

EDUCAÇÃO  
V.13 • N.2 • 2026 • Publicação Contínua

ISSN Digital: 2316-3828  
ISSN Impresso: 2316-333X  
DOI: 10.17564/2316-3828.2026v13n2p121-135



## A FORMAÇÃO INICIAL NO CONTEXTO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: UM ESTUDO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)

INITIAL TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGY PROGRAM AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PIAUÍ: A STUDY OF THE TUTORIAL EDUCATION PROGRAM (PET)

LA FORMACIÓN INICIAL EN EL CONTEXTO DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE PIAUÍ: UN ESTUDIO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN TUTORIAL (PET)

Aislla Maria de Almeida Gomes<sup>1</sup>  
Neide Cavalcante Guedes<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo objetiva compreender como o Programa de Educação Tutorial (PET) contribui para a formação inicial desenvolvida no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A partir da abordagem bibliográfica são analisados os documentos norteadores e a relação dialógica entre os processos formativos acadêmicos e as práticas desenvolvidas no contexto dos programas de incentivo à formação universitária. A pesquisa — que se encontra em andamento — fundamenta-se nos aportes teóricos de Pimenta (1999), Silva (2011), Nóvoa (2019), García (1999), Perrenoud (2000), Tardif (2002), entre outros autores que discutem a formação docente. Os achados preliminares apontam para a compreensão de que o programa é fundamental por se constituir em uma ferramenta adicional no processo formativo.

## PALAVRAS-CHAVE

Ensino Superior Público. Experiências Formativas. Políticas de Formação Docente.

## ABSTRACT

This article aims to understand how the Tutorial Education Program (PET) contributes to the initial teacher education developed within the Pedagogy Program at the Federal University of Piauí (UFPI). Based on a bibliographic approach, the study analyzes the guiding documents and the dialogical relationship between academic training processes and the practices developed within the context of programs that promote university-level education. The ongoing research is grounded in the theoretical contributions of Pimenta (1999), Silva (2011), Nóvoa (2019), García (1999), Perrenoud (2000), Tardif (2002), among other scholars who address teacher education. Preliminary findings indicate that the program plays a key role by serving as an additional tool in the teacher training process.

## KEYWORDS

Formative Experiences. Public Higher Education. Teacher Education Policies.

## RESUMEN

El artículo tiene como objetivo comprender cómo el Programa de Educación Tutorial (PET) contribuye a la formación inicial desarrollada en el ámbito del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Piauí (UFPI). A partir de un enfoque bibliográfico, se analizan los documentos orientadores y la relación dialógica entre los procesos formativos académicos y las prácticas desarrolladas en el contexto de los programas de incentivo a la formación universitaria. La investigación — que se encuentra en curso — se fundamenta en los aportes teóricos de Pimenta (1999), Silva (2011), Nóvoa (2019), García (1999), Perrenoud (2000), Tardif (2002), entre otros autores que abordan la formación docente. Los hallazgos preliminares señalan que el programa es fundamental al constituirse como una herramienta adicional en el proceso formativo.

## PALABRAS CLAVE

Educación Superior Pública. Experiencias Formativas. Políticas de Formación Docente.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do ser humano configura-se como um processo dinâmico e contínuo, desenvolvido nas interações sociais, culturais, educativas e históricas, propiciando a construção da identidade, dos valores, dos saberes e das diferentes formas de interpretar o mundo. Esse processo se efetiva tanto nas experiências formais quanto nas práticas cotidianas, contribuindo para a compreensão do Eu, na relação com o Outro e com a realidade (Charlot, 2000).

Assim, a formação não se limita a um processo biológico, mas se constitui em um processo inacabado, permanentemente construído com base na dialogicidade e na prática social. Conforme o dicionário da língua portuguesa, a etimologia da palavra *formar* origina-se do latim *formare*, cujo significado é atribuir forma, modelar.

Nesse mesmo sentido, Suarez (2005, p. 193), servindo-se do pensamento de Berman, discute o conceito *Bildung*, palavra de origem alemã que carrega os sentidos de imagem, desenvolvimento, modelo e cópia, “para falar no grau de formação de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte”.

A formação, conforme assinala Macedo (2010, p. 45), acontece em todos os contextos e em contato com diferentes pessoas, condição que o autor denomina “nomadismo compósito”, ao fazer referência aos povos nômades, por estarem em constante mudança e experienciando diferentes ambientes. Assim, o ser humano está em constante processo de formação.

No âmbito da formação inicial, esse processo adquire intencionalidade e sistematização, relacionando os fundamentos teóricos, os conhecimentos específicos da área e as experiências práticas, com o objetivo de preparar o futuro professor para atuar em espaços escolares e não escolares. Assim, a formação inicial precisa ser compreendida como um espaço de construção de identidade e de habilidades necessárias à prática docente.

Dessa forma, para a formação professores, é essencial refletir sobre o que constitui o ser professor. Nóvoa (2019) utiliza a metáfora da “casa comum” em seu texto intitulado *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola* para ilustrar a relação entre a formação de professores nas universidades e nas escolas. É na casa comum que ocorrem movimentos, entradas, saídas, rotinas, cuidados, trabalho colaborativo e acolhimento, características que não se distanciam do ambiente escolar. É nesse espaço que acontece a mobilização para formar os professores do futuro, configurando-se, portanto, como um lugar de encontro entre a formação inicial e o exercício da profissão docente.

Debald e Rovaris (2007, p. 116) reforçam essa afirmativa ao defenderem que “o lugar da formação de professores, por excelência, é a escola”. Contudo, Nóvoa (2019) apresenta uma crítica ao chamar a atenção para a necessidade de ressignificar os espaços formativos – escolas e universidades –, tornando-os mais coerentes com as demandas contemporâneas do século XXI.

Desse modo, a formação precisa oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais ao cenário educativo contemporâneo. Deve preparar os futuros professores não apenas nos aspectos pedagógicos e didáticos, mas também nos campos social, ético e crítico, capacitando-os a lidar com as pluralidades e os desafios da sociedade.

Para tal discussão, García (1999, p. 91) ressalta que “cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino”. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 14), aponta um conjunto de competências fundamentais que devem estar presentes e articuladas ao processo formativo dos professores:

- a) organizar e dirigir situações de aprendizagem, b) administrar a progressão das aprendizagens, c) administrar a heterogeneidade da turma, d) envolver os alunos em sua aprendizagem, e) trabalhar em equipe, f) participar da administração da instituição de ensino, g) envolver os pais de alunos, h) utilizar novas tecnologias, i) enfrentar os deveres e dilemas éticos do magistério, j) administrar a própria formação contínua.

Vale ressaltar que essas – dentre outras competências esperadas do professorado – não devem ser compreendidas apenas como aquisição técnica, mas sim como conhecimentos específicos da área da profissão, que articulam teoria e prática de modo crítico e reflexivo. Em seus estudos, Tardif (2002) contribui com essa afirmação ao classificar os saberes docentes em quatro grupos: saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais.

A partir dessa concepção, compreende-se a formação inicial como um processo complexo (Morin, 2015), que articula entre teoria e prática. Dessa forma, a universidade deve ir além da dimensão científica e assumir, com maior ênfase, sua missão social. Monteiro (2016, p. 30) relata algumas mudanças que devem ocorrer na academia:

[...] todas as mudanças ocorridas nas universidades devem estar voltadas para interesses maiores, como por exemplo: educar e formar profissionais capazes de atos críticos que ajudem a remover, pelo menos em alguma medida, a alienação da vida social. É função da universidade formular problemas socialmente relevantes e materializar formas viáveis de resolvê-los.

Assim, a formação inicial ofertada no ambiente acadêmico deve possibilitar a construção de novos caminhos por meio de uma ação que não se limite ao papel de mediação, mas que seja, sobretudo, ativa e capaz de provocar transformações em sujeitos e contextos. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico e contínuo, no qual o ser social encontra-se em constante (trans)formação, guiado pelas “itinerâncias e errâncias aprendentes” (Macedo, 2010, p. 50).

Concomitante a isso, Imbernón (2004, p. 18) destaca a necessidade de “formar o professor na mudança e para a mudança [...] já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto”. Assim, a formação do futuro docente precisa estar alinhada ao desenvolvimento social, econômico, tecnológico e político. Nesse sentido, a Resolução nº 4, de 2024, do Conselho Nacional de Educação (CNE) reforça essa compreensão ao dispor, em seu Art. 2º no terceiro e quarto parágrafo, que:

§ 3º. A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos.

§ 4º. A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e à capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente.

Diante do exposto, compreende-se que discutir a formação inicial de professores implica reconhecer a formação como um processo reflexivo e socialmente situado. Este percurso envolve não apenas a apropriação de saberes teóricos e práticos, mas também o desenvolvimento de competências que dialoguem com as constantes transformações da sociedade e da educação.

O presente artigo trata-se de um recorte parcial de uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí - UFPI. O texto organiza-se em três partes: inicialmente, apresenta-se a discussão sobre a formação inicial; em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos e a análise do curso de Pedagogia, com ênfase nas contribuições do Programa de Educação Tutorial - PET nesse processo; por fim, expõem-se as considerações finais.

## 2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente artigo orienta-se pela abordagem bibliográfica que, conforme destaca Fonseca (2002, p. 32), constitui a etapa inicial de qualquer investigação científica, uma vez que “permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. A pesquisa bibliográfica consiste na leitura, análise e interpretação de materiais previamente publicados, em formato impresso ou eletrônico. Entre as fontes comumente utilizadas encontram-se livros, periódicos, artigos, teses, dissertações, legislações e documentos oficiais, entre outros materiais considerados confiáveis.

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não coleta dados diretamente no campo, mas analisa e interpreta informações já produzidas sobre determinado tema, reunindo o conhecimento existente e identificando possíveis lacunas para fundamentar novas investigações. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Assim, cabe ao pesquisador dedicar-se ao estudo para aprimorar e atualizar os fundamentos teóricos existentes. Ao investigar o Programa de Educação Tutorial no contexto da formação inicial dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, compreende-se que a abordagem bibliográfica oferece aportes teóricos significativos à análise do programa, por contribuir para a construção do referencial teórico e favorecer uma leitura crítica das práticas formativas no âmbito do PET.

## 3 DISCUSSÃO

### 3.1 ORIGENS E CAMINHOS DA PEDAGOGIA

Ao compreender a formação inicial como um processo de construção de saberes e de identidades docentes, torna-se essencial reconhecer o contexto histórico e pedagógico do curso de Pedagogia, que desempenha papel central na preparação de profissionais para atuarem em diferentes espaços educativos.

O curso de Pedagogia foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, no contexto de criação da Faculdade Nacional de Filosofia, vinculada à então Universidade do Brasil, atualmente denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A partir desse marco, instituiu-se oficialmente o primeiro curso de Pedagogia no país, com o objetivo de formar profissionais habilitados para o magistério nos níveis normal, secundário e superior, bem como para o desenvolvimento de pesquisas no campo educacional.

Com base no referido Decreto-Lei, observa-se que, nesse período, o curso de Pedagogia tinha duração de três anos e apresentava um caráter predominantemente teórico. As práticas pedagógicas eram acessíveis apenas por meio de um curso complementar, denominado Curso de Didática, que conferia aos estudantes a habilitação necessária para lecionar nos diferentes níveis de ensino.

Esse modelo organizacional ficou conhecido como o “esquema 3 + 1”, no qual, após concluir as disciplinas teóricas, o aluno recebia o diploma de bacharel em Pedagogia. Somente após o curso de Didática é que lhe era concedido “o diploma de licenciado, habilitando-o nas disciplinas que compunham o curso de bacharelado” (Silva, 2006, p. 12).

Ainda conforme o Decreto-Lei nº 1.190/1939, o Art. 51 determinava que a diplomação dos bacharéis em Pedagogia deveria ser concluída até o dia 1º de janeiro de 1943, a fim de suprir a demanda por cargos técnicos na área da educação do Ministério da Educação (MEC). Contudo, surgiram inadequações quanto ao “exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel” (Silva, 2006, p. 12).

Diante da dificuldade de consolidação do curso desde a sua criação, foram propostas alterações significativas, especialmente a partir do Parecer CFE nº 251/1962, do Conselho Federal de Educação, que tratava da organização curricular e da duração do curso de Pedagogia. Nesse documento, o autor Valnir Chagas destaca a fragilidade do curso, ressaltando sua condição provisória diante da dicotomia entre manutenção e extinção.

Essa percepção de instabilidade prolongou a incerteza sobre a continuidade do Curso, sobretudo pela ausência de um conteúdo próprio e específico. Tal cenário evidenciava a necessidade de redefinir sua estrutura curricular, que carecia de uma identidade formativa mais clara e consolidada.

Nesse contexto, ganha força a proposta de uma nova (re)estruturação por meio do Parecer CFE nº 252/1969, que defendia a adequação entre currículo e funções profissionais. A partir desse parecer, os estudantes passaram a escolher percursos curriculares de acordo com as funções que pretendiam exercer.

Essas constantes modificações revelam as ambiguidades que marcaram a história do curso de Pedagogia no Brasil, cujas repercussões negativas se estendem até os dias atuais, tanto no campo teórico quanto no prático. Tais fragilidades reverberam em desafios estruturais, como “baixos salários,

deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo, etc.” (Silva, 2006, p. 25).

O curso de Pedagogia passa, então, a ser estruturado em duas partes. A primeira, considerada “comum”, compreendia disciplinas elementares no processo formativo de qualquer profissional da área, como Sociologia, Psicologia, História, Filosofia e Didática. A formação baseada nesse núcleo comum habilitava os profissionais a atuarem exclusivamente nas escolas de 1º grau (equivalente, atualmente, ao Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano). Essa introdução, entendida como “uma base comum de estudos, foi justificada sob o argumento de que a profissão que corresponde ao setor de educação é uma só” (Silva, 2006, p. 37).

A segunda parte do curso era denominada “diversificada”, voltada às especializações pedagógicas, como o magistério nos cursos normais e as atividades de cunho administrativo, de supervisão e inspeção. Ao cursar essas disciplinas, os profissionais poderiam atuar no 1º e 2º grau (equivalentes, atualmente, ao Ensino Médio).

É importante destacar que “ao criar habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades” (Silva, 2006, p. 26), instaurou-se uma fragmentação no processo formativo do pedagogo e em sua identidade profissional. As atividades dos professores de 1º e 2º grau passaram a ser vistas como uma formação “genérica”, comum a qualquer curso de licenciatura, o que, conseqüentemente, desqualificava e desvalorizava a experiência docente como parte central da profissão.

Observa-se, portanto, que há inúmeras ambiguidades na história do curso de Pedagogia. O pedagogo, que ao mesmo tempo era identificado como educador e considerado especialista em educação, não tinha claramente definido qual papel deveria exercer. Ou seja, o título de pedagogo permanecia vago, e a estrutura curricular, incompleta.

Na década de 1970, o modelo tecnicista ganha força na reestruturação do curso de Pedagogia, “com tentativas de dar um cunho empresarial à administração escolar e à sala de aula para atender exigências de racionalidade científica e técnica da escola” (Libâneo, 2005, p. 48). O professor passa, então, a ser visto como gestor educacional, e a docência deixa de ocupar posição central na formação.

Diante disso, começam a surgir movimentos de resistência, o que leva o Conselho Federal de Educação (CFE) a elaborar o Parecer nº 22/73, que definia normas gerais para todos os cursos de licenciatura da época. Conforme Silva (2006, p. 58) a “[...] indicação CFE n. 68/75, que redefine a formação pedagógica das licenciaturas; a indicação CFE n. 70/76, que regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação; indicação CFE n. 71/76, que regulamenta a formação superior de professores para educação especial”.

No final dessa década, o tecnicismo começa a ser amplamente criticado, e intensificam-se as discussões acadêmicas e sindicais em defesa de uma formação docente mais ampla e crítica. Nesse contexto, destaca-se o I Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em São Paulo, que reuniu pesquisadores, professores e estudantes para discutir os rumos da educação no país. O evento teve como um de seus eixos principais a reformulação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas em geral.

Nesse percurso, a realização da I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, na cidade de São Paulo, representou um marco no fortalecimento das discussões acerca da formação docente, culminando na criação do Comitê Nacional Pró-Formação da Educação. Nesse contexto, diversos educadores se reuniram com o propósito de articular as práticas de professores e estudantes, com vistas à reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil. Conforme Brzezinski (1996, p. 17), o Comitê

[...] promovia debates, estudos e discussões, além de divulgar o conhecimento produzido no âmbito nacional sobre a questão da reformulação dos cursos de Pedagogia com apoio de instituições universitárias, escolas de 1º e 2º graus e associações científicas e educacionais.

O referido comitê exerceu forte influência na Secretaria de Educação Superior (SESu), e suas propostas foram organizadas a partir de vários Seminários Regionais de Recursos Humanos para a Educação. Posteriormente, o comitê transformou-se na Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), com o objetivo de dar continuidade às discussões sobre a reformulação do curso de Pedagogia.

Com base nesse movimento, em novembro de 1983 foi aprovado o chamado “Documento de Belo Horizonte”, que serviu como referência para propostas curriculares e políticas públicas em instituições formadoras do Ministério da Educação, especialmente na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). O documento foi elaborado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na cidade de Belo Horizonte–MG. Desde então, a associação tem desempenhado um papel fundamental na defesa e consolidação dos cursos de formação de professores no Brasil.

Com base no exposto, percebe-se que o curso de Pedagogia carrega uma sensação de movimento e inacabamento, decorrente das constantes reformulações curriculares ao longo de sua trajetória. Esse contexto contribuiu para uma certa fragmentação da identidade do pedagogo (Gatti, 2010) e de seus campos formativos. Tais tensões, em muitos aspectos, ainda persistem e influenciam os debates contemporâneos sobre a formação docente no país, especialmente na tentativa de aproximá-la dos desafios atuais da educação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Pedagogia foi reconfigurado para se tornar a principal formação docente voltada à Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme o Art. 62 da LDB, “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” (Brasil, 1996, p. 26). Tal dispositivo consolidou juridicamente a reorganização do curso, provocando mudanças significativas em sua estrutura e identidade profissional.

Segundo Saviani (2009), a LDB favoreceu uma concepção crítica da formação docente, na qual o professor é entendido como sujeito histórico, capaz de refletir e intervir na realidade escolar e social. Nessa direção, o Curso de Pedagogia da UFPI busca integrar saberes acadêmicos e experienciais, com base em uma abordagem multiculturalista presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Criado em 1973 como licenciatura curta e reconhecido pela Portaria nº 363/1981 do Ministério da Educação, o curso teve como proposta formar pedagogos para “atuar como docentes no Magistério da

Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional em instituições escolares e não escolares” (PPC, 2018, p. 17).

Historicamente o Curso de Pedagogia da UFPI tem se consolidado como espaço privilegiado de formação de profissionais da educação, registrando segundo o Projeto Pedagógico (2018), o maior número de estudantes do Centro de Ciências da Educação (CCE), campus Ministro Petrônio Portella, Teresina – PI.

A reformulação curricular mais recente do curso aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Conforme o Projeto Pedagógico do curso (2018, p. 34) busca-se “[...] formar o pedagogo para atuar na Docência, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional, comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador”.

Dessa forma, a atual estrutura curricular do curso de Pedagogia está baseada em alguns princípios: “sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria e prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, avaliação e regulação dos cursos de formação” (PPC, 2018, p. 37).

Assim, a trajetória da Pedagogia na UFPI evidencia a compreensão da formação docente como processo histórico, social e político. Os documentos institucionais indicam que o egresso deve estar preparado para exercer funções técnico-pedagógicas no mercado de trabalho. A expressiva adesão do curso reforça seu reconhecimento social e o papel do pedagogo como mediador dos processos formativos.

Segundo Libâneo (2010), a formação docente deve transcender a mera aquisição de técnicas de ensino, promovendo uma compreensão crítica da realidade educacional. Essa perspectiva, é incorporada no PPC do curso de Pedagogia da UFPI, que enfatiza a importância de uma formação que considere as diversidades culturais, sociais e econômicas presentes no contexto educacional piauiense, apoiada na “relação orgânica entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (PPC, 2018, p. 38).

Tais discussões estão articuladas com o Programa de Educação Tutorial, no qual um dos objetivos é desenvolver atividades extracurriculares pautadas na tríade ensino, pesquisa e extensão, em articulação com o PPC, de modo a minimizar possíveis lacunas existentes na graduação, ao mesmo tempo em que amplia os conhecimentos teóricos e práticos que estruturam a matriz curricular.

### 3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

O Programa de Educação Tutorial criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1979 e desde então está presente em diversas Instituições de Ensino Superior (IES). Comumente conhecido por meio da sigla PET, o programa é destinado à formação inicial, com a proposta de contribuir para a qualidade da formação acadêmica dos estudantes de graduação, ao promover o desenvolvimento de práticas e experiências pedagógicas inovadoras, sob a orientação de um professor tutor.

Fundamentado no Manual de Orientações Básicas (MOB, 2006), no qual, descreve a concepção filosófica, os objetivos e as características gerais do Programa. O documento também explicita as atribuições do estudante Petiano e do tutor, com base em uma proposta de formação integral, voltada à construção de valores “que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes” (MOB, 2006, p. 7).

Nesse sentido, o PET ao desenvolver ações em grupo favorece o compartilhamento de experiências e saberes, aspectos essenciais ao processo de formação docente. Com isso, o programa contribui para superar a lógica da formação fragmentada, promovendo uma compreensão mais ampla de si e do mundo.

Nessa perspectiva, espera-se que o PET contribua para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação aos quais está vinculado, ao proporcionar aos discentes a oportunidade de vivenciar experiências formativas que vão além do currículo formal, por meio de oficinas, palestras, bate-papos, projetos de extensão, ações de formação continuada e atividades de pesquisa científica. Tais vivências fortalecem tanto a formação pessoal e profissional quanto a preparação para a continuidade dos estudos em programas de Pós-Graduação.

Através dessa articulação entre o Programa de Educação Tutorial e o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí é proporcionado ao discente/Petiano reflexões sobre o percurso formativo integrando os conhecimentos adquiridos na matriz curricular com as ações extracurriculares do PET. Esse movimento contribui para uma aproximação concreta com o campo educacional, possibilitando ao estudante vivenciar múltiplas dimensões do fazer-se docente.

Por meio de itinerâncias de aprendizagens, o Petiano constrói sentidos a partir das experiências vivenciadas que, ao se entrelaçarem com ideias e percepções individuais, produzem correlações significativas entre a vivência e a reflexão. Assim, a formação se revela como um processo contínuo, inacabado e em permanente reinvenção, à medida que o sujeito se relaciona com o mundo.

Desse modo, ao desenvolverem atividades de ensino, pesquisa e extensão, os Petianos não apenas adquirem múltiplas habilidades, mas também aprofundam sua compreensão sobre a complexidade do processo formativo. Ao mesmo tempo em que ampliam os conhecimentos teóricos por intermédio das disciplinas acadêmicas, vivenciam ações formativas pautadas na articulação entre teoria e prática. Essa vivência simultânea no PET e na graduação configura um processo de mútuo aperfeiçoamento, tornando o conhecimento mais significativo e promovendo o diálogo entre diferentes saberes, ao envolver discentes, docentes e a comunidade externa.

A pesquisa em andamento está sendo desenvolvida com estudantes integrantes do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. As discussões aqui apresentadas baseiam-se em trechos de rodas de conversa realizadas no segundo semestre de 2025, nas quais os Petianos refletiram sobre o sentido formativo de suas práticas no programa. Vale ressaltar que os nomes fictícios atribuídos representam, metaforicamente, características presentes nas trajetórias, nas reflexões e nas experiências dos Petianos

Durante a primeira roda de conversa foi proposta uma dinâmica em que os petianos foram convidados a completar a frase: “Para mim, o PET é...”. Na ocasião receberam papel *kraft* e pincéis hidrocor e, em seguida, apresentaram breves explicações sobre o que haviam escrito/desenhado. O Petiano Coragem afirmou que

Esse desenho representa o meu processo de amadurecimento dentro do Programa, as idas às escolas, os momentos de convivência, as orientações da tutora; porque, quando eu entrei no PET, eu era uma pessoa muito perdida, dentro da universidade e eu acredito que dentro de mim mesmo. Eu queria de repente abraçar o mundo e eu não sabia como

fazer esse abraço. Dentro do PET eu pude mensurar a grandeza do mundo e também a minha própria grandeza... eu vim de Codó, eu nunca tinha saído de casa, a primeira vez foi quando completei 20 anos e eu tive que encarar o mundo desse jeito e o programa foi essencial nesse meu processo. (Rodas de Conversa, 2025).

A narrativa do Petiano Coragem evidencia o PET como espaço de amadurecimento, apresenta o contraste entre o início de sua trajetória, marcado pela sensação de estar “perdido” e como isso mudou a partir do seu ingresso no Programa, mediada por experiências práticas (idas às escolas, convivência no grupo) e pela presença da tutora. Assim, a fala demonstra como o PET pode funcionar como espaço de formação integral, onde experiências acadêmicas, pessoais e coletivas se entrelaçam na constituição de identidades profissionais em processo.

Nóvoa (1992, p. 16) destaca que a identidade docente se constrói pela articulação entre a trajetória pessoal e as experiências formativas

[...] a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Nessa perspectiva, o Petiano Paciência destacou que o PET antecedeu sua ida a sala de aula, “isso foi um desafio para mim porque o PET coloca a gente em situações de desafios, mas no sentido positivo”. De acordo com Pimenta e Lima (2010, p. 29) a vivência referida corresponde a uma experiência de estágio, trata-se de um “campo de conhecimento que se reproduz na interação entre Cursos de formação e o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Em sua narrativa o Petiano Lealdade expressou

Eu fiz um ciclo, é como eu acredito que funciona a rotina do PET. Contém as palavras: aprender, desenvolver e ensinar. Eu sou uma pessoa muito curiosa em aprender. Cheguei no PET sem saber o que era um projeto de extensão. E nesse período eu escrevi um projeto de extensão junto com outros dois Petianos. Então, eu acredito que a dinâmica do PET funciona assim; é a questão de aprender, desenvolver e ensinar um ciclo infinito que vai se repetindo várias vezes. (Rodas de Conversa, 2025).

O ciclo representado pelo Petiano revela um processo contínuo de construção de saberes, este saber, para Tardif (2002, p. 12) “é social, porque é partilhado por todo um grupo de agentes que possuem uma formação em comum” e porque tratam-se de práticas sociais. Ao cursarem períodos diferentes do Curso, o grupo PET eleva o nível de aprendizagem do Programa, tendo em vista que todos precisam estar alinhados para desenvolver os projetos em conjunto. O ciclo, então, se fortalece através da convivência gerando aprendizado mútuo.

Nesse sentido, o MOB (2006, p. 6) afirma que a ação em grupo e a dedicação ao Curso permitem desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, facilitar a compreensão das características e dinâmicas individuais, bem como a percepção da responsabilidade coletiva e do compromisso social.

Essa dinâmica contribui para que as experiências se tornem significativas, sejam em momentos de conversas informais, em reuniões de planejamento de atividades na sala do PET ou no campo.

## 4 CONCLUSÕES

A finalidade deste estudo consistiu em compreender como o Programa de Educação Tutorial contribui para a formação inicial desenvolvida no âmbito do Curso de Pedagogia da UFPI. Com base em referenciais teóricos e documentos institucionais – como Macedo (2010), Silva (2006), o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI (PIAUÍ, 2018), o Manual de Orientações Básicas (MOB) (BRASIL, 2006), entre outros dispositivos legais –, os dados preliminares da pesquisa indicam que o PET é fundamental no processo formativo, ao promover espaços de aprendizagem colaborativa, crítica e reflexiva. Além disso, o programa contribui para o fortalecimento dos cursos de graduação da UFPI, ao incentivar práticas acadêmicas voltadas às múltiplas dimensões do processo formativo.

A organização do PET Pedagogia/UFPI amplia a formação dos estudantes com base nos documentos normativos mencionados, seja no contexto escolar ou não escolar. Dessa forma, o referido programa complementa a proposta curricular do curso ao desenvolver atividades voltadas para a docência e para o âmbito acadêmico, como a gestão de projetos, o trabalho em equipe, a comunicação científica e a reflexão crítica sobre a realidade educacional.

Assim, observa-se que a articulação entre o PET e o Curso de Pedagogia possibilita uma efetiva relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ao ampliar competências fundamentais à atuação profissional, alinhadas ao Projeto Pedagógico do Curso. Dessa forma, a formação inicial do estudante/Petiano configura-se como um processo dinâmico e contínuo, atravessado por interações sociais significativas que contribuem para uma compreensão mais ampla sobre a educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 4/2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de maio de 2024, Seção 1, p. 1-15. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 3 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de orientações básicas - programa de educação tutorial**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/232-programas-e-aco-es-1921564125/pet-programa-de-educacao-tutorial-645721518/12228-manual-de-orientacoes-pet>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Indicação n. 22, de 8 de fevereiro de 1973. Trata da Formação do Magistério. Autoria: Valnir Chagas. In: CHAGAS, V. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo, Atlas, 1976. p. 13-26.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1972. (Mimeo).

BRASIL. **Parecer nº 252**, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 1969. (Mimeo).

BRASIL. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 21 de abril de 1939. Dispõe sobre os princípios do ensino no Brasil. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 24 abr. 1939. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm). Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n. 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRZEZINSKI, I. **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEBALD, B. S.; ROVARIS, D. Nóvoa: o professor, sua formação e a práxis. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 111-118, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/aisll/Downloads/64-Texto%20do%20artigo-1416-1-10-20181022.pdf>. Acesso em: 9 de jun. 2025.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAKATOS, E. M.; Marconi, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACEDO, R. S. **Compreender e mediar e formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- MONTEIRO, R. G. **O professor iniciante no ensino superior: saberes em questão**. 2016. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina. 2015.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PIAUI. **Projeto político pedagógico do curso de pedagogia**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2018.
- PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: histórias e identidade**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SUAREZ, R. Nota sobre o Conceito de Bildung (Formação Cultural). **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, p. 191-198, dez. 2005. Disponível em: <https://anpof.org.br/periodicos/kriterion-revista-de-filosofia/leitura/598/23716>. Acesso em: 9 de jun. 2025.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

---

Recebido em: 6 de Agosto de 2025

Avaliado em: 4 de Novembro de 2025

Aceito em: 23 de Fevereiro de 2026

---



**A autenticidade desse artigo  
pode ser conferida no site  
<https://periodicos.set.edu.br>**

---

1 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Graduada em Pedagogia pela UFPI, na cidade de Teresina, Piauí, Brasil. Membro do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo – NUFAGEC, aislatcc@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4618-5499>

2 Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC (1982), na cidade de Fortaleza, Brasil. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2002) - UFPI, na cidade de Teresina, Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2006), na cidade de Natal, Brasil e Pós-Doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2017), na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. É Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Líder e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo – NUFAGEC, neidecguedes@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-6801-3922>

Copyright (c) 2026 Revista Interfaces  
Científicas - Educação



Este trabalho está licenciado sob uma  
licença Creative Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International License.

