

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PROJETO UNIVERSIDADE ABERTA (PUA/UFPA)

Thalía Kauane da Rocha Ribeiro ¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os processos de formação docente a partir da atuação voluntária no Projeto Universidade Aberta (PUA), cursinho popular e gratuito desenvolvido na Universidade Federal do Pará (UFPA), voltado para a preparação de estudantes da rede pública e de pessoas da comunidade para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A investigação tem natureza qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, ancorando-se no método do relato de experiência, compreendido como prática legítima de produção de conhecimento no campo da educação, conforme apontam Zabalza (1994) e Nóvoa (1995). A partir da vivência como professora da área de linguagens, mais especificamente de redação, ao longo de um ano, discutem-se os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas mobilizadas e os efeitos formativos da docência em contextos populares. O referencial teórico apoia-se em autores que compreendem a docência como prática relacional, situada e construída historicamente, com destaque para Freire (1996), Tardif (2002) e Pimenta (1999), cujas contribuições possibilitam repensar os caminhos da formação inicial de professores. Conclui-se que a experiência no PUA constitui uma etapa formativa potente e insubstituível, por articular teoria e prática em um cenário concreto, desafiador e profundamente humano, no qual o exercício da docência adquire significado para além da sala de aula.

Palavras-chave: Formação docente, Extensão universitária, Educação popular.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um dos maiores desafios da educação brasileira contemporânea, especialmente diante das transformações sociais, culturais e pedagógicas que atravessam o ensino básico. Diferentes autores ressaltam que esse processo transcende a aquisição de conteúdos específicos, envolvendo igualmente a construção da identidade docente, a reflexão crítica sobre a prática e a articulação entre teoria e experiência pedagógica concreta (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002). Nesse sentido, a docência precisa ser compreendida como prática relacional e humanizadora, marcada por vínculos, interações e contextos históricos, em consonância com a pedagogia freireana que entende que "ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica" (FREIRE, 1996, p. 45).

É nesse cenário que se insere o Projeto Universidade Aberta (PUA), iniciativa de extensão da Universidade Federal do Pará (UFPA), que oferece cursinho popular e gratuito voltado para a preparação de estudantes oriundos da rede pública e membros da comunidade para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O projeto configura-se como um espaço de democratização do acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, atua como um

¹ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará - UFPA, thalia.ribeiro@ilc.ufpa.br.

laboratório didático, ao oportunizar que graduandos e recém-formados atuem voluntariamente como professores em um contexto permeado por desafios estruturais e sociais.

Diante desse quadro, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre os processos de formação docente inicial a partir da experiência da autora como professora voluntária de Redação no PUA/UFPA, ao longo do ano de 2024, em duas turmas distintas. As questões que orientam a análise são: (i) quais os desafios enfrentados enquanto professora em formação inicial? (ii) quais estratégias foram mobilizadas para promover aprendizagens significativas? (iii) quais os efeitos formativos para a constituição docente?

Do ponto de vista metodológico, a investigação adota uma abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, apoiando-se no método do relato de experiência (ZABALZA, 1994; NÓVOA, 1995), que reconhece a legitimidade da prática docente como produtora de conhecimento. Os registros reflexivos realizados durante a vivência, aliados ao diálogo com referenciais teóricos da área da educação, constituem a principal fonte de análise.

De modo preliminar, os resultados apontam que a experiência no PUA contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas, para a ampliação do olhar crítico sobre a realidade educacional e para a consolidação de aprendizagens que transcendem a dimensão técnica da docência. Assim, evidencia-se que a atuação em cursinhos populares de extensão universitária representa uma etapa formativa insubstituível, capaz de articular teoria e prática em um cenário real, desafiador e profundamente humano.

Portanto, o trabalho ora apresentado pretende oferecer reflexões sobre a potência da formação inicial docente em espaços não formais de ensino, dialogando com autores que defendem uma concepção crítica, relacional e situada da prática pedagógica. Além disso, busca contribuir para os debates acerca da relevância da extensão universitária como eixo estruturante da formação de professores no Brasil.

METODOLOGIA

O presente estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, por reconhecer que a realidade educacional, especialmente quando se trata de processos formativos, não pode ser reduzida a números ou estatísticas. A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), preocupa-se em compreender os fenômenos a partir de seus significados, privilegiando a interpretação e a descrição densa dos contextos investigados. Esse enfoque torna-se pertinente quando o objeto de estudo é a formação docente inicial, já que se trata de um processo marcado por dimensões subjetivas, relacionais

e identitárias, que não podem ser plenamente captadas por métodos quantitativos. A escolha por essa abordagem justifica-se, portanto, pela necessidade de valorizar a experiência vivida e interpretá-la em sua complexidade, reconhecendo o caráter singular e, ao mesmo tempo, representativo da atuação docente em espaços populares.

O percurso metodológico adotado ancora-se no relato de experiência, compreendido como prática legítima de produção de conhecimento no campo da educação. Para Zabalza (1994), o relato constitui um recurso de investigação que permite sistematizar e analisar criticamente as práticas pedagógicas, transformando vivências pessoais em material de reflexão científica. Nóvoa (1995) reforça essa perspectiva ao afirmar que os relatos docentes possibilitam ressignificar a experiência profissional, configurando-se como espaços de autoformação e de construção coletiva de saberes. Nesse sentido, o relato de experiência não se restringe a uma narrativa descritiva ou memorialista, mas assume caráter analítico, na medida em que busca problematizar os desafios enfrentados, compreender as estratégias pedagógicas mobilizadas e identificar os efeitos formativos gerados pela prática docente em contextos reais.

O contexto empírico da pesquisa foi o Projeto Universidade Aberta (PUA), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA) e existente há 21 anos como iniciativa de extensão do Programa de Educação Tutorial (PET) de Física. O projeto funciona nas dependências da própria universidade, que está localizada em um bairro periférico de Belém, realidade que reforça sua vocação comunitária ao estabelecer vínculos diretos com as populações do entorno. Nesse espaço, o PUA se consolidou como cursinho popular gratuito destinado à preparação de estudantes da rede pública e de membros da comunidade para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O público atendido, entretanto, é marcado por significativa heterogeneidade: além de jovens recém-egressos da escola básica, há adultos trabalhadores que conciliam jornadas laborais extensas com os estudos, pessoas idosas que buscam retomar trajetórias interrompidas e estudantes oriundos de diferentes regiões da cidade. Essa diversidade de perfis enriquece o espaço pedagógico, ao mesmo tempo em que impõe desafios relacionados às desigualdades sociais, culturais e geracionais que atravessam o processo de ensino-aprendizagem. O projeto, portanto, apresenta dupla função social: por um lado, democratiza o acesso à universidade, oferecendo a sujeitos historicamente marginalizados a oportunidade de preparação para o ingresso no ensino superior; por outro, constitui-se como espaço privilegiado de formação inicial docente, ao oportunizar que graduandos e recém-formados atuem voluntariamente como professores em um ambiente permeado por desafios pedagógicos e estruturais. Nesse cenário, a autora desempenhou a

função de professora de Redação durante um ano, assumindo o planejamento e a condução das aulas, a proposição de atividades de leitura e escrita, o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e a constante adaptação das práticas pedagógicas às condições materiais e cognitivas dos alunos.

Os dados que fundamentam este estudo foram produzidos por meio de registros reflexivos sistemáticos elaborados durante todo o ano de 2024, compreendendo: (a) anotações pessoais elaboradas imediatamente após as aulas; (b) memórias reconstruídas a partir das interações com os estudantes e das situações pedagógicas vivenciadas; (c) observações sobre as dificuldades recorrentes e os avanços percebidos nos processos de aprendizagem; e (d) reflexões críticas sobre o próprio desenvolvimento docente. Todo esse material foi posteriormente organizado em um corpus analítico, estruturado em três eixos temáticos: (i) desafios enfrentados na prática pedagógica, relacionados à heterogeneidade do público, às limitações estruturais e às lacunas educacionais; (ii) estratégias mobilizadas para promover aprendizagens significativas, fundamentadas em práticas dialógicas, atividades de produção textual e metodologias adaptadas; e (iii) efeitos formativos para a constituição docente, expressos em aprendizagens profissionais, fortalecimento da identidade docente e desenvolvimento de competências críticas. Esses eixos foram interpretados à luz dos referenciais teóricos que discutem a formação inicial de professores, notadamente Nôvoa (1995), Pimenta (1999), Tardif (2002) e Freire (1996).

No que se refere às questões éticas, cabe salientar que a pesquisa não envolveu coleta de dados sensíveis, aplicação de questionários ou entrevistas, tampouco utilização de imagens dos estudantes, restringindo-se exclusivamente ao relato e à análise da experiência vivenciada pela autora. Assim, garante-se a preservação da identidade e da privacidade dos participantes, em consonância com os princípios éticos que regem a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Ressalta-se, ainda, que o compromisso ético ultrapassa a ausência de exposição direta dos sujeitos: ele se expressa também no modo como a experiência é narrada, evitando generalizações ou estigmatizações que possam reduzir a complexidade dos perfis atendidos pelo projeto. A metodologia aqui adotada, portanto, não apenas legitima a experiência docente como campo de investigação científica, mas também reafirma a importância da reflexão crítica sobre a prática como estratégia de formação inicial. Ao sistematizar os aprendizados oriundos da atuação em um projeto de extensão universitária, busca-se valorizar a articulação entre vivência concreta e fundamentação teórica, contribuindo para a compreensão da docência em contextos populares como espaço privilegiado de construção identitária, de produção de saberes pedagógicos e de ressignificação da formação inicial de professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores constitui-se como um campo de estudos consolidado na área da educação, cuja complexidade reside na compreensão de que a docência transcende a mera apropriação de conteúdos disciplinares. Ela envolve, de forma inextricável, dimensões identitárias, sociais, políticas e éticas que se entrelaçam no exercício profissional. Nesse sentido, torna-se imperioso compreender a docência como uma prática complexa e relacional, que se constrói na articulação dialética entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e experienciais, e entre compromissos pedagógicos e responsabilidades sociais. Esta visão encontra suporte em um sólido referencial teórico que concebe o professor não como um técnico, mas como um profissional reflexivo e um agente social. António Nóvoa (1995) oferece uma contribuição fundamental ao analisar a identidade docente, argumentando que esta não é um dado fixo, mas um processo de construção permanente. Ele postula que "a identidade não é um dado, é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de sentidos e de significados", que se realiza na confluência da formação inicial, do exercício profissional e, sobretudo, da reflexão crítica sobre a prática. Esta perspectiva defende a superação de paradigmas tecnicistas, nos quais o professor seria um mero aplicador de métodos, para valorizar a dimensão reflexiva e experiencial do ensino.

Selma Pimenta (1999) corrobora e amplia esse entendimento, destacando que a formação do professor deve considerar, para além dos aspectos técnicos e metodológicos, a sua inserção social e cultural. Para a autora, a prática pedagógica só adquire sentido pleno quando o professor, ancorado em uma postura crítica, é capaz de mediar os saberes acadêmicos e a realidade concreta dos estudantes. Nessa mediação, o docente posiciona-se diante das contradições que permeiam o ensino, assumindo a educação como uma prática social e intrinsecamente política. Esta visão é enriquecida pela seminal tipologia dos saberes docentes elaborada por Maurice Tardif (2002), que contempla os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Sua análise evidencia que a prática docente é sustentada por um mosaico de conhecimentos que se intercomplementam. No entanto, Tardif confere centralidade aos saberes experienciais, definidos como aqueles que os professores "produzem no e pelo seu trabalho no dia a dia, em interação com os alunos e com o contexto da escola". Estes saberes, frequentemente marginalizados pela tradição acadêmica, constituem a base da expertise profissional, pois permitem ao professor construir estratégias singulares e contextualizadas de ensino, respondendo aos imprevistos e aos desafios da realidade escolar.

Ao lado dessas perspectivas, a obra de Paulo Freire (1996) introduz a dimensão ético-política de maneira radical, situando a docência como uma prática humanizadora e emancipatória. Para Freire, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Nesta concepção, ensinar é um ato político que requer abertura ao diálogo,

reconhecimento dos saberes dos educandos e um compromisso inarredável com a transformação social. A relação pedagógica, assim, não se organiza como uma transmissão unilateral, mas como um "encontro de sujeitos" que, mediados pelo mundo, se educam em comunhão. Tal concepção rompe definitivamente com modelos tradicionais e bancários de ensino, inscrevendo a formação docente em uma perspectiva crítica, na qual o professor se constitui como um agente de transformação ao mesmo tempo em que se reconhece como um aprendiz permanente no processo educativo.

A articulação das contribuições de Nóvoa, Pimenta, Tardif e Freire permite compreender a formação inicial docente como um processo dinâmico, situado e multifacetado, que ultrapassa a dimensão técnica para se ancorar na reflexão crítica sobre a prática, na valorização dos saberes que emergem da ação e na construção de uma docência comprometida com a realidade social. Esta leitura é especialmente relevante e ganha materialidade quando se consideram experiências formativas desenvolvidas em espaços não formais de ensino, como os cursinhos populares. Nestes contextos, o futuro professor é desafiado a lidar com condições adversas, a elaborar estratégias pedagógicas inovadoras frente à carência de recursos e a desenvolver competências relacionais e críticas que a formação acadêmica tradicional, por vezes, não consegue plenamente propiciar. Dessa forma, compreender a formação docente a partir deste referencial teórico significa reconhecer que a prática em ambientes educativos populares não é um mero apêndice ou complemento da formação inicial. Pelo contrário, ela a ressignifica profundamente, constituindo-se como um espaço legítimo e privilegiado de produção de saberes experenciais e de consolidação de uma identidade profissional crítica, reflexiva e socialmente engajada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atuação como professora voluntária de Redação no Projeto Universidade Aberta (PUA/UFPA) evidenciou, desde os primeiros momentos, a complexidade inerente à docência em contextos populares. A experiência foi marcada por desafios multidimensionais que se expressaram tanto nas condições objetivas de ensino quanto nas dimensões subjetivas da relação pedagógica.

O primeiro e mais significativo desafio relacionou-se à heterogeneidade das turmas, compostas por estudantes de diferentes faixas etárias, trajetórias escolares e níveis de domínio da leitura e escrita. Essa diversidade, embora enriquecedora, demandava constante reinvenção das práticas pedagógicas, confirmando que "a formação de professores é um processo que se constrói na articulação entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e experenciais" (PIMENTA, 1999, p. 45). Além disso, as limitações de recursos materiais e estruturais, características de projetos populares, impuseram restrições significativas que

exigiram improvisação e criatividade na utilização de materiais didáticos acessíveis. Essas dificuldades não devem ser interpretadas como meros obstáculos, mas como elementos constitutivos da prática pedagógica que, ao serem enfrentados, geraram aprendizagens significativas. Como bem assinala Tardif (2002, p. 78), "os saberes experienciais são construídos na prática cotidiana, a partir de tentativas, de erros, de repetições, de crises e de retomadas", evidenciando o caráter processual e não linear da formação docente.

Diante desse cenário desafiador, a adoção de estratégias pedagógicas fundamentadas na dialogicidade e na problematização mostrou-se indispensável. Inspirada na pedagogia freireana, a prática docente pautou-se na valorização da experiência dos estudantes, transformando a sala de aula em espaço de escuta e construção coletiva. Freire (1996, p. 52) fundamenta essa abordagem ao afirmar que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

As atividades de escrita foram organizadas a partir de temas socialmente relevantes que dialogavam com o cotidiano dos alunos, estimulando não apenas a prática da redação voltada ao ENEM, mas também a formação crítica e cidadã. A incorporação de metodologias ativas, como produção colaborativa de textos, rodas de leitura e análise conjunta de redações-modelo, buscou mobilizar os diferentes níveis de aprendizagem e estimular a participação efetiva. Nesse processo, pude experimentar, avaliar e ajustar constantemente as práticas adotadas, vivenciando na prática o que Nóvoa (1995, p. 25) descreve como "a reflexão crítica sobre a prática que se torna uma alavanca do desenvolvimento profissional".

Os efeitos formativos dessa vivência foram profundos e revelaram-se decisivos para a constituição identitária docente. A experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, como a habilidade de planejar aulas contextualizadas e adaptar conteúdos às condições do público. Mais do que isso, possibilitou o fortalecimento de uma postura reflexiva, conforme defendem Nóvoa (1995) e Pimenta (1999), na qual a prática não é concebida como mera execução, mas como espaço de aprendizagem e produção de saberes.

A vivência no PUA também proporcionou maior compreensão da dimensão social da docência, explicitando o papel do professor como mediador entre os conhecimentos sistematizados e a realidade concreta dos estudantes. Nesse aspecto, o diálogo com Freire (1996, p. 68) mostrou-se fundamental ao revelar que "o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando", reforçando o caráter ético-político da prática docente. Assim, a prática no projeto não apenas contribuiu para a formação técnica como professora de Redação, mas também consolidou aprendizagens éticas e humanas que se mostram

insubstituíveis para a construção de uma identidade docente crítica e comprometida. Como sintetiza Tardif (2002, p. 228), "o saber docente é plural, composto pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes plurais, provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitem afirmar que a experiência docente vivenciada no Projeto Universidade Aberta constituiu um espaço formativo singular, no qual teoria e prática se entrelaçaram de maneira fecunda. O percurso evidenciou, por um lado, os múltiplos desafios impostos pela heterogeneidade do público atendido e pelas limitações estruturais; por outro, revelou o potencial transformador de práticas pedagógicas pautadas no diálogo e na adaptação constante às condições dos estudantes.

A análise empreendida demonstrou que a docência em contextos populares não se restringe à transmissão de conteúdos, mas demanda do professor um exercício contínuo de reflexão crítica e compromisso ético-político. Nesse sentido, a experiência não apenas contribuiu para o fortalecimento da identidade docente da autora, mas também reafirmou a relevância dos projetos de extensão universitária como espaços privilegiados de formação inicial.

As questões de pesquisa que orientaram este estudo encontram respostas consistentes na experiência vivida:

Quanto à ressignificação da formação inicial, constatou-se que "a identidade profissional constrói-se através de um processo de socialização profissional e de um trabalho de relação com os outros" (NÓVOA, 1995, p. 17), processo esse intensamente vivenciado no PUA;

Sobre os saberes construídos, confirmou-se que "os saberes experienciais representam um conjunto de conhecimentos provenientes da experiência diária do trabalho e do saber-fazer transmitido pelos pares" (TARDIF, 2002, p. 54), saberes estes que se revelaram fundamentais para atuar no contexto popular;

Quanto aos limites e possibilidades, evidenciou-se que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 1996, p. 32), binômio que se mostrou estruturante para superar os desafios encontrados.

Considera-se, portanto, que a sistematização aqui apresentada oferece subsídios para outras iniciativas semelhantes, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de ampliar o debate sobre as condições de formação de professores em cenários marcados pela desigualdade. Como perspectiva futura, ressalta-se a importância de: institucionalizar as experiências extensionistas como componentes curriculares da formação docente; fortalecer a articulação entre teoria acadêmica e prática em contextos reais; ampliar pesquisas que documentem os saberes produzidos nesses espaços; garantir condições estruturais mínimas para o desenvolvimento desses projetos.

Por fim, reafirma-se que a formação docente inicial precisa reconhecer a importância dos saberes experienciais, da reflexão crítica sobre a prática e do engajamento social como elementos fundamentais para a constituição do professor contemporâneo. Como conclui Pimenta (1999, p. 89), "a docência é uma atividade que exige competências técnicas, mas, sobretudo, requer uma sólida formação humana e crítica", formação esta que encontrou no PUA um terreno fértil para florescer.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.