótica *reflexiva* e *crítico-transformadora*. Contudo, há erros conceituais, contradições internas e ambiguidades na construção discursiva que apontam para uma urgente reformulação do PPC.

**Palavras-chave:** Formação docente. Parfor. Curso de Pedagogia. PPC.

## **ABSTRACT**

*This article aims to analyze the discourses on teacher training announced by the Pedagogy Course Pedagogical Project (CPP) of Parfor / UFPI. It is part of a doctoral thesis defended in the Education Graduate Program at the Federal University of Piauí (PPGEEd / UFPI), which is entitled "From Teresina to Cafundó: training crossings and teaching practice resignification of graduates of Parfor / UFPI". It is based on a critical-emancipatory perspective of teacher training dialoguing with Giroux's propositions (1997a, 1997b). It starts from the assumption that the training actions are crossed by power relations and, therefore, the analysis of the Parfor / UFPI CPP was subsidized by the theoretical-methodological approach of the Critical Discourse Analysis (ADC) of faircloughian aspect (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2016). The data were constructed through documentary analysis and the results show a strong trend in the use of authors whose works refer to the perception of teacher training from a reflexive and critical-transformative perspective. However, there are conceptual errors, internal contradictions and ambiguities in the discursive construction that point to an urgent reformulation of the CPP.*

**Keywords:** Teacher training. Parfor. Pedagogy Course. CPP.

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo objetiva analisar os discursos sobre formação docente anunciados no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, problematizando os principais desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores proposta no curso de Pedagogia ofertado através do Parfor na UFPI e as possibilidades de aprimoramento do PPC e do processo formativo dos professores da Educação Básica.

A análise empreendida fundamenta-se numa visão crítica de educação de cidadania que considera o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, por essa razão, concebe a escola e o currículo como espaços de poder e de controle que tanto podem estar a serviço da reprodução das desigualdades e das injustiças sociais, quanto da emancipação e da libertação desse mesmo poder e controle contribuindo, assim, para a transformação das relações assimétricas de poder.

Sob essa proposição, os professores e demais interessados em educação devem compreender como a cultura dominante opera na escolarização para anular as experiências culturais dos grupos excluídos e lutar contra a inércia dos estudantes legitimando suas experiências e histórias culturais. Em termos girouxianos, os professores precisam de oportunidade para examinar criticamente suas perspectivas interpretativas da realidade social e a forma pela qual se constituíram, analisando as suposições ideológicas de senso comum implícitas nas suas abordagens de ensino, de modo a permitir a elaboração de uma pedagogia da vida democrática.

Para tanto, é necessário que os projetos formativos sejam alicerçados em uma linguagem que permita aos professores (formadores e em formação) assumirem com responsabilidade o papel que a escolarização desempenha na ligação entre conhecimento e poder, de modo que o

## DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI

processo de formação docente funcione tanto para fortalecer os professores quanto educar para o fortalecimento e mudança social.

A fim de tornar essa tarefa praticável, Giroux (1997a, 1997b) advoga que é preciso o desenvolvimento de um currículo crítico-emancipatório para os programas de formação de professores estruturado em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que revitalize o conceito de cidadania e democracia de professores em formação e legitimem a escola como centro de aprendizagem de conteúdos e propósitos democráticos.

### DO(S) CONTEXTOS DE (RE)PRODUÇÃO DO PPC DE PEDAGOGIA

A educação está inextricavelmente ligada a um sistema político que é parte integrante de uma estrutura social mais ampla. Desse modo, numa sociedade com marcas profundas de desigualdade, como a nossa, as finalidades educativas resultam de uma relação de forças entre grupos sociais antagônicos com interesses conflitantes e repercutem em concepções e formatos de formação de professores. Nessa perspectiva, Giroux e Simon (1997) afirmam que os educadores que se dispõem a (re)pensar a escolarização contemporânea devem iniciar indagando sobre a abordagem programática do ensino acadêmico desejável para articular tal revisão e com quem estes esforços estariam aliados.

Seguindo essa mesma direção, Libâneo (2011) adverte que as investigações atinentes à formação devem iniciar interrogando os interesses por trás das propostas educacionais. E nos termos de Franco (2012), toda projeção de intervenção no social deve ser mediada por perguntas que garantem a eticidade da ação: por que e para quem a intervenção? Também consideramos oportuno trazer para essa discussão a contribuição de Almeida e Pimenta (2011, p. 22, grifos das autoras) porque consideram ser:

[...] preciso se criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação na universidade, que considere o direito do acesso a uma *formação* que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista compromissado com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do *pensamento autônomo*, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita *interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente*; que enseje a *resolução de problemas, estimule a discussão*, desenvolva *metodologias de busca* e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que *confronte os conhecimentos* elaborados e as pesquisas com a realidade; *mobilize visões inter e transdisciplinares* sobre os fenômenos e aponte e possibilite a *solução de problemas sociais* (ensinar com extensão).

Este argumento coaduna-se com uma perspectiva emancipatória de formação docente que possibilite aos professores uma atuação crítica e competente, ética e socialmente comprometida com o percurso formativo dos estudantes, tendo em vista a superação das desigualdades sociais que ainda imperam na nossa sociedade. Nessa perspectiva, o PPC deve pautar-se por uma visão de mundo fundada numa racionalidade ética. Deve ser construído a partir do diálogo, definido no coletivo do grupo de professores e da equipe pedagógica e vivenciado no cotidiano das práticas pedagógicas.

O PPC é um documento norteador das ações a serem desenvolvidas no curso de modo a concretizar a política educacional da instituição. O seu processo de construção é dinâmico e

exige comprometimento e esforço coletivo. Como observa Veiga (1998), a legitimidade de um projeto pedagógico está diretamente relacionada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com a proposta educacional da instituição. Não se resume, portanto, à elaboração escrita de um documento para cumprir uma formalidade que em muito pouco contribui para mudar a realidade de um curso face às novas exigências impostas pela sociedade à organização do trabalho educativo.

Na UFPI, o projeto do curso de Pedagogia aberto à demanda social foi elaborado em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas pela Resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) e, ao longo dos seus 46 anos de criação, já passou por várias reformulações e diversos ajustes curriculares, em consequência dos determinantes de políticas educacionais de âmbito nacional, por sua vez, ancoradas em políticas dos grandes centros mundiais. A última reformulação ocorreu em 2018, por força das determinações da Resolução CNE/CP 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 (BRASIL, 2015).

Conforme expresso no texto do PPC do curso de Pedagogia da UFPI, o processo de discussão e debate sobre a reformulação curricular iniciou em 2016 e foi intensificado em 2017, por meio do Fórum das Licenciaturas (FORLIC) presidido pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG) e pela Coordenação de Currículo, cuja composição agrega os coordenadores dos cursos de licenciatura da UFPI. No âmbito Coordenação do Curso de Pedagogia, as discussões aconteceram por intermédio dos professores que integram o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Centro de Ciências da Educação (CCE) e o Colegiado do Curso de Pedagogia que tem em sua composição professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), bem como representante do Centro Acadêmico (CA) de Pedagogia. O curso elege como áreas de formação a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão Educacional.

No contexto do Parfor, a primeira turma do curso de Pedagogia da UFPI foi implantada em 05 de julho de 2010, no município de Picos. O PPC foi elaborado em 2010, em consonância com a Resolução nº 1/2006 e a legislação específica do Programa, notadamente o Decreto nº 6.755/2009 e a Portaria Normativa nº 9/2009, e está alinhado ao PPC do curso de Pedagogia da UFPI destinado à demanda social vigente à época, ofertado no campus de Teresina, resguardadas as especificidades metodológicas em virtude da clientela específica do Programa. Contudo, sua aprovação só ocorreu no ano seguinte, através da Resolução nº 061 de 28 de fevereiro de 2011 (UFPI, 2011), do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX).

A dinâmica de elaboração do PPC de Pedagogia do Parfor contou com a assessoria da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação através da Coordenação de Currículo e envolveu a equipe da coordenação do Parfor. No entanto, a proposta não foi pensada, apreciada e votada nos órgãos colegiados do Centro de Ciências da Educação (CCE), seguindo, assim, na contramão dos trâmites institucionais e das recomendações de Veiga (2001), que concebe o projeto pedagógico como espaço de profunda reflexão sobre as finalidades da ação educativa e de explicitação dos caminhos, estratégias e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo, constituindo-se em compromisso político e pedagógico do coletivo. Como observa essa autora, o projeto de curso resulta de reflexão e investigação.

## DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI

Em pesquisa recente, Pedroso *et al.* (2019, p. 29) ao analisar matrizes curriculares de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo procurando indícios de inovação na formação de professores polivalentes, explicitou o conceito de projeto de um curso inovador como sendo aquele que é construído no interior das instituições, “de maneira democrática, no qual se pressupõe que os ‘sujeitos do processo inovador são protagonistas das experiências – de forma coletiva – em todos os momentos do processo: ‘desde sua concepção até a análise dos resultados’ [...]”. Assim, o processo de produção do projeto de curso é um importante momento de formação dos atores envolvidos porque oferece possibilidades de construir conhecimentos amparados por concepções teóricas sólidas e de solucionar problemas. Por isso, o PPC é um instrumento indispensável de ação e transformação e requer o envolvimento do coletivo do curso na sua construção, execução e avaliação.

Quando não apreciada a elaboração de uma proposta curricular, a tendência é aceitá-la como um pressuposto, afirma Goodson (2013). E se reproduzida acriticamente, uma perspectiva de mundo material particular (educação/formação docente) como se fosse a única possível, legítima e aceitável, contribui para sustentar desigualdades, pois a universalização de representações particulares destaca-se como importante instrumento de lutas hegemônicas. Nesse sentido, é possível afirmar que as instituições por meio da escrita de textos (documentos) podem também manter, fortalecer ou superar ações coercivas e modeladoras de comportamentos, evidenciando-se claramente a relação entre discurso e poder.

Embora os documentos oficiais sejam por si próprios modeladores de práticas, é preciso considerar que eles também são produzidos em um contexto sócio-histórico e envolvem discursos na sua elaboração. São gêneros discursivos que revelam parcialmente o contexto em que foram produzidos, não podendo ser tomados unilateralmente, porquanto a análise requer que o investigador tenha presentes não apenas elementos de análise linguística, mas também de corte sociológico (VIEIRA; RESENDE, 2016).

Assim sendo, é oportuno ressaltar que como todo saber o projeto de um curso é construído numa arena de possibilidades históricas e culturais, dentro de condições reais que organizam a sua situação social e resulta da coordenação de esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a implantação dos cursos do Parfor em caráter emergencial e a exiguidade dos prazos estabelecidos pelo órgão de fomento do Programa, acabaram acelerando o processo de construção dos projetos pedagógicos dos cursos implantados, o que inviabilizou um diálogo mais fecundo, tanto no âmbito da CAPES e das demais IES que ofertam o Programa, quanto no interior da UFPI.

Com efeito, no momento de revisão do projeto, por força das determinações das novas disposições legais da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), o projeto do curso de Pedagogia há que ser discutido juntamente com o coletivo do Parfor e os professores do curso “regular”, através das instâncias colegiadas da instituição, garantindo, assim, a circulação de sentidos e o envolvimento de todos na sua reorganização e recriação cotidiana, tendo em vista o que Franco (2012, p. 164) chama de “insustentável leveza das práticas pedagógicas”, decorrente das transformações inexoráveis do conjunto de práticas sociais, das quais a educação é uma delas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

Outro aspecto da elaboração do projeto de curso de Pedagogia do Parfor da UFPI que consideramos importante destacar pela relação direta com a possibilidade de mudanças na prática docente, diz respeito à articulação da equipe de sistematização em torno de um projeto

pedagógico único, resguardadas as especificidades metodológicas de um curso destinado à formação de professores em exercício na Educação Básica.

O Decreto nº 6.755, que instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, propõe que as ações formativas deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. Nos artigos 10 e 11, especificamente, o documento estabelece que a CAPES fomentará projetos pedagógicos inovadores, com novos desenhos curriculares ou percursos formativos dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes em exercício na rede pública básica (BRASIL, 2009).

As propostas contidas no referido dispositivo legal procuram encaminhar alguns dos problemas já apontados há muito tempo pelas pesquisas realizadas no contexto brasileiro sobre o processo de formação de professores, cabendo destacar entre os listados por Gatti e Barreto (2009, p. 53) a necessidade de: “[...] dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades”. Assim, é possível afirmar que os preceitos do decreto presidencial buscam romper com estruturas tradicionais de formação de professores, mobilizando os instituídos já cristalizados, nos termos de Fairclough (2003) e Foucault (2014), em direção a uma mudança nas ações educativas, notadamente nas práticas formativas.

Entretanto, a equipe da coordenadoria de ensino e currículo foi firme na defesa da hegemonia de um discurso de formação de professores na instituição, ainda que o curso do Parfor seja oferecido numa modalidade diferente daquela para a qual o projeto institucional foi pensado, com o argumento de que não se justifica a existência de mais de uma proposta de um mesmo curso na IES, numa mesma unidade acadêmica. Há um entendimento no âmbito destas coordenações de que os cursos do Parfor devem manter a mesma estrutura curricular dos cursos extensivos correspondentes, levando em conta, por exemplo, a viabilidade de mobilidade estudantil interna e o desempenho satisfatório dos cursistas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que é pautado no currículo dos cursos abertos à demanda social.

Em vista disso, considerando que a visão de educação (e, portanto, do seu campo científico: a Pedagogia), de formação e docência subjacente ao currículo (do qual o PPC é um componente importante) é um dos elementos centrais de análise da formação de professores (FLORES, 2014), importa destacar que neste trabalho a Pedagogia é entendida como um campo de conhecimento que estuda a prática educativa que se realiza concretamente na sociedade (ciência prática) e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (práxis educacional).

A prática educativa é aqui concebida, à luz do pensamento de Franco (2012), como um processo formativo amplo que ocorre nas várias instituições sociais, enquanto a prática pedagógica refere-se ao conjunto de ações organizadas nos diferentes contextos sociais (escolares ou não) intencionando o atendimento das expectativas educacionais de indivíduos e grupos com a participação de todos os atores envolvidos.

Como toda prática social, a educação não é neutra. É prática social e histórica, por isso, instável, que se transforma na e pela ação dos homens em relação. Como tal, a educação é determinada por práticas materiais e ideológicas que incorporam uma multiplicidade de

## DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI

contradições e disputas dentro de relações assimétricas de poder que definem as realidades vivenciadas das várias sociedades, como lembra Foucault (2014).

Considerando a especificidade de um curso de formação de professores que já exercem a docência, convém perguntar: o projeto pedagógico como expressão de anseios e expectativas de um grupo, que “nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem” (VEIGA, 1998, p. 11), pode ter uma mesma organização curricular de um curso aberto à demanda social? Apenas a adequação metodológica garante a especificidade do curso? E se assim for, o PPC de curso de Pedagogia do Parfor na UFPI, da forma como é organizado, responde às necessidades dos professores cursistas? Qual a perspectiva de escolarização, docência, formação e prática subjacente à abordagem programática do PPC? A estruturação programática articula-se com uma perspectiva emancipatória de formação de professores?

Estas são algumas interrogações que ajudam a problematizar a coerência e consistência de programas e cursos de formação de professores, a que os contributos de Flores (2014) buscam responder com especial destaque para os desafios curriculares e pedagógicos na formação docente. Essas questões sugeriram a revisitação do PPC de Pedagogia do Parfor ofertado na UFPI em busca de enunciados discursivos que constroem representações (discursos) particulares da formação docente materializada na proposta pedagógica do curso, considerando que, segundo Chourialaki e Fairclough (1999), são nos enunciados que o discurso se estabelece.

### PERCURSO METODOLÓGICO

Compreendendo que as ações formativas são atravessadas por relações de poder, a (re) leitura do PPC de Pedagogia foi subsidiada pela abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC) de vertente faircloughiana (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003; 2016).

O propósito e o foco de interesse do estudo e a perspectiva crítica do referencial teórico-metodológico adotado conduziram-nos ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa do tipo interpretativista crítica e à adoção de um instrumento de construção de dados amplamente empregado no âmbito da abordagem qualitativa: a análise documental.

O *corpus* empírico da pesquisa, a princípio, tem como foco, o PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI, mas a análise do discurso da formação materializado na proposta pedagógica foi articulada com o texto da Resolução nº 1/2006, que institui diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, com o Decreto nº 6.755/2009, que estabeleceu a política de formação dos profissionais da educação básica, em vigência à época da elaboração do projeto do curso de Pedagogia do Parfor. O exame desses documentos justifica-se por eles interferirem nas estruturas sociais em que a instituição formadora é instalada, nas práticas sociais que ela organiza e nos eventos sociais por ela ativados, no caso específico, a formação docente.

Na análise, focalizamos os aspectos da formação docente que são privilegiados, bem como aqueles que são deixados em segundo plano ou até mesmo excluídos do texto do PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI. Enfocamos também o modo como, por meio dos recursos linguístico-discursivos empregados no texto da proposta pedagógica do curso, constrói-se uma representação particular da realidade (formação docente) e identificações particulares de eventos e atores sociais envolvidos (professores formadores e cursistas), e como, desse modo, o texto age sobre o mundo material

(educação/formação docente) e sobre as pessoas, de certa forma, controlando-as e modulando-as.

A partir dos enunciados discursivos definidos, a análise do PPC de Pedagogia foi empreendida segundo três categorias linguístico-discursivas, com o objetivo de mapear conexões dialéticas entre discurso da formação docente e aspectos sociais problemáticos, tendo em vista seus efeitos sociais: avaliação, intertextualidade, e representação de eventos/atores sociais.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE: REINTERPRETANDO O PROJETO PEDAGÓGICO**

Reiteramos que o fenômeno educativo é aqui compreendido como produção social, política e cultural e dialoga com uma perspectiva emancipatória de formação de professores, com vistas à superação das desigualdades sociais que ainda imperam na sociedade brasileira. Para se entender a formação docente enquanto produção cultural faz-se necessário compreender que este processo “funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (BALL, 2006, p.18), não devendo, portanto, ser tomada como um objeto de análise independente de seus contextos relacionais.

Por isso, a análise do PPC de Pedagogia foi empreendida em consonância com os principais documentos oficiais que trazem as diretrizes da política nacional para a formação inicial de professores em exercício na educação básica, a Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006) e o Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), articulada com os determinantes internacionais, nacionais e locais que a influenciam.

É importante esclarecer também que os documentos oficiais analisados não serão aqui apresentados na íntegra e que a análise não focalizou aspectos da produção textual e da correção da língua, mas apenas os enunciados discursivos que carregam sentidos da formação e prática docente, objeto de interesse desse trabalho.

A (re)leitura do PPC mostrou que nas poucas linhas dos dois parágrafos da justificativa, os argumentos sobre a necessidade social e institucional da implantação do curso de Pedagogia do Parfor ficam reduzidos ao reconhecimento da importância da adesão da UFPI ao Parfor em função da carência de docentes com formação específica para atuarem na Educação Básica, sem, no entanto, problematizar os inúmeros aspectos envolvidos na relação educação, escola e sociedade, a exemplo dos indicadores apresentados na primeira seção desta tese.

Um aspecto central em análises crítico-discursivas é que a descrição e a avaliação não são atividades estanques, como ocorre, por exemplo, nesta construção textual: “O que por si justifica a adesão da UFPI ao [...] PARFOR” (UFPI, 2010, p. 8). À luz da ADC britânica, estes argumentos quando estagnados podem fortalecer a ideia de um PPC posto como imposição de mudanças por agentes externos, a fim de justificar mudanças internas, caracterizando-se, portanto, como um discurso autoritário que se evidencia no cerne do próprio enunciado, na sua intencionalidade e na recorrência discursiva (FAIRCLOUGH, 2003). E como também observa Veiga (1998, 2001), o projeto de curso deve ser assumido, construído e avaliado coletivamente nas dimensões pedagógicas e político-administrativas.

O projeto de curso acentua o empenho em “formar um profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões: humana, ética, política, técnica e social - que fundamentam seu ofício [...]” (UFPI, 2010, p. 9), e nesse sentido reforça os interesses da equipe coordenadora que se alinham ao compromisso ético com

## **DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

a valorização dos profissionais da educação, a defesa da escola pública e com uma educação de qualidade socialmente referenciada (GIROUX; SIMON, 1995, 1997), conforme bem explicitado nas competências a serem desenvolvidas na formação do pedagogo e no perfil do egresso do curso.

Tomando a perspectiva faircloughiana segundo a qual a intertextualidade conecta elementos atualizados de um texto a outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou por enunciações discursivas (interdiscursividade), percebemos que o discurso das competências transversaliza todo o texto do projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor na UFPI. A noção de competência, comumente associada à perspectiva do professor reflexivo, foi amplamente difundida e apropriada por pesquisadores e pelos programas de formação inicial de professores em serviço, muitas vezes de forma descontextualizada, sem um estudo mais consistente e uma análise crítica das suas origens, como adverte Contreras (2012).

Especificamente em relação à ampliação do enfoque das competências para os programas de formação inicial de professores que já atuam nos sistemas de ensino, como é o caso do Parfor, o autor supramencionado ressalta ainda o agravante de se fazer uma formação superior aligeirada em virtude da supervalorização da prática dos professores, considerada em si mesma, sem tomá-la como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para uma ampla e sólida formação teórica, sugerindo, assim, um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação. Vale lembrar que como toda produção humana, todo conhecimento, a construção de um PPC insere-se num contexto que é histórico, cultural e político (GIROUX, 1997a).

Convém advertir que nesse campo de disputas surgem propostas de superação do discurso dominante com o estabelecimento da noção de competências dialógicas ou “pedagogia das competências contra-hegemônica” (PERRENOUD, 2002). A partir do argumento da necessidade de desconstrução do termo polissêmico “competência”, propomos a superação da ideia de competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes enquanto requisito individual para ingressar no mercado de trabalho, para assumir uma perspectiva crítico-emancipatória de educação, uma pedagogia da autonomia nos termos de Freire (2015), fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

No PPC de Pedagogia do Parfor/UFPI há explícita referência ao desenvolvimento de competências complexas, em particular as referentes ao exercício da crítica, à participação política e à construção de conhecimentos científicos e tecnológicos, necessários à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente.

Os enunciados das seis competências estabelecidas para o pedagogo formado pelo Parfor na UFPI (comprometimento com os valores inspiradores de uma sociedade democrática, compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos e sua articulação interdisciplinar, domínio do conhecimento pedagógico, conhecimento de processos de investigação, gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional) pontuam demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e apontam para o propósito de superação de modelos teóricos e curriculares conservadores de formação de professores.

Neste aspecto, percebemos um distanciamento entre a proposta pedagógica do curso de Pedagogia do Parfor e as DCN de 2006 (BRASIL, 2006), uma vez que nesta última as competências elencadas, além de muito amplas, dizem respeito majoritariamente a dimensões práticas da ação educativa (saber fazer), evidenciando-se o caráter instrumentalizador da formação docente, mais

próximo da epistemologia da prática. Contudo, no movimento polifônico que realiza, a proposta pedagógica do curso de Pedagogia inclui vozes das DCN ao explicitar uma concepção de docência como pedra angular de um projeto de formação de professores no curso de Pedagogia. Assim, no projeto pedagógico do curso a noção de Pedagogia aparece subordinada à docência, como pode ser interpretado no parágrafo a seguir:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

Como observam Pimenta *et al.* (2017), ao definir a Pedagogia alicerçada na docência, o dispositivo legal não esclarece com precisão o conceito de Pedagogia e desconsidera a sua rica tradição enquanto campo teórico e prático da educação, provocando, assim, um esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação, um empobrecimento da prática e da teoria pedagógica e a descaracterização profissional do pedagogo.

Considerando o argumento sustentado no PPC de que a docência é a base da Pedagogia, percebemos uma contradição interna do discurso evidenciada na fundamentação epistemológica do projeto formativo, a saber: “Adotando este princípio, quer-se assegurar, na formação do Pedagogo, o estudo da Pedagogia como a ciência da educação. Nesta concepção, configura-se a Pedagogia como a ciência que tem como objeto de estudo a Educação como prática social” (UFPI, 2010, p. 13). Ao descrever os pressupostos teórico-metodológicos, percebemos outra contradição em relação ao princípio da especificidade do curso como formação de profissionais da educação, conforme segue:

Este princípio concretiza-se pela estrutura curricular do Curso, o qual tem a **docência** como núcleo formador e a gestão educacional como organização do trabalho educacional. Com este princípio, o currículo se volta para a formação do Pedagogo como o profissional capacitado para atuar em diferentes situações educativas, seja na escola, seja em instituições não escolares, na docência ou na área técnica, com condições de intervir, se necessário, de forma competente, onde haja atividade educativa (UFPI, 2010, p. 15, grifo do documento).

Na medida em que o curso de Pedagogia do Parfor visa formar professores que já estão atuando na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cabe organização curricular voltada também para a gestão educacional e para a atuação em situações educativas em instituições não escolares? Não seria o caso de reorganizar a matriz curricular para incluir disciplinas de conteúdos específicos? Os modos particulares de agir, denominados por Fairclough (2003) de eventos sociais (no caso em estudo, a formação docente), são mediados pelas práticas sociais, isto é, pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que são construídas, com base na linguagem enquanto uma forma de ação social.

Reiteramos que na análise de discurso de vertente faircloughiana não há análise linguística isenta de reflexões de natureza social e nem problematização social sem análise linguística. Por este prisma, os discursos diferem em como os eventos sociais são representados. Logo, faz sentido em ADC analisar os textos, do ponto de vista representacional, em termos de quais elementos são

**DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:  
ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO  
DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

incluídos e excluídos na representação dos eventos sociais, porque, segundo Fairclough (2003), as formas de representação de eventos sociais em textos (abstratamente ou concretamente; discurso direto ou discurso indireto) podem ser útil no desvelamento de ideologias em textos e interações.

Com base nessas considerações cabe indagar: qual a concepção de formação que embasa o curso de Pedagogia do Parfor da UFPI? Que elementos da formação docente são representados? Quais são incluídos ou excluídos? Como são incluídos (abstrata ou concretamente) ou excluídos?

A seção do PPC denominada “Pressupostos Teórico-Metodológicos” não explicita o referencial utilizado. Contudo, cabe destacar que, segundo Fairclough (2003, 2016), nem sempre as conexões entre textos (intertextualidade) são claramente distinguíveis e, por isso, ele definiu a noção de “pressuposição” como sendo proposições não ditas, mas tomadas como dadas, isto é, os implícitos não discursivos. Seguindo a perspectiva faircloughiana, lançando mão de implícitos não discursivos, isto é, “implícitos que decorrem necessariamente do sentido acionado por marcadores linguísticos” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 134), observamos uma forte tendência do uso de autores cujos trabalhos remetem à percepção da formação de professores sob a ótica *reflexiva e crítico-transformadora*.

Os marcadores linguísticos indicam evidências dos fundamentos da perspectiva reflexiva tanto na definição dos objetivos do curso quanto nas competências a serem desenvolvidas no percurso formativo, conforme já mencionado. Da mesma forma, os recursos linguísticos extraídos da seção do PPC intitulada “Princípios Curriculares” também são fortes indícios da presença dessa concepção de formação docente na proposta pedagógica do curso de Pedagogia do Parfor ofertado na UFPI, alinhando-se com a perspectiva crítica de currículo como ilustrado no trecho a seguir:

A partir de seu fundamento básico, o currículo está centrado na busca de uma visão crítica da realidade educacional, procurando articular as dimensões: filosófica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica e metodológica da práxis educativa. Esta práxis tem como pressuposto essencial a articulação orgânica entre os componentes teóricos e práticos do currículo do Curso. [...] Deverá, ainda, comprometer-se com a busca de uma eficiência técnica fundamentada nos aspectos éticos e políticos, da crítica e da transformação social (UFPI, 2010, p. 16).

Novamente, a construção discursiva, na relação intertextual com o Decreto nº 6.755/2009 ratifica um posicionamento contrário a projetos hegemônicos de dominação, marginalização e exclusão (FREIRE, 2015; GIROUX; SIMON, 1995, 1997). Percebemos uma articulação, especialmente com o segundo princípio da política nacional: “[...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009, p.1).

Outro indicativo importante do referencial teórico-metodológico que ratifica o nosso argumento encontra-se mais explicitamente nas referências bibliográficas utilizadas na elaboração do PPC. Apesar de Schön (2000), principal representante da perspectiva reflexiva, ser citado apenas uma vez nas referências bibliográficas do projeto pedagógico, os pesquisadores Alarcão (2001, 2013), Nóvoa (1992, 1996) e Perrenoud (1993), da mesma afiliação teórica, também são referenciados, confirmando que os fundamentos dessa perspectiva são tomados como contributos da formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia no Parfor/UFPI.

A proposta reflexiva da formação docente que foi elaborada por Donald Schön e posteriormente difundida por vários países, entre eles o Brasil, propõe a superação da racionalidade técnica por uma epistemologia da prática que destaca a importância de se compreender como se constituem e se mobilizam os saberes dos professores a partir da interação em sala de aula, situando os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva.

Cabe reiterar que apesar de ser uma proposta curricular que busca atender à demanda específica de professores em exercício na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, é interessante notar que o PPC do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI foi elaborado à luz das DCN de 2006, que, por sua vez, foram pensadas num contexto de influência das políticas educacionais adotadas no país desde os anos de 1990. O palco dessas reformas educacionais foram os interesses econômicos dos detentores do capital mundial, representados pelos organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, cujas orientações direcionam para a inserção rápida no mercado, com o consequente enxugamento/esvaziamento do currículo e redução do lugar da teoria em detrimento da supervalorização da prática (CONTRERAS, 2012).

O dispositivo legal supramencionado reconduziu o curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revestidos de atributos adicionais de gestão escolar/educacional), com reorganização curricular apoiada nos suportes da epistemologia da prática, fechando uma gama de possibilidades de atuação do pedagogo abertas com as mudanças no mundo do trabalho, refletidas em profundas transformações econômicas, culturais e educacionais.

É importante reiterar que a crítica direcionada à proposta de Donald Schön não nega a importância da prática reflexiva, consciente e pessoal do professor, entretanto a considera insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre os condicionantes da prática profissional. É a partir dessa limitação que Henry Giroux propõe uma análise teórica crítica que possibilite ao professor, além da compreensão do contexto da prática, desenvolver, junto com os alunos, a transformação das práticas sociais mais amplas (CONTRERAS, 2012).

A partir da concepção transformacional de Chouliaraki e Fairclough (1999) e dialética de constituição da sociedade que fundamenta esta análise, entendemos que indivíduo e estrutura social constituem-se reciprocamente, em conformidade com o pensamento de Giroux (1997a, 1997b) e Freire (2015). Nessa perspectiva, os atores sociais não são completamente livres nem totalmente restringidos pela estrutura social. Conforme Fairclough (2003), os discursos constituem parte do recurso utilizado por atores sociais para se relacionarem e atuarem no mundo: cooperando, competindo, incluindo, excluindo etc.

Qual o professor que se pretende formar no curso de Pedagogia do Parfor/UFPI? Como os professores em formação são representados no PPC? A concepção de professor que emerge do texto do projeto pedagógico do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI coaduna-se tanto com a finalidade de “formar um profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões: humana, ética, política, técnica e social - que fundamentam seu ofício [...]” (UFPI, 2010, p. 9). Harmoniza-se, igualmente, com os objetivos da política nacional, apresentados anteriormente. Observamos que o discurso dominante do papel dos professores cursistas se entrelaça também com o perfil do cursista que se deseja formar: profissional capaz de “situar-se no momento histórico, reconhecendo suas potencialidades e limitações, assumindo compromissos éticos com a valorização dos profissionais da educação e a

**DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:  
ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO  
DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

defesa da escola pública, bem como uma educação de qualidade socialmente referenciada” (UFPI, 2010, p. 10), o que reforça o nosso argumento de que o projeto formativo do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI se movimenta fortemente em torno de uma concepção *crítico-transformadora* de formação docente.

Ao longo deste texto, marcamos posicionamento em favor do enfoque crítico-transformador de base girouxiana, que conecta a prática educativa à prática social mais ampla e coloca os professores no patamar de intelectuais críticos comprometidos com o imperativo de construir conhecimentos que possibilitem os estudantes lutar contra as práticas materiais e ideológicas que reforçam os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos. É por esta razão que a Pedagogia crítica proposta por Giroux (1997a) não diz respeito apenas às práticas pedagógicas, mas engloba também um reconhecimento da política cultural que tais práticas validam, o que leva este autor a afirmar que a tarefa central dos intelectuais transformadores é estabelecer os laços entre o pedagógico e o político.

Isso exige o comprometimento responsável dos professores em tornar a ação e a reflexão críticas partes fundamentais de um projeto social engajado com formas diversas de luta e resistência coletiva em prol da liberdade e emancipação humana. Em outras palavras, é preciso ir além da reflexão crítica e construir formas de prática pedagógica que ligue a linguagem da crítica à possibilidade de transformação e permitam aos professores e estudantes assumir o papel de intelectuais. Considerar os professores como intelectuais críticos possibilita recuperar a ideia básica de que toda atividade humana, por mais rotineira que seja, envolve alguma forma de pensamento.

A compreensão dos professores como intelectuais possibilita, portanto, a elaboração de uma rigorosa crítica às ideologias que legitimam as práticas sociais que separam, de um lado, projeto e planejamento, e, de outro, os processos de “implementação” e execução. Adicionalmente, este enfoque crítico contribui para uma melhor compreensão da formação de professores à medida que denuncia o reducionismo da prática instrumental que restringe o processo formativo a mero treinamento de habilidades e competências, resultando, na ponta, em um empobrecimento das práticas escolares.

Seguindo essa linha de pensamento, em interlocução com a ADC faircloguiana, um aspecto importante a observar, diz respeito à ênfase da categorização “sujeito” atribuída aos professores cursistas (*atores sociais*) o que, de certa forma, significa uma valorização desses docentes no processo de ensinar e aprender. Entendemos essa representação de atores sociais em termos da presunção de sua capacidade de pensar e atuar criticamente, o que é coerente com uma perspectiva contra-hegemônica de formação de professores.

Como observam Vieira e Resende (2016), os modos de representação de atores em textos não estão rigorosamente relacionados a formas linguísticas, mas às escolhas sócio-semânticas, daí a denominação de atores sociais. Um esclarecimento importante apresentado por estas autoras é que os atores sociais podem ser representados de diversas formas: por *nomeação*, representação pelo nome; *categorização por funcionalização*, representação em termos de atividades, ocupações, funções que desempenham; e por *identificação*, representação por aquilo que “são”, como sexo, idade, classe social, etnicidade, religião. No PPC de Pedagogia do Parfor, as práticas sociais particulares dos professores cursistas são enfatizadas por meio da representação do papel (atividade) que se espera deles durante o curso, conforme excerto a seguir:

O papel do aluno enquanto um dos sujeitos do processo de ensinar e aprender é de assumir uma postura de curiosidade epistemológica, marcada pelo interesse por novas aprendizagens com a finalidade de desenvolver a capacidade de trabalhar coletivamente, atitudes de ética e de humanização, responsabilidade e espírito crítico-reflexivo (UFPI, 2010, p. 18).

Em se tratando de texto documental em que pensamos não ser recomendável representação por *nomeação* (em que nomes próprios são citados), pode-se afirmar que a *categorização por funcionalização*, significa uma valorização do ator social representado. E nesse sentido, as enunciações discursivas reforçam uma vez mais que os interesses da equipe coordenadora alinham-se ao compromisso ético com a valorização dos profissionais da educação, a defesa da escola pública e com uma educação de qualidade (GIROUX; SIMON, 1995, 1997), conforme explicitado nas competências a serem desenvolvidas na formação do pedagogo e no perfil do egresso do curso.

Outro componente importante que influencia diretamente o perfil do professor que se pretende formar é o modo como as práticas de formação dos formadores são enunciadas na proposta pedagógica do curso. Esse aspecto da formação precisa ser considerado na elaboração do PPC porque quem protagoniza as práticas no contexto da formação inicial é o professor formador, o que implica, segundo Gatti *et al.* (2019, p. 274), “considerar que o professor formador, suas concepções, representações e formas de atuação, assim como as condições em que realiza seu trabalho interferem nas práticas de formação inicial [...]”, assim como no desenvolvimento profissional do professor em formação. A forma de conceber o trabalho docente pode sinalizar possibilidades de atuação no âmbito da formação inicial.

Frente a estas observações cabe indagar: que concepção de professor formador emerge do texto do projeto pedagógico? Qual a perspectiva de ensino e aprendizagem veiculada nas práticas de formação dos formadores no contexto da formação inicial do Parfor? Reiteramos que a visão de professor (formador) na perspectiva de Giroux (1997a, 1997b) é de “autoridade emancipadora”, cujo dever é problematizar os pressupostos que sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais, dentre elas a acadêmica, comprometendo-se com um ensino pautado nos princípios de liberdade, igualdade e democracia, dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de atuarem na transformação da sociedade.

Como mencionamos no início deste texto, a pesquisa realizada orientou-se por uma perspectiva que compreende a produção do conhecimento como processo diretamente relacionado com as questões de controle e dominação na sociedade. Ou seja, reconhecemos que o poder, o conhecimento, ideologia e escolarização estão inter-relacionados por vínculo de natureza social e política, sendo, portanto, produto e processo da história. “Em termos mais concretos, os teóricos, professores e igualmente estudantes incorporam certas crenças e práticas que influenciam fortemente a maneira como percebem e estruturam suas experiências educacionais” (GIROUX, 1997b, p. 49). Estas crenças são de natureza histórica e social e podem ser tanto objeto de autorreflexão como podem passar despercebidas, estando, nesse caso, a serviço da dominação dos sujeitos.

A concepção de professor formador que emerge do texto do PPC dialoga com uma pedagogia crítico-emancipatória, fundada nos princípios da ética, do respeito à voz, dignidade e autonomia do professor cursista, conforme descrito no trecho a seguir:

[...] fomentar saberes que requer, além de saberes éticos, morais e técnico-científicos, estéticos, lúdicos, artísticos e biossociais, também, saberes afetivos, interpessoais, pessoais,

## DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI

comunicacionais e dialógicos, inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo para que a relação estabelecida entre alunos e professores possa favorecer o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, nesse caso, o professor será o mediador do processo de construção do conhecimento científico necessário a formação do aluno egresso desse Curso, ou seja, do processo de ensino e aprendizagem situado na ecologia de sala de aula, no ambiente acadêmico ou nas instituições onde é realizado. Seja no Estágio Obrigatório, seja no acompanhamento do trabalho de conclusão de curso (UFPI, 2010, p. 18, grifos das autoras).

Compreender o papel do formador de professores por essa perspectiva implica romper com concepções e práticas que negam a compreensão da ação docente enquanto dimensão social da formação humana. Significa que os programas de formação de professores terão que construir propostas pedagógicas sobre uma estrutura teórica que situe a prática educativa em um contexto sócio-político e focalize a relação entre escolarização e justiça social. Pressupõe práticas docentes marcadas pela natureza política do ato de educar, para além da dimensão estritamente pedagógica (GIROUX; SIMON, 1995, 1997).

Que programa de estudo se articularia a esta preocupação? Que temas específicos geram um discurso crítico para uma formação docente comprometida com as noções de esperança, luta e emancipação dos professores? O que se aprende num curso de formação de professores? Estamos atentas à recomendação de Giroux (1997b) de que a escolarização não pode ajudar o professor a desenvolver todo o seu potencial como intelectual crítico, atuante e comprometido com o processo democrático somente alterando o conteúdo e a metodologia do programa de formação. Entendemos que uma proposta pedagógica não pode ser compreendida como um pacote vazio, pois o conteúdo a ser ensinado desempenha papel fundamental na socialização política dos estudantes, todavia, considerando o propósito deste texto, a organização curricular do curso de Pedagogia ofertado pelo Parfor na UFPI será objeto de novo estudo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos discursos sobre formação docente anunciados no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Parfor/UFPI evidenciou que o documento escrito aponta para o propósito de superação de modelos teóricos e curriculares conservadores de formação de professores. Há explícita referência ao desenvolvimento de competências complexas, em particular as referentes ao exercício da crítica, à participação política e à construção de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente. Em relação à concepção de formação que embasa o curso de Pedagogia, observamos uma forte tendência do uso de autores cujos trabalhos remetem à percepção da formação de docente sob a ótica *reflexiva* e *crítico-transformadora*.

Os marcadores linguísticos evidenciaram os fundamentos da perspectiva reflexiva tanto na definição dos objetivos do curso quanto nas competências a serem desenvolvidas no percurso formativo. Da mesma forma, os recursos linguísticos extraídos da seção do PPC intitulada “Princípios Curriculares” também são fortes indícios da presença dessa concepção de formação docente na proposta pedagógica do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, alinhando-se com a perspectiva crítica de currículo.

A concepção de professor que emerge do texto do projeto pedagógico do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI coaduna-se com a finalidade e objetivos da política nacional e o discurso dominante do papel dos professores se entrelaça também com o perfil do cursista que se deseja formar e se movimenta fortemente em torno de uma concepção *crítico-transformadora* de formação docente. Em interlocução com a ADC faircloguiana, um aspecto importante observado foi a ênfase da categorização “sujeito” atribuída aos professores cursistas (atores sociais) o que, de certa forma, significa uma valorização desses docentes no processo de ensinar e aprender.

Contudo, a proposta curricular para o curso de Pedagogia do Parfor/UFPI sofre erros conceituais, contradições internas e ambiguidades na construção discursiva que sinalizam fragilidades acadêmicas subjacentes à composição da comissão elaboradora da proposta. Esses aspectos lacunares da proposta pedagógica apontam para uma urgente transformação no currículo proposto (escrito) porque essas fragilidades podem comprometer a aprendizagem dos processos que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme alertam Pimenta *et al.* (2017).

Em vista desse cenário descrito anteriormente, os encaminhamentos possíveis passam inevitavelmente pela revisão do PPC do curso de Pedagogia, considerando os enunciados discursivos que orientam este estudo, além de outros pertinentes à construção de alternativas metodológicas para a formação de professores que já atuam na Educação Básica. Essa redefinição da proposta pedagógica do curso há que ter como base uma discussão ampla (não mais centralizada numa comissão curricular) que envolva toda a comunidade acadêmica de forma que se evidenciem as contradições de princípios teóricos e metodológicas subjacentes à proposta pedagógica do curso.

## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez: 2011, p. 19-43.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa críticosocial: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução

**DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:  
ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO  
DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 29 jan. 2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=decreto+n.+6.755+de+29+de+janeiro+de+2009>. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. L6. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 10 jul. 2018.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed., Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. 2. ed. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FLORES, Maria Assunção. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In: FLORES, Maria Assunção (org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Tradução: Lilina Fernandes. Coimbra: ALMEDINA, 2014, p. 217-238. (Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras Filosóficas).

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso e; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência. *In:* GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997a, p. 123-144.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. *In:* GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997b, p. 157-164.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Estudo curricular e política cultural. *In:* GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997c, p. 165-178.

GOODSON, Ivor F. Currículo: **teoria e história**. 14. ed. Tradução: Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2013. (Coleção Ciências, Sociais da Educação).

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-100.

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

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *In:* SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **Curso de Pedagogia:** avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-48.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da UFPI – PARFOR.** Teresina, PI: UFPI, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI. **Resolução CEPEX N° 061, de 28 de fevereiro de 2011.** Aprova Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Graduação em Pedagogia (1ª Licenciatura) – Modalidade Presencial – PARFOR/UFPI. Teresina, PI, 28 fev. 2011.

**DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE:  
ENUNCIADOS DISCURSIVOS MATERIALIZADOS NO PROJETO PEDAGÓGICO  
DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR/UFPI**

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 1. Ed. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998, p. 9-32. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica:** o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. (Coleção: Linguagem e Sociedade, v.1).