

Raimunda Alves Melo
Antonia Dalva França-Carvalho
Keylla Rejane Almeida Melo



Formação de professores do campo no âmbito da Comunidade Virtual do Pibid



Raimunda Alves Melo
Antonia Dalva França-Carvalho
Keylla Rejane Almeida Melo

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA
COMUNIDADE VIRTUAL DO PIBID**





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor

Viriato Campelo

Superintendente de Comunicação Social

Fenelon Martins da Rocha Neto

Editor

Cleber de Deus Pereira da Silva

EDUFPI - Conselho Editorial

Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

Diagramação e Arte Capa

Ivonaldo da Silva Sousa



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados



FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Melo, Raimunda Alves

Formação de professores no âmbito da comunidade virtual do PIBID (Raimunda Alves Melo, Antônia Dalva França-Carvalho, Keylla Rejane Almeida Melo). Teresina-PI: EDUPI, 2021.

119p: il.

ISBN: 978-65-5904-076-6

1. Educação. 2. Comunidade Virtual. 3. Políticas Educacionais. I. Melo, Keylla Rejane Almeida. II. França-Carvalho, Antonia Dalva. III. Título.

CDD: XXXX

AS ORGANIZADORAS

RAIMUNDA ALVES MELO – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Graduada em Licenciatura em História e Pedagogia. É docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFPI de Teresina. É membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional – NIPEEPP/UFPI. Tem experiência na área de educação, com ênfase em formação de professores, Educação do Campo, currículo e prática educativa.

ANTONIA DALVA FRANÇA-CARVALHO - Doutora em Educação, Currículo e Ensino pela Universidade Federal do Ceará - UFC/Faced. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é Professora Associada II e integrante do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Instituiu o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional – NIPEEPP/UFPI, do qual é líder e desenvolve pesquisas científicas em educação, cultura e cibercultura, práticas de ensino, aprendizagens, formação profissional de todas as áreas epistemológicas.

KEYLLA REJANE ALMEIDA MELO – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Graduada em Pedagogia. É docente da Universidade Federal do Piauí - UFPI, vinculada ao Curso de Licenciatura de Licenciatura em Educação do Campo/CCE. É membro do Núcleo de Pesquisa, Estudos e Extensão em Educação do Campo – Nupecampo/UFPI. Tem experiência na área da educação, com ênfase em Educação do Campo, Educação Infantil, Infâncias e Prática Pedagógica.

SUMÁRIO

PREFÁCIO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PELA EMERGÊNCIA DA DISCUSSÃO E PELA NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS	9
Francisco Renato Lima	
CONVERSAS INICIAIS	13
Antonia Dalva França – Carvalho Raimunda Alves Melo	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES	21
Raimunda Alves Melo	
FORMAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA COMUNIDADE FORMADORA PIBID NO SIGAA/UFPI	41
Antonia Dalva França – Carvalho Raimunda Alves Melo	
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA EM ESCOLA DO/NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID	60
Josiel de Melo Gomes Keylla Rejane Almeida Melo	
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.	86
Elismar Siqueira da Silva Junior João Pedro de Sousa Barreto Raimunda Alves Melo	

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NEUROCIÊNCIA: DIÁLOGOS SOBRE REFLEXÃO CRÍTICA E APRENDIZAGEM DOCENTE.....	97
Airton Nascimento Almeida	
Juliana da Conceição dos Santos	
Raimunda Milena de Sousa Freitas	
Raimunda Alves de Melo	
AS LACUNAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	110
Michelly Sousa Macedo	
Samuel Nery Guimarães	
Raimunda Alves Melo	
ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	121
Antônio Railton Silva de Souza	
Francisca Maria Freitas Moraes	
Raimunda Alves Melo	
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.....	134
Ângela Rodrigues da Silva	
Lucas Pontes do Nascimento	
Ricardo Damasceno da Silva	
Raimunda Alves Melo	
FORMAÇÃO DOCENTE: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	145
Ana Amélia Mesquita Lima de Sousa	
Herica Carla da Silva Santos	
Jaciana Maria Costa Silva	
Raimunda Alves Melo	

**O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES
SOBRE A ELABORAÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA..... 154**

Ana Jaira dos Santos Viana
Lisvaldo Sousa do Nascimento
Maria Carley Guilherme Rocha
Raimunda Alves Melo

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES..... 166**

Samuel Costa do Nascimento
Ricardo Damasceno da Silva
Frank Willas dos Santos
Raimunda Alves Melo

**SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES..... 177**

Gerson Alves Ribeiro
Raimunda Alves Melo

PREFÁCIO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PELA EMERGÊNCIA DA DISCUSSÃO E PELA NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS

Início este texto, lembrando que no curso da história da educação brasileira, embora nos reportemos a um projeto de educação, a partir da chegada dos Jesuítas, em 1500, a preocupação com a formação de um dos principais agentes desse processo – o professor, mediador de situações de aprendizagem – é bastante recente. Essa alusão histórica pode ser considerada, se olharmos para os desafios que a educação formal e escolarizada enfrenta desde o final do século XIX, quando se almejava uma formação de docentes para o ensino das “primeiras letras”, com a criação das Escolas Normais; até os dias de hoje: final da segunda década do século XXI, quando ainda carregamos nos ombros o compromisso de uma aguerrida luta pela legitimação do lugar da formação do professor, como condição *sine qua non* para um empreendimento pedagógico de sucesso, que promova a cidadania e conquista social de direitos cidadãos.

Com os pés fincados no hoje e nas necessidades de nosso tempo, essa rápida anamnese do cenário histórico-educacional revelamos, portanto, que a formação de professores no Brasil sempre foi um ponto necessário, ainda assim – contrassenso dos contrassensos –, carente nas pautas principais, sobretudo, no âmbito das políticas públicas educacionais, implicando diretamente na organização das práticas pedagógicas.

Nós, que somos professores de formação e politicamente engajados com a causa, sabemos que, lamentavelmente, nossa história atual vivencia uma crise nesse cenário, com o precário investimento em políticas públicas educacionais, um verdadeiro negligenciamento na área da formação de professores no Brasil. Apenas para constar, podemos citar as ameaças de cortes de bolsas e de encerramento de programas em diferentes âmbitos: i) no campo da formação inicial e continuada, como o Programa Nacional de Formação de Professores da

Educação Básica (PARFOR); ii) no campo da formação continuada, como os programas de Mestrado Profissional; e, particularmente, iii) no campo da formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica. Todos estes, atualmente, sob a mira da espada e dos ataques do poder governamental, sofrem abalos e sérias ameaças de sucumbirem, graças à falta de investimento.

Se então, do ponto de vista político educacional, vivenciamos um momento de crise e de ameaça; por outro lado, uma preocupação central de quem está diretamente envolvido com as práticas pedagógicas e o fazer docente no processo de formação de professores, busca ecoar suas vozes, de maneira lúcida, corajosa, consciente, comprometida com uma formação de professores de qualidade. É com esse ânimo, portanto, que se insere a discussão apresentada nesta obra, intitulada: “Formação de professores no âmbito da comunidade virtual do Pibid”.

A leitura dos textos aqui reunidos levou ao pensamento do historiador Roger Chartier (1998)¹, quando diz que, no contexto atual, a atividade de leitura pressupõe que sejamos verdadeiros caçadores, na acepção daquele que persegue, tem faro e instinto para escarafunchar as entrelinhas do texto e do mundo, nos termos de Freire (2011)², com o propósito de aproximar-se das facetas, das sutilezas e das miudezas que constituem o seu sentido. De maneira análoga à metáfora, nessa luta, os professores-autores aqui reunidos têm como terreno fértil para suas caçadas, o desafio de pesquisar sobre o processo em que estão envolvidos, seja como formadores de professores ou como professores em formação (inicial ou continuada).

Nessa perspicaz tarefa, o presente livro, fruto de uma rica experiência desenvolvida no âmbito do Pibid, traz como focos principais para discutir a formação docente, temas como: a) os desafios, as perspectivas e as possibilidades no campo da formação de

¹ CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

² FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

professores; b) a formação em ambientes virtuais (um fenômeno que adquiriu extrema complexidade, em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19, desde o início de 2020); c) a relação entre teoria e prática e seus eixos necessários de aproximação para o fortalecimento do fazer docente; d) o diálogo entre as neurociências e a formação de professores, com foco numa aprendizagem crítica e criativa; e) um alerta para as principais lacunas no campo da formação docente no Brasil; f) o lugar/espço do Estágio Curricular na formação de professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC); g) as contribuições do Pibid na formação de professores do campo; h) os desafios e as necessidades da formação continuada de professores; i) o papel indispensável do Pibid na formação e na construção dos saberes da docência; entre outros, que se enlaçam por meio de um coro de vozes e ‘gritos de alerta’ à necessidade de lutarmos pela formação de professores no Brasil e, hoje, mais especialmente, pelo Pibid, considerando a relevância que os resultados apresentados neste livro servem como testemunha e documento de sua persistência e resistência.

Em face dessa multiplicidade de abordagens, que dialogam entre si, o tema da formação de professores é contemplado neste livro, sob vários aspectos: históricos, teóricos, práticos, culturais, políticos e ideológicos, reverberando o comprometimento e a coragem de seus autores. A todos eles, dispenso meus agradecimentos pela confiança depositada para que me inscrevessem em suas histórias, ao escrever este prefácio. E, envolto por esse sentimento de gratidão, encontro na voz de Paulo Freire (2006)³, um alento ao nosso compromisso com a formação e a transformação social inerentes à educação. Nosso mestre, assim diz:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige escolha de entre isto e aquilo. [...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que

³ FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...]. (p. 19)

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] Começamos por pensar sobre nós mesmos e trataremos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa construir o núcleo fundamental onde se sustenta o processo de educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabado ou a inconclusão do homem. (p. 27)

Guiado pelas palavras e pela boniteza por ele afiançadas, acerca da natureza inconclusa do homem, envolvido sempre em processos educativos, acredito que este livro é o resultado de um trabalho bonito e comprometido, de pessoas que acreditam e que vivenciam os saberes e os sabores que uma educação para a emancipação social propicia.

Deleitemo-nos, então, com essa experiência e proveitosa leitura!

Francisco Renato Lima
Doutorando em Linguística (UNICAMP)
Professor substituto da Universidade Estadual do Piauí (UEMA)
e professor formador/colaborador da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina (PI), 15 de fevereiro de 2021

CONVERSAS INICIAIS

Antonia Dalva França – Carvalho¹
Raimunda Alves Melo²

O processo de implementação das ações do Pibid na Universidade Federal do Piauí – UFPI, no ano de 2020, teve início no mês de janeiro, após a publicação do Edital MEC/CAPES nº 02/2020, cujo objeto foi a seleção de Instituições de Ensino Superior – IES para o desenvolvimento de projetos institucionais de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino. Nessa ocasião, a Coordenação Institucional do referido programa no âmbito da UFPI encaminhou um projeto para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, sendo a IES contemplada com 384 (trezentos e oitenta e quatro) bolsas para estudantes dos cursos de licenciatura. Destas, 24 (vinte e quatro) foram disponibilizadas para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), desenvolvido no Campus Ministro Petrônio Portela, localizado na cidade de Teresina.

Contudo, as atividades formativas do Pibid iniciaram apenas na primeira semana do mês de outubro, de forma remota, em respeito às recomendações da Universidade Federal do Piauí que, após analisar o contexto atual de emergência de saúde pública decorrente da declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde - OMS, determinou a imediata suspensão das aulas e o desenvolvimento de atividades remotas a partir do dia 18 de março de 2020.

A primeira ação desenvolvida pela equipe do referido programa foi a realização de um Curso de Iniciação à Docência, que teve como objetivos: promover a reflexão sobre a formação docente; construir significado crítico-reflexivo da docência; possibilitar suporte ao desenvolvimento das ações dos Programas Pibid e Residência

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: adalvac@uol.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Pedagógica; e fomentar aprendizagens significativas de metodologias do ensino e intervenções pedagógicas de aprendizagem dos alunos na escola.

O Curso desenvolveu-se numa carga horária de 60 horas, no período de 1º de outubro a 21 de dezembro de 2020, conforme a proposta detalhada no Quadro 01.

Quadro 01- Proposta formativa do Curso de Iniciação à Docência

CURSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA				
MÓDULOS	EMENTA	CH	CRONOGRAMA	PRODUÇÃO CIENTÍFICA
Módulo I Seminário de Introdução ao Programa (Pibid ou RP) CH: 15h	Abertura	03h	01/10/2020	Paper descrito no Módulo II
	Conhecendo os programas	02h	02/10/2020 as 15h: RP	
	Formação e saberes docentes	02h	05/10/2020	
	Ensino remoto e escola Piauí: Como está sendo na escola? (supervisores e preceptores)	02h	06/10/2020	
	Tecnologias na Educação	02h	07/10/2020	
	Metodologias	02h	08/10/2020	
	Avaliação da aprendizagem mediada pelas TDIC	02h	09/10/2020	
Módulo II Significando a formação docente CH: 15h	Introdução ao Programa (Pibid ou RP): relevância e regras. Texto: Portaria Gab n.º 259, de 17 de dezembro de 2019. Apresentação das principais proposições do documento pelo coordenador de área.	15h	01/10 a 31/10/2020	Elaboração de um paper sobre a aprendizagem da docência ou formação docente (em duplas ou trios) Entrega: 21/12/2020

	<p>Filme: “O sorriso de Monalisa” (para o Pibid) e “Os estagiários” (para a RP); Após assistir ao filme, discutir sobre as seguintes questões: a aprendizagem da docência e seus desafios; a importância do conhecimento específico e pedagógico do conteúdo, o papel do preceptor/supervisor na formação docente e a relação do preceptor/supervisor com o aluno, no RP e no Pibid.</p> <p>Leitura e discussão dos textos: Texto 1. A importância da formação docente (Linda Darling-Hammond);</p> <p>Texto 2. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente (Júlio Emilio Diniz Pereira). Comparar o texto com a Portaria Gabn.º 259, de 17 de dezembro de 2019.</p>			
--	---	--	--	--

	<p>Texto 3. Saberes profissionais dos professores e o conhecimento universitário (Maurice Tardif);</p> <p>Texto 4. Estágio e docência: diferentes concepções (Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima);</p> <p>Texto 5. Formar professores como profissionais reflexivos (Donald A. Schön);</p> <p>Texto 6. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores (Tadeu Olivera Gonçalves e Terezinha Valim Oliver Gonçalves).</p> <p>Texto 7: Os professores e sua formação num tempo de metamorfose na escola. (António Nóvoa).</p> <p>Texto 8: Paulo</p>			
--	--	--	--	--

	Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referência para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as (Ana Lúcia Souza de Freitas)			
Módulo III Planejamento de ensino e Avaliação CH: 16h	Tecnologias na Educação; Ensino remoto na Educação Básica (Estudo das Resoluções do CNE e do CEE que tratam sobre o ensino remoto). Planejamento (Planos de Estudo, Plano de aula) Metodologias de ensino e aprendizagem (trilhas de aprendizagem). Metodologia de Projetos de Aprendizagem. Avaliação da aprendizagem no ensino online Texto 1: Texto planejamento Texto 2: Metodologia de Projetos Texto 3: Plano de aula Texto 4: Aprendizagem significativa	15h	01 a 25/11/2020	Elaboração de proposta de ensino utilizando as tecnologias no ensino remoto (vídeos, podcast, infográficos digitais, aplicativos) Entrega: 25/11/2020 Construção de projetos de aprendizagem (temáticas diversificadas)

	crítica (Marco Antonio Moreira) Texto 5: Conhecimento tecnológico do conteúdo Texto 6: Avaliação			
Módulo IV Refletindo temáticas diversificadas CH: 15h	BNCC e conteúdos variados no âmbito da área de formação; Oficinas pedagógicas sobre conteúdos específicos da área sob responsabilidade do docente orientador ou coordenador.	15h	26/11 a 21/12/2020	Elaboração/desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica (deixar alguns prontos para 2021) Entrega: 21/12/2020
Carga Horária total: 60h				

Fonte: UFPI (2020, p. 6).

Como primeira etapa do Curso de Iniciação à Docência, o Seminário de Introdução ao Pibid e à Residência Pedagógica ocorreu no período de 1º a 9 de outubro e contou com a participação da representante da Capes, Dra. Fernanda Litvin Villas Bôas, do presidente do Forpibid, Dr. Nilson de Sousa Cardoso; entre outros colaboradores da Universidade Federal do Piauí. Além da apresentação dos programas Pibid e Residência Pedagógica, os palestrantes e conferencistas discutiram sobre a formação de professores, conhecimentos e saberes da docência, tecnologias da informação e comunicação, ensino remoto, entre outras temáticas. O evento contou com significativa participação dos estudantes bolsistas, supervisores e coordenadores de área do Pibid e foi transmitido por meio do Canal da UFPI no YouTube.

Após a realização do Seminário de Introdução ao Pibid e à Residência Pedagógica, os encontros de formação passaram a ser desenvolvidos sob a liderança de cada coordenador de área -

professores da UFPI responsáveis pela formação continuada dos estudantes bolsistas e supervisores. No âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, os encontros aconteceram às quartas-feiras, no horário de 14h00 às 18h00. A metodologia incluiu a leitura antecipada dos textos, discussões, debates, análise de vídeos e outras formas de exploração dos conteúdos propostos, que foram trabalhados conforme proposições explicitadas no Quadro 01.

Com o propósito de facilitar a comunicação entre os integrantes do Pibid/LEdoC, criou-se um grupo de WhatsApp, por meio do qual são compartilhadas informações, sugestões de vídeos, leituras, breves relatos de experiências, entre outras propostas que estão contribuindo para a formação dos estudantes bolsistas.

É válido salientar que, além dos encontros semanais, os estudantes bolsistas e supervisores foram inseridos em uma Comunidade Formadora do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa/UFPI, cujo objetivo é trabalhar as temáticas com foco na aprendizagem, possibilitando, através das tecnologias digitais da comunicação, o estabelecimento de relações entre os mesmos e a socialização de saberes e conhecimentos da docência. Na plataforma, os pibidianos já realizaram atividades como: participação em fóruns, enquetes e chats abordando as temáticas propostas no projeto formativo do Pibid.

Os bolsistas da LEdoC de Teresina são originários de três municípios do Estado do Piauí, a saber: São João do Arraial, Miguel Alves e Teresina, e atuarão em Escolas Família Agrícolas – EFA, onde terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos e elaborar saberes para atuação em escolas do campo.

Em todos os encontros, ocorre significativa participação dos bolsistas e supervisores. A equipe decidiu, conjuntamente, que as pessoas que não puderem participar dos encontros semanais devido a problemas de conexão com a internet, devem elaborar uma síntese do texto trabalhado e enviar para a coordenação no prazo de cinco dias. Essa decisão contribuiu significativamente para que todos os envolvidos esforcem-se em participar dos encontros.

O Curso de Iniciação à Docência do Pibid contribuiu para a ampliação dos conhecimentos dos alunos bolsistas e supervisores, bem como para a socialização de saberes referentes à formação na Universidade, favorecendo o diálogo entre a prática e as teorias que a fundamentam e fomentando a compreensão e aprendizado para intervenção nas escolas-campo. Os artigos que integram esta publicação ilustram as aprendizagens obtidas ao longo dos percursos formativos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Raimunda Alves Melo³

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto discute a formação de professores enquanto campo de conhecimentos teórico-práticos e processo de formação humana e profissional, demarcando sua estreita relação com o delineamento da prática educativa. Como ponto de partida, recorre-se a García (1999, p. 26), para quem a formação de professores:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Partindo disso, objetiva-se caracterizar as diferentes perspectivas teóricas que orientam a formação docente, evidenciando seus desafios e possibilidades no cenário brasileiro.

Nessa perspectiva, duas temáticas ocupam lugar de destaque nessa produção. A primeira, refere-se à formação de professores, enquanto política educacional, apresentando as diferentes compreensões de professor e o papel almejado para esses profissionais

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil.
E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

no cenário das reformas educacionais. A segunda, trata das racionalidades que norteiam esse campo de conhecimento e ação social.

Essa discussão é relevante, pois discorre sobre os desafios e as perspectivas que envolvem a formação de professores, contribuindo com a produção de conhecimentos e reflexões sobre essa área de política educacional. Também contribui para o fortalecimento dos debates relativos às diferentes perspectivas de formação e perfil de professores, possibilitando reconhecê-la como processo de formação humana e profissional, a fim de repensá-la a partir dos aspectos em torno dos quais é desenvolvida.

Realizamos pesquisa bibliográfica que constitui o ato de ler, selecionar, fichar, organizar e arquivar tópicos de interesse para a pesquisa em pauta. É a base para as demais pesquisas, sendo uma síntese referente ao tema abordado. Segundo Rovey (2000), consiste em apresentar e comentar o que outros autores escreveram sobre o tema, enfatizando as diferenças ou semelhanças que existem entre os conceitos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS

A formação de professores vem se destacando como uma das temáticas mais discutidas e implementadas no campo das políticas educacionais nas últimas três décadas. Entre as questões que justificam esse pioneirismo, ressalta-se a compreensão de que essa área é um dos principais eixos capazes de proporcionar mudanças nos sistemas de ensino, na concepção dos docentes, na promoção do desenvolvimento profissional, contribuindo para a ampliação e a qualidade da Educação Básica, alinhada a um projeto de desenvolvimento econômico, social e cidadão de um país.

No cenário brasileiro, a formação de professores vem se apresentando, ao longo da história, como elemento-chave na implementação das reformas de ensino, evidenciando a sua relação com os interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos, seja

pelo caráter interventivo estatal, seja pela obrigação dos governos em atender às demandas educacionais reivindicadas por meio das lutas sociais em confronto. Outrossim, essa é uma área de interesse não apenas do Estado, mas também, de educadores, pesquisadores, movimentos sociais e sindicais.

De um lado, está o discurso oficial, conclamando os docentes a assumirem responsabilidades com as novas propostas educacionais e a responderem por problemas advindos do fracasso do poder público na superação dos problemas econômicos e sociais do país. De outro lado, os projetos inovadores dos educadores progressistas e os movimentos sociais, exigindo dos professores, novas formas de atuação, em prol de uma educação inclusiva (SANTOS, 2011).

Entre as razões pelas quais a formação de professores passou a ser reconhecida como uma política educacional estratégica, ressalta-se a dimensão da categoria docente e sua área de atuação. Dados do censo escolar de 2018 apontam que, no Brasil, existem 2,2 milhões de professores atuando na Educação Básica, responsáveis por educar 48,5 milhões de estudantes matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. Outra razão refere-se aos baixos resultados nos rendimentos das escolas públicas brasileiras que, apesar dos avanços na última década, ainda são considerados como um problema a ser superado. A título de ilustração, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴ apontam que a taxa de reprovação escolar e abandono no Ensino Médio, em 2018, foi de 11,5% e 6,9%, respectivamente. A distorção de idade-série foi de 31% e o Índice de Desenvolvimento da Educação da Educação Básica (IDEB) de apenas 3,5 em 2017.

Considerando a relevância da educação escolar para a formação cidadã e profissional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico, social e cidadão de um país, esse interesse pela formação de professores ampliou-se, significativamente,

⁴ Dados obtidos na Plataforma Qedu. Disponível no endereço eletrônico: < <https://www.qedu.org.br/sobre> >. Acesso em: 01 out. 2020.

a partir da década de 1990, após a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, da qual o Brasil foi um dos participantes. Esse evento consagrou o reconhecimento do fracasso internacional em assegurar Educação Básica para todos, colocando esse desafio no centro das intenções internacionais, como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico e social proposto pelo neoliberalismo⁵.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Lei n. 9.394/96), a área da formação de professores passou a se configurar como um dos temas mais discutidos no âmbito das políticas educacionais. O art. 62 determina que a formação de docentes para atuar na Educação Básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, p. 37).

Após vinte e quatro anos da aprovação da LDB (Lei n. 9.394/96), a formação em nível superior para todos os educadores continua sendo um grande desafio. Dados de um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), denominado “Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração (2015-2017)”, apontam que, do total de docentes que atuam na Educação Infantil, apenas 69,3% possuem nível superior completo; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são 78,5%; nos anos finais, 86,7%; e, no Ensino Médio, 93,9%. Esses indicadores relevam o enorme desafio que ainda persiste em nosso país, seja em garantir o acesso ao Ensino Superior para os docentes, seja em assegurar processos formativos, através dos quais esses profissionais adquiram conhecimentos e saberes para transformar as escolas e suas práticas culturais tradicionais e

⁵ Conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia e sua deserção em vários contextos da esfera social, política e econômica. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político, para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança.

burocráticas que, por intermédio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social.

O enfrentamento dessas problemáticas passam necessariamente pela ampliação dos investimentos nas Instituições de Educação Superior públicas, contrapondo a atual situação vivenciada no Brasil, em que o acesso a essa etapa da educação em instituições privadas é a principal via de formação de professores. Segundo Abrucio (2016, p. 14), “quase 80% dos alunos de pedagogia estudam em faculdades particulares, grande parte em cursos noturnos – e quase metade dos estudantes das licenciaturas também se encontram nessa situação”.

Os dados do censo escolar de 2018, dispostos nos parágrafos anteriores, revelam a enorme responsabilidade que se encontra depositada, sobretudo, nos professores, dos quais se exigem bons resultados na aprendizagem dos estudantes sem, muitas vezes, garantir as condições adequadas de trabalho, salários dignos e outras ações, consideradas fundamentais para o exercício da profissão. O fato é que, além de ser uma categoria social numericamente representativa, é preciso reconhecer o tamanho da responsabilidade que está nas mãos desses profissionais e no quanto é devolvido a esse grupo, em termos de valorização, de condições de trabalho e de formação de qualidade na área de atuação, planejada a partir de suas reais necessidades formativas e contextuais.

Não há dúvidas de que a mudança desse cenário implica em ampliar os investimentos para melhorar as condições de trabalho, a infraestrutura escolar, a organização dos currículos, o acompanhamento pedagógico, multiplicar as práticas bem sucedidas de gestão escolar, entre outros aspectos, sendo a formação de professores um importante eixo, razão pela qual é cada vez maior a necessidade de prestar atenção às políticas desenvolvidas para poder responder com sucesso aos desafios do atual sistema educativo.

No tocante à caracterização das políticas de formação de professores, é relevante definir uma compreensão de educação, com clareza, sobre a perspectiva teórica que fundamenta os processos formativos, o perfil docente almejado, assim como os conhecimentos e saberes que este profissional precisa dispor para desenvolver com êxito

o seu trabalho. Estudos realizados por Oliveira (2013), Pimenta e Lima (2012), entre outros pesquisadores, apontam que também é necessário provocar mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, caracterizados predominantemente, pelo distanciamento entre os estudos acadêmicos e as ações desenvolvidas nas escolas.

Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade, precisam dialogar com os processos formativos, implicando na necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo escolar. Assim, os processos formativos precisam dispor de experiências por meio das quais os licenciandos possam integrar os conhecimentos pedagógicos e os da área de formação ao exercício da prática docente, fazendo relação entre o que se aprende na universidade e o que se desenvolve nas escolas.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIFERENTES PERSPECTIVAS

A formação é um processo por meio do qual os futuros professores, ao longo de suas trajetórias acadêmicas no Ensino Superior, cumprem estudos oriundos de diversas áreas das ciências humanas, naturais, sociais, do saber e do ensino, didáticos e pedagógicos da área educacional, necessários para o exercício da docência. Esse processo é relevante, dado que é por seu intermédio que os docentes aprendem sobre o exercício da profissão, produzem conhecimentos necessários para o exercício da docência e desenvolvem atitudes necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a prática educativa (FREIRE, 2009; GAUTHIER *et al.*, 1998; PIMENTA, 2009; TARDIF, 2014).

Embora a formação profissional docente constitua-se em um processo que ocorre, *a priori*, no Ensino Superior, Freiman-Nemser (1983) afirma que a aprendizagem do aprender a ensinar inicia desde as primeiras experiências escolares, razão pela qual trata-se de processo contínuo desenvolvido em diferentes fases, a saber:

- a) Fase de pré-treino: inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente, como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de modo inconsciente o professor.
- b) Fase de formação inicial: é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino.
- c) Fase de iniciação: é a etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais eles aprendem na prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência.
- d) Fase da formação permanente: essa fase inclui todas as atividades desenvolvidas pelas instituições ou pelos próprios professores, de modo a favorecer o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do ensino.

De forma semelhante, ao tratar sobre a aprendizagem da docência no cenário brasileiro, Libâneo (2006) afirma que esta ocorre por meio de processos de formação inicial e continuada, mas, também, das vivências e das experiências pessoais e de trabalho, sendo as fontes de conhecimento que norteiam a prática educativa diferenciadas, de modo que uma boa parte dos professores baseia sua prática em prescrições pedagógicas incorporadas pela sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos. Existem aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir sobre o que essa escolha trará; e, ainda, os que são capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções, buscando a coerência entre a teoria e a prática, como recomenda os pesquisadores do campo da formação de professores, dentre eles: Gatti (2010; 2016), Gatti; Barretto; André (2011), Gatti; Barretto (2009), Saviani (2009), entre outros.

García (1999) afirma que diferentes orientações conceituais permeiam o campo das estruturas e racionalidades sobre a formação de

professores e, conseqüentemente, a prática educativa a ser desenvolvida. Essas concepções variam em função das díspares abordagens e paradigmas norteadores do currículo, da imagem do professor e das perspectivas a respeito dos processos de formação. Elas também definem os processos de seleção, transmissão e produção do conhecimento, a escolha dos métodos e as estratégias utilizadas nos processos de formação.

Embora existam distintas formas para designar as racionalidades que fundamentam as propostas de formação de professores, este trabalho baseou-se nas proposições de Pérez Gómez (2000), que apresenta quatro perspectivas básicas, a saber: acadêmica, técnica, prática e reconstrução social. Com o propósito de melhor ilustrar a caracterização dessas perspectivas, utilizou-se a parábola intitulada: *currículo de nadador*⁶, por conter uma riqueza de detalhes referentes à formação teórico-profissional. Contudo, reconhece-se o risco de que a análise empreendida não abarque o leque de possibilidades interpretativas, bem como, os limites difusos e de difícil enquadramento a respeito das concepções de formação de professores.

Currículo de nadador

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

3.1 Perspectiva acadêmica

Ilustrativamente, a parábola anterior, apresenta alguns elementos que possuem estreita relação com a perspectiva acadêmica,

⁶ Jacques Busquet (1974) *apud* Pereira (1999, p. 112).

segundo a qual, a formação de professores é compreendida como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, cujo propósito é o domínio do saber científico pelo professor. Pérez Gómez (2000) afirma que existem dois enfoques relacionados a esta concepção de professor: o *enciclopédico*, visto como uma enciclopédia, um especialista das disciplinas que ministra, cuja competência é medida pelo acúmulo de conhecimentos disciplinares, dando pouca importância à formação didática; e o *compreensivo*, entendido como intelectual com compreensão sobre a estrutura da matéria que ensina.

Ao tratar sob essa perspectiva, García (1999) afirma que, pelo caráter eminentemente científico do currículo da formação inicial, a ótica acadêmica ainda é predominante nos cursos de formação de professores, visto que a formação inicial é considerada como um campo de conhecimentos, verificações de teorias e práticas, cujo caráter é acadêmico.

Formosinho (2009, p. 76), ao tratar sobre a academização do Ensino Superior, considera como “uma invasão pela lógica acadêmica, de áreas e níveis de decisão que, numa atividade que tem por missão formar professores, se devem manter no âmbito da lógica profissional”, e afirma que a perspectiva acadêmica promove, nos futuros professores, uma concepção de currículo como imposição de disciplinas que, ao serem trabalhadas de forma fragmentada, não favorecem a interdisciplinaridade e não promovem o trabalho coletivo. Nesse sentido, uma das consequências é o afastamento dos professores universitários das preocupações pragmáticas do contexto profissional e das dimensões profissionais no seu ensino, delegando esta tarefa apenas para os estudantes.

Apesar de muito criticada por pesquisadores da formação de professores, o rompimento com a lógica da academização do Ensino Superior não é um processo simples, tendo em vista que as estruturas curriculares, administrativas e pedagógicas da maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) encontram-se, histórica e culturalmente, organizadas a partir dessa perspectiva. Soma-se a isso, o fato de os professores universitários terem sido formados, predominantemente,

com base nessa perspectiva, compreendendo a formação docente como um conjunto de conhecimentos científicos que precisam ser trabalhados *a priori*.

Contudo, ressalta-se a relevância da aprendizagem dos conhecimentos específicos da formação para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais são desenvolvidas as atividades docentes para que neles possam intervir. O papel desse conhecimento também é “iluminar e oferecer instrumentos que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43). Ademais, ao trabalhar o conhecimento acadêmico, é necessário que os processos formativos mantenham articulação com a lógica da profissão docente e com os contextos sociais nos quais serão desenvolvidas as práticas.

3.2 Perspectiva técnica

Desenvolvida no final da década de 1930, a perspectiva técnica é caracterizada, por Pérez Gómez (2000, p. 356), como aquela em que “o ensino é concebido como uma ciência aplicada e o professor como um técnico que domina a aplicação do conhecimento científico”. Essa ótica fundamenta-se na concepção positivista de conhecimento e de prática, propondo que o professor “aprenda conhecimentos de sua área e desenvolva competências para a sua aplicação na prática” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 357). Nesse sentido, o modelo da racionalidade técnica compreende os processos de ensino como intervenção tecnológica, o professor como um técnico e a formação como treinamento para desenvolvimento de competências (GARCIA, 1999).

Mais uma vez, chama-se a atenção dos leitores deste texto para a parábola *currículo de nadador*. Imagine que, na escola de natação, os professores dediquem-se a ensinar psicologia do nadador, a anatomia e fisiologia da natação, química da água e formação dos oceanos e outros conteúdos relacionados à aprendizagem dessa profissão, mas não com um fim em si mesmo, mas sim, com o propósito de que os futuros nadadores desenvolvam competências nessas áreas, como, por

exemplo: compreender as variáveis psicossociais que definem um bom nadador; analisar os fatores que contribuem para a melhoria do rendimento durante os treinamentos e competições; conhecer os benefícios da natação para a melhoria da qualidade de vida do ser humano; analisar os componentes químicos da água e suas implicações; entre outras. O foco configura-se na aprendizagem dos conteúdos para o desenvolvimento de competências padronizadas a serem utilizadas em diversos contextos, secundarizando as atividades e as experiências práticas.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências profissionais é considerada como uma questão central na formação de professores, tendo em vista que são as competências que viabilizam a aplicação do conhecimento e da técnica. Assim, o papel do professor é aprender o domínio das técnicas propostas pelos especialistas e a formação tem como objetivo treinar os docentes para o uso das mesmas (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Assim, ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados do que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, ele deve selecionar, entre o repertório disponível, o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica (CONTRERAS, 2012).

Pérez Gómez (2000, p. 359-360) afirma que a perspectiva técnica é limitada, tendo em vista que “supõe uma crítica da cega ação empírica ao propor a utilização do conhecimento do método científico na análise da prática e na derivação de regras que normatizam e regulam a intervenção do/a professor/a”. Segundo esse autor, os problemas da prática social não podem ser reduzidos a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa docente fica limitada à escolha e aplicação das técnicas, uma vez que se trata de uma realidade complexa, imprevista, demandando dos professores, conhecimentos e saberes práticos.

Pereira (1999) afirma que, no cenário brasileiro, as licenciaturas permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem

alterações significativas em seu modelo, que é o da racionalidade técnica. Reforça que “as principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio” (PEREIRA, 1999, p. 112).

Não obstante as limitações enfatizadas, é relevante não proceder a uma recusa generalizada da perspectiva técnica e de sua utilização na prática educativa, visto que o trabalho docente demanda domínio dos conteúdos básicos e de métodos e técnicas pedagógicos que permitem a mediação do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

3.3 Perspectiva prática

Na perspectiva prática, o ensino é entendido como uma “atividade complexa, desenvolvida em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 365). Segundo esse pesquisador, essa perspectiva possui dois enfoques: *o tradicional* e o que trata *da prática reflexiva*. O *enfoque tradicional* apresenta-se vivo e exerce notável influência no pensamento comum da sociedade e no pensamento dos próprios professores, considerando que aprendem por meio de um processo de tentativas e erros, no qual se organiza a sabedoria profissional, transmitida de geração a geração.

Retomando mais uma vez a parábola *currículo de nadador*. Imagine que agora, o foco da formação seria favorecer aos aprendizes, experiências de observação de nadadores experientes e experimentação, como forma de garantir a aprendizagem do nado. Essa parece ser uma decisão simples e capaz de resolver os problemas da formação de professores, mas, na verdade, não é. Pérez Gómez (2000) assegura que os conhecimentos da prática estão saturados de senso comum, impregnados de vícios e obstáculos epistemológicos, do saber de opinião e da ideologia dominante de caráter conservador. Nesse encaminhamento, os alunos-nadadores podem desenvolver as mesmas

práticas de nado desenvolvidas pelos nadadores experientes, repetindo erros e manifestando incapacidades de propor soluções novas, criativas e fundamentadas, com vistas a melhorar as suas capacidades profissionais.

Na perspectiva prática, o professor é visto como um artesão, artista ou profissional e sua formação tem como eixo a aprendizagem “da prática, para a prática e a partir da prática”. Conforme García (1999, p. 39), essa perspectiva também é muito presente na formação inicial de professores e “o modelo de aprendizagem associado a esta orientação é o da aprendizagem pela experiência e observação”, conforme ilustrado no parágrafo anterior. Ressalta-se que, nessa perspectiva, os conhecimentos didático-pedagógicos, diretamente relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo da prática profissional, ganham lugar de destaque nos processos de formação de professores.

O *enfoque reflexivo* contrapõe-se à racionalidade técnica e expressa o desejo de superar “a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico técnico e a prática na aula”. Essa perspectiva parte do princípio de que, por se tratar de uma atividade social e complexa, os professores enfrentam problemas de natureza prática, de natureza incerta, problemas imprevisíveis, que não são resolvidos com o emprego dos procedimentos técnicos, demandando dos mesmos, atitude criativa e reflexiva (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 364).

Nesse contexto, o currículo de nadador incluiria processos formativos voltados para a aprendizagem dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de atividades práticas, através das quais os alunos-nadadores teriam a oportunidade de refletir sobre seus saberes e fazeres, à luz da teoria, com o propósito de melhorar a prática educativa. Por essa via, o contato com a prática docente acontece desde os primeiros momentos do curso de formação, prevalecendo o envolvimento com a realidade prática, na qual se originam os problemas e as questões que devem ser levadas para discussão nas disciplinas teóricas (PEREIRA, 1999).

Para Dewey (1979), a formação prática está diretamente ligada à ação reflexiva dos professores, sendo necessárias três atitudes para

que ela ocorra. A primeira, diz respeito à abertura de espírito e à disposição do docente para relacionar o ensino com valores e atitudes que levem o aluno a exercer a posição de cidadão, participando das discussões e decisões na sua escola. A segunda atitude refere-se à capacidade de questionar a prática, refletindo sobre a responsabilidade pessoal, acadêmica, social e política. E a terceira, refere-se à sinceridade em fazer do ensino a sua própria reflexão, isto é, estar aberto a diferentes opiniões, ser responsável e sincero em suas atitudes em sala de aula.

O princípio da reflexão crítica é basilar para a formação dos professores, seja por proporcionar mudanças de âmbito pessoal que refletem no ambiente de trabalho e atuação comunitária, seja por tornar o professor um profissional mais consciente e com capacidade de intervir diante das demandas escolares e sociais mais amplas.

3.4 Perspectiva de reconstrução social

A perspectiva de reconstrução social congrega posições teóricas que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social de caráter ético, que se contrapõe à visão tradicional, técnica ou prática. Nesse enfoque, o professor é visto como um profissional crítico, que reflete sobre a prática, mas que, também, tece reflexões sobre o contexto social em que a escola está inserida (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Nesse sentido, faz-se necessário que o currículo da formação ultrapasse os pressupostos da racionalidade técnica e contribua para uma prática educativa crítica e transformadora, cuja ação exceda os muros das escolas, enxergando, criticando e encabeçando proposições com vistas à superação das contradições sociais.

A prática educativa do professor crítico e reflexivo não contempla pretensões apenas educativas, mas se desdobra para a compreensão e a transformação das desigualdades sociais e das injustiças que vitimam educandos e educadores (CONTRERAS, 2012). Segundo esse autor, é essa fraqueza ou insuficiência de argumentação do profissional reflexivo que conduz a busca de uma concepção que,

sem renunciar a pretensão reflexiva (uma prática consciente e deliberativa, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e as convicções), considere as preocupações que devem servir de orientação para a reflexão do professor.

Giroux (1997), ao tratar sobre o intelectual crítico, propõe que os professores sejam formados para conhecer a natureza da dominação ideológica, de modo a reconhecerem as condições históricas em que vivem os sujeitos escolares, o meio no qual estão inseridos, bem como, as forças contemporâneas que mantêm as condições de desigualdade social das quais estudantes e professores são vítimas. Propõe, ainda, que os professores assumam-se como intelectuais que trabalham no interesse de uma visão de emancipação e que, para concretizá-la, é necessário assumir o protagonismo na definição de políticas de formação e que tenham como elemento central um projeto político mais amplo, coordenado por educadores intelectuais críticos, dispostos a desempenharem um papel central na luta por democracia e justiça social.

Por congregar algumas proposições das perspectivas anteriores e ampliar a compreensão sobre formação de professores e prática educativa, compreendendo a docência como uma ação consciente, crítica e emancipadora, arrisca-se, neste trabalho, a apresentar uma reescrita da parábola *currículo de nadador*, escrita por Jacques Busquet, em 1974 (apud PEREIRA, 1999), como forma de esperanciar mudanças para o campo da formação e da valorização dos profissionais da educação.

Currículo de nadador

Imagine uma escola de natação que se dedica a formar bons nadadores. Nela, os estudantes aprendem sobre anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água), história mundial da natação, entre outros conhecimentos específicos da área. Paralelamente as atividades teóricas, os aprendizes tem contato com a prática desde os primeiros momentos do curso, prevalecendo o envolvimento com a realidade na qual se originam os problemas e as questões que são levadas para discussão nas disciplinas teóricas. Ao longo de todo o processo, os estudantes nadadores desenvolvem atividades práticas em

diferentes espaços de natação: piscinas, lagoas, rios e posteriormente o mar. Utilizam bons livros, computadores, equipamentos de segurança, água de boa qualidade, entre outros materiais necessários para a aprendizagem da natação. Eles são acompanhados o tempo todo por nadadores experientes, observam esses profissionais, dialogam com eles sobre os desafios e possibilidades dos diversos tipos de nado. Durante as ações formativas teórico-práticas refletem sobre suas dificuldades e avanços, propõem e experimentam inovações, mas não ficam apenas nisso, também discutem sobre a importância da democratização do nado, reivindicam melhores condições para as piscinas, desenvolvem projetos de intervenção em comunidades onde existem pessoas que precisam aprender a nadar. Tudo isso com o propósito de formar bons nadadores, mas principalmente seres humanos, que mesmo lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal, assumirão o compromisso de continuar a nadar, de enfrentar as dificuldades com coragem e determinação, contribuindo para a calma e felicidade dos dias de sol que estão por vir.

Formosinho (2009, p. 31) alerta-nos acerca da frequência de um determinado modelo de formação que “não é decisivo para a construção pessoal de uma definição de professor, pois, tal construção é mediada também pelos valores e personalidade de cada um, pela socialização ocupacional, pelas experiências de vida”. Contudo, a frequência de uma perspectiva de formação e prática amplia as possibilidades de fomentar uma definição pessoal mais profissional de professor.

Em síntese, o desafio que está posto no campo da formação de professores é o desenvolvimento de processos formativos que proporcionem o domínio dos conhecimentos da área que ensina e da metodologia para ensinar, assegurando que a formação seja fundamentada em princípios como relação teoria-prática, reflexão, criticidade, de modo que o educador reflita e se conscientize de que a sua responsabilidade é desenvolver uma prática educativa sintonizada com a construção de uma sociedade justa, democrática, na qual o saber e o poder tenham equivalência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das diferentes perspectivas que fundamentam a formação e a prática educativa de professores possibilita perceber a

complexidade do ser professor e a necessidade de que esse profissional adquira/desenvolva um leque de conhecimentos e saberes necessários ao exercício de sua profissão, assegurando a efetividade e a qualidade social da ação educativa.

No tocante às diferentes racionalidades que fundamentam a formação de professores é importante destacar que, embora a predominância de um modelo seja fator relevante para o alcance dos resultados pretendidos, isso “não é decisivo para a construção pessoal de uma definição de professor, pois, tal construção é mediada também pelos valores e personalidade de cada um, pela socialização ocupacional, pelas experiências de vida” (FORMOSINHO, 2009, p. 31).

Uma vez analisadas as diferentes perspectivas, parece necessário explicitar um conceito de formação de professores, compreendido como: processo de formação humana e profissional que objetiva a aprendizagem de conhecimentos e saberes teóricos e práticos do campo educacional, fundamentados pelo exercício da ética e do compromisso político por justiça social, trabalhados em estreita relação com os contextos sociais nos quais são desenvolvidas as práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz (Coord.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: < http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_agenda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todo_s_pela_educacao.pdf >. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> >. Acesso em: 27 out. 2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. **From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching**. Michigan State University, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clemon *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2018 [Recurso Eletrônico]. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <
<file:///C:/Users/ACER/Downloads/Resumo%20T%C3%A9cnico%20-%20Censo%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%202018.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa**: no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, p. 109-125, dez., 1999.

PERÉZ GÓMEZ, Angel Ignacio. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, José Gimeno; PERÉZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 67-97.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

ROVERY, M.H. **Metodologia da Pesquisa**. 2000. Disponível em: <www.unilestemg.br/fapemig/downloads/exame_2004/1_Estrutura_Pr objeto_Pesquisa.doc>. Acesso em: 12 fev.2021.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em Educação do Campo. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FORMAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA COMUNIDADE FORMADORA PIBID NO SIGAA/UFPI

Raimunda Alves Melo¹
Antonia Dalva França-Carvalho²

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN n.º 9394/96), a área da formação docente passou a se configurar como um dos temas mais discutidos na área educacional, resultando, inclusive, na ampliação do número de programas destinados a melhorar a sua qualidade. A exemplo dessa questão, destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, voltado para a valorização do magistério e o fortalecimento da formação de professores para atuação na educação básica.

Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas na área da formação de professores, especialistas são consensuais em afirmar que é necessário melhorar a qualidade dos processos formativos, integrar programas educacionais, diversificar o uso de metodologias, ampliar os tempos e os espaços destinados à formação de professores.

Nesse panorama, as tecnologia digitais e a comunicação virtual fazem-se presentes, pois vivemos na era tecnológica, em que o computador, a internet, o celular são recursos cada vez mais utilizados nos espaços acadêmicos e profissionais. Assim, a introdução das tecnologias digitais da comunicação virtual na formação de professores é uma maneira de trabalhar o conhecimento científico e os saberes relativos à profissão docente, bem como articular programas de formação.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: adalvac@uol.com.br

Com a pandemia causada pelo novo coronavírus, as instituições de educação do Piauí tiveram as suas atividades presenciais suspensas na terceira semana de março de 2020, após análise do contexto de emergência de saúde pública decorrente da declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em razão da propagação do vírus. A partir dessa decisão, gestores educacionais e educadores debruçaram-se em analisar o cenário e fazer diagnósticos da realidade, com vista a planejar ações que pudessem amenizar as consequências causadas pela pandemia na educação escolar de crianças, adolescentes, adultos e idosos, através do ensino remoto.

Após analisar o contexto atual de emergência de saúde pública decorrente da declaração de pandemia pela OMS, a Reitoria da Universidade Federal do Piauí recomendou a imediata suspensão das aulas no âmbito da UFPI e o desenvolvimento de atividades remotas a partir do dia 18 de março de 2020. Essa decisão incluiu todas as atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração e programas educacionais, como o Pibid.

O termo remoto significa distante geograficamente. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos, por decreto, de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus, como afirma Behar (2020). Essa pesquisadora reforça que é emergencial, pois surgiu a partir da emergência provocada pela epidemia do coronavírus.

Com a impossibilidade de desenvolvimento das atividades do Pibid de forma presencial, a Comissão de Governança do referido programa no âmbito da UFPI decidiu pelo início das ações de forma remota, através da transmissão em tempo real de um Curso de Introdução à Docência, seguido de encontros de formação continuada, possibilitando interações entre estudantes e professores. Segundo o Conselho Nacional de Educação - CNE, as atividades remotas podem ser desenvolvidas por meios digitais, programas de televisão ou rádio e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuído aos estudantes (BRASIL, 2020).

Feitas as considerações introdutórias, comporta-nos indagar: 1) Quais as contribuições do Pibid para o campo da formação de professores do campo? 2) Quais os desafios e possibilidades no desenvolvimento das ações do Pibid de forma remota? 3) Qual o papel das tecnologias digitais da informação e comunicação no atual cenário de desenvolvimento das ações do Pibid? Com o objetivo de tecer considerações que contribuam para o esclarecimento dessas questões, a presente investigação tem como objetivo conhecer as contribuições da Comunidade Formadora “Pibid Ciências da Natureza/Educação do Campo” para articulação e fortalecimento das ações formativas do curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC e do Pibid.

O estudo fundamenta-se em uma experiência que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Piauí (UFPI) através de um Curso de Introdução à Docência, por meio de uma Comunidade Formadora no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Sigaa, que disponibiliza portais específicos para: reitoria, professores, alunos, tutores de ensino à distância, coordenações lato-sensu, stricto-sensu e de graduação e comissões de avaliação, tanto institucional, quanto do docente.

A título de esclarecimento, Comunidades Formadoras são grupos constituídos por educadores com o objetivo de conhecer, socializar e produzir conhecimentos sobre determinado tema. No processo de formação inicial de professores, “instituí-la é possibilitar a práxis educativa, a relação dialética entre teoria e prática, a ver a teoria na prática e a ver a prática na teoria” (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 348), a construir, desde cedo, uma integração comunitária forte e participativa dentro do contexto escolar.

Assim, a Comunidade Formadora é uma nova maneira de trabalhar o conhecimento científico e comunitário com foco na aprendizagem, possibilitando, através das tecnologias da comunicação, o estabelecimento de relações entre pessoas geograficamente distantes e o alcance de um número considerável de sujeitos. Dessa forma, é de fundamental importância que sejam realizados estudos que disseminem conhecimentos a respeito dessa experiência.

A Comunidade Formadora “Pibid Ciências da Natureza/Educação do Campo” é composta por três professores da educação básica, vinte e quatro estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo e uma professora do referido curso que, juntos, buscam, em comum, a auto formação e socialização de saberes e práticas sobre formação e prática pedagógica no ensino de Ciências.

2 METODOLOGIA

Considerando o fato de que a Comunidade Formadora desenvolve processos formativos virtuais, utilizando mídias e tecnologias como ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais, decidimos pelo uso da Netnografia como abordagem metodológica.

A Netnografia é uma forma especializada de Etnografia que utiliza comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet. Sua abordagem é adaptada para estudar fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais etc. (KOZINETS, 2014).

No processo de realização da pesquisa, desenvolvemos quatro procedimentos básicos da Netnografia, indicados por Kozinets (2014):

- Entrée cultural - Nessa primeira etapa, definimos o objeto de estudo, as questões norteadoras e a fonte de produção de dados. Esta, foi um fórum online, realizado via Plataforma da Comunidade Formadora, com o objetivo de discutir as contribuições do Pibid para o campo da formação de professores do campo; os desafios e possibilidades no desenvolvimento das ações do Pibid de forma remota; e o papel das tecnologias digitais da informação e comunicação no atual cenário de desenvolvimento das ações do Pibid;
- Coleta e análise de dados – No segundo momento, entramos em contato com o grupo e informamos aos

membros sobre a pesquisa, pedindo permissão para utilização dos dados da Plataforma. Após o consentimento, coletamos os dados dos indivíduos postados nos fóruns da Plataforma e também trocamos mensagens e e-mails com vista a esclarecer algumas dúvidas;

- Feedback e checagem de informações – Na última etapa, apresentamos o resultado parcial da pesquisa para os integrantes da Comunidade Formadora com vista a garantir a confiabilidade dos dados coletados e a ampliar compreensões sobre o objeto de estudo.

Sobre a utilização de fóruns em contexto de educação, Andrade (2008, p. 123-124) afirma que o fórum educacional é um espaço em que “[...] todos os usuários podem conversar sobre questões pontuais que foram apresentadas durante o desenvolvimento dos conteúdos. O professor/tutor abre um fórum e todos os alunos incluem nele suas impressões”.

Com essa metodologia, foi possível identificar as articulações realizadas entre as ações formativas da LEdoC e do Pibid por meio da Comunidade Formadora, bem como conhecer como esta metodologia interativa está integrando e fortalecendo os processos de formação de professores do campo.

3 CONHECENDO UM POUCO SOBRE A LEDOC, O PIBID E A COMUNIDADE FORMADORA

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), é uma ação formativa estratégica que busca assegurar a especificidade do campo, o atendimento à sua diversidade sociocultural. Destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza, tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais. No ano de 2020, contempla, em média, 215 alunos distribuídos em quatro

turmas. Está organizado em oito etapas, uma em cada semestre, integrando quatro anos, com carga horária de 3.525 horas/aula (UFPI, 2013).

Trata-se de uma política de formação inicial em que os licenciandos constroem a identidade profissional e adquirem saberes da docência, imprescindíveis a uma prática que acolha os interesses da sociedade, principalmente os dos povos do campo. Contudo, para cumprir com sucesso os objetivos para os quais foi delineada precisa superar diversos problemas, entre eles, a dificuldade de construção e domínios sólidos dos saberes da docência (saberes disciplinares e curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência profissional), a unicidade entre teoria e prática e a intervenção na prática social e pedagógica.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e institucionalizado pelo Decreto n.º 7.219/2010, é uma política voltada para a valorização do magistério e o fortalecimento da formação de professores para a Educação Básica. Especificamente, o Pibid objetiva:

- I. Incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente;
- II. Valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- III. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- V. Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e

interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- VI. Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (BRASIL, 2010, p. 2).

Para alcance desses objetivos, é implementado um conjunto de ações distintas e complementares, estruturado em três eixos: 1) Eixo das Ações Complementares, em que são desenvolvidas oficinas, projetos, pesquisa, exibição de filmes, feiras, entre outros, sobre temas variados, que contribuem para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula; 2) Eixo das Ações Prático-Pedagógicas, contemplando atividades de organização e planejamento, pelos alunos-bolsistas, no início de cada período letivo, de produção de materiais pedagógicos necessários à execução de atividades práticas; e 3) Eixo das Ações de Monitoria, caracterizado pelo atendimento individual e de pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas, pelos alunos-bolsistas, para dirimir dúvidas e apoiá-los na aprendizagem durante todo o ano letivo.

Com vista a melhorar a qualidade das ações formativas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no ano de 2020, a Coordenação Institucional do Programa de Iniciação à Docência em âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI) realizou processo seletivo para preenchimento de vagas na área de Ciências da Natureza. Nesse ínterim, foram selecionados 24 (vinte e quatro) alunos da Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. Destes, oito desenvolverão as atividades do Pibid na Escola Família Agrícola do Soinho, situada em Teresina; oito na Escola Família Agrícola de Miguel Alves; e oito na Escola Família Agrícola de São João do Arraial.

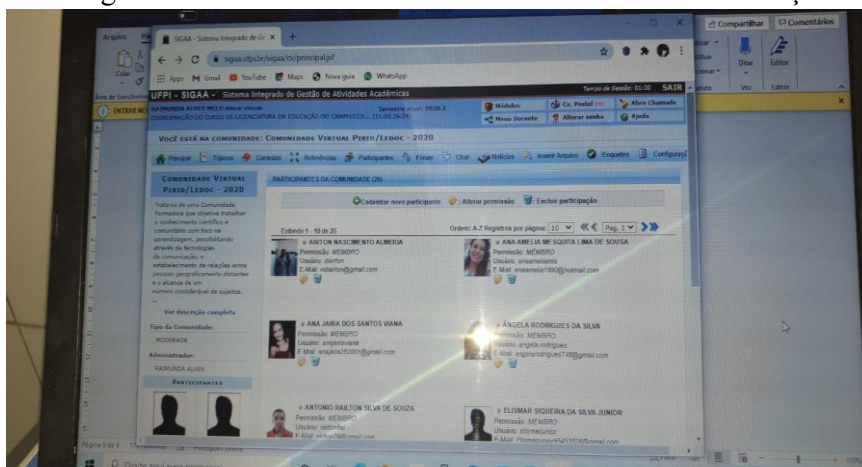
A inclusão desses alunos no Pibid está oportunizando uma formação fundamentada na articulação entre teoria e prática,

favorecendo a elevação da qualidade das ações acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e da qualidade da Educação Básica nas escolas beneficiadas. Com o propósito de ampliar os espaços de formação dos licenciandos, a Coordenação Institucional do Pibid na UFPI propôs a implementação de uma Comunidade Formadora.

Imbernón (2010) afirma que uma Comunidade Formadora organiza-se em contextos educativos que permitem a elaboração, por parte dos sujeitos (professores e acadêmicos), de uma cultura formativa e de auto formação, e não apenas a reprodução sistemática da cultura social ou acadêmica dominante. Tais propósitos comungam com as proposições da Resolução CNE/CEB n.º 01/02, em seu Art. 13, ao orientarem que na formação de professores das escolas do campo sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo dos estudantes, dos educadores e das comunidades campesinas nos processos formativos e na definição do projeto educativo das escolas (BRASIL, 2002).

A proposta metodológica da Comunidade Formadora “Pibid Ciências da Natureza/Educação do Campo” fundamenta-se nas concepções de Imbernón (2010), ao orientar que a mesma seja construída a partir de princípios, como: aprendizagem coletiva e participativa; sequência formadora estruturada a partir dos interesses e necessidades dos integrantes; formação realizada a partir da prática dos professores (e de outros agentes sociais); clima de escuta ativa e de comunicação; estímulo à elaboração de projetos interdisciplinares; orientações voltadas para a superação das resistências ao trabalho colaborativo; e reflexividade da prática.

Fotografia 01- Tela Inicial da Comunidade Virtual de Formação



Fonte: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/cv/principal.jsf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

Os momentos de interação, realizados de forma virtual, acontecem por meio do uso de mídias e tecnologias como ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais. Para tanto, como referido anteriormente, foi criado um ambiente virtual de ensino e aprendizagem no Sigaa. Além disso, os integrantes da Comunidade Formadora estabelecem canais de comunicação via internet utilizando o WhatsApp para conversas individuais, em grupos ou através de listas de transmissão, bem como o Google Hangout Meets para aulas e reuniões semanais virtuais.

Segundo Libâneo (2001, p.76): “os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação, trazem novas exigências à formação de professores”, contudo, apesar das expectativas, a princípio, parecerem favoráveis, é necessário compreender alguns aspectos relacionados à comunicação virtual, pois esta necessita de condições adequadas para obter resultados satisfatórios.

A comunicação virtual, enquanto instrumento formador de sujeitos no espaço escolar e universitário, constrói-se não apenas com a

presença (ou inserção) das ferramentas tecnológicas na escola e nas instituições formadoras. Ela depende, antes de tudo, de uma formação do professor, que o torne capacitado para fazer o uso das tecnologias. Nesse sentido, uma das principais contribuições da Comunidade Formadora “Pibid Ciências da Natureza/Educação do Campo” para seus membros é a oportunidade de aprender novas maneiras de trabalhar o conhecimento, provocando um redimensionamento de conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores.

4 O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE A METODOLOGIA FORMATIVA

A Educação do Campo, paradigma educacional em construção, firma-se como uma proposta contra-hegemônica de educação, pautada em ações de resistência à precarização que, historicamente, os povos camponeses veem sendo submetidos. Nesse sentido, busca a organização de um referencial teórico-metodológico que dê conta de formar sujeitos críticos, participativos e transformadores a partir das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas do campo. Nesse contexto, é urgente repensar a formação de professores para atuar nessas escolas, tendo em vista a promoção de uma prática docente consciente e intencional, que envolva não apenas processos escolares mas também comunitários (MOLINA; FREITAS, 2011).

Assim sendo, o próprio processo de formação dos professores deve se voltar para a consolidação desse novo paradigma de educação, a partir da problematização das realidades camponesas, da proposição e compartilhamento de práticas alternativas e inovadoras, numa perspectiva de coletividade, de comunidade. Desse modo, o “que se propõe [é] construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa” (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 348).

Vemos, portanto, que envolver a comunidade onde a instituição escolar está inserida é condição basilar para a materialização da

Educação do Campo, que se apoia nos princípios da dialogicidade, da valorização dos saberes populares em articulação com os saberes científicos, da consideração dos contextos de vida dos sujeitos. Assim, a Comunidade Formadora, defendida por Imbernón (2010, p. 87), coaduna-se muito bem com tais princípios, pois uma de suas finalidades é “construir um projeto educativo comunitário, primando-se pela cooperação e solidariedade e partindo-se das bases da escola e de uma valorização e articulação de seus recursos”.

A respeito das contribuições da Comunidade Formadora para a formação de professores do campo, os interlocutores responderam através de fórum, que:

Contribui com o ganho de inúmeras experiências para formação dos futuros professores, tendo em vista que possibilita o conhecimento sobre a docência e troca de experiências sobre o futuro ambiente de trabalho que é a sala de aula, possibilitando conhecer diversas práticas pedagógicas. (ESTUDANTE 01)

Tem inúmeras contribuições positivas, dentre estas, a mais importante que podemos citar é a formação docente mesmo em um período de pandemia. Podendo ser analisado o estreitamento da relação teoria e prática por meio do contato entre estudantes e professores da educação básica. (ESTUDANTE 02).

Contribui para o aprimoramento profissional do futuro docente. Pois a assimilação entre o que se planeja e executa, é aprendido na ação, durante o Pibid. (ESTUDANTE 03)

Promovendo a inserção do docente em formação previamente no ambiente para o qual se capacita, contribui relevantemente para a assimilação entre o teórico já desenvolvido e que toma por base a ação docente. Com seu efeito de afinilamento, permite repensar sobre a real afinidade com a área de atuação do professor, isto pelo conflito entre o ideal e o real. (ESTUDANTE 04)

Em seus posicionamentos, os interlocutores destacam a importância das atividades formativas do Pibid desenvolvidas via Comunidade Formadora para a obtenção e socialização de saberes da docência, trocas de experiências, contato antecipado com professores

da educação básica, ações de estudo, planejamento e articulação da relação teoria e prática. Imbernón (2011) afirma que a formação de professores contribui para dirimir a complexidade dos processos pedagógicos, principalmente quando suas ações são desenvolvidas em conjunto com a escola e a comunidade que a envolve. Esse autor reforça que:

[...] a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora (IMBERNÓN, 2011, p.7).

Assim, acreditamos nas concepções que defendem que o papel do professor não é restrito ao simples treino de habilidades para o exercício da docência, mas sim que, como profissional da educação, deve contribuir no processo de desenvolvimento da sociedade, já que esta necessita da educação como instrumento para sua transformação. Nessa perspectiva, percebemos a amplitude do “ser professor”, que vai além de um mero transmissor de conhecimentos. Nossa concepção defende a redefinição do docente, atribuindo-lhe o papel de profissional que assuma a necessidade de formar pessoas para o exercício da cidadania.

De acordo com interlocutores desta pesquisa, a Comunidade Formadora está contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre o contexto local, tanto escolar quanto comunitário, numa espécie de intercâmbio virtual, em que os diversos sujeitos interagem entre si, problematizando, coletivamente, os conhecimentos e práticas educativas que se desenvolvem nesse contexto, levando à (re)construção de saberes e práticas. Vale ressaltar que as práticas educativas a que nos referimos não se reduzem ao âmbito escolar, mas envolvem todo o contexto da comunidade.

Salientamos que, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a inserção na comunidade é condição *sine qua non* para o

licenciando, que precisa se enxergar como agente político e social dentro do seu contexto de vida e atuação profissional. Para tanto, é importante que diagnostique esse contexto, conhecendo as necessidades e potencialidades e intervindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Sobre esta questão, Pimenta (1997) afirma que os processos formativos devem proporcionar aos professores conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem, permanente e continuamente, a constituição de saberes e fazeres necessários para a compreensão da realidade social e o exercício de uma prática educativa comprometida com as questões sociais.

Sobre os desafios e possibilidades no desenvolvimento das ações do Pibid de forma remota, os interlocutores afirmaram que:

Acredito que o principal desafio está no uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, pois nem todos obtiveram as condições necessárias, como internet de qualidade. Com efeito, pouco será assimilado nas atividades. Em contrapartida, as tecnologias podem ser a peça chave na realização das tarefas. Portanto, é uma possibilidade de estarmos nos reinventando, aperfeiçoando e nos familiarizando com o uso das tecnologias. (ESTUDANTE 05)

O reinventar-se a si e a sua concepção de prática docente imposta pela crise súbita exigem força de vontade para reacender o ânimo relacionado às expectativas iniciais sobre como (antes) seria esse primeiro contato com a sala de aula. Ainda assim, nem tudo está perdido, não será um período totalmente perdido, embora haja o refreio inicial e a exigência de maior empenho. Deve-se apenas mirar o horizonte, buscá-lo com outros olhos e instrumentos, e aqui se enquadram as novas tecnologias as quais deverão, agora, transferir-se às salas de aula. (ESTUDANTE 06)

O desenvolvimento das atividades de forma remota ficou limitado, pois, de início, o pibidiano não poderá ir para a escola realizar as atividades, além da questão da internet que, muitas vezes, pode não está disponível para o acesso, tendo em vista que a grande maioria dos alunos é do campo. (ESTUDANTE 07)

Os desafios são grandes, pois ainda se tem uma forma diferenciada de se ver as plataformas EAD. Dentre os desafios, podemos citar se vai haver uma qualidade do ensino da mesma forma que o meio presencial.

O desafio é grande, mas se houver recursos pedagógicos vai ser de grande valia. (ESTUDANTE 08)

Os desafios serão muitos, dentre eles: a interação interpessoal reduzida. E uma possibilidade: um maior domínio das tecnologias da informação. (ESTUDANTE 09)

Com o advento da pandemia do coronavírus, as instituições educativas que decidiram pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais apropriaram-se das tecnologias digitais da informação e da comunicação como dispositivos fundamentais para o desenvolvimento de aulas remotas, bem como para manter a comunicação com os estudantes e suas famílias.

Não há dúvidas de que o uso de tecnologias digitais e de redes de informação e de comunicação é de fundamental importância para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, pois garantem a mediação e comunicação dos professores com os estudantes, a explicação dos conteúdos de forma mais efetiva, a possibilidade de os educandos tirarem suas dúvidas, entre outros aspectos, como ressaltam os participantes do fórum.

No entanto, no Piauí, apenas 52,7% dos domicílios possuem acesso à internet. Foi o que apontou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), divulgada no início do ano de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse estado ocupa a penúltima posição no ranking (26.^a colocação), estando à frente apenas do Maranhão. Tal fato impede que as atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas por meio do uso de tecnologias digitais e de redes de informação e de comunicação alcancem todos os estudantes. Essa problemática foi destacada pelos participantes do fórum como uma das principais dificuldades para o desenvolvimento das atividades da Comunidade Formadora.

A respeito das limitações relativas à falta de interação, e ao tratar sobre a aprendizagem, Vygotsky (2001) afirma que as funções psicológicas superiores (percepção, memória, ações reflexas e as associações) são construídas nos processos culturais e não em localizações anatômicas fixas no cérebro, sendo que seu

desenvolvimento ocorre na relação entre homem e meio, mediada por produtos culturais humanos como o instrumento, o signo e pelo outro. Nesse sentido, podemos afirmar que a fragilidade dessas relações no desenvolvimento das atividades pedagógicas à distância pode dificultar a aprendizagem dos estudantes.

Sobre o papel das tecnologias da informação e comunicação no atual cenário de desenvolvimento das ações do Pibid, os interlocutores relataram:

Diante do desenvolvimento tecnológico e das mudanças no cotidiano, seu uso se tornou imprescindível. Sem estas ferramentas, as ações do Pibid, sem dúvidas, estariam comprometidas. (ESTUDANTE 10)

O uso das TIDIC's nesse momento no qual estamos vivendo se fazem a cada dia mais importantes, porque é a ferramenta de comunicação, de estudo e de ligação entre alunos e seus supervisores para a realização dos trabalhos. (ESTUDANTE 11)

As TIDIC'S têm o papel principal, ainda mais neste período que estamos enfrentando. Com a ajuda delas, teremos um pouco mais de desempenho e progresso do programa. (ESTUDANTE 12)

O papel da tecnologia é o de suprir essa questão da falta presencial que existe nesse momento de pandemia, onde os home offices estão tendo esse papel necessário para o andamento da evolução pedagógica. (ESTUDANTE 12)

É a saída, pois a única possibilidade de manter as atividades é por meio das ferramentas de trocar mensagens por via remota, e é o que temos à disposição. (ESTUDANTE 13)

Serão essas as principais pontes entre as personagens envolvidas e já conhecidas por nós que, em consórcio e nas mãos de profissionais bem planejados, haverão de enriquecer o processo de aprendizagem. Sabe-se que tem existido uma certa estranheza com relação a essas ferramentas, mas que, afinal, nada insuperável. (ESTUDANTE 14)

Segundo os posicionamentos dos interlocutores, as atividades da Comunidade Formadora ampliam as oportunidade formativas dos membros, seja através da disponibilização de conteúdos e

metodologias, atividades práticas, teóricas e de pesquisa, seja porque, por dispor de um ambiente virtual, estimula os seus membros a utilizarem a tecnologia como ferramenta para estudos individuais e coletivos.

Araújo (2004, p. 66) afirma que, com as novas tecnologias, “novas formas de aprender são exigidas para realizar o trabalho pedagógico, e assim, é fundamental formar continuamente esse novo professor que vai atuar neste ambiente telemático em que a tecnologia será um mediador do processo de ensino e aprendizagem”.

Conforme narrativas dos fóruns, a participação dos estudantes nas atividades do Pibid e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) têm oportunizado a obtenção de conhecimentos e saberes da docência (pedagógicos, políticos, disciplinares, éticos) e sobre o contexto escolar e local. Enfatizam que as atividades favorecem a reinvenção do professor e possibilitam os futuros docentes adentrarem no processo de produção do conhecimento e não apenas de socialização e reprodução.

Neste ínterim, concordamos com Rios (2011), ao referir que um educador com conhecimentos, saberes e compromisso profissional e social para atuar na construção de uma sociedade justa, democrática, na qual o saber e o poder tenham equivalência, necessita apropriar-se de conhecimentos técnicos (domínio dos conhecimentos da área que ensina e da metodologia para ensinar), políticos (compromisso e responsabilidade do professor no contexto no qual está inserido), estéticos (diálogo entre sujeitos e sensibilidade do educador para com eles) e éticos (sustenta as demais dimensões, isto é, constitui o fundamento das mesmas, sendo a sua finalidade a cidadania) necessários ao exercício da profissão do professor.

Neste aspecto, as atividades da Comunidade Formadora apresentam-se como uma alternativa de grande valor, pois geram muitas situações de comunicação e de uso tanto da linguagem oral e escrita quanto dos diversos códigos de relação interpessoal, a partir dos níveis, registros e símbolos dos próprios integrantes da comunidade, podendo, inclusive, dispor do uso de mídias e tecnologias como

ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais.

Os interlocutores foram unânimes em afirmar que são muitas as contribuições das tecnologias da informação e comunicação no atual cenário de desenvolvimento das atividades do Pibid, tendo em vista que as ações propostas complementam vazios deixados pela LEdoC e pelo Pibid, num processo de articulação que potencializa e enriquece os processos formativos, conforme relevam em suas participações.

5 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

Os resultados apontam que a Comunidade Formadora integra e fortalece as atividades formativas do Pibid e da Licenciatura em Educação do Campo, contribuindo com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre processos formativos e práticas educativas no ensino de Ciências. Também amplia as compreensões sobre os princípios e concepções da Educação do Campo, possibilitando aos alunos e professores conhecimentos sobre o contexto social em que estão inseridos e a obtenção de conhecimentos e saberes da docência (pedagógicos, políticos, disciplinares, estéticos, éticos).

Ao participarem das atividades da Comunidade Formadora, os membros têm acesso a uma formação crítica, cujos princípios norteadores são a unidade teoria e prática e a aprendizagem colaborativa. Dessa forma, uma Comunidade Formadora pode possibilitar ao licenciando produzir, comunitariamente, concepções sobre esse contexto, mapeando, criando e experimentando, coletivamente, estratégias de convivência com essa realidade, a partir de ações educativas articuladoras das ações formativas de programas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. A. B. Produção de conteúdo para ambientes virtuais de aprendizagem: os espaços do texto e de uma nova paralinguagem.

In. MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (Orgs.). **Interações virtuais**. Perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ARAÚJO, M. I. de M. Uma abordagem sobre as tecnologias da informação e da comunicação na formação do professor. In: MERCADO, L; KULLOK, M. **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004.

BEHAR. P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.
BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19, 2020**.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil 2018**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação Inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

KOZINETS, R.. V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. de A. Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 11 a 14, abr. 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, Brasil, vol. III, p. 5-14, set. 1997.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011. UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**, 2013. Teresina, 2013, 86 p.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA EM ESCOLA DO/NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

Josiel de Melo Gomes¹
Keylla Rejane Almeida Melo²

1 INTRODUÇÃO

A relação entre teoria e prática no ensino de Ciências da Natureza na escola traz a perspectiva de um melhor aprendizado, tendo em vista que essa relação, ao permear as atividades acadêmicas, facilita a compreensão dos conteúdos trabalhados, estimulando os estudantes a questionarem, observarem e buscarem respostas.

Consideramos que a estreita relação entre a formação e os fazeres docentes possibilita o aprimoramento da articulação teoria e prática. O Pibid é um programa que permite a interlocução entre formação e prática, à medida que o licenciando aprimora seu processo formativo no âmbito da escola, num diálogo com o professor, que também tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática, sendo desencadeado um processo de formação em serviço. Assim, o Pibid aperefeiçoa a formação acadêmica dos licenciandos, ao tempo em que oferece condições de melhoria ao ensino das escolas contempladas.

Ao atuarmos no Pibid, percebemos que as escolas do campo³ enfrentam diversas dificuldades em seu dia a dia, pois muitas não

¹ Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Piauí. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: josielmelojm@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/CCE/UFPI. Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br.

³ Segundo o Decreto nº 7.352/2010, escola do campo é aquela que está situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou que está situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. Neste artigo, quando citamos escola do campo, estamos referindo-nos àquelas situadas no meio rural.

possuem uma infraestrutura adequada, há ausência de professores formados em algumas áreas específicas, enfim, vários fatores que influenciam negativamente na qualidade da educação escolar. A precariedade dessas escolas é uma herança deixada pela educação rural, perspectiva educativa a qual a Educação do Campo contrapõe-se. Na escola pesquisada, esses fatores podem ser facilmente identificados, sendo importante um estudo mais aprofundado da realidade, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em relação ao ensino de Ciências da Natureza, objeto deste estudo.

Diante das problemáticas constatadas, delineamos uma investigação cujo objetivo geral foi: Analisar como as atividades desenvolvidas no Pibid contribuíram para relacionar teoria e prática no ensino de Ciências da Natureza em escola do campo. Para tanto, realizamos pesquisa qualitativa descritiva, tendo como procedimentos de produção de dados análise documental, entrevista com o professor de Ciências e questionário misto aplicado aos estudantes do 9º ano da escola campo da pesquisa. Contudo, este trabalho analisa os dados produzidos com base nos dois primeiros procedimentos, quais sejam, a análise documental e a entrevista.

2 O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA ESCOLA DO/NO CAMPO: A LEDOC E O PIBID COMO POTENCIALIZADORES DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Ao longo da história do Brasil, os povos do campo vêm sofrendo com a negação de direitos pelo Estado, como educação, saúde, moradia, etc. Somente no final dos anos 1990 é que os movimentos sociais do campo ganham força, trazendo para a cena política diversas pautas de luta, dentre as quais cunham o termo Educação do Campo, em contraposição ao modelo de educação precário conhecido como educação rural, que se instalou no campo (MELO, 2019).

A Educação do Campo vem se fortalecendo “como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito

à educação, materializando ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira” (CALDART, 2015, p. 1-2). A Educação do Campo, através de seus movimentos sociais, busca a garantia dos direitos às populações do campo pelo Estado, com o intuito de melhoria das condições de vida dessas pessoas, não apenas o direito à educação, mas também à saúde, à terra, à moradia, às águas, à alimentação, à segurança, à sustentabilidade, dentre outros.

Por isso, em termos de educação, outra perspectiva está sendo gestada por esses movimentos, em direção a um modelo educativo que emancipe os sujeitos. Nesse sentido, o Movimento de Educação do Campo luta por uma educação de qualidade, com escolas onde os próprios estudantes residem, incluindo os saberes locais, suas tradições e costumes, pressionando o Estado em cumprir seu dever de assegurar as condições estruturais para que isso aconteça. Caldart (2005) defende que a proposta curricular da escola do campo tenha o propósito de direcionar, ampliar e consolidar as aprendizagens dos estudantes e a construção de utopias sociais.

Portanto, é importante que os professores atuantes em escolas do campo possam levar em conta esses propósitos ao planejarem suas práticas pedagógicas. Especificamente em relação à área de Ciências da Natureza, o ideal é que estes se preocupem em contextualizar suas práticas a partir da realidade dos estudantes, utilizando-se de recursos e espaços da comunidade para atividades de pesquisa, para a realização de experimentos, isto é, para relacionar a teoria estudada em sala de aula como prática que se desenvolve no dia a dia dos estudantes. Para tanto, os conhecimentos dos discentes e das pessoas da comunidade podem incrementar o conhecimento escolar, e este, pode qualificar os conhecimentos dos camponeses, rumo à sustentabilidade no campo.

2.1 Políticas de formação docente: a Ledoc e o Pibid

A luta por uma escola no meio rural que atenda às necessidades dos camponeses está sendo travada pelos movimentos sociais, em busca de superar as desigualdades econômicas, políticas e sociais que

ainda permanecem no campo. Visando oferecer uma educação de qualidade aos camponeses, que atenda as suas especificidades, o movimento de Educação do Campo tem construído um modelo de educação específico para o contexto camponês.

No campo legal, muitas conquistas foram adquiridas pelo movimento, como a inclusão do Art. 28 na LDB (Lei 9394/96), que define que a educação do campo deve atender as necessidades e especificidades do meio rural, estando a cultura desses povos inserida no currículo escolar, fortalecendo os laços entre a escola e comunidade. A referida Lei determina que a escola deve seguir adaptações em seu currículo, e metodologias apropriadas, possuindo uma organização escolar própria, com a inclusão de calendário de acordo com as fases do ciclo agrícola e condições climáticas, e adequação ao trabalho rural (BRASIL, 1996, s/p).

No entanto, para que a legislação seja transposta para a realidade, é necessário que sejam elaboradas e implementadas políticas públicas que amenizem as desigualdades sociais que parte da população sofre, com direitos negados pelo poder público. Poulantzas (1990) questiona o papel do Estado na condução das políticas públicas, pois este é um organizador dos interesses da classe dominante. Porém, é crucial que as classes populares também coloquem na cena política seus interesses, através das lutas sociais, para que o Estado seja pressionado a atendê-los em suas reivindicações. Nesse sentido, várias ações governamentais têm sido voltadas para atender às classes populares, a partir da resistência das populações mais desfavorecidas economicamente e do enfrentamento destas ao Estado na conformação das classes dominantes.

A Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) é uma das políticas públicas específicas para as classes populares, pensada pelos e voltada para os povos do campo, que surgiu através da luta dos movimentos sociais camponeses, dentro de um contexto de luta mais amplo, a materialização da Educação do Campo. A Ledoc oferece ao licenciando uma formação acadêmica por área do conhecimento, buscando assegurar as especificidades do campo. Segundo Caldart (2011), o desafio que está posto para o curso é o de preparação de

educadores para uma escola que ainda não existe, ou que, mesmo existindo, precisa ser conquistada quantitativamente. Melo e Carvalho (2019, p. 8) apontam a formação de professores por área do conhecimento como um avanço para a Educação do Campo, “por meio da disponibilização de docentes com formação superior e conscientizados politicamente para o enfrentamento das problemáticas educacionais das escolas do campo, entre elas o fechamento de escolas”.

A Ledoc é uma ação do Governo Federal que integra o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Criado em 2007, contempla um conjunto de ações divididas em quatro eixos: I – Gestão e Práticas Pedagógicas; II – Formação Inicial e Continuada de Professores; III – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; IV – Infraestrutura Física e Tecnológica. A Ledoc vincula-se ao segundo eixo, configurando-se como um curso de formação inicial de professores, oferecido nas instituições públicas de ensino superior, com objetivo de formar docentes para atuarem no ensino fundamental e médio em escolas do campo.

Em relação à formação de professores para a educação do campo, Molina e Hage (2015) afirmam que sua proposta parte do princípio de que, se consideradas as especificidades da Educação do Campo, os professores serão formados como intelectuais orgânicos, na luta contra a hegemonia capitalista, que se apropria da educação como um elemento fundamental para a formação de mão de obra voltada para atender apenas às demandas do mercado de trabalho.

Dessa forma, a Ledoc trabalha na formação de professores que se identifiquem com o campo, entendendo-o como território de vida, que possui potencialidades, mas que também necessita ser reconhecido em suas especificidades no bojo das políticas públicas. Esses professores precisam lutar para que a escola esteja localizada no campo, e que em suas práticas pedagógicas levem em consideração os processos educativos para além da sala de aula, através do diálogo entre os conhecimentos culturais e o conhecimento científico. Portanto, precisa ter como finalidade uma educação emancipatória que atenda as comunidades rurais e trabalhe a formação humana, o exercício da

cidadania pelos estudantes, que precisam estar cientes de seus direitos e de que precisam lutar pela igualdade e justiça social.

Outra política pública de formação que destacamos é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que iniciou em 2006, mas apenas em 2009 foi inserida como política pública voltada à formação de professores no país, nas instituições federais, com objetivo de aprimorar a formação de professores iniciantes na prática educativa. O edital n. 060/2013 da CAPES esclarece que este Programa “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”, de modo que os estudantes sejam inseridos “no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didáticas pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola” (BRASIL, 2013, s/p).

O Pibid veio para somar com a formação inicial dos licenciandos e com as escolas de educação básica, tendo em vista que possibilita uma troca de experiências entre a Universidade e as escolas, entre os formadores, os formandos e os docentes em exercício na educação básica, com objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Por isso, podemos dizer que o Programa respeita as diversidades, envolve a coletividade nas atividades práticas realizadas, e valoriza os profissionais nas licenciaturas. Essa política surge com o propósito de resgatar o interesse dos docentes pelas licenciaturas, permitindo ao licenciando ter uma vivência em sala de aula desde seu processo formativo na Universidade, contribuindo não apenas na formação profissional do indivíduo, mas na qualidade do ensino da escola contemplada.

As atividades do Pibid são um ganho tanto para os licenciandos quanto para os docentes na escola, pois estes aprimoram a sua prática a partir das proposições daqueles, que qualificam seu processo formativo. Barros, Sousa e Macedo (2013, p. 10), apontam a importância do Pibid para escola pública, afirmando que este é “propiciador de saberes e práticas de ensino voltadas para reflexão-ação-reflexão que tem como objetivo principal o aluno e sua

aprendizagem”, trazendo “uma contribuição significativa na aprendizagem e no dia a dia dos alunos da escola”.

Desse modo, o Pibid é uma ferramenta importantíssima no espaço escolar, pois essa experiência vivenciada pelo docente permite uma reflexão sobre a prática pedagógica, avaliando as melhores estratégias de ensino, com o objetivo principal voltado à aprendizagem de cada estudante. Propicia, ainda, aos licenciandos, terem contato com a escola e com os estudantes da educação básica, lançarem um olhar crítico sobre esse contexto, reconhecer a complexidade e contradições que envolvem o trabalho pedagógico, e refletir sobre as metodologias adequadas para aprimorá-lo. Em tese, o licenciando está em formação, com conhecimentos atualizados sobre os conteúdos de ensino da área, por isso pode contribuir significativamente para relacionar a teoria estudada em sala de aula com a prática. Esse é um aspecto fundamental para o ensino de Ciências da Natureza, objeto deste estudo.

2.2 Atividades práticas no ensino de Ciências da Natureza

É comum, em escolas do campo, professores atuarem em várias disciplinas, ou mesmo, atuarem em áreas diferentes de sua formação, não por gostarem da matéria aplicada, mas para preencherem sua carga horária. Nesse contexto, acreditamos que muitos educadores, por não dominarem os conteúdos de ensino, preferem seguir o livro didático, em vez de realizar aulas práticas, contextualizadas, dinâmicas e participativas.

As aulas práticas são uma ferramenta fundamental para o ensino e aprendizagem, tendo em vista que, muitas vezes, apenas a parte teórica não consegue esclarecer determinado fato. Nesse contexto, esse tipo de aula seria um elo entre a ideia e a prática desenvolvida, facilitando na resposta de uma determinada pergunta. As atividades práticas são assim definidas por Andrade e Massabni (2011, p. 840): “aquelas tarefas educativas que requerem do estudante a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou com dados brutos obtidos do mundo natural ou social”. Portanto, a ação do estudante é fundamental, “seja desenvolvendo a

tarefa manualmente, seja observando o professor em uma demonstração, desde que, na tarefa, se apresente o objeto materialmente”.

As atividades práticas realizadas, sejam aulas-passeio, modelos didáticos, oficinas e experimentos, são uma ferramenta fundamental no processo do ensino e aprendizagem, possibilitando fazer ligação entre a teoria e a prática com os materiais e instrumentos concretos, como: objetos, plantas, passeios, livros, etc. No ensino de Ciências da Natureza desenvolvido em escolas no campo, essas atividades poderiam facilitar ainda mais o aprendizado dos estudantes, pois a própria natureza seria um laboratório excelente para a realização dessas atividades, potencializando um ensino com o envolvimento direto dos estudantes.

Por meio desse envolvimento, que se torna natural e social, estabelecem-se relações que irão abrir possibilidades de atingir novos conhecimentos (VASCONCELLOS, 1995). Dessa forma, as atividades desenvolvidas em sala de aula teriam mais significado, participação e questionamentos, facilitando na formação do senso crítico. Segundo Andrade e Massabni (2011), essas atividades permitem adquirir conhecimentos em que a aula teórica não proporcionaria, sendo compromisso do professor, juntamente à escola, oferecer essa oportunidade para a formação do estudante.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) remete-nos a compreender que o processo de ensino e aprendizagem não pode ser resumido ao estudo do livro didático, mas deve-se criar possibilidades desafiadoras para motivar os estudantes a buscarem um conhecimento contextualizado e problematizado no e para o ensino de Ciências.

Percebemos que, muitas vezes, a dificuldade não está na falta de capacidade do discente aprender ou assimilar o conteúdo, mas na necessidade do professor buscar uma metodologia mais eficiente para ser aplicada. Uma das alternativas que poderia ser pensada para resolver eventuais problemas, facilitando melhor interação entre discentes nas aulas, seria trabalhar os conteúdos envolvendo teoria e

prática, fazendo relação com a vida cotidiana dos estudantes, assim como propõe a Educação do Campo.

Segundo Pozo e Crespo (2009), a teoria não pode ser um fim em si, mas sim um dos meios de mediação do aprendizado do alunado e cabe ao docente elaborar e organizar esse processo. Merazzi e Oaigen (2008, p.70) pontuam que as atividades práticas e experimentais, voltadas para o cotidiano do aluno, aparecem como condições para uma aprendizagem significativa, pois são capazes “de motivar o educando a querer aprender, a perceber a importância do aprendizado; e se [utilizadas] de forma adequada, se torna um material potencialmente significativo para a aprendizagem efetiva”.

Quando o discente participa de uma atividade prática ou realiza uma pesquisa, aprende a observar e formular hipóteses, melhora as relações sociais, fortalece a coletividade, como também aprende a tirar suas conclusões a respeito do que observa. As atividades práticas são fundamentais para a construção do pensamento crítico e científico, pois provoca estímulo na mente do estudante, através do experimento realizado. O documento Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio advertem que a experimentação não é uma atividade exclusiva das aulas de laboratório, “onde os alunos recebem uma receita a ser seguida nos mínimos detalhes e cujos resultados são previamente conhecidos [...]. As atividades experimentais devem partir de um problema, de uma questão a ser respondida” (BRASIL, 2006, p.55).

O documento citado acima coaduna-se com as proposições da Educação do Campo, ao ressaltar a importância de o trabalho desenvolvido em sala de aula ser voltado à realidade do discente, e que essa atividade prática tenha uma finalidade em resposta de alguma pergunta que precisa ser esclarecida e respondida, o que leva os estudantes a indagarem a realidade, visando transformá-la em algum aspecto. Os PCN de Ciências Naturais para os anos finais do ensino fundamental, em um dos seus objetivos para organização da aprendizagem, estabelecem que os estudantes devem “[...] formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos,

procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar” (BRASIL, 1998, p. 33). Nesse sentido, corrobora-se com a importância da atividade prática no qual vem precedida de uma problematização, na perspectiva de eliminar/amenizar as dúvidas dos estudantes de um determinado conteúdo trabalhado pelo professor.

Diante da discussão sobre as atividades práticas no ensino de Ciências, percebe-se que essa perspectiva metodológica relaciona-se ao que propõe a Educação do Campo, ao possibilitar a relação teoria e prática, a articulação dos conhecimentos escolares às vivências dos discentes, o desenvolvimento do protagonismo discente, a pesquisa como princípio educativo, a relação horizontal entre professor e estudante.

3 METODOLOGIA

Visando atender ao objetivo geral da pesquisa, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que, conforme Martins (1994, p. 28), “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos”.

Para a realização da pesquisa foram utilizados como procedimentos: análise documental de relatório do Pibid (GOMES, 2019), com o objetivo de descrever as atividades desenvolvidas no Pibid com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Na análise documental, segundo Calado e Ferreira (2004, p. 3), o investigador manipula fontes de dados brutos “e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação”.

Para a entrevista semiestruturada com o professor de Ciências, elaboramos um roteiro que norteou a conversa entre pesquisador e entrevistado, de modo que o objetivo foi alcançado, conforme orientações de Marconi e Lakatos (2007). Utilizamos equipamento de áudio para gravação da conversa e posterior transcrição das falas.

O campo empírico da pesquisa foi uma escola localizada na zona rural de Sigefredo Pacheco/PI, fundada no ano de 1987, em uma área de 192,39 metros, composta por quatro salas de aulas que comporta, em média, 30 estudantes cada, dispendo de cozinha, bebedouro, pequeno pátio e diretoria que funciona também como sala para os professores, com apenas um computador e uma impressora, não dispendo de laboratório e biblioteca. Possui dois banheiros disponíveis, masculino e feminino.

A Escola fica localizada no centro de uma comunidade situada a 12 km da sede do município. O quadro de funcionários é composto por 12 profissionais: 1 diretor, 1 secretária, 3 merendeiras, 2 vigias e 5 professores. No ano de 2019, possuía 135 matriculados, sendo 34 na educação infantil e 101 no ensino fundamental, com funcionamento nos turnos manhã e tarde. Pela manhã, funciona a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano); e à tarde, anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano).

O professor interlocutor reside na própria comunidade, é graduado e pós-graduado na área de matemática. O tempo de atuação no magistério coincide com o tempo de docência nos anos finais do ensino fundamental, qual seja, 22 anos. Atualmente, trabalha apenas nessa escola, nos turnos manhã e tarde, na qual é professor há 18 anos. É concursado pela rede municipal de ensino, com carga horária de 40 horas, incluindo o horário pedagógico.

4 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS EM ESCOLA DO CAMPO

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) do qual somos estudante tem como ênfase a área de Ciências da Natureza, dessa forma, nossa atuação na escola, como bolsistas do Pibid, foi direcionada a esta área do conhecimento, para a qual planejamos atividades de cunho mais prático, complementando o arcabouço teórico trabalhado pelo professor titular em sala de aula. Assim,

integramos os conhecimentos adquiridos na Universidade com a experiência do professor da turma onde desenvolvemos nossa prática.

Na escola, os Pibidianos desenvolveram as atividades práticas sob orientação e responsabilidade de um professor (supervisor) participante do programa, em que atua como mediador sobre as atividades desenvolvidas. As atividades eram planejadas em reuniões semanais, nas quais, junto com o professor de ciências, traçávamos as estratégias de ensino que considerávamos mais adequadas tendo em vista os objetivos, os conteúdos e as características da turma. Abertos a críticas e sugestões, buscamos embasar o trabalho pedagógico no viés do professor crítico-reflexivo (GOMES, 2019). Esse viés coaduna-se com o pensamento de Nóvoa (1997, p. 25), segundo o qual a formação de professores “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”.

Assim sendo, as reuniões semanais constituíam-se em momentos de reflexão sobre a prática para o professor supervisor e sobre a formação para os bolsistas, pois cada atividade planejada era cuidadosamente sistematizada para que atendesse ao objetivo final do ensino, que é a aprendizagem. Essa proposição tanto da Ledoc quanto do Pibid, de autonomia do professor para planejar e executar sua prática vai de encontro com o que historicamente a Educação Rural impôs à escolas localizadas no campo. Por isso, concordamos com Silva (2018, p. 28-29) quando afirma que “a própria Educação Rural que ainda permanece no campo brasileiro não é mais a mesma”, pois concepções que norteiam a Educação do Campo circulam pelas políticas e programas governamentais, influenciando nas escolas, na formação docente, gerando “questionamentos da prática hegemônica, e [suscitando] o interesse do professorado sobre o Movimento da Educação do Campo e suas práticas educativas”.

Dessa forma, a inserção dos professores das escolas localizadas no campo em políticas públicas de formação e dos licenciandos no contexto dessas escolas, são aspectos fundamentais para a materialização do que propõe a Educação do Campo e desconstrução das práticas que se consolidaram sob o paradigma da Educação Rural.

A Ledoc, como política pública de formação fundamentada nos pressupostos da Educação do Campo, busca analisar as metodologias empregadas nas escolas do/no campo, visando a construção de uma prática docente que valorize o ensino teórico-prático, articulado às vivências dos estudantes camponeses (GOMES, 2019).

Acreditamos que o ensino de Ciências da Natureza possui um grande potencial para proporcionar esse ensino contextualizado que dialoga com as expectativas de aprendizagem dos estudantes. Como evidencia Krasilchik (2005, p. 77), “a escolha da modalidade didática vai depender do conteúdo e dos objetivos selecionados, da classe a que se destina, do tempo e dos recursos disponíveis, assim como dos valores e convicções do professor”. Dessa forma, o ideal é que o professor realize o planejamento envolvendo todas essas questões, e avalie continuamente as atividades desenvolvidas. Cabe ao professor dominar o conteúdo, ter o conhecimento de várias técnicas de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas, para que possa despertar o interesse dos discentes, buscando uma aprendizagem significativa.

Notadamente que, ao destacarmos o professor como o grande articulador do trabalho educativo na escola, apontando incumbências que lhe são importantes assumir, não estamos desconsiderando os diversos condicionantes internos e externos que obstaculizam, em muitos aspectos, a ação docente, como a indisponibilidade ou insuficiência de espaços, tempos, recursos e materiais dentro da escola que possibilitem inovar, criar outras estratégias didáticas; formação inicial e continuada precárias; desvalorização docente, o que leva o professor, muitas vezes, a ministrar aulas em diversas escolas; falta de apoio/acompanhamento pedagógico, etc. No entanto, consideramos importante tecer apontamentos que levem o professor a ressignificar a sua prática para viabilizar um ensino de melhor qualidade sem, no entanto, abdicar da luta em prol de melhores condições de trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais, referentes ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 115-116), sugerem que seja planejada uma sequência de etapas para o trabalho com cada tema a ser estudado, a saber: 1) apresentação do tema pelo professor, que pode consistir em

exposição dialogada (conversa com os estudantes) ou acompanhada de algum recurso didático; 2) delimitação dos problemas que serão investigados e levantamento de hipóteses para sua solução; 3) investigação propriamente dita, com a utilização das fontes de informação e outros recursos didáticos, como jogos e simulações. Nesta etapa, há confronto entre as hipóteses iniciais e as informações obtidas, e os estudantes reestruturam explicações e sistematizam os conhecimentos; 4) realização de exercícios finais e auto-avaliação dos estudantes.

A nossa atuação com os estudantes do 9º ano, turma na qual realizamos o trabalho por meio do Pibid, foi mais concentrada na terceira etapa, de investigação propriamente dita, na qual desenvolvemos as seguintes atividades práticas: 1) experimento com água e óleo; 2) experimento de separação de misturas; 3) oficina sobre a distribuição dos átomos.

A realização do **experimento com água e óleo** teve como objetivo diferenciar uma mistura homogênea de uma heterogênea, como também visualizar substâncias mais densas e menos densas. Segundo Antunes (2013, p. 49), “a água e o óleo formam um sistema heterogêneo, pois são líquidos imiscíveis que praticamente não se dissolvem um no outro”. No início da aula, foi explicado aos estudantes que a solubilidade entre a água e o óleo está ligada à diferença de polaridade entre as moléculas de cada uma. Nesse caso, o óleo não dissolve na água devido a diferença de polaridade, pois o óleo é apolar e a água polar. Porém, no caso do açúcar e do sal, ambos dissolvem na água, pois são substâncias polares.

No decorrer de todo o experimento, os grupos realizaram suas anotações. Para a atividade, foram formados dois grupos, ambos com sete participantes. Cada grupo recebeu alguns materiais, como copos transparentes, água, óleo, açúcar refinado, pratos, colher e conta-gotas. Em seguida, ambos os grupos marcaram dois copos, sendo o recipiente A e o B. No A foi adicionado água + óleo (mesma quantidade) e no B, água + açúcar (uma colher de sobremesa de açúcar para 250ml de água), sendo as duas misturas mexidas com o auxílio de uma colher. Com o conta-gotas, cada grupo retirou uma quantidade mínima de

líquido da superfície da mistura A e colocou em um prato; com outro conta-gotas, retirou o líquido da parte inferior da mesma mistura e depositou em prato separado. Com os conta-gotas limpos, foi repetido o mesmo procedimento com a mistura B.

No final da atividade experimental, foram direcionadas algumas perguntas aos grupos sobre as porções de líquidos retiradas com o conta-gotas das misturas A e B: são iguais ou diferentes? Todos responderam que da A eram diferentes, pois ambos os pratos possuíam líquidos de água e óleo; já as porções retiradas da mistura B, os estudantes disseram que eram iguais, pois ambos os pratos possuíam os mesmos líquidos. Ao serem indagados se era possível retirar apenas a água ou açúcar da mistura B usando o conta-gotas, responderam que não, pois o açúcar estava todo dissolvido na água. Dentre as misturas homogêneas e heterogêneas, todos conseguiram diferenciar e ainda citaram outros exemplos dessas misturas, como areia com água e óleo, e o café diluído como mistura homogênea (GOMES, 2019).

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 122) orientam que a problematização seja uma atitude adotada pelo professor durante o experimento, para que estes “sejam guiados em suas observações. E, quando o professor ouve os estudantes, sabe quais suas interpretações e como podem ser instigados a olhar de outro modo para o objeto em estudo”. Portanto, é necessário que o professor, no decorrer do experimento, vá estimulando a associação do conteúdo trabalhado em sala de aula com a realidade dos estudantes.

Para Borges (2002), as atividades práticas em sala de aula têm o intuito de frisar o que o discente aprendeu nas aulas teóricas, de forma a compreender de fato o conteúdo trabalhado. É a relação teoria e prática cuja Educação do Campo coloca como um de seus princípios basilares, pois essa possibilidade do fazer, experimentar, é fundamental para a formação de conceitos estudados nas Ciências da Natureza.

Contudo, a ausência de um laboratório de ciências na escola não pode ser empecilho para que a experimentação e a investigação empírica aconteçam. Outros espaços podem ser improvisados para que a aula transcenda as quatro paredes da sala de aula. Cientes disso, realizamos a **atividade de separação de misturas** na própria cozinha

da escola com todos os estudantes, para realização da separação do sal diluído na água. Antes da realização da atividade prática, o próprio Pibidiano trabalhou a parte teórica do conteúdo em sala de aula, dialogando sobre várias formas de separar determinada mistura, fazendo os estudantes enxergarem que muitas delas fazem parte de nosso dia a dia. Assim, os conhecimentos prévios dos estudantes iam sendo valorizados ao mesmo tempo em que vários aspectos eram problematizados (GOMES, 2019).

Explicamos sobre a obtenção do sal nas salinas, chamando a atenção do estudantes para o fato de estas ficarem situadas em locais com bastante vento e calor do sol, o que provoca a evaporação da água de forma natural, deixando apenas o sal nos tabuleiros. Segundo Lopes (2015, p. 35), é possível acelerar o processo fornecendo uma fonte de calor e/ou aumentando a ventilação. Então, para que pudéssemos obter o sal da mistura em poucos minutos, é necessário adicionar calor através do fogo, para realização do experimento. Dessa forma, foi utilizado sal de cozinha misturado com água.

O experimento teve como objetivo compreender que, mesmo essas substâncias misturadas, ainda é possível adquirir por completo determinada substância, como no caso, o reaproveitamento do sal e também da água, caso estivéssemos utilizando instrumentos adequados para o experimento. Para a realização da atividade, foram necessários também outros materiais: panela de alumínio e colher. O Pibidiano colocou água dentro da panela e adicionou sal, e, sendo misturados, o sal diluiu por completo, sendo em seguida a mistura exposta ao fogo.

Ao trabalhar a parte teórica em sala de aula, muitos estudantes achavam que a mistura de água e sal não teria como voltar a obter o sal por completo, mas no experimento em tela, realizado pelo bolsista, puderam observar que é possível. Esclarecemos aos estudantes que a obtenção do sal por completo só foi possível devido o fogo fornecer calor às substâncias, tendo estas sua temperatura elevada. Dessa forma, a água passou por um processo de ebulição, ficando apenas o sal na parte inferior do recipiente.

Ao término do experimento, voltamos à sala de aula onde foi retomado o diálogo sobre o reaproveitamento do sal, e, ainda, sobre os

cuidados necessários para a realização desse experimento, não sendo este recomendável que tentem realizar em casa para evitar possíveis acidentes (GOMES, 2019).

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 122) esclarecem que alguns experimentos são trabalhados como uma atividade em que o professor procede a demonstração de um fenômeno quando este oferece algum tipo de perigo. Como foi o caso desse experimento de separação de misturas realizado pelo bolsista do Pibid. Nesse caso, “a participação dos estudantes reside em observar e acompanhar os resultados. [...] a participação pode ser ampliada, desde que o professor solicite que os estudantes apresentem expectativas de resultados, expliquem aqueles obtidos e os comparem aos esperados”. Por isso, a etapa de problematização antes da realização do experimento, na qual os estudantes colocam seus conhecimentos prévios, e a de comparação desses com os resultados observados, ao final da atividade prática, são importantes para o processo de construção do conhecimento científico.

Seguindo esses cuidados necessários à aprendizagem dos conteúdos de Ciências, antes da realização da **oficina sobre a distribuição dos átomos**, o conteúdo foi trabalhado em sala de aula por meio de uma exposição dialogada. Essa apresentação prévia do conteúdo facilitou a realização da atividade, pois poucos estudantes tiveram dificuldades para assimilação, e no decorrer da oficina conseguiram fixar melhor o conteúdo. A oficina teve como objetivo fazer a distribuição correta dos átomos da tabela periódica, identificando as quantidades de elétrons, prótons e nêutrons. Os materiais utilizados foram pinceis e cartolina (GOMES, 2019).

Os participantes foram divididos em dois grupos. Cada grupo escolheu dois elementos químicos da tabela periódica, fazendo a distribuição dos elétrons de cada elemento químico escolhido. O grupo A realizou a distribuição dos átomos de nitrogênio (N) e fósforo (P). Nesse grupo, apenas dois participantes tiveram dificuldade no início, mas com o decorrer da atividade, puderam esclarecer suas dúvidas com os outros membros de seu grupo e com o bolsista proponente da atividade. No grupo B, os estudantes escolheram nitrogênio (N) e oxigênio (O). Nesse grupo, todos os participantes conseguiram

responder satisfatoriamente à atividade, realizando a distribuição dos elétrons com certa facilidade. Ao término da atividade, cada grupo apresentou suas conclusões, socializando as aprendizagens construídas (GOMES, 2019).

É importante destacar que os experimentos e a oficina desenvolvidos incentivaram os estudantes a quererem aprender mais, sendo notória a satisfação quando são colocados na condição de sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, percebemos que, de forma geral, as atividades práticas foram muito importantes para a aprendizagem significativa dos conteúdos, à medida que os estudantes puderam ir construindo gradativamente o conhecimento, com a mediação do professor da turma e do Pibidiano.

4.1 Relação teoria e prática no ensino de Ciências em âmbito do Pibid: a visão do docente

Como um dos princípios que devem nortear as práticas pedagógicas no âmbito da Educação do Campo, a relação entre teoria e prática no trato dos conteúdos escolares é também um dos fundamentos que orienta o trabalho desenvolvido no Pibid. No ensino de Ciências da Natureza, constatamos que há diversas possibilidades de fazer essa relação, pois a maioria dos conteúdos estudados têm uma articulação direta com o dia a dia dos estudantes.

Dessa forma, como mostrado na primeira parte desta seção, o planejamento e execução das atividades no Pibid, procurou ampliar o estudo para além da leitura do livro didático e exposição oral pelo professor, pois sempre era proposta uma atividade prática como forma de os estudantes vivenciarem aquilo que estavam estudando, para posteriormente, ser retomada a teoria com a compreensão sobre o conteúdo mais ampliada. Ao ser indagado sobre a importância do Pibid para o aprimoramento do ensino de Ciências na escola, o professor de Ciências titular da turma onde o trabalho foi desenvolvido e que foi um dos sujeitos da pesquisa, respondeu: *“Esse programa contribuiu muito, pois ajudou muito a turma. Até porque, ter mais um professor na sala só vem a somar. Eu gostei muito, assim como a turma também”*.

Podemos inferir, pelo relato do Professor, que ele reconhece o potencial do Pibid para o aprimoramento da sua prática, pois o fato de ter o licenciando como auxiliar, permite superar limitações do ensino oferecido, tanto que ele destaca que ajudou muito a turma. Se o objetivo é o aprendizado, acreditamos que ajudar a turma significa fazer os estudantes avançarem na aprendizagem dos conteúdos. A resposta à seguinte indagação permite-nos fazer tal afirmação: Com relação às atividades desenvolvidas pelo Pibid, qual a importância delas para o aprimoramento da prática do professor de Ciências na escola? *“Ajudou a passar experiência tanto para o aluno como para professor de Ciências. Não contribuiu somente para os alunos, mas para o professor também”*.

Analisando as respostas do Professor, percebemos que são inegáveis os ganhos tanto para o professor, que aprimora sua prática, quanto para os estudantes, que saem da rotina e vivenciam outras formas de ensino-aprendizagem, quando o pibidiano está dentro da escola, colaborando com o planejamento e execução das atividades. Esse fato evidencia que o professor necessita de pares para a troca de ideias e atuação coletiva junto aos estudantes.

As aulas que vinculam prática e teoria estimulam o raciocínio, o senso crítico e a criatividade, e torna o estudante construtor do seu próprio conhecimento, com a mediação do professor, favorecendo nas atitudes para resolver determinados problemas. O Professor entrevistado reconhece a importância de serem realizadas aulas práticas no ensino de Ciências, e explica o porquê.

Porque isso faz com que os alunos se desenvolvam mais e mais. Desenvolvem a criatividade, [inibe] a timidez, tudo isso vai contribuindo muito para o desenvolvimento, tornando o aluno mais crítico, preparando para o ensino médio ou, até mesmo, quando chegar na faculdade e ingressar. (Prof. de Ciências)

É indiscutível, portanto, que incrementar as aulas teóricas com atividades práticas, conforme propõe o Pibid, gera resultados positivos tanto para os estudantes quanto para o professor, pois amplia os conhecimentos. O próprio Professor entrevistado partilha desse

entendimento, compreendendo que essa forma de organização do trabalho pedagógico melhora a qualidade do ensino escolar, promovendo uma aprendizagem significativa. Para Andrade e Massabni (2011, p. 836), “se o professor valoriza as atividades práticas e acredita que elas são determinantes para a aprendizagem de Ciências, possivelmente buscará meios de desenvolvê-las na escola e de superar eventuais obstáculos”. Esse é um aspecto importante para o aprimoramento da prática de ensino de Ciências, pois compreendemos que nas escolas há diversas dificuldades para o desenvolvimento desse tipo de atividade, sobretudo em escolas do campo, que convivem com a precariedade na disponibilização de recursos e materiais.

Andrade e Massabni (2011, p. 838) definem as atividades práticas como aquelas que dão ao estudante a condição de construtor de seu próprio conhecimento, pois o fazem “buscar, reformular e refletir para reestruturar seus conhecimentos, com o auxílio do professor e de colegas”. Os autores apontam como exemplos de aulas práticas, o estudo do meio, a experimentação, a visita com observações, determinados jogos, excursões, demonstrações, que são fundamentais para o ensino de Ciências. O Professor entrevistado revelou realizar aulas práticas, dando exemplos dos tipos que utiliza: *“Gosto de realizar aulas práticas, através de seminários e experimentos”*.

Em nossos estudos sobre aulas práticas no ensino de Ciências, constatamos que os experimentos sempre aparecem como um tipo de atividade dessa natureza, à medida que possibilitam a formulação de hipóteses, o questionamento, a investigação, a reflexão dos dados e sua sistematização, dentre outros. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) alertam para que tal atividade não se converta em uma receita a ser seguida nos mínimos detalhes pelos estudantes, mas que parta de um problema a ser respondido, pois só assim cumprirão com o objetivo de torná-los construtores do seu conhecimento.

Em relação ao seminário, como atividade prática apontada pelo Professor entrevistado, também é necessário que seja verificado como está sendo proposto, para que não se constitua simplesmente como a

exposição teórica do conteúdo, diferenciando apenas o expositor, isto é, em vez do professor, os estudantes. Andrade e Massabni (2011, p. 841) esclarecem que “atividades práticas não contemplam debate, leitura, aula expositiva e outras de natureza teórica [...]”. Estas, colaboram para as aulas com atividades práticas, pois não basta que o estudante esteja em ação, é preciso que lhe sejam permitidas experiências diretas com objetos presentes fisicamente.

É importante, desta feita, ao se propor aulas práticas, questionar-se: os estudantes estão no papel de protagonistas? Possibilita a vivência de experiências diretas com objetos, materiais, fenômenos, etc.? Permite o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes? Estes são levados a questionar, levantar hipóteses, buscar respostas, sistematizar dados? Permite a troca de informações entre estudantes e entre professor e estudantes? Dentre outras.

Concordamos com Andrade e Massabni (2011, p. 836) ao pontuarem que querer utilizar, ou não, atividades práticas no ensino, “é uma decisão pedagógica que não depende apenas da boa vontade do docente, seu preparo ou condições dadas pela escola”. Outros aspectos estão em jogo, como a orientação didática e curricular da escola. Ao ser questionado sobre as dificuldades que enfrenta para realizar atividades práticas, o Professor interlocutor da pesquisa respondeu: *“Eu não sinto muita dificuldade para realizar aulas práticas. Primeiro que os meninos gostam, e eu também sempre gostei muito de realizar essas atividades. Procuo fazer uma aula diferente, e quando tenho dificuldades, procuro pesquisar”*.

Considerando que o referido Professor não possui formação na área de Ciências da Natureza, mas de Matemática, é um dado importante a sua segurança ao dar a resposta ao questionamento, embora admita ter alguma dificuldade. Talvez a sua experiência de 22 anos no magistério, atuando na mesma etapa da educação básica, anos finais do ensino fundamental, possibilite a minimização dos obstáculos. Também a sua disposição para pesquisar é fundamental para que consiga realizar atividades práticas com poucas dificuldades.

Em escolas rurais, é possível que o professor utilize-se da própria natureza e dos meios que ela oferece para a realização da

atividade prática, como também trabalhar oficinas utilizando materiais recicláveis existentes na escola ou nas residências dos estudantes.

Contudo, importante destacar que essas adaptações não são suficientes para a realização de uma prática docente de qualidade no ensino de Ciências. A ausência de laboratório dessa área na escola, por exemplo, compromete significativamente o trabalho com alguns conteúdos, como os relacionados à Biologia Celular, para os quais o acesso a um microscópio é fundamental. Os modelos didáticos podem até servir de recurso alternativo mas não permitem ver uma célula na sua configuração real. Assim, equipar as escolas com laboratório de Ciências permitiria um maior e melhor aproveitamento dos estudantes na compreensão dos conteúdos.

O papel ideal do ensino de Ciências é proporcionar aos estudantes curiosidades, reflexão e a criatividade, aumentando as possibilidades de compreensão e interação nas atividades propostas. Dessa forma, podemos afirmar que possibilitamos uma aprendizagem mais significativa para os estudantes, ao propormos atividades práticas como forma de apropriação mais efetiva da teoria estudada em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar como as atividades desenvolvidas no Pibid contribuíram para relacionar teoria e prática no ensino de Ciências da Natureza em escola do campo. Para tanto, levamos em conta a visão do professor de Ciências da escola pesquisada que atuou no Pibid como supervisor.

O trabalho investigativo permitiu comprovar que as atividades práticas aplicadas em ambiente escolar aliadas ao ensino teórico dos conteúdos, tornam as aulas mais prazerosas, pois os estudantes interessam-se mais em aprender o conteúdo, e conseqüentemente obtêm melhorias no seu desempenho acadêmico. Além de melhorar na compreensão dos conteúdos científicos trabalhados, as atividades teórico-práticas também estimulam o senso crítico, a curiosidade em investigar os fenômenos que estão/acontecem à sua volta.

A Educação do Campo propõe um ensino contextualizado a partir da realidade dos estudantes, respeitando a diversidade existente nos contextos camponeses, bem como os saberes locais. Assim sendo, as práticas pedagógicas nas escolas localizadas no campo precisam ser inovadas, não se resumindo ao estudo do livro didático, mas ampliando-se a aula para além disso, com atividades práticas que ajudem na compreensão dos conteúdos como também no aprimoramento do senso crítico e da liberdade de expressão dos estudantes. Reafirmamos que o ensino de Ciências tem potencial para seguir tal proposição.

A Ledoc, respaldada nos referenciais da Educação do Campo como paradigma contra-hegemônico, possibilita para a formação docente esse novo olhar sobre o ensino, preparando os licenciandos para atuarem em escolas do campo, desenvolvendo trabalhos e projetos que atendam às necessidades da comunidade, fortalecendo a coletividade em busca de melhorar a qualidade do ensino nessas escolas. Atuar na escola desde o início do processo formativo na Universidade é de grande relevância, pois além de promover a aprendizagem da docência, desenvolve habilidades, provoca indagações, desafios, afetividades.

Dentro desse processo formativo diferenciado que a Ledoc oferece, o Pibid corrobora para a vivência de experiências docentes nas escolas do campo, tendo em vista estratégias inovadoras trabalhadas juntamente com o professor no âmbito escolar. Por meio da pesquisa realizada, foi possível enxergar que as contribuições do Pibid excedem o contexto da escola, auxiliando sobremaneira na formação dos pibidianos como educadores do campo e ressignificando a prática docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: Um desafio para professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v.17, n.4, p. 835-854, 2011.

ANTUNES, M, T. **Ser protagonista:** Química 1º ano - Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

BARROS, E. N.; SOUSA, E. J. S.; MACEDO, M. Pibid X Escola Pública: uma parceria na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5, 2013, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista: IFBaiano, 2013.

BORGES, T. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física.** 2002. Disponível em: <www.fae.ufmg.br> Acesso em: 27 out. de 2015, 16:25:12

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 060/2013.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Editais e seleções. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf> Acesso 14.set.2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 abr. 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. vol. 2. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais (terceiro e quarto ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos.pdf>

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da construção do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO

de J. S. M. S. (Org.) **Educação para a construção de um projeto de educação do campo**. 5. Ed. Brasília: UnB, 2005.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, S. R. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. 2015. Disponível em: <<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289&key=072c077c4aef39fe4f804ac7eeb654bc>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

GOMES, J. M. **Relatório PIBID**. Universidade Federal do Piauí. 2019. s. n. t.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2005.

LOPES, S. **Investigar e conhecer**: ciências da natureza - 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MELO, K. R. A. **Protagonismo infantil na escola do campo**: caminhos para a (re)organização das práticas pedagógicas e do espaço/tempo escolares. 2019. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2019.

MELO, R. A.; CARVALHO, A. D. F. Licenciatura em educação do campo: interfaces entre o projeto pedagógico e a prática educativa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2019.

MERAZZI, D. W.; OAIGEN, E. R. Atividades Práticas em Ciências no Cotidiano: Valorizando os Conhecimentos prévios na Educação de Jovens e adultos. **Experiências em Ensino de Ciências**. V3(1), pp. 65-74, 2008.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política e formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, M. do S. Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, p. 23 – 41, jan./abr. 2018.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Planejamento: plano de ensino: aprendizagem e projeto educativo**. 4.ed. São Paulo: Libertad, 1995.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

Elismar Siqueira da Silva Junior¹

João Pedro de Sousa Barreto²

Raimunda Alves Melo³

1 INTRODUÇÃO

Este texto aborda sobre a dicotomia teoria-prática perseverante nos cursos de formação inicial de professores, apresentando as múltiplas perspectivas em que se dá essa separação e hierarquização, apontada como fator de intensificação no declínio referente à qualidade do ensino superior, e reforçando o papel do Estágio Curricular Supervisionado como um instrumento pedagógico que contribui para a superação dessa dicotomia, como afirmam Pimenta e Lima (2006).

Compartilhamos do pensamento de que a formação inicial do professor antecede a formação formal, procedendo desde o exemplo dos primeiros educadores formais ou informais, abrangendo os pais, a família em geral, bem como amigos e vizinhos e demais integrantes do seu círculo social, que fazem a educação mais voltada a valores do conviver social. Mediante a relevância atribuída à qualidade da formação inicial docente, em razão de sua estreita relação com o ensino como um todo, faz-se necessário esmiuçar esse processo de modo a evidenciar as diversas variações coexistentes no cenário brasileiro, em suas particularidades desejáveis e carências específicas,

¹ Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Piauí. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: Elismarjunior95453526@gmail.com.

² Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Piauí. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: joapedroledoc@ufpi.edu.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br.

posto que essas variações representam um enorme peso na práxis de seus egressos, embora não únicas influenciadoras.

Em contribuição a esse pensamento, Darling-Hammond (2014) testemunha sobre o sentimento de insatisfação com a educação e à vista disso, com o processo de formação de professores nos últimos dez anos nos Estados Unidos, em nada dissemelhante do que é evidenciado no Brasil. Segundo essa pesquisadora, ao longo da última década, houve insatisfação pública com as escolas e com a formação dos professores, sendo que as Faculdades de Educação passaram a ser “criticadas de várias formas como ineficientes na preparação dos professores para seu trabalho, insensíveis a novas demandas e alheias à prática, constituindo verdadeiras barreiras ao recrutamento dos mais brilhantes alunos para a carreira docente” (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 231).

Considerando o exposto, o presente estudo discute, a priori, a formação inicial de professores, partindo do conceito de Garcia (1999, p. 26), segundo o qual:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

As *licenciaturas* são os cursos em nível superior de formação inicial de professores, que diferem do bacharelado por, além do conteúdo específico, trabalhar a didática que, por sua vez, debruça-se sobre o “como ensinar”, tomando por base teorias, teorias, métodos e metodologias pedagógicas, tendo como objetivo o êxito no processo ensino-aprendizagem, refletido na construção do conhecimento.

A cronologia histórica e legislativa do Brasil confirma a formação de professores como sendo elemento-chave no

desenvolvimento das reformas de ensino, condicionada pelos interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos que conduzem determinado espaço-tempo, objetivando produzir uma formatação de cidadão conveniente para a reprodução social. Ou seja, a formação docente é caracterizada como um eficiente aparelho ideológico de estado, embora pressionado por meio das obstinadas lutas sociais, atendendo minimamente as reivindicações feitas, na medida em que estas não sejam nocivas ao sistema imperante (MELO, 2020).

Como consequência, o que se observa são processos formativos desconexos com as reais exigências e necessidades de docentes e alunos, e de modo consequente, de ensino, de sociedade, expressos na frase popular “na prática, a teoria é outra”. Mas que possuem, em comum, uma dissociação e hierarquização na relação teoria-prática, cada qual, ao seu modo, caracterizando diferentes perspectivas classificadas em acadêmica, técnica e prática, em grande reprodução e destaque no contexto brasileiro, aqui fundamentadas conforme a apresentação de Melo (2020). Dando origem a uma educação mercantilizada, voltada, a priori, para “formar” pessoas para o mercado de trabalho, tendo em vista a supremacia do capital monetário que, por sua vez, desmantela qualquer possibilidade de educar de fato, fazendo com que o alunado não tenha metas nem objetivos fora do que já é posto.

Observa-se, ainda, nesse contexto, uma evasão de professores e uma desilusão pelo magistério, pois mediante o submetimento a formas e métodos de ensino não progressistas, tanto na estrutura, como no aporte teórico, conservam a mercantilização educacional, formam profissionais somente para o mercado de trabalho, coibindo-os de uma prática progressista.

2 METODOLOGIA ABORDADA

O presente trabalho tem caráter qualitativo, desenvolvido através de pesquisa bibliográfica acerca da formação inicial de professores. Com destaque para Melo (2020), em se falando das perspectivas existentes quanto à formação inicial de professores; e

recorrendo a Pimenta e Lima (2006), que colocam o estágio como alternativa para a quebra da dicotomia teoria-prática, fortemente disseminada nos cursos de formação docente.

3 A IMPORTÂNCIA DA TEORIA E DA PRÁTICA

Inicialmente, faz-se necessário distinguir o que seja a prática e a teoria para o processo formativo, antes de descrever o pensamento e valorização constituintes das perspectivas mencionadas anteriormente.

Independentemente da perspectiva estudada, existe um consenso no que se refere à compreensão de teoria e prática. Definimos a primeira como sendo o conhecimento especulativo e abstrato que se justifica por orientar e fundamentar a prática, entendida como ação concreta. Desse modo, a teoria é apresentada como uma estrutura intangível composta de métodos e metodologias que norteiam e caracterizam a prática docente. Voltada para a educação e ação do professor, é possível afirmar que, ciente ou não, toda ação pedagógica de todo e qualquer docente conta com uma teoria que a fundamenta.

Importante salientar que cada área do conhecimento conta com múltiplas teorias que, ao seu modo, fundamentam determinadas ações e práticas. Não haveria de ser diferente em se falando da educação e da aprendizagem. Moreira (1999) destaca a *Teoria Behaviorista* (ou comportamentalismo) de Skinner, de caráter mecânico, em que o sucesso da aprendizagem se dá pelo reforço e estímulo dos comportamentos desejados para tal e; a *Aprendizagem Significativa de Ausubel*, segundo a qual o processo de ensino-aprendizagem se dá por meio da interação entre o novo conhecimento (seja qual for a sua natureza) e os saberes prévios ou subsunçores que lhe atribuem significado. Consideramos importante destacar estas, dentre outras teorias e teóricos promissores em seu contexto específico.

Como anteposto, em um curso de licenciatura, a apresentação das teorias de aprendizagem são de responsabilidade das matérias didáticas, havendo ainda o conteúdo específico, como o das ciências da natureza, das letras e da matemática, contando com as suas disciplinas específicas e, por fim, a prática, detendo a finalidade de comprovação

de assimilação e validação do conhecimento transmitido que, por vezes, lamentavelmente, é reduzida a mero apêndice curricular no qual são desenvolvidos a experimentação e o estágio empobrecido, fazendo com que o aluno receptor e o professor tenham, muitas vezes, informações não verídicas, influenciando ao erro e ao fracasso.

3.1 Dicotomia teoria e prática

Teoria e prática em teoria (ou idealmente) são elementos complementares constituintes de um todo, que atribuem significado um ao outro, essenciais para o processo de formação não só das licenciaturas, mas de todas as profissões. Na realidade, de modo geral, como previamente exposto, desenvolvem-se de modo antagônico como supostamente independentes, configurando uma formação, por vezes, insuficiente e descontextualizada com o ambiente escolar, tendo em vista que o estágio não é suficiente para relacionar e aplicar a teoria na prática, embora em discurso afirme-se a concretização do ideal. Simultaneamente, além de uma suposta contraposição entre teoria e prática, é produzida uma hierarquia em que, predominantemente, a teoria sobrepõe a prática nos processos de formação, fazendo com que uma seja desanexo da outra.

Na *perspectiva acadêmica*, “a formação de professores é compreendida como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, cujo propósito é o domínio do saber científico pelo professor” (MELO, 2020, p. 10). Essa perspectiva é fortemente desenvolvida nos cursos de formação docente, em que o processo formativo restringe-se à transmissão do conhecimento científico específico, monopolizando a teoria, ou seja, condizente com o pensamento de que os saberes da prática somente são apreendidos na atuação profissional, por meio de erros e acertos, e de modo parcialmente orientado, cabendo à formação inicial somente instrumentalizar o professor com o conhecimento teórico, desfragmentando, assim, a ligação necessária entre teoria e prática. Podemos até comparar ao curso de medicina, onde o futuro médico é inserido dentro do ambiente de trabalho para que possa alinhar e

praticar os conhecimentos adquiridos, fazendo com que o mesmo diminua sua probabilidade de erro, fazendo-lhe um profissional completo e preparado para sua função.

É notória a importância dos conhecimentos específicos para a atuação profissional do professor, mas que, isoladamente, sem a contribuição dos saberes próprios da docência, o “saber-fazer”, tornam-se medíocres, convertendo-se a um estado de *pseudobacharelado*, quando, conjuntamente, também os conteúdos atinentes à didática são empobrecidos pela supervalorização do conhecimento específico da área, abreviando, até mesmo, a sua discussão e carga horária nas licenciaturas.

Esses cursos formam profissionais que, do mesmo modo, focalizam na transmissão mecânica do conhecimento aos seus respectivos alunos, despreocupados com o êxito do processo ensino-aprendizagem, indiferentes às “preocupações pragmáticas do contexto profissional e das dimensões profissionais no seu ensino, delegando esta tarefa apenas para os estudantes” (MELO, 2020, p. 11).

Desse modo, a fala de Silva (2009, p. 24) é amparada, quando avalia que:

[...] indispensavelmente, o professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o *corpus* teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido.

Assim, há a supervalorização do teórico não-refletido, contemplando o discurso: “na prática, a teoria é outra”. No entanto, esse autor expõe a necessidade de que a teoria da formação dialogue com a prática profissional em si, em razão “da diferença que há entre a natureza dos saberes teóricos e os saberes práticos” (SILVA, 2009, p. 25).

Por sua vez, a *perspectiva técnica* é caracterizada pela concepção da complexidade do processo ensino-aprendizagem, e que

por isso são determinadas competências indispensáveis para a realização do trabalho docente. Isto posto, o professor é compreendido como um profissional técnico, e que para o sucesso do ensino são imprescindíveis as aplicações de técnicas predeterminadas, sendo a aplicação dessas as únicas responsáveis pelo sucesso ou falha da aprendizagem, em que se percebe, também, um caráter mecânico. “O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas” (MELO, 2020, p. 12).

No Brasil, o surgimento dessa concepção remete ao período de quarta república ou regime militar (1964-1985) em que as políticas detinham o intuito de provocar o crescimento econômico, motivadas pela teoria do Capital Humano, a qual estabelecia uma relação direta entre a formação e especialização dos indivíduos (futuros operários) com o desenvolvimento econômico. Ou seja, era planejado um projeto de qualificação de mão de obra em razão da maior eficiência que apresentariam os trabalhadores industriais, conseqüentemente elevando a produtividade (OLIVEIRA; PANTOJA; AZEVEDO, 2019).

A maior dificuldade da perspectiva técnica consiste na ilusão de que métodos e metodologias de renome, em si mesmas, são suficientes para o processo educativo, ignorando que as mesmas, embora triunfantes em um determinado contexto, em outro não o são, e desconsiderando a reflexão relevante devido às múltiplas variáveis imprevistas decorrentes no ensino, de gênio fortemente subjetivo. Embora reconheça a complexidade do ensino, erroneamente, afirma que, por meio de habilidades específicas, esse processo concretiza-se. Essa é uma noção ainda fortemente reproduzida nos cursos em nível superior, sobretudo quando estes ampliam a utilização das novas tecnologias nos ambientes de ensino.

Também nessa abordagem técnica, há uma dicotomia e hierarquização, sendo “as principais críticas atribuídas a esse modelo [...] a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio” (PEREIRA, 1999, p. 112 apud MELO, 2020).

Por fim, a *perspectiva prática* do ensino que, como contraposição aos modelos anteriores, destaca a importância da prática para a formação profissional, condizente com o pensamento predominante entre os docentes e sociedade como um todo de que se aprende a ser professor “na prática”. Ao assumir que o processo de formação de professores decorre de experimentação, erros e acertos, destaca-se por trazer essa referida prática para o ambiente de formação, ao contrário das anteriores que trabalham com o embasamento teórico. “Nesse modelo, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (PEREIRA, 1999, p. 113).

Ao contrário das concepções acadêmica e técnica, em que a “prática” do curso é reduzida a mero espaço de comprovação dos conhecimentos científicos transmitidos, “de acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (PEREIRA, 1999, p.113).

Por essa perspectiva, “o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação”, conforme esclarece Pereira (1999, p. 114). No entanto, é necessário ressaltar que a prática como componente curricular deve se justificar pela intencionalidade formativa, não como “formação em serviço” (PEREIRA, 1999), ponto em que muitas vezes essa perspectiva deixa a desejar.

É reconhecido como ponto positivo a valorização da prática, porém, também importante é não inferiorizar o conhecimento teórico, quando do mesmo modo que a teoria em sobreposição à prática acentua a piora na qualidade do processo formativo, assim o é ao contrário. Como expresso na fala de Pereira (1999, p. 114):

Do mesmo modo, o descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial aos cursos de

licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar.

Portanto, observamos que o cuidado, ao analisarmos cada uma das perspectivas, é somente em inverter os priorizados, não apresentando uma maneira de minimizar ou acabar com essa separação, na qual o professor não seria somente uma ferramenta de transmissão de conhecimentos e/ou habilidades, mas um profissional que estuda, pensa, reflete, planeja, age, avalia, ensina, aprende.

3.2 O estágio como aliado

No âmbito da formação de professores, o Estágio Curricular Supervisionado é a experiência mais significativa da formação inicial, pois é nele onde se desenvolve a articulação entre teoria e prática, indispensável à formação profissional dos professores. Contudo, embora isso seja consensual, na prática, tem se traduzido como um enorme desafio, de modo que as práticas de estágio vêm sendo realizadas, predominantemente, por meio do distanciamento entre os estudos acadêmicos e as ações desenvolvidas nas escolas, tornando este um obstáculo a ser ultrapassado nos cursos de licenciatura.

Esta lacuna na inter-relação entre as questões ditas “acadêmicas” estudadas na universidade com aquelas concernentes à prática docente vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado evidencia a necessidade de superação das concepções reducionistas relacionadas a esse componente curricular, bem como de repensar as práticas e considerá-lo como campo de conhecimento e de produção de saberes para o exercício da docência.

Pimenta e Lima (2006, p. 6) apresentam no estágio como “campo do conhecimento” uma saída necessária para essa separação, de modo a transformar-se em atividade de pesquisa, em oposição à sua tradicional redução à “atividade prática instrumental”. Assim, ao invés de mero apêndice curricular, o estágio passaria a acompanhar o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e em consórcio com esses, pois não são contrários e sim, como antes mencionado, partes de um todo. Devemos atentar para que o estágio não acabe por ser mal desenvolvido e outra vez reduzido às perspectivas *de imitação de modelos* ou *instrumentalização técnica*, alinhados às abordagens acadêmica e técnica, respectivamente (PIMENTA; LIMA, 2006).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A separação da prática e teoria nos cursos iniciais de formação de professores tem, na sua fundamentação, um alinhamento ao cenário em que se vive, no qual se busca formar profissionais para o campo da mão de obra instrumentalizada e alienada, deixando de observar o posicionamento crítico e reflexivo perante a sociedade. Em análise curta e reflexiva, observamos um grande déficit de responsabilidade dos órgãos superiores que regem as leis, pois estão de acordo com o mercado de trabalho. Observando isso, é notória a urgência na intervenção, não só dos entes públicos mas de toda a sociedade de modo a superar essa separação e formar profissionais críticos e reflexivos.

Deve-se considerar que o professor, ao longo de sua carreira, terá oportunidades de reparo em sua ação pedagógica, no entanto, seus alunos é quem sofrerão com os seus erros inevitáveis e para esses, o reparo é mais custoso.

REFERÊNCIAS

DARLING HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo v. 4, n. 2, p. 230-247, dez., 2014.

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

MELO, R.. A.. **Formação de professores**: desafios, perspectivas e possibilidades. Seminário de Iniciação dos Programas Pibid e Residência Pedagógica. Universidade Federal do Piauí/UFPI, 01 a 09 de outubro de 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa**: no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

OLIVEIRA, E. S.; Et al. A superação do tecnicismo em uma perspectiva de formação humana integral na educação profissional e tecnológica. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 14, n. 31, p. 289-303, jan./mar. 2019.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, nº 68, 1999, p. 109-125.

PIMENTA, S. G. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 11-20

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, [S.l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NEUROCIÊNCIA: DIÁLOGOS SOBRE REFLEXÃO CRÍTICA E APRENDIZAGEM DOCENTE

Airton Nascimento Almeida¹
Juliana da Conceição dos Santos²
Raimunda Milena de Sousa Freitas³
Raimunda Alves de Melo⁴

1 INTRODUÇÃO

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2013, p. 40).

O presente trabalho discute a necessidade de formar professores preparados para acompanhar as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passa a sociedade na atualidade e a importância da ancoragem das políticas de formação de professores nos conhecimentos proferidos pela neurociência e no princípio da reflexão crítica. Partimos dos pressupostos teóricos defendidos por Freire (2013, p. 40) e explicitados na epígrafe supracitada, segundo o qual “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: nascimentoairton420@gmail.com

² Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: nascimentoairton420@gmail.com

³ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: milenafreitas.di@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhameo@yahoo.com.br.

Nesta produção, defendemos a formação de professores com capacidade de entender com maior clareza a natureza biopsicossocial⁵ dos processos educativos e como estes estão condicionados a implicações político-econômicas. Desse modo, é necessário compreender a dinâmica da formação docente a partir do viés da Pedagogia Crítica⁶, implicando na revisão do conhecimento pré-estabelecido, fazendo da prática educativa um espaço de reflexão-ação-reflexão, construção do saber e intervenção na realidade circundante.

Nesta investigação, os aspectos biopsicossociais são considerados, pois entendemos que as capacidades dos professores são determinadas por suas características biológicas, influenciadas pelos aspectos psicológicos e pelo ambiente social em que vivem e trabalham. Assim, é relevante compreender como ocorre o processo de reverberação, armazenamento de memórias e aprendizagem dos sujeitos em formação. Também é mister garantir que os futuros docentes tornem-se conscientes da posição que ocupam na linha de produção, tarefa imprescindível para que possam desenvolver uma prática educativa emancipadora. É, na verdade, como afirma Saviani (2003, p.30):“apesar de não produzirmos o 'material', produzimos saber, que é consumido ao tempo de sua produção com os educandos”.

A propósito, o fato de sermos condicionados a uma educação empobrecida contribui para que nós, professores, tenhamos dificuldades em compreender as diferentes relações de poder e disputa travadas pelo domínio das produções materiais e imateriais dos diferentes grupos sociais ao longo da história. Estas relações de interesse também incluem a educação escolar, cujas práticas

⁵ A noção de biopsicossocial integra questões biológicas, psicológicas e sociais. Costuma-se dizer que o ser humano é biopsicossocial, ou seja, seu potencial é determinado por suas características biológicas (físicas), mas sua ação é influenciada por aspectos psicológicos (como desejos, motivações e inibições) e pelo ambiente social (pressão exercida por outras pessoas, restrições legais, entre outras). Esses três aspectos (bio, psico e social) não podem ser divididos, constituem um todo. Disponível em: <https://conceito.de/pedagogia-critica>. Acesso em: 03 jan. 2021.

⁶ Consiste numa abordagem de ensino que é oriunda de um grupo de teorias que orienta os estudantes a questionarem as crenças e práticas que lhes são ensinadas com vistas a promover a consciência crítica e suscitar respostas libertadoras a nível individual e coletivo. Disponível em: <https://conceito.de/pedagogia-critica>. Acesso em: 03 jan. 2021.

desenvolvidas trabalham com conhecimentos selecionados, que expressam valores e relações sociais com o propósito de educar pessoas para a criticidade ou para a subjugação (MELO, 2018).

Considerando o exposto, a presente investigação também discute alguns conceitos abordados pela neurociência, ciência que estuda as mais abrangentes nuances do encéfalo, ou seja, os mecanismos responsáveis pelo aprendizado (RIBEIRO, 2019). Essa inserção foi necessária por compreendermos que o cérebro humano funciona em frequências imbricadas de memórias, estabelecendo hierarquias, sendo necessário que os professores tenham compreensão sobre como acontece a aprendizagem, pois somente assim terão condições de planejar situações de ensino crítico-reflexivas e promotoras desse processo.

Trata-se de um trabalho relevante, pois através dele buscamos elucidar a necessidade de formar profissionais que reflitam criticamente sobre a prática educativa que desenvolvem e/ou que pretendem desenvolver. Como sabemos, teoria e prática são indissociáveis, com efeito, quanto mais breve o educando encara a realidade como ela é, mais qualificada será sua formação, razão pela qual as discussões que tratam sobre a aprendizagem e reflexão crítica são importantes.

2 METODOLOGIA

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que pensamos elaborar sobre ela (MINAYO, 2007, p. 14).

Para desenvolver uma investigação, os pesquisadores precisam de conhecimentos adequados acerca dos diferentes métodos de investigação científica, avaliando suas vantagens e limitações e exercitando uma compreensão aprofundada sobre seus usos em diferentes situações sociais. Isso é necessário, pois como afirma

Minayo (2007, p.14): “A realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que pensamos elaborar sobre ela” (MINAYO, 2007, p. 14).

Para discutir as ideias apresentadas na introdução deste artigo, valemo-nos da pesquisa bibliográfica, através da qual realizamos um breve levantamento das principais referências teóricas sobre a temática investigada. De acordo com Fonseca (2002, p. 32):

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existe, porém pesquisa científica que se baseia unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Realizamos a revisão bibliográfica a partir das orientações de Gil (1999), segundo o qual o processo de realização de uma pesquisa bibliográfica inclui as seguintes etapas: definição do tema da pesquisa, bem como do problema e objetivos; levantamento dos materiais bibliográficos que tratam sobre a temática investigada; leitura e seleção das fontes que contribuem para a resolução da problemática da pesquisa; fichamento das fontes de pesquisa, diversificando os materiais utilizados e elaboração do texto.

Embora a pesquisa bibliográfica tenha sido o caminho utilizado como suporte para a produção deste trabalho, também nos valem de nossas observações e concepções, pois como afirma Coulon (1995, p. 16), “a cientificidade começa pela compreensão da vida de todos os dias, tal como se manifesta através das construções práticas dos atores, da reflexividade interpretativa peculiar aos atores sociais”.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

A formação de professores deve contemplar em seu currículo estudos de teorias que favoreçam a reflexão crítica sobre os

contextos e as práticas desenvolvidas pelos professores, de forma tão aprofundada, que estes estudos se confundam com as práticas (FREIRE, 2013, p. 40).

Na epígrafe que abre esta seção, Freire nos diz que um dos princípios mais relevantes da formação de professores é o da reflexão crítica sobre os contextos e práticas desenvolvidas. Mas o que é ser um professor crítico-reflexivo? Como formar um profissional com esta característica?

Ser reflexivo, na acepção da palavra “refletir”, significa ser questionador do mundo, entender os mecanismos que ecoam na sociedade, entre seus pares e como se relacionam com os conhecimentos e saberes trabalhados na formação. Como afirma Giroux (1997), os professores precisam ser formados para conhecer a natureza da dominação ideológica, reconhecer as condições históricas em que vivem os sujeitos escolares, o meio no qual estão inseridos, bem como as forças contemporâneas que mantêm as condições de desigualdade social das quais eles e os estudantes são vítimas.

Não há dúvidas de que quanto mais cedo os futuros docentes forem inseridos em processos formativos crítico-reflexivos, mais cedo terão condições de aprender sobre os preceitos de “teorizar” com o “praticar” e estarão mais preparados para compreender e intervir na realidade da qual fazem parte. A mudança de concepção e compreensão da realidade começa pela indagação. Como afirma Giroux (1997), a prática da reflexão e da autorreflexão de forma consciente e crítica é condição basilar para a ação social educativa e a criação de condições sociopolíticas e culturais através das quais os professores identifiquem as relações lineares e exploratórias das quais discentes e docentes são vítimas.

O normal da humanidade é mudar sempre, cabendo ao coletivo humano conduzir a espécie pelo melhor caminho a seguir, e é exatamente através da educação que esse processo pode e deve ser trilhado, por intermédio de professores que estejam bem situados nas

várias perspectivas da existência humana e que reflitam criticamente sobre a realidade e sobre a prática que desenvolvem.

O profissional da educação é, pois, acima de tudo, uma das engrenagens principais por formar determinado modelo de homem que a sociedade reclama. Todavia, os tempos recentes requerem que o professor seja o agente preparado para ensinar os mais variados tipos de pessoas, compreendendo suas distintas perspectivas de humanidade, necessitando de um amplo leque de conhecimentos necessários para agir em cada tipo de realidade. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 13), os conhecimentos específicos que devem integrar a formação de professores encontram-se configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

1. Conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
2. Conteúdos didáticos pedagógicos, diretamente relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo da prática profissional;
3. Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação;
4. Conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Esses conhecimentos são necessários para o exercício da docência, uma vez que conglomeram os conteúdos das diversas áreas das ciências humanas e naturais, do saber e do ensino, didáticos e pedagógicos da área educacional. Ressaltamos a relevância dos conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social, pois a profissão de educador carece de aprendizagens fundamentais, devendo este profissional permanecer sempre atento aos aspectos biopsicossociais que influenciam diretamente na aprendizagem dos educandos. Para tanto, é necessário que entendam como nossa natureza biológica conecta-se para que ocorram aprendizagens. Ribeiro (2019, p. 105) explica:

grande parte das conexões se dá por sinapses químicas, que ocorrem em aproximações especializadas entre as membranas de dois neurônios, que não chegam a se encostar. No minúsculo espaço da fenda que separa os neurônios, a liberação de moléculas neurotransmissoras cria conexões químicas entre eles, passando sinais de uma célula a outra através da substituição transitória do impulso elétrico pela difusão de substâncias como o glutamato ou a dopamina.

Os termos escritos na citação acima parecem-nos pouco familiares, mas é justamente assim que funciona. As pesquisas que corroboram tais afirmações possuem forte legitimidade em meio acadêmico, mas apesar da relevância da aprendizagem desses conteúdos, isso não é uma prioridade de todos os cursos de formação de professores. Esse fato ocorre porque, desde a escola básica, vivenciamos uma educação escolar que não leva em consideração as diferentes perspectivas de formação humana e sua finalidade. Ao contrário disso, existe o predomínio de uma concepção que prioriza a compreensão do “homem ideal para a sociedade”, e se desenvolvendo dessa forma, não contempla as diferentes realidades dos estudantes e projetos diferentes de sociedade.

As conexões descritas por Ribeiro (2019) mostram-nos como a troca de informações é precisa desde a sua natureza micro, assim as pessoas aprendem conforme elas se familiarizam com o conhecimento, não apenas repetindo palavras sem nexos com a vida entre seus pares. Imaginemos por um instante como nossa sociedade funciona! Vamos perceber que a natureza visível apresenta-se de forma bastante complexa, e formar um profissional capaz de fazer de seus educandos seres pensantes requer um série de aprendizados ensinados por meio dos fluxos constantes de conhecimentos que construímos enquanto interagimos, pois trocamos informações incessantemente. Assim, desconectar o acúmulo cultural do homem do mundo não é a maneira adequada de formar pessoas com capacidade de compreensão e intervenção na realidade em que vivem.

Ressaltamos que o aprendizado nas fases mais jovens dos humanos é bem mais versátil, pois é nessa fase de desenvolvimento

que os jovens produzem mais neurônios, num processo chamado “neurogênese” (RIBEIRO, 2019). Todavia, para que a aprendizagem aconteça de fato, é necessário que sejam garantidas condições ideais, como ambiente favorável, professores bem formados, conhecedores da realidade teórica e prática, junto do universo sensorial/referencial do educando.

Damásio (2018) afirma que o cérebro humano funciona como um processador de informações, que dialoga continuamente com o ambiente, coletando dados e transformando-os em uma linguagem compreensível para si, ao passo que também busca respostas junto aos seus pares (outros cérebros), outros processadores, interligados, que se comunicam incessantemente, trocando informações. Dito de outro modo, o cérebro é um conjunto de células especializadas que não produzem movimentos musculares, mas sim as reações desses movimentos, trabalhando com agentes bioquímicos (neurotransmissores), que em resposta aos padrões de dados armazenados apresentam-se como memórias (DAMÁSIO, 2018).

Dessa forma, a aprendizagem está relacionada com as condições ambientais e o aprendizado é resultado das interpretações das estruturas mentais frente ao ambiente (leitura do ambiente). A seleção dos conhecimentos que vão gerar aprendizado é reação dos estímulos resultantes de recompensa, ou punição, que estão ligados intrinsecamente ao armazenamento das informações, definindo quais informações se tornarão memórias duradouras e quais serão apenas reverberação elétrica passageira (DAMÁSIO, 2018). Assim, quando o aprendizado é agradável e significativo, ao ponto de provocar o interesse dos educandos, ele fará parte das memórias duradouras; quando é desagradável, fazendo com que o aprendiz passe a evitá-lo, transformar-se-á apenas em reverberação elétrica passageira. De acordo com a compreensão de Ribeiro (2019, p. 105):

de modo geral, sinapses envolvidas na realização de comportamentos bem-sucedidos são fortalecidas, enquanto sinapses ativadas por comportamentos malsucedidos são enfraquecidas. Boa parte desse processo de consolidação do aprendizado acontece durante o sono, razão pela qual as crianças dormem muito mais do que os idosos.

Não só o cientista Sidarta Ribeiro estuda essa consolidação da memória associada ao sono, mas existe atualmente um campo inteiro de investigação que ainda é pouco explorado no Brasil, principalmente no que se refere à perspectiva pedagógico-educativa. Esse campo de estudo está interligado aos conhecimentos adquiridos desde a infância, tomado, até mesmo, por uma perspectiva evolutiva do ser humano.

O armazenamento de memórias nas pessoas mais jovens costuma constituir comportamentos duradouros, assim, o profissional que se inicia cedo na carreira docente, tem como aspecto positivo a possibilidade de refletir constantemente sobre a sua formação, pois o momento de maior descoberta do cérebro acontece nessa fase, que assimila diversos padrões que se repetem na natureza. Dessa forma, é papel do professor crítico-reflexivo explorar essa fase, conhecer e dinamizar as diferentes formas que os estudantes possuem de aprender.

Começamos a ler o mundo desde cedo através das relações psicossociais, sejam elas desenvolvidas em família ou na escola; essas instituições são espaços de interação que consolidam e eliminam conhecimentos que produzimos durante a convivência, que podem ser aprimorados com o passar do tempo e com as experiências adquiridas.

Partindo desses pressupostos, é necessário formar professores com capacidade para entender a natureza biopsicossocial dos processos educativos e como estes estão condicionados a implicações político-econômicas, bem como a intrincada relação da fase de desenvolvimento dos jovens para aplicar os conceitos biológicos, buscando compreender as relações com o ambiente, o comportamento dos estudantes e suas interações na sociedade.

Pimenta e Lima (2012) afirmam que os cursos de licenciatura pouco contribuem para uma formação crítico-reflexiva que favoreça a compreensão da natureza dos processos educativos, pois estes ainda são, predominantemente, influenciados pela cultura da racionalidade técnica, que valoriza, a priori, a aquisição de conhecimentos técnicos, teórico-conceituais, em detrimento da produção de saberes voltados para o desenvolvimento de uma docência emancipadora, cujos processos favoreçam, também, a aquisição de memórias-aprendizados-comportamentos. Dentro do processo débil de formação, com pouco

nexo entre a teoria e a prática, elimina-se a responsabilidade do educador de compreender a relação entre o que se estuda e como realmente funciona a sociedade.

Enfatizamos que, quando a formação não é crítico-reflexiva, rica em conhecimentos teóricos e práticos, trabalhado de forma conjugada, a prática docente a ser desenvolvida inclina-se a ser conservativa, onde o professor em formação apenas imita o modelo utilizado para, mais tarde, ser reproduzido na sua execução profissional, que tende a ser a maneira tradicional da cultura institucional dominante, cujas implicações são descritas por Pimenta e Lima (2012, p. 8):

[...] ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, e de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola.

Nesse cenário, os conhecimentos específicos da formação são trabalhados de forma separada da realidade, entendendo a dimensão prático-pedagógica como mero espaço de complemento para sua formação profissional. Todavia, Pereira (1999, p. 5) afirma que, nas últimas décadas, essa compreensão vem sendo alterada, de modo que

as propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como o modelo anterior, mas concomitantes e articulados.

Não é cabível realizar a formação de professores compreendendo a relação teoria e prática de forma dicotômica, uma vez que “o ser humano é um animal teorizante, porque lida com a

realidade construindo modelos mentais que pedem ordenamento e intervenção” (DEMO, 2012, p. 11). Nesse sentido, a formação de profissionais com capacidade para planejar e desenvolver situações de ensino alinhadas à reflexão crítica sobre a realidade de modo a garantir condições de aprendizagem deve ser, a priori, uma das principais preocupações dos cursos de licenciatura.

Na direção do que foi exposto, é importante lembrar em que condições os educandos aprendem, isso é possível por meio de processos formativos que favoreçam o desenvolvimento de uma prática crítica e reflexiva, pois ainda que sejamos os mesmos biologicamente, a forma como estamos socialmente condicionados deve entrar na discussão da formação de professores, com vistas a compreender as múltiplas variantes do processo formativo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também, não se transforma por acaso”, mas por meio de um contínuo processo de luta pela libertação das opressões e injustiças sociais que oprimem a humanidade (FREIRE, 2014, p. 51)

Na formação de professores, é imprescindível garantir que estes profissionais adquiram conhecimentos específicos através dos quais possam entender como funciona as dimensões do processo de aprendizagem humano. Nesse processo, é necessário refletir sobre como funciona o seu aprendizado, em termos biologicamente proferidos pelos cientistas da área da neurociência, pois rebuscar os mecanismos por trás da consolidação da aprendizagem ajudará no aprofundamento de conhecimentos e na superação do atual *status quo* da formação inicial. Também é relevante pois, a cada dia, o ensino modifica-se, os conhecimentos e saberes avançam, de modo que é preciso aperfeiçoamento para melhor construir caminhos que avancem na formação crítico-reflexiva do professor.

Ressaltamos que o docente crítico-reflexivo deve conhecer o aluno, de modo que facilite a sua aprendizagem, desenvolva novas formas de ensinar e utilize métodos de ensino variados para contemplar os mais diversos perfis de estudantes.

Portanto, notamos que há diversos fatores que englobam o contexto de formação profissional do professor, e dispensar a dimensão crítico-reflexiva da pedagogia seria um equívoco. A atual realidade requer professores capazes de formar indivíduos com essa dimensão, pois como afirma Freire (2014, p. 51) na epígrafe desta conclusão, "a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também, não se transforma por acaso, mas por meio de um contínuo processo de luta pela libertação das opressões e injustiças sociais que oprimem a humanidade".

REFERÊNCIAS

COULON, A. **A etnometodologia e educação**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DEMO, P. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa de ensino. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo**: formação de professores e prática educativa. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista educação & sociedade**, ano XX, nº 68, p. 109-125. Dezembro. 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, S. **O oráculo da noite**: a história e a ciência do sono. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

AS LACUNAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Michelly Sousa Macedo¹
Samuel Nery Guimarães²
Raimunda Alves Melo³

1 INTRODUÇÃO

O debate reflexivo a respeito da formação de professores não é recente e compreendê-la implica em rememorar as principais experiências educacionais desenvolvidas no Brasil desde os primórdios de nossa história. Convém lembrar que a primeira iniciativa na área teve início com a chegada dos jesuítas que, por terem uma forte ligação com a religião católica, tinham o objetivo de catequizar os índios. Com o passar do tempo, povos de outros países começaram a vir para o Brasil, e as classes privilegiadas dispunham de poder aquisitivo para pagar professores para ensinar seus filhos.

Com o advento da industrialização, foram criadas iniciativas governamentais com o propósito de instruir os trabalhadores urbanos, e a criação de escolas rurais, que objetivavam manter os camponeses em seu espaço geográfico. Nessa época, a escola tinha como prioridade o ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Com o passar dos anos, iniciou-se as discussões sobre o direito de todos à educação escolar, embora na atualidade esse acesso ainda não seja suficiente (OLIVEIRA, 2013).

Contextualizar as práticas educativas desenvolvidas no Brasil é relevante, pois ao longo dos séculos, a educação escolar em nosso país passou por várias configurações, perpassando o caráter catequizador e elitista, pois o acesso a ela não era democrático, e também uma

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: mysaraiva47@gmail.com

² Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: nerypje@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhameo@yahoo.com.br.

configuração focada na operacionalização para o trabalho. Atualmente, seguimos a proposta de uma educação neoliberal, oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei n. 9394/96), que determina como um dos objetivos da educação escolar a qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1996), minimizando questionamentos a respeito do que ensinar, o que aprender, por que ensinar, para quem ensinar, entre outros.

Melo (2018) afirma que, ao longo da história do Brasil, as políticas voltadas para a formação de professores dão-se a partir de reformas de ensino fundamentadas em interesses políticos, econômicos e sociais manifestados pelos governos brasileiros, demonstrando o papel estratégico da educação escolar nos projetos governamentais.

Estudos desenvolvidos pela autora supracitada informam que, ao longo da história, foram requisitados diferentes perfis de professores a partir da estreita relação entre a política educacional com os projetos político-econômicos definidos pelo Estado, de modo que é possível o reconhecimento de alguns modelos docentes, como: sacerdote, técnico de ensino, operário da educação, militante político, professor pesquisador, professor reflexivo, entre outros (MELO, 2018).

Atualmente, as secretarias de educação exigem a postura de um professor adepto às metodologias ativas, inovadoras e diversificadas, embora essas exigências não sejam acompanhadas por condições adequadas de trabalho, salários dignos, organização do magistério como categoria, como afirma Veiga (2012). Nesse cenário, existem divergências sobre qual é realmente o papel do docente na sala de aula, pois num momento exige-se que esse profissional assuma o papel principal, outrora o de coadjuvante, colocando os estudantes como protagonistas.

Em estudos realizados no Núcleo de Desenvolvimento Profissional - NDP⁴ do Pibid/Educação do Campo, tivemos a

⁴ O Pibid da Universidade Federal do Piauí possui como um de seus eixos o Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NDP) que atua na promoção de estudos/ reflexões/ discussões dos referenciais teóricos contemporâneos educacionais necessários para a compreensão e exercício da docência por meio de encontros formativos semanais. O NDP desenvolve reuniões semanais de planejamento e formação, organizadas pelos coordenadores de cada área.

oportunidade de debater sobre a falta de valorização dos profissionais da educação ao longo da história, constatando-se que existem poucos incentivos para a carreira docente, além disso, aqueles que escolhem o exercício da docência convivem com problemas, como: baixa remuneração, falta de condições de trabalho, pouca valorização social, entre outros.

Entre os desafios que marcam a docência no Brasil, destacam-se as lacunas da formação inicial dos professores. Estudo encomendado pela Fundação Nacional de Pesquisa Científica (FNS)⁵ aponta que os professores queixam-se da falta de normas precisas sobre os programas de formação e que apenas dez por cento considera que a teoria e a prática são bem associadas. Também afirmaram que gostariam de ter melhor formação para gerir situações de crise e estresse presentes no ambiente de ensino.

Nesse panorama marcado por desafios, este trabalho procura refletir sobre as seguintes questões: quais as principais lacunas da formação de professores no Brasil? Como a relação teoria e prática vem sendo proposta nos cursos de formação?

2 METODOLOGIA

Desenvolvemos a pesquisa por meio de estudo bibliográfico, uma tipologia de pesquisa que tem como objetivo reunir o material teórico desenvolvido sobre o tema da investigação. Ou seja, é o estudo de referências publicadas e reconhecidas, como livros, artigos científicos, dissertações, entre outros.

No tocante à adoção de um método de realização de pesquisa bibliográfica, adotamos o método da revisão integrativa descrito por Mendes, Silveira e Galvão (2008) como aquele que possibilita “a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos” (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 759).

⁵ Estudo mostra lacunas na formação de professores. Disponível em: <https://www.swissinfo.ch/por/estudo-mostra-lacunas-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores/1610184>. Acesso em: 04 jan. 2021.

Tendo como referência as orientações das autoras citadas, desenvolvemos o trabalho de análise e avaliação de artigos e documentos que tratam sobre a formação de professores a partir das seguintes etapas: a) definição do tema e das questões da pesquisa; b) estabelecimento de critérios para a inclusão e exclusão de estudos ou busca na literatura; c) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados, considerando os objetivos específicos do estudo; d) avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; e) interpretação dos resultados; f) apresentação da revisão/síntese dos conhecimentos produzidos.

O método de revisão integrativa mostrou-se relevante para o alcance dos objetivos da pesquisa, pois favoreceu o suporte metodológico baseado em evidências obtidas por meio da utilização de resultados de outras pesquisas desenvolvidas sobre a temática.

3 AS LACUNAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O tema formação de professores vem sendo bastante discutido nas últimas décadas, evidenciando os principais impasses e desafios, entre eles, as lacunas relativas à relação entre teoria e prática, como ressalta Gatti (2014), segundo a qual a conquista da qualidade da formação docente no Brasil depende, entre outros fatores, da formação didático-pedagógica do formador, pois sua atuação na universidade não será apenas a de pesquisador, mas também a de formar novas gerações de professores.

A despeito das persistentes críticas à formação docente, estudos desenvolvidos por Darling-Hammond (2014) indicam que professores mais preparados para ensinar são os mais bem-sucedidos e confiantes com os alunos do que aqueles que estudaram pouco ou quase nada para se tornarem professores. A referida autora releva, também, que os programas mais estreitamente integrados com uma extensa preparação prática, entrelaçados com cursos sobre ensino e aprendizagem, produzem professores mais preparados e com maiores possibilidades

de entrar na carreira e de permanecer nela. A respeito dos programas de formação de professores de curta duração, esta autora afirma que

[...] os estudos com professores admitidos com uma preparação curta constataam que os novatos tendem a ser menos satisfeitos com a sua formação e tem maior dificuldade para planejar o currículo, ensinar, gerenciar a sala de aula necessidades de aprendizagem dos alunos. São menos capazes de adaptar o ensino para promover o aprendizado e há menos probabilidade de que vejam isso como parte do seu trabalho, tendendo a culpar os alunos quando o ensino não é eficiente, diretores e colegas avaliam pior as habilidades institucionais de professores e eles abandonam a profissão em índices acima da média o mais importante é que seus alunos aprendam menos, especialmente em áreas como leitura, escrita e matemática, que são cruciais para o sucesso escolar mais tarde. (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 233)

A autora evidencia que os cursos de curta duração têm deixado lacunas na formação docente, ao tempo em que também reproduzem dificuldades, geram o insucesso profissional, pois a solidez necessária ao currículo formativo é prejudicado em virtude do pouco tempo dedicado aos estudos dos conhecimentos específicos (DARLING-HAMMOND, 2014).

É possível observar que, na medida em que se discute o aperfeiçoamento na formação docente, surgem questionamentos a respeito dos programas de qualificação profissional de nível superior, sendo um desses programas o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que proporciona uma metodologia em que o aluno alterna entre a formação profissional e a atividade docente, possibilitando uma interlocução entre academia e escola. Porém, o curto espaço de tempo entre a vida profissional e a acadêmica levanta a questionamentos a respeito de ter uma formação sólida que possa reduzir as deficiências na prática pedagógica.

Ao analisar as diferentes questões que envolvem os cursos de licenciatura no Brasil, principalmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), Pereira

(1999) aponta os modelos de formação docente subjacentes às formulações atuais implementadas, bem como as demandas para a formação profissional resultantes das mudanças na educação básica brasileira. Segundo esse pesquisador, uma das problemáticas é que, embora a formação de professores tenha se tornado um tema recorrente nas discussões acadêmicas iniciadas nos últimos 30 anos e ampliadas a partir da década de 1990, as licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo.

No Brasil como se sabe, as licenciaturas foram criadas nas antigas Faculdade de Filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação e o preparo de docentes para a escola secundária. Elas construíram-se segundo a Fórmula 3 + 1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de 1 ano, justapõem-se às disciplinas e conteúdos com duração de três anos. (PEREIRA,1999, p. 111)

Segundo esse autor, o caráter bacharelesco ainda se encontra muito presente nas atuais políticas de formação de professores, tendo como umas das consequências uma característica eminentemente teórica e pouca relação com a prática. Ao analisar as mudanças propostas a partir da década de 1990, Pereira (1999) afirma que, nessa época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

Melo (2018) afirma que as políticas de formação de professores implementadas no Brasil a partir da década de 1990 possuem caracterização marcada pelo aligeiramento, emergência, fragmentação e, principalmente, são propostas homogêneas (únicas) aplicadas em contextos heterogêneos (diversos) e para todo o país, cujas

proposições, na maioria das vezes, não atendem às reais necessidades formativas dos educadores.

Os cursos aligeirados e desenvolvidos de forma fragmentada acabam por reproduzir e reforçar a caricatura segundo a qual se aprende a ser professor sendo professor. Nesse sentido, a relação teoria e prática deve ser um dos principais princípios da formação, bem como a adoção de metodologias diversificadas, o incentivo à pesquisa-ação, entre outros aspectos fundamentais para ressignificar as políticas na área.

Por fim, destacamos as lacunas relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado. Segundo Pimenta e Lima (2006), as principais dificuldades são: a) Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem; b) O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria; c) As decisões têm sido no sentido de reduzir a carga horária destinada ao estágio, ou transformá-lo em estágio à distância.

Sabemos que o estágio é relevante, pois através dele é possível estabelecer uma relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, possibilitando a observação das estratégias empregadas pelos professores e a experimentação da docência. Nesse sentido, melhorar a formação de professores passa, necessariamente, por revisar e melhorar o Estágio Curricular Supervisionado.

No âmbito dos cursos de licenciatura, o Estágio Curricular Supervisionado costuma ser dividido em duas partes: a da observação e a da regência. No primeiro momento, geralmente realiza-se a observação, pois parte-se da perspectiva de que uma das formas de aprender a docência é através da observação. Esta primeira experiência favorece uma avaliação a respeito da postura do professor em sala de aula, da metodologia utilizada por este profissional, entre outros aspectos. No que diz respeito à regência, a partir de um planejamento detalhado, do emprego de metodologias inovadoras e do processo de autoavaliação, os estagiários são desafiados a vivenciar a regência em

sala de aula. A respeito da importância do estágio, Pimenta (2006, p. 8-9) afirma que:

o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer algo ou ação a profissão de professor também é prática e o modo de aprender a profissão conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, alimentação reprodução e, às vezes da reelaboração dos modelos existentes na prática consagrando como bons pontos muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando nos, imitando nos mas também é laborando o seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser nesse processo escolhe vírgulas separam aquilo que consideram adequado, acrescentou novos modos adaptando-se aos contextos Nos quais se encontram para isso lança mão de suas experiências dos saberes que adquirem.

A autora propõe a concepção de que a elaboração dos saberes da docência acontece a partir da ação, da imitação, da observância das metodologias empregadas, da readaptação das práticas observadas, da experimentação. Desse modo, é perceptível que a formação docente está altamente ligada à prática e, quando essa formação acadêmica desenvolve-se de forma sólida, o docente passa a ter mais segurança no seu trabalho.

Ressaltamos que o estágio não pode ser reduzido a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. O estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. É no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Não podemos observar o estágio como uma simples ferramenta para obtenção de um diploma, mas vê-lo como a possibilidade de aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas em sala de aula e de aproximação entre futuros professores e alunos. O estágio deve ser compreendido como um campo de conhecimento, superando

sua tradicional redução à atividade prática instrumental, devendo se constituir em atividade de pesquisa, como afirmam Pimenta e Lima (2006).

4 CONCLUSÃO

Falar de formação de professores não é fácil; é preciso observar, analisar e compreender que os processos que envolvem essa política partem de olhares conjunturais e estruturais, razão pela qual este trabalho apontou elementos históricos sobre várias configurações que perpassaram a educação escolar no Brasil e sua relação com o perfil de professor almejado pelo Estado e sociedade.

Neste trabalho, enfatizamos as políticas voltadas para a formação de professores e sua relação com a implementação das reformas de ensino, desenvolvidas a partir dos interesses políticos, econômicos e sociais, demonstrando o papel estratégico da educação escolar nos projetos governamentais e a exigência de diferentes perfis de professores ao longo da história.

Referente às lacunas da formação de professores no Brasil, através de pesquisa bibliográfica, identificamos como as mais relevantes: a) lacunas relativas à relação entre teoria e prática, sendo o estágio identificado como a parte prática dos cursos, em contraposição à teoria; b) a existência de cursos de curta duração, que resultam em pouca solidez e baixa qualidade, em que as decisões incluem também a redução da carga horária destinada ao estágio; c) a permanência de um currículo que, desde sua origem na década de 1930, conserva-se sem alterações significativas em seu modelo bacharelresco; d) a influência de perspectivas neoliberais que minimizam o papel do Estado, e favorecem o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais; e) a predominância de políticas de formação caracterizadas pelo aligeiramento, fragmentação e, principalmente, propostas homogêneas aplicadas em contextos heterogêneos, cujas proposições, na maioria das vezes, não atendem às reais necessidades formativas dos educadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec. São Paulo**, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez., 2014.

GATTI, B. A. Entrevista - O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez., 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo**: formação de professores e prática educativa. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2018.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, Brasil, n. 17(4), p. 758-764, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018. Acesso em: 04 jan. 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa**: no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, nº 68, 1999, p. 109-125.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Vol. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 04 jan. 2021.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Antônio Railton Silva de Souza¹

Francisca Maria Freitas Moraes²

Raimunda Alves Melo³

1 INTRODUÇÃO

A palavra estágio foi citada pela primeira vez na literatura em 1080. O termo, em latim medieval *stagium*, significava residência ou local para morar; no latim clássico, *stage* remetia em estar em um lugar. Em 1630, essa terminologia passou a ser vista na literatura francesa como *stage*, referindo-se ao período em que os padres permaneciam nas igrejas até assumirem sua profissão em definitivo (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

O estágio, desde sua gênese, esteve vinculado a um lócus, aprendizagem e supervisão e, atualmente, a sua caracterização ainda apresenta-se muito relacionada a essas características, sendo que o seu atual objetivo no Brasil é garantir o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho, conforme determina o Art. 1º da Lei n. 11.788 (BRASIL, 2008, p.1).

A empreitada de aprendizagem formal para o exercício da docência inicia-se com a formação inicial e tem sequência por meio da formação continuada. Esse caminho é complexo, pois ministrar aula não é simples, exige o domínio de conhecimentos das diversas áreas do

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: railton29@gmail.com

² Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: moraesfran555@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhameo@yahoo.com.br.

saber e do ensino, incluindo os saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação e conhecimentos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social, como afirmam Pimenta e Lima (2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, recomenda a formação de professores em nível superior, apesar disso, o curso de Magistério, uma formação de nível médio que prepara o professor para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), ainda é aceito em muitos lugares do Brasil. Ressalta-se que uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) prevê que todos os professores da Educação Básica tenham, até 2020, formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Nesse cenário, a problemática em ascensão envolve discussões sobre a qualidade da formação inicial de professores e como as práticas de estágio contribuem para o alcance desse objetivo.

A literatura aponta que ainda persistem enormes lacunas nos processos de formação docente, embora tenham ocorrido avanços significativos no acesso à educação superior nos últimos anos. Estudos desenvolvidos por Oliveira (2013), entre outros pesquisadores, apontam que as práticas de estágio vêm sendo realizadas, predominantemente, por meio do distanciamento entre os estudos acadêmicos e as ações desenvolvidas nas escolas, tornando este um obstáculo a ser ultrapassado nos cursos de licenciatura.

No Brasil, o estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Segundo a Lei n. 11.7888, de 25 de setembro de 2008, o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa “à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental”, incluindo a modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1).

Na Universidade Federal do Piauí - UFPI, o Estágio Supervisionado está organizado pela Resolução n. 22/09 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão-CEPEX, que organiza e define as normas de realização e desenvolvimento dessa etapa da formação, em conformidade com a LDB n. 9394/96 e a Lei n. 11.788/08 (UFPI, 2009). Existe, atualmente, termos de cooperação vigentes para que os discentes desenvolvam as atividades de estágio tanto nas escolas estaduais como nas municipais situadas nos locais onde os estagiários residem.

No âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí⁴, as práticas de Estágio Curricular Supervisionado são desenvolvidas de acordo com as orientações da Resolução CNE/CP n. 1/2002, segundo a qual, na prática, na matriz curricular, o estágio não poderá ficar reduzido a um espaço isolado, mas estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, constituindo os componentes curriculares de formação no interior de todas as áreas ou disciplinas (BRASIL, 2002).

Na formação de professores, assim como em outras áreas, o estágio é muito importante, não só pelo caráter obrigatório, mas principalmente para que o discente esteja preparado para o exercício da profissão docente, que é complexa e desafiadora. Segundo Corte e Lemke (2015, p. 2): “O desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão”, sendo o estágio um dos elementos mais importantes dessa formação.

Partindo dessas considerações introdutórias, o presente texto discute aspectos teóricos e legais sobre o estágio curricular nos cursos de licenciatura, com ênfase nas experiências desenvolvidas no âmbito

⁴ O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus de Teresina, objetiva promover a formação de professores multidisciplinares, na área de Ciências da Natureza, para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo. O curso é oferecido em dois tempos. No primeiro, tempo universidade (TU), o educando recebe o aporte teórico dos diferentes componentes curriculares. No segundo, tempo comunidade (TC), os estudantes transformam os conteúdos conceituais em procedimentos e desenvolvem de ações e atitudes que transformam a realidade imediata.

do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, elucidando a importância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação docente, pois a construção profissional do educador é um processo contínuo que deve ser desenvolvido através da estreita conexão entre teoria e prática.

Trata-se de um estudo relevante cujas discussões foram suscitadas em encontros formativos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal do Piauí, especificamente no Núcleo Formativo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, composto por vinte e quatro estudantes bolsistas, três professores da Educação Básica que atuam como supervisores e uma professora do referido curso, que atua como coordenadora de área, desenvolvendo o papel de formadora.

2 METODOLOGIA

O trabalho foi elaborado a partir de pesquisa qualitativa, caracterizada por Godoy (1985) como aquela que ocupa um lugar reconhecido, entre as várias opções de se estudar fenômenos de relações sociais.

A produção de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa bibliográfica compreende o levantamento de produções bibliográficas já publicadas em forma de livros, periódicos, teses, anais de congressos, entre outros, com a finalidade de produzir conhecimentos sobre determinado assunto, servindo de apoio para o desenvolvimento de trabalhos científicos e análise das pesquisas (RICHARDSON, 2012).

De acordo com Silva et al (2009), o método da pesquisa documental é aquele que busca compreender o objeto de estudo de forma indireta por meio da análise de documentos produzidos, possibilitando a investigação de determinadas problemáticas, não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

3 DESENVOLVIMENTO

O Estágio Curricular Supervisionado é experiência de fundamental importância no processo de formação inicial de professores, já que é nesse espaço, a priori, onde se desenvolve a articulação entre teoria e prática. Se bem planejado, com objetivos claros e desenvolvido em um espaço onde essa articulação seja assegurada, é nessa experiência que o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar o espaço formal da docência, concretizando aprendizados adquiridos ao longo de sua jornada acadêmica.

Apesar de sua relevância, estudos realizados por Pimenta e Lima (2005, p. 6), entre outros pesquisadores, afirmam que “os cursos de formação docente apresentam uma grade curricular com um conglomerado de matérias, sem qualquer explicitação do nexos com a realidade escolar”. Desenvolvidas nestes moldes, as práticas de estágio provocam a hierarquização dos conhecimentos específicos da área em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, dificultando a relação teoria e prática e a qualidade dos processos formativos desenvolvidos.

No ano de 2020, devido a pandemia do coronavírus, o Ministério da Educação, através da Portaria/MEC n. 544/2020, autorizou o desenvolvimento das práticas de estágio por meio do Ensino Remoto, uma tipologia de ensino através da qual as atividades são desenvolvidas por meios digitais, programas de televisão ou rádio e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuídos aos estudantes, conforme caracterização realizada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2020). Esta situação agrava ainda mais a qualidade no estágio, implicando intrinsecamente em resultados insatisfatórios para a educação brasileira. Diante de tal situação, é notório compreender que nada substitui as aulas presenciais e a interatividade em sala de aula (GAROFALO, 2020)

Em sua etapa inicial, as práticas de Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas incluem a observação de aspectos físicos da escola (estrutura, materiais de ensino, tecnologia), aspectos sociais (interações cotidianas dos alunos entre si, com professores,

gestores e funcionários) e aspectos pedagógicos (os assuntos ensinados, didática do professor, postura), pois todos esses elementos contribuem para a ambientação do estagiário e aquisição de conhecimentos a respeito da realidade em que irá atuar. Posteriormente, as práticas oportunizam a aquisição de conhecimentos por meio de situações reais através do exercício da docência.

No âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, as atividades do estágio são desenvolvidas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), especificamente no ensino de Ciências Naturais e no Ensino Médio, nos componentes curriculares: Biologia, Química e Física. A estrutura das práticas de estágio vivenciadas nesse Curso encontram-se caracterizados no Quadro 1:

Quadro 1 – Organização do Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI

BLOCO	ESTÁGIO	CARACTERIZAÇÃO	FORMA DE REGISTRO
V	I	Estágio de Observação (Fundamental/ Médio)	Relatório
VI	II	Estágio Docência (Fundamental/ Médio)	Relatório
VII	III	Estágio Docente (Apenas Médio)	Relatório
VIII	IV	Estágio Docente (Apenas Médio)	Relatório

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFPI, 2013).

A carga horária total do Estágio Curricular Supervisionado é de 405 (quatrocentas e cinco) horas-aula. As disciplinas são ofertadas nos últimos quatro semestres letivos do Curso (Blocos V, VI, VII e VIII). O primeiro, denominado Estágio de Observação (I) é realizado em escolas do Ensino Fundamental e Médio, tendo a carga horária 75 horas-aulas. No segundo, Estágio II, é feita a observação e o estagiário

inicia a docência em escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, sendo a carga horária de 90 horas-aula. O terceiro, intitulado Estágio III, ocorre em escolas de Ensino Médio e a prática docente possui carga horária de 120 horas-aulas. E o último, denominado Estágio IV também ocorre no Ensino Médio, com carga horária de 120 horas-aulas (UFPI, 2013).

Observa-se que a carga horária aumenta gradualmente de acordo com a evolução dos blocos, sendo a maior parte dela destinada a aprendizagem da docência no Ensino Médio, pois a pretensão do Curso é formar um educador que seja capaz de promover, em suas práticas pedagógicas, essa constante articulação entre escola do campo e as comunidades camponesas, entre escola e vida, ou seja, entre escola e trabalho, entre estudo e produção material da vida (UFPI, 2013).

O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo objetiva garantir a formação acadêmica por meio da conclusão do processo de ensino-aprendizagem; vivenciar uma nova modalidade de aprendizagem com experiências e desenvolver atividades que possibilitem ao estudante conhecimento da sala de aula em todos os aspectos do seu funcionamento; “vivência da prática docente envolvendo a dimensão técnica, social e política; e, a descoberta de si mesmo como agente social e construtor da cidadania, cujo trabalho só terá sentido se tiver como finalidade à realização da pessoa humana” (UFPI, 2013, p. 63).

É válido ressaltar que os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), ao vivenciarem as atividades do estágio, também se deparam com situações complicadas e desafiadoras, como destaca uma estudante do 5.º período do referido curso:

O início do estágio no quinto período começou pesado; acompanhei uma aula de Ciências Naturais no oitavo ano. Embora a turma fosse pequena, o barulho era imenso, tinha crianças andando por toda sala, saindo o tempo todo e jogando papel uns nos outros. A professora estava cercada de outras crianças, todas falando alto e ao mesmo

tempo. O mais difícil foi observar que a professora tentava aplicar um teste avaliativo, mas sem sucesso.

Apesar da relevância, estudos realizados por Pimenta e Lima (2005) têm mostrado que as práticas de Estágio Curricular Supervisionado vêm sendo realizadas através do distanciamento entre a teoria e a prática, configurando-se como experiências frustrantes para alguns estudantes, quando estes se deparam com as dificuldades que o exercício da docência traz consigo, como aponta o depoimento acima.

É através do estágio que o futuro professor desenvolve uma visão crítica e realista acerca da escola e da prática educativa, fazendo desta experiência uma oportunidade de formação, aprendizagem de conhecimentos e construção da identidade docente, lidando com os desafios concernentes às vivências escolares e, ao mesmo tempo, desenvolvendo saberes, pois é neste espaço que se tem a oportunidade de elaborá-los e adquiri-los. É válido ressaltar que cabe a cada professor, em exercício de formação, buscar formas de desenvolver práticas pedagógicas em sintonia com as teorias correspondentes às suas expectativas durante o percurso dentro da academia.

É durante o estágio que os licenciandos têm a oportunidade de realizar a transposição didática do que aprendeu na universidade e a forma como aplicará os seus conhecimentos em sala de aula, a teoria e a prática entram nesse cenário como ponto chave para entender a importância do estágio. A respeito dessa questão, Pimenta e Lima (2005, p.39) destacam que existe uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas e chamam a atenção para um problema que há tempos instaura-se no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas Universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional, entre a formação e o trabalho.

O estágio curricular é uma maneira de realizar a aproximação entre instituição formadora e as escolas, uma vez que proporciona a integração de alunos da educação básica com futuros professores. Nesse sentido, Borges (2020, p. 4) ressalta que:

[...] no processo de formação docente, o Estágio Curricular Supervisionado pode ser encarado como zona de fronteira entre a academia e a escola de educação básica. Para a objetivação e desenvolvimento da ementa e as respectivas propostas de atividades previstas na legislação que a regulamenta, o Estágio Curricular Supervisionado se coloca em um espaço-tempo de “não-lugar”, onde o licenciando não é totalmente estudante e nem também é necessariamente docente. É um sujeito em construção, que buscando formar-se profissional exerce, ainda que momentaneamente, a profissão, colocando-se numa zona de fronteira entre o ser/estar estudante e o ser/estar professor.

O autor destaca a necessidade desses intercâmbios entre a universidade e a escola. A respeito dessa questão, Pimenta e Lima (2012) e Felício e Oliveira (2008) destacam que a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma reconstrução permanente de uma identidade pessoal, sendo necessária a melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial de professores e notadamente das práticas de estágio.

Não há dúvidas de que teoria e prática são duas vertentes que parecem complementares entre si quando o assunto é estágio, embora, muitas vezes, isso não ocorra de fato, principalmente porque existem fatores externos que acabam interferindo nesse processo, entre eles, o distanciamento entre o que propõe o currículo dos cursos de licenciatura e os currículos da educação básica, entre outros aspectos.

Durante os processos formativos, o aluno de licenciatura aprende, por exemplo, diversas formas sobre como ministrar uma aula, sobre a importância de um plano de aula, entre outros conhecimentos que são indispensáveis para o exercício da prática docente, que fazem parecer com que tudo vai ocorrer bem quando este aprendizado for posto em prática, o que nem sempre é verdade. Ao tratar sobre esta questão, Rosa, Weigert e Souza(2012) destacam que a relação entre teoria e prática pode ser fundamentada em dois esquemas: a visão dicotômica, que está centrada na separação das duas, com ênfase na

total autonomia de uma em relação à outra; e a visão de unidade, na qual ambas são componentes indissolúveis como *práxis*.

Freire (2013, p. 40) afirma o ofício docente como algo que abarca aspectos teóricos e práticos e nos remete ao conceito de *práxis* compreendida como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. No entanto, ainda presenciamos, em muitos cursos de licenciatura, concepções que dicotomizam o conhecimento teórico e prático no cotidiano escolar.

Em síntese, é necessário compreender o estágio a partir da indissociação entre teoria/prática, pois esse é um fator indispensável na construção do perfil do profissional em educação. O tempo destinado ao estágio é um período oportuno para o exercício da *práxis* docente no ambiente escolar, pois apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, ela sozinha não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o Estágio Curricular é de grande importância para a formação docente, pois é por meio das práticas realizadas durante esse espaço-tempo de aprendizagem do ser docente, que os acadêmicos de licenciatura têm a oportunidade de colocar em prática os saberes e conhecimentos adquiridos na sua área de atuação futura, e somente colocando-se em contato com o fenômeno didático-pedagógico é que se poderá conhecê-lo melhor e aprimorá-lo.

REFERÊNCIAS

BORGES V. J. Parceria na form(ação) docente: O estágio curricular supervisionado como lugar de fronteira dos cursos de formação e a educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 15. 422- 435. abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12482>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Belo Horizonte: UFMG, 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ldb/principal.htm. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19, 2020.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria/MEC n. 544/2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 21 de janeiro de 2004.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de

Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

COLOMBO, I. M; BALLÃO C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR <<https://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2020.

CORTE, A. C. D; LEMKE, C. K. **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar**. EDUCERE. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf. Acesso em: 7 dez.2020.

FELÍCIO H. M. S; OLIVEIRA R. A. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Editora UFPR. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/>. Acesso em: 07 dez.2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa de ensino**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GAROFALO, D. **A necessidade de iniciar o retorno gradual das aulas presenciais**. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/debora-garofalo/> Acesso em: 3 dez.2020.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa: no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: Diferentes concepções. **Revista Poiesis**. São Paulo, vol. 3, N.3 e 4, pp. 5-24. 2005

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSA, J. K. L; WEIGERT, C; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência e Educação**. Bauru- SP ,v. 8. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132012000300012> . Acesso em: 03 dez. 2020.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **In.** CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 9.-CONEDU ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 3. **Anais...** Universidade Estadual do Ceará-UECE. 2009.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 177, de 05 de novembro de 2012**. Institui normas de funcionamento dos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**, 2013. Teresina, 2013, 86 p.

UFPI. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 22, de 04 de março de 2009**. Organiza e define as normas de realização e desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Ângela Rodrigues da Silva¹
Lucas Pontes do Nascimento²
Ricardo Damasceno da Silva³
Raimunda Alves Melo⁴

1 REFLEXÕES INICIAIS

É indiscutível que a educação vem enfrentando inúmeros desafios, principalmente quando se trata da educação campesina, posto que ao longo de toda a história da educação brasileira, a mesma vem sendo negligenciada e mantida pelo poder público de forma ressarcida com programas paliativos e extremamente descontínuos, como explana Furtado (2004, *apud* MATTOS, 2011), sobretudo, no que concerne à estrutura escolar, pedagógica e formação de professores⁵.

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: angelarodrigues748@gmail.com

² Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: lucaspontes302@gmail.com

³ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: ricardodamasceno916@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhameo@yahoo.com.br.

²⁷ Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), historicamente, o conceito de Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tendo como pressuposto um espaço rural visto como inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem a presença, sem a voz de seus sujeitos, sem sua participação, portanto, aprontados ou confeccionados para eles.

Apesar disso, a Educação do Campo⁶ vem emergindo por meio das lutas dos movimentos sociais que reivindicam uma educação que considere suas necessidades, seus ideais de vida, seus objetivos políticos, econômicos e sociais e que, efetivamente, contribua para a melhoria da qualidade de vida da população que habita no campo. Como resultado dessas lutas, programas foram lançados como atenuantes das desigualdades e dos problemas mais graves. Hoje existem decretos e resoluções que instituem a Educação do Campo e, até mesmo, uma licenciatura específica para a formação de professores em várias universidades federais, a Licenciatura em Educação do Campo - LedoC, que forma discentes para o exercício do trabalho docente nas escolas campesinas, respeitando suas especificidades e com conhecimentos metodológicos que associam teoria e prática.

Por ser um curso regular das Instituições de Ensino Superior, os estudantes da LedoC são contemplados pelos programas institucionais propostos pelo Ministério da Educação – MEC, dentre eles o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que oferece bolsas aos graduandos para um contato antecipado com as vivências escolares, aproximando as aprendizagens vividas no nível superior com as vivências e elaboração de saberes desenvolvidos nas escolas de educação básica. No contexto da Licenciatura em Educação do Campo, o Pibid vem oportunizando aos estudantes do referido curso o conhecimento da realidade escolar campesina e o aprimoramento de práticas metodológicas.

Nessa perspectiva, o presente texto tem como intuito discutir as contribuições do Pibid para a formação de professores do campo, por meio da análise bibliográfica de produções de pesquisadores, bem como das experiências vividas no âmbito desse programa na Universidade Federal do Piauí. As discussões encontram-se

²⁸ Segundo Fernandes (2008), a Educação do Campo é uma concepção que pode provocar transformações no cenário da educação brasileira, visto que compreende o resgate do espaço camponês não apenas como ambiente de escolarização, mas como território de relações sociais, de cultura, de produção, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.

fundamentadas em autores como: Hauresko *et al* (2015), Munbach e Meurer (2015), Sousa (2018), entre outros.

Considerando o exposto, este paper objetiva contribuir para a ampliação do debate a respeito da formação inicial de professores em escolas do campo, enfatizando a importância do Pibid e da Educação do Campo para o delineamento profissional de um educador com capacidade para fazer frente às principais problemáticas presentes nos espaços escolares campestres.

2 METODOLOGIA

O trabalho foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica, que se constitui na revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Segundo Pizzani *et al* (2012, p. 2): “Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet, entre outras fontes”.

A pesquisa bibliográfica trabalha com o levantamento do conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é necessário que “o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação” (BOCCATO, 2006, p. 266).

3 A LEDOC E OS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) é um curso existente em 42 universidades federais brasileiras, que visa formar indivíduos para o trabalho docente em comunidades e locais de características rurais, munindo-os de conhecimentos críticos, didáticos e metodológicos que atendam as peculiaridades desses locais. Para tanto, essa graduação promove aspectos que a difere de outras

licenciaturas, utilizando-se de espaços de funcionamento dentro e fora das instituições de ensino superior.

A LEdoC nasceu a partir da reivindicação dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Sem Terra (MST), que luta por um modelo de educação que rompa com os paradigmas que disseminam estereótipos em que o meio rural é considerado antiquado e atrasado em detrimento ao urbano. Logo, o principal intuito é formar os sujeitos camponeses donos de conhecimento, criticidade e ombreados em busca de seus direitos como seres humanos.

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 151-152, *apud* EUCLIDES, 2017, p. 90), a reclamação por uma vertente de instrução direcionada ao homem e à mulher do espaço rural deve ser voltada para uma educação do e no meio camponês: “no”, porque o “povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” e “do” porque “o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”.

Logo, entende-se que a população camponesa é rica em culturas, tradições e valores que devem ser mantidos e considerados dentro do processo de formação humana. Assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo é pensado para que os envolvidos nessa política pública tenham as identidades culturais preservadas e rompam com a dicotomia entre rural e urbano, mostrando que as pessoas residentes no campo podem e devem ser educadas em seus locais de moradia sem a necessidade de abandonar laços em busca de formação.

Para tal fim, a LEdoC é desenvolvida em espaços formativos, distinguindo-se de outras licenciaturas, adotando a Pedagogia da Alternância, uma proposta pedagógica que busca unir o teórico e o prático, a ciência e a experiência, como meios de formação. Segundo Correia e Batista (2012, p. 174), “a alternância se caracteriza pela predominância da relação teoria e prática [...] por meio de organização didática que sucede tempos-espacos escolares e tempos-espacos comunidade”, ou seja, a alternância é uma prática que une instituição de ensino e moradia como locais que se completam e geram

aprendizado, um em consequência do outro. Na execução desse ato pedagógico, são direcionados períodos de permanência em casa e na escola e/ou universidade. No âmbito da LEdoC da Universidade Federal do Piauí – UFPI, são destinados 45 dias por semestre para atividades de cunho teórico, visão de conteúdos e disciplinas, sendo que tais conhecimentos são levados para a realização de atividades nos locais de trabalho e/ou moradia dos estudantes.

Na UFPI, esses dois espaços de formação superior são denominados de Tempo Universidade⁷ (TU), quando os alunos vivenciam a rotina acadêmica, e Tempo comunidade (TC)⁸, quando os discentes realizam trabalhos em suas comunidades rurais, trabalhos que problematizam, transformam e registram a realidade permitindo a barganha de conhecimento em vários aspectos (CORREIA; BATISTA, 2012). É, por conseguinte, o tempo em que se aplicam os conhecimentos científicos ao campesinato por meio de ações de interposição que geram conhecimento, mudam a qualidade de vida e a relação entre pessoa-pessoa e pessoa-natureza.

De acordo com Euclides (2017, p. 90), a Licenciatura em Educação do Campo e seus espaços de formação docente estão calcados em várias dimensões, tais como “questões de gênero, sustentabilidade ambiental, relações raciais e outros demarcadores para equidade e solidariedade”. Portanto, a Educação do Campo é, além de um curso que capacita professores para o campo, um instrumento de transformação desse espaço ao permitir que vários temas possam ser trabalhados a partir de diferentes perspectivas nas comunidades rurais que são atendidas por meio do TC.

²⁹ Tempo Universidade (TU) – período em que os estudantes ficam na Universidade participando das atividades acadêmicas do Curso; ocorre nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e durante encontros sistemáticos no intervalo de cada TU, parte constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador (UFPI, 2013).

³⁰Tempo Comunidade (TC) - período em que os acadêmicos desenvolvem atividades de pesquisa e intervenção no espaço socioprofissional em que residem e ou trabalham. Essas atividades são desenvolvidas nos meses de março/abril e setembro/outubro (UFPI, 2013).

4 PIBID NO CONTEXTO DA LEDOC

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa de formação inicial de professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) que bonifica estudantes e professores para a inserção do licenciando na escola desde o preâmbulo da formação, capacitando mutuamente o aluno de forma teórica e prática.

Enquanto programa integrante da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC, o Pibid objetiva incentivar a formação de docentes em nível superior para atuação na educação básica; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, entre outros. (BRASIL, 2020).

Cada etapa do Pibid possui duração de 18 (dezoito) meses, período em que os estudantes dos cursos de licenciatura participam de várias atividades formativas voltadas para a integração entre educação superior e educação básica, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

O desenvolvimento dessas ações, assim como o alcance dos objetivos propostos pelo Pibid, é garantido por meio da participação direta de vários sujeitos, entre eles: a) Coordenadores de Área, professores universitários responsáveis pela seleção de supervisores e alunos bolsistas para atuação no subprojeto que coordenam. Também são responsáveis pela formação continuada, orientação e acompanhamento dos mesmos durante todo o desenvolvimento do programa; b) Supervisores, professores da educação básica, responsáveis pelo acompanhamento e supervisão dos alunos bolsistas durante as atividades desenvolvidas nas escolas, fornecendo-lhes subsídios necessários para a aprendizagem da docência; c)

Coordenador Institucional, profissional que coordena o planejamento, a execução e a avaliação do Pibid perante a Instituição de Ensino Superior.

Os alunos bolsistas atuam em escolas públicas conveniadas, sempre sob orientação do coordenador de área e o acompanhamento de um supervisor, cumprindo a carga horária de 12 horas/semanais. As ações são desenvolvidas por esse conjunto de autores supracitados cujas responsabilidades são claras e desenvolvidas em estreita conexão, de modo a obter os resultados pretendidos pelo programa.

No contexto da LEdoC, o programa ganha mais âmbitos de discussões, visto que o exercício docente em áreas rurais está sob uma outra perspectiva, que deve respeitar as características desse espaço, relacioná-las com os conteúdos programáticos e, assim, facilitar a assimilação, por meio de procedimentos metodológicos que o Pibid permite conhecer prematuramente. Como bem discorre Mumbach e Meurer (2015, p. 67), o Pibid no contexto da Educação do Campo

[...] oportuniza um grande amadurecimento do licenciando. Além disso, possibilita-lhe pensar e refletir a sua formação acadêmica e a estrutura do seu curso, tendo já conhecido a realidade da sua profissão e os desafios e os problemas que esta enfrenta. Permite ao acadêmico ambientar-se com a escola, e isso possibilita que ele tenha uma formação acadêmica já voltada para o exercício da sua profissão.

Nesse contexto, são evidentes as contribuições do Pibid no contexto da LEdoC, visto que valoriza e permite a compreensão do magistério no campo promovendo um leque de conhecimentos metodológicos para um trabalho pleno na escola desde o início do curso. Quando o acadêmico conclui a graduação e ingressa como professor em uma unidade de ensino, começa o trabalho com uma visão de experiência, sabendo como abordar os conteúdos e estabelecer boa relação aluno-professor.

Além disso, o programa permite a disseminação daquilo que é apreendido durante as atividades, uma vez que muitos integrantes do Pibid produzem conhecimento científico a partir do que vivenciaram

durante o programa, contribuindo para a formação de outros graduandos e investigadores, fato corroborado por Sousa (2018, p. 21), ao afirmar que “muitos bolsistas do Pibid da LEdoC têm-se envolvido com a pesquisa científica, o que os leva para um letramento acadêmico mais refinado e, principalmente, transformando-os em professores-pesquisadores de sua realidade social”, levando-os para o patamar de agentes de transformação.

No tocante às contribuições do Pibid para estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, pesquisa desenvolvida por Lima et al (2019, p. 17) mostram que, ao participarem do programa, os acadêmicos “se mostraram mais competentes no cumprimento de suas tarefas, uma vez que perceberam uma outra forma de buscar aprendizagem”. Reforçam, ainda, que:

Estudar um tema com o intuito de fazer uma avaliação é diferente de estudar esse mesmo tema para repassá-lo a outrem, pois requer o aprendizado não só do tema em si, mas também dos temas correlatos que lhe servem de base ou que decorrem deste. Por outro lado, esses bolsistas puderam ver de perto e sentir a realidade da escola que os espera, puderam experimentar a aplicação de novos conteúdos, ou melhor, de novas metodologias, tais como as práticas de oficinas e organização de eventos culturais. Conhecer a realidade educacional é fundamental para que o aluno de licenciatura saiba em que espaço social e educacional irá atuar, que desafios terá que enfrentar, com que tipo de aluno irá conviver e que ideologias e discursos terá que desmistificar, que desconstruir; saberá também que ideologias e que discursos terá de instaurar e de construir.

Desse modo, é evidente que o Pibid é imprescindível para a formação de professores do campo ao estreitar os caminhos entre formação e atuação, conhecimento da realidade camponesa e maneiras de atuar nessas realidades (HAURESKO et al, 2015), contribuindo para a mitigação dos estereótipos que cercam esse espaço e promovendo uma educação de qualidade que ainda é utopia nesses locais.

4 REFLEXÕES FINAIS

É evidente que o Pibid é um programa que fortalece a formação de professores, uma vez que aproxima licenciandos do futuro local de trabalho, relaciona teoria e prática e promove a participação e aprendizado de metodologias para escolas do campo.

Constata-se que os participantes do programa dentro do contexto da Educação do Campo recebem melhor formação, pois concluem o curso conhecendo as realidades que rodeiam as escolas do campo, e podem usar esses saberes para transformar esses espaços dentro e fora da sala de aula.

É dever das instâncias universitárias garantir uma educação que fomenta a mudança das práxis educativas, e o Pibid é uma ferramenta indispensável para criar estratégias pedagógicas que garantam o cumprimento desse objetivo e, somente dessa forma, haverá uma educação calcada na transformação, aproximando as instituições de ensino, sejam elas básicas ou superiores, da resolução das demandas da sociedade.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** São Paulo, , v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência – PIBID**. Edital N° 5/2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X. Alternância no ensino superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012, p. 173-198.

EUCLIDES, M. S. Quando os novos sujeitos ingressam nas universidades: novas práticas educativas e epistemológicas. *In*: NUNES, R. B. **Experiências, realidades e contextos da educação do campo no sul do Piauí**. Curitiba: CRV, 2017, p. 89-98.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil: *In*: SANTOS, C. A. (Org.). **Campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p.39 – 66.

HAURESKO, C. *et al.* O pibid e a educação do campo: contribuições para a formação de professores de geografia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18536_11464.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

LIMA, J. da S et al. Metodologias de ensino na formação inicial de professores do campo no âmbito do Pibid/Ufpi. **Epistemologia e Práxis Educativa – EPEDUC**, v. 2, n. 2. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/8919/5281>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MATTOS, B. H. O. M.. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o Semiárido**: a Escola Família Agrícola Dom Frago. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2011.

MUMBACH, S.; MEURER, A. C. PIBID Interdisciplinar Educação do Campo: discutindo interdisciplinaridade, educação do campo e ensino de história. **Revista Lhiste**, Porto Alegre, n. 3, v. 2, p. 64-78 jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/viewFile/59667/36897>.
Acesso em: 19 nov. 2020.

PIZZANI, Et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em:
file:///C:/Users/ACER/Downloads/1896-Texto%20do%20artigo-2549-1-10-20150409.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

SOUSA, R. M. Pibid Diversidade: experiência fortalecedora na Licenciatura em Educação do Campo da UnB – Planaltina – DF. **Revista Interritórios**, Caruaru, n. 7, v. 4, p. 113-127, 2018.
Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/238245-121992-1-SM.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**, 2013. Teresina, 2013, 86 p.

FORMAÇÃO DOCENTE: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ana Amélia Mesquita Lima de Sousa¹

Herica Carla da Silva Santos²

Jaciana Maria Costa Silva³

Raimunda Alves Melo⁴

1 INTRODUÇÃO

Este estudo discute questões relativas à formação docente com enfoque sobre os desafios da formação continuada de professores. A formação docente é um termo bastante abrangente, referindo-se tanto à formação inicial, primeira etapa de um longo processo de aprendizagem da profissão, quanto à formação continuada, que visa atualizar os conhecimentos docentes para que o professor possa desempenhar melhor suas competências, como forma de aperfeiçoar as práticas pedagógicas, enriquecendo o currículo profissional, a fim de propiciar melhores perspectivas para uma formação de qualidade.

A formação inicial de professores é um processo obrigatório que habilita o profissional para atuar em sala de aula. Segundo Lima (2011, p. 35-36), esta etapa se revela como “o primeiro momento de um longo, complexo e diferenciado desenvolvimento profissional”. Nesse aspecto, é concebida pelos documentos legais “como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: anaameliamesquita@gmail.com

² Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: hericasilva22@gmail.com

³ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: jaciana88430829@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009, p. 3).

A formação continuada de professores deve partir do contexto escolar, da realidade onde a escola está inserida, realizada a partir de princípios coletivos, pautados no diálogo, no debate, no consenso, num clima afetivo que favoreça o trabalho colaborativo, como afirma Imbernón (2010). Sobre esse aspecto, García (1999) ressalta que é necessário compreender a formação como um processo contínuo que favorece o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em que se promove a reflexividade, a autonomia e a responsabilidade pela própria profissionalização, bem como a participação dos docentes na definição e implementação de políticas educativas.

O tempo da formação inicial não é o suficiente para proporcionar o conhecimento necessário para um professor atuar em sala de aula. Segundo Darling-Hammond (2014, p. 236):

As críticas mais frequentes aos programas tradicionais de formação docente incluem a pressão do tempo num curso de quatro anos, que torna difícil aprender o suficiente tanto sobre a área de conhecimento específica como sobre pedagogia; a fragmentação dos cursos relacionados ao conteúdo a ser ensinado e aos de pedagogia; a divisão entre a formação universitária (teoria) e a formação na escola (prática); o conteúdo fraco de muitos cursos que não se baseiam em conhecimento sistematicamente desenvolvido; a falta de treinamento prático adequado; e a falta de recursos em muitos programas de formação que servem como “caçaníqueis” para suas universidades, o que perpetua quase tudo descrito acima.

Diante disso, nota-se o quanto a formação continuada é importante no processo de formação dos educadores. Contudo, para a realização dessa formação compreende-se que existem muitos desafios a serem superados pelos professores para a aquisição e aperfeiçoamento dos saberes. Em relação a essas dificuldades, este estudo objetiva apontar, através de pesquisa bibliográfica, dois dos principais desafios enfrentados pelos professores na formação continuada.

Ao analisar sobre a relevância deste estudo, percebe-se que essa temática é de total importância, pois possibilita análise crítica e reflexiva em relação à qualidade da formação de professores e o quanto se faz necessária a superação dos desafios encontrados no percurso de formação continuada.

2 METODOLOGIA

Realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa por essa ser a que melhor se adequou às perspectivas do estudo. Richardson (2012) afirma que a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de fenômeno social.

Para a coleta de dados, realizou-se pesquisa bibliográfica, buscando conhecer os desafios enfrentados na formação continuada. Esses dados proporcionaram conhecer essas dificuldades e entender o quanto é importante a realização dessa formação para o profissional que atua na área da educação.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: RELEVÂNCIA E DESAFIOS

Cada aluno apresenta uma personalidade diferente, além de possuir bagagem de conhecimentos diversificadas, sendo necessário estratégias diferenciadas para que o professor tenha condições de garantir a aprendizagem de cada um, ofertando um ensino de qualidade e inclusivo.

Nesse contexto, é necessário um professor comprometido, que possua entendimento das diversas leituras de mundo, que planeje e desenvolva situações de ensino através das quais ocorra a interação dos estudantes com o conhecimento teórico e proporcione a transformação da informação do senso comum em uma abordagem científica. Para isso, o professor não poderá limitar-se a simples transmissão de conteúdo através de uma abordagem mecânica e tecnicista. A fim de superar as barreiras encontradas na profissão docente, surge a

necessidade de enriquecer os conhecimentos já adquiridos, conciliando com habilidades e competências que devem surgir na mudança desse cenário.

Diante disso, a formação continuada, processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, apresenta-se como um eixo de fundamental importância, cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino e assegurar a aprendizagem dos estudantes. Defende-se que essa formação seja realizada na própria escola, na qual poderá juntar teoria à prática, como afirma Moran (1999, p. 6):

Outro conceito importante é o de educação contínua ou continuada, que se dá no processo de formação constante, de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações. A educação contínua pode ser feita presencial, semipresencialmente ou totalmente à distância.

Nessa perspectiva, vale frisar que para Menezes (1996), a formação de um professor é um processo a longo prazo que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado, mesmo que a formação tenha sido da melhor qualidade. Dessa forma, a formação vai além de um título, considerando que para exercer a função docente de forma satisfatória são necessárias competências e habilidades específicas, tendo em vista que esta profissão é a que contribui para formação de todas as outras profissões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) define que a formação continuada é considerada um direito para os profissionais que lecionam em qualquer estabelecimento de ensino, sendo importante tanto para o professor quanto para o aluno. Segundo Prado (2008), não se trata de uma formação voltada para a atuação no futuro, mas sim de uma formação direcionada pelo presente, tendo como pano de fundo a ação imediata do educador.

A formação continuada de professores é importante para que o docente tenha condições de desenvolver novas práticas pedagógicas e

superar as dificuldades que surgem no contexto escolar. A aceleração das mudanças no mundo social geraram desafios antes não existentes, e a superação dessas barreiras implica na ampliação de conhecimentos, habilidades e competências, que devem seguir as mudanças do cenário.

A formação continuada pode se dar por meio de cursos à distância ou presencial, sendo de curta ou média duração, de caráter prático, atendendo às necessidades imediatas da prática pedagógica. Essa formação gera alguns benefícios, como: planejar e organizar novas metodologias de ensino; analisar e identificar os principais obstáculos no ensino de qualidade; ampliar o processo de gestão de classe; aderir a novas ferramentas de ensino, a exemplo das tecnologias e outras mídias; participar da gestão da escola, visando a melhoria na qualidade de ensino; criar um processo de ensino mais atrativo e envolvente para os alunos, garantindo maior engajamento das aulas além de ampliação de conhecimentos em várias áreas (IMBERNÓN, 2010).

Segundo a LDB, para o docente iniciar uma formação continuada, como curso, especialização, doutorado, mestrado, ou ainda, para a admissão em uma instituição pública, é necessária a apresentação do currículo com provas de títulos, pois em seu Art. 67, parágrafo I, determina que: “*o ingresso é exclusivamente por concurso público de provas e títulos*” (BRASIL, 1996). Portanto, fica o professor submetido a essa exigência nos sistemas de ensino público, promovendo diretamente a valorização da formação continuada para a atuação docente, reafirmando a importância e a necessidade de perceber a formação continuada como meio de inserção do docente no mercado de trabalho.

Diante do estudo realizado, aponta-se dois dos principais desafios em torno da formação continuada, como a extensa carga horária de trabalho e a desvalorização do docente.

O professor em atividade assume um leque de funções, além daquelas geralmente atribuídas às especificidades de seu trabalho, ao mesmo tempo sendo desqualificado e sobrecarregado, com uma crescente cobrança para que a escola cumpra funções antes instituídas à família.

A literatura afirma que um dos maiores empecilhos para a participação em cursos de formação continuada é o fato do educador assumir várias responsabilidades, entre elas: estimular o potencial de aprendizagem dos alunos, ensiná-los a conviver em sociedade, cobrir as lacunas da instituição escolar, garantir a articulação entre escola/comunidade, ministrar aulas no contra turno em escolas diferentes, receber pressão por metas de produtividade, entre outras. Em concordância com essa afirmação, Tostes et al (2018) esclarecem que o cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas sobrecarrega os docentes que, além disso, assumem tarefas como preenchimento de relatórios, cálculos de notas e anotações de frequência.

Outro aspecto bastante relevante que interfere nessa formação é a desvalorização desse profissional, o que ocasiona a desmotivação pela carreira docente, contrariando a LDB no Art. 67, que prescreve: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”.

No cenário dessa desvalorização, destaca-se também a baixa remuneração, bem como o atraso de pagamento recorrente em alguns casos, o que exerce diretamente um grande impacto na vida pessoal e na prática docente. Dessa maneira, o educador sente-se desmotivado em buscar aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas. Este fator também tem gerado o desestímulo dos jovens a escolher o magistério como profissão, visto que o salário é pouco atraente e a carga horária excessiva, ocasionando a baixa atratividade pela docência. De acordo com os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), de 2015, publicado na Agência Brasil, “apenas 3,3% dos alunos querem ser professores” (TOKARNIA,2018). Pereira (1999, p. 111) reforça dizendo que:

[...] são vários os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar. Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a

desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.

Ainda pode-se destacar a desvalorização social do professor, que diz respeito à baixa consideração por parte da sociedade, na qual impera o pensamento de que o respectivo seja “aquele que não conseguiu fazer outra coisa”, seja pela atribuição do fracasso escolar ou pela consciência da real estrutura educacional existente, pois quem haveria de, em sua plena razão, arriscar-se nesse trabalho? De um modo ou de outro, também influenciando desfavoravelmente na escolha pela formação docente.

Em concordância com essa afirmação, Ferreira et al. (2020) asseveram que o processo de desvalorização, entendido como depreciação ou perda do valor profissional e social, também está relacionado com a percepção que a sociedade tem da importância do papel do professor ou da necessidade desses na sociedade. Isso reflete na identidade do professor e na sua autoestima, pois o mesmo se vê sem apoio, prestígio e ascensão social.

Para minimizar essa desvalorização, o poder público fomenta, timidamente, incentivos para a formação continuada de professores, disponibilizando programas para a formação continuada dos docentes em atividade, que nem sempre conseguem alcançá-la, por conter em seu caminho inúmeros desafios que interferem na adesão e conclusão dessa formação. Assim, além de possibilitar recursos para a formação, o poder público tem que viabilizar condições para que essa admissão ocorra de fato e de direito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise possibilitou conhecer dois dos principais desafios que interferem na formação continuada de professores, quais sejam: a sobrecarga de trabalho e a desvalorização do educador, que, conseqüentemente, ocasionam a desmotivação do mesmo, não só pela

carreira docente, mas também em buscar aprimoramento das suas práticas educativas. Os desafios são recorrentes em todo processo de formação, mas o docente precisa superar os obstáculos que interferem diretamente neste processo, na intenção de atualizar-se quanto às demandas do ensino atual.

Conclui-se que a formação continuada é importante para o exercício da docência, pois contribui para a melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, proporcionando ao educando um ensino de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com de base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**, 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez., 2014.

FERREIRA, V. O. et al. A desvalorização do professor: percepções de professores participantes de um programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. **Revista Thema**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 243-255, 2020. Disponível em: <http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1481> . Acesso em: 16 nov. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, M. da G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e**

pesquisa em educação: retratos e relatos. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 33-53.

MENEZES, L. C. (Org.) **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano.** Campinas, São Paulo: Autores Associados; NUPES, 1996 (Coleção formação de professores), 170 p.

MORAN, J. M. **Educação Inovadoras na Sociedade da Informação.** 1999.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.** [online], vol.20, n.68, 1999, pp.109-125

PRADO, Maria E. B.; **Prática pedagógica e formação de professores com projetos:** articulação entre conhecimento, tecnologia e mídias. p.11,2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

TOSTES, M. Vaz. et al. Sofrimento mental de professores do ensino público Mental. **Saúde Debate** | Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan-mar 2018

TOKARNIA. M. **Apenas 3,3% dos estudantes brasileiros querem ser professores.** Agência Brasil. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil-ebc-com-br>. Acesso em: 19 nov. 2020.

O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA

Ana Jaira dos Santos Viana¹
Lisvaldo Sousa do Nascimento²
Maria Carleytly Guilherme Rocha³
Raimunda Alves Melo⁴

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid é uma política do Ministério da Educação, desenvolvida sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, com o objetivo de incentivar a formação de docentes em nível superior para atuação na educação básica e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Além disso, pretende incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, entre outros (BRASIL, 2020).

O presente trabalho contempla discussões sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid na formação inicial de professores, um processo de formação humana e profissional através do qual os futuros professores adquirem conhecimentos pedagógicos, da área do conhecimento, entre outros, necessários para o exercício da docência. Segundo Garcia

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: anajaira252001@gmail.com

² Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Piauí. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: sousalisvaldo@gmail.com

³ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/Teresina. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: carletyrocha718@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhameo@yahoo.com.br.

(1999, p. 11), “a formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”.

É durante a formação inicial que os professores elaboram saberes (pedagógicos, curriculares, da experiência, entre outros) que ultrapassam a formação acadêmica, abarcando a prática cotidiana e as experiências vividas durante as práticas do Estágio Curricular Supervisionado. Segundo Mizukami *et al* (2002), os saberes não devem ser construídos de forma isolada, mas em parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional, como é o caso do Pibid, onde nele os sujeitos envolvidos encontram-se em diferentes momentos de formação e de atuação, e é justamente essa diferença que enriquece o trabalho colaborativo e a análise dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto.

Nesse aspecto, como afirma Tardif (2011), o saber docente não se reduz exclusivamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos; e um saber plural, uma vez que é construído por diversas fontes, por exemplo, o saber profissional (transmitido pelas instituições de formação de professores), os saberes disciplinares (oriundos do campo do conhecimento, e emergentes da tradição cultural), os saberes curriculares (resultantes dos programas escolares) e os saberes experienciais (obtidos no trabalho cotidiano).

Considerando o exposto, o presente trabalho é relevante, pois discute as contribuições do Pibid para a elaboração de saberes da docência, destacando os pontos mais relevantes, explicando a sua funcionalidade e estrutura.

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, que busca trabalhar os aspectos subjetivos, identificando conclusões particulares, respeitando as questões éticas e a privacidade

dos envolvidos. Segundo Gil (2012, p.27), a pesquisa qualitativa tem o intuito de mostrar uma visão aproximativa a respeito do fato estudado.

A produção dos dados foi realizada através de pesquisa bibliográfica, descrita por Lakatos e Marconi (2011, p. 57) como uma tipologia de pesquisa que utiliza “fontes secundárias, se caracteriza por abranger toda bibliografia já publicada sobre o tema e abrange publicações de todos os tipos desde monografias até audiovisuais”.

3 PIBID: CONHECENDO UM POUCO MAIS A PROPOSTA DO PROGRAMA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma política de incentivo à formação de estudantes de licenciatura, que busca aprimorar a formação inicial de professores, fazendo com que os licenciandos tenham um contato antecipado com o ambiente escolar, adquirindo experiências para a profissão que irá exercer futuramente, visando, assim, aprimorar a qualidade do ensino das escolas públicas brasileiras.

O Pibid é um programa de suma importância pois possibilita uma metodologia mais sistematizada de planejamento de aulas, como: aula prática, aula de campo, atividades teatrais, oficinas e feiras de ciências, entre outras, que se somam com as ações e projetos da escola fazendo a diferença e produzindo melhores resultados na vida dos educandos, como afirmam Melo e França-Carvalho (2017, p. 474).

Essa política pública visa promover uma integração entre a educação básica das escolas municipais/estaduais e a educação superior. Segundo Silva e Soares (2019, p. 7), a parceria promovida pelo Pibid, entre universidade e escola da educação básica, permite interações ricas em aprendizagens, contribuindo para os bolsistas tornarem-se profissionais responsáveis e esforçados, qualidades importantes para um bom docente, comprometido com seu papel social de formar pessoas humanas. A respeito da parceria das universidades com as escolas de educação básica no processo de formação inicial de professores, Nóvoa *et al* (2003, p. 5) afirmam que

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência.

Nesse aspecto, ressalta-se a importância em promover uma formação acadêmica mais qualificada, através de experiências relevantes. Assim, o Pibid possibilita o compartilhamento de experiências entre professores da educação básica e licenciandos em formação (SILVA; FERNANDES; SOARES, 2019, p.7).

O quadro de participantes é composto por um coordenador institucional (professor de instituição de ensino superior responsável pelo acompanhamento das atividades), coordenadores de área (professores de instituição de ensino superior responsáveis por planejar, organizar e executar as atividades, orientando os bolsistas e dialogando com a escola), professor supervisor (professor da escola de educação básica responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas), e estudantes de licenciatura (que desenvolvem diversas atividades do programa) (BRASIL, 2020). Cabe mencionar que todos os participantes do Pibid recebem bolsas com valor específico, de acordo com as funções que desenvolvem dentro do programa.

A Capes oferta, atualmente, quatro tipos de bolsas aos participantes do Pibid, todas elas pagas diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário nas respectivas modalidades: estudantes de licenciatura participantes recebem o valor mensal de R\$ 400,00; professor supervisor, uma bolsa de R\$ 765,00; coordenador de área, uma bolsa de R\$ 1.400,00; e o coordenador institucional, uma bolsa no valor de R\$ 1.500,00 mensais (BRASIL, 2020).

Os alunos bolsistas atuam em escolas públicas conveniadas, sempre sob orientação do coordenador de área e o acompanhamento de um supervisor, cumprindo a carga horária de 12 horas/semanais. As ações são desenvolvidas por esse conjunto de parceiros supracitados cujas responsabilidades são claras e desenvolvidas em estreita conexão, de modo a obter os resultados pretendidos pelo programa.

A participação no Pibid ocorre por meio da publicação de edital pelas Instituições de Ensino Superior que tiveram os seus projetos aprovados. Após a publicação desses editais, os estudantes interessados inscrevem-se considerando os critérios exigidos pela Capes que, através de uma plataforma digital (Plataforma Capes), analisa e avalia o perfil de todas as equipes selecionadas. Ressalta-se que é esta instituição que realiza o pagamento de bolsas, com vigência de 18 meses. No âmbito da Universidade Federal do Piauí, os alunos selecionados passam por um curso de Iniciação à Docência e um Seminário de Introdução ao Programa, com palestrantes, supervisores e preceptores que explicam a funcionalidade do Pibid, seus eixos e objetivos, e discutem temáticas relativas à formação inicial de professores.

Os objetivos do Pibid são: incentivar a formação docente de nível superior, contribuir para a valorização do magistério, incentivar escolas públicas da educação básica, articular teoria e prática, contribuir para que os licenciandos insiram-se na escola, bem como na cultura escolar, entre outros. Além desses objetivos destacados no Edital 05/2020, Oliveira et al (2020, p. 39356) ressaltam que, no âmbito do projeto desenvolvido, o Pibid também objetiva “discutir sobre o próprio corpo e as relações interpessoais e de aceitação; estimular o respeito por si e pelo outro; identificar características positivas e negativas em si mesmas; criar ambiente de participação, interação e socialização com os colegas de classe”.

Para alcance desses objetivos, é implementado um conjunto de ações estruturadas em três eixos: 1) Eixo das Ações Complementares, em que são desenvolvidas oficinas, projetos, pesquisa, exibição de filmes, feiras, entre outros, sobre temas variados, que contribuem para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula; 2) Eixo das Ações Prático-Pedagógicas, contemplando atividades de organização e planejamento, pelos alunos-bolsistas, no início de cada período letivo, de produção de materiais pedagógicos necessários à execução de atividades práticas; e 3) Eixo das Ações de Monitoria, caracterizadas pelo atendimento individual e de pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas, pelos alunos-

bolsistas, para dirimir dúvidas e apoiá-los na aprendizagem durante todo o ano letivo (BRASIL, 2018).

No âmbito da Universidade Federal do Piauí, além dos eixos supracitados, essa instituição instituiu o Núcleo de Desenvolvimento Profissional, que tem por objetivo favorecer o aprendizado da autonomia, da ética profissional e dialogicidade nas relações entre os pares e consiste na formação/aperfeiçoamento/qualificação de todos os sujeitos integrantes de cada núcleo. É, na verdade, um espaço capaz de fomentar os encontros, estudos, reflexões e produções a respeito das temáticas estudadas.

Ao participarem do Pibid, os bolsistas passam por processo de aprendizagem sobre a formação docente, constroem planos de aula, projetos de ensino, avaliação da aprendizagem, entre outros. Então, os alunos começam a se inserir nas escolas sendo acompanhados por seus respectivos supervisores, pois de acordo com Moura (2013), a partir de uma ação orientada, os estudantes sentem-se mais confiantes para desempenharem suas funções e enfrentarem os desafios que surgem durante sua trajetória no Programa.

Na escola, os pibidianos dão apoio aos professores, elaborando projetos, produções científicas, dando suporte para os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo metodologias que facilitem a compreensão e o aprendizado. Dessa forma, sendo indivíduos que contribuem para um ensino mais adequado nas escolas. Segundo Fontineles e Frota (2019, p. 186), o Pibid oferece aos bolsistas a “possibilidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, que contribuem para seu envolvimento e amadurecimento em relação à docência e ao compromisso profissional e social desse ofício”.

No contexto atual, por conta da pandemia do coronavírus e do cancelamento das atividades presenciais por parte das instituições de ensino superior e educação básica, os pibidianos da Universidade Federal do Piauí estão desenvolvendo atividades formativas à distância. Desse modo, o Curso de Iniciação à Docência está acontecendo de forma remota, sendo o mesmo dividido em quatro módulos. Os coordenadores criaram uma comunidade virtual na qual

todos os bolsistas estão inseridos e, por meio desta, são postados os textos a serem estudados e discutidos ao longo da realização do curso. Os encontros virtuais são realizados semanalmente, com duração de 3 a 4 horas cada um, onde são discutidos textos relacionados à docência e, no final de cada módulo, os alunos realizam uma produção e enviam ao coordenador via e-mail.

3.1 Importância do Pibid na formação docente

A formação de um professor reflete no aprendizado de seus alunos. Nesse sentido, a formação docente deve ter como foco formar professores capazes de atuar em sala de aula como agentes facilitadores da aprendizagem dos alunos. Para tanto, os cursos precisam dispor de um currículo que garanta a preparação necessária para o exercício da docência, condição precípua para uma educação de qualidade.

Acredita-se que a formação docente inicia com a educação básica e continua através dos cursos de formação, numa relação com os conhecimentos populares do docente adquiridos ao longo da vida, como os valores, o modo de vida, entres outros, saberes estes indispensáveis para a ampliação e aperfeiçoamento da formação (MELO, 2020).

Desse modo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é considerado um programa que tem grande relevância na formação dos futuros docentes, disponibilizando a eles a oportunidade de entrar em contato com o meio escolar, incentivando-os a serem professores críticos, reflexivos e inovadores, capazes de trabalhar com metodologias diferenciadas que facilitam o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, Soczek *et al* (2011, p.62) afirmam que “a inovação do Pibid reside na possibilidade de além das disciplinas de estágio, fornecer um tempo de reflexão e prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da prática profissional mediante reflexões e experiências práticas, numa perspectiva coletiva de troca de experiências”.

Através do programa, os futuros docentes colocam em prática as teorias, sendo que teoria e prática têm um papel importante na formação, portanto a relevância de estarem ligadas. Dessa forma, os alunos em fase de formação vão construindo seu próprio jeito de ser professor. Giroto *et al* (2012) afirmam que o Pibid possibilita que os discentes tenham contato com a realidade da escola, que ocorre através da construção de planos de ação, momentos importantes nos cursos de licenciatura, e que estão comprometidos com a realidade, a transformação social aliada à formação profissional e pessoal, com responsabilidade individual e social.

Com o auxílio do programa, os estudantes em formação são convidados a se lançarem nas leituras, estando, a todo momento, produzindo, sejam trabalhos científicos ou materiais didáticos, práticas necessárias para auxiliar quando o pibidiano for acompanhar os alunos na escola. Freire (1987) aponta que o processo de transformação social vem a partir do momento em que o ser humano busca conhecer, sendo indispensável os conhecimentos de base, isto é, é necessário conhecer para praticar.

Silva, Fernandes e Soares (2019, p. 9) afirmam que as atividades desenvolvidas pelos pibidianos, como monitoria para sanar dúvidas dos alunos, aplicação de jogos educativos, apresentação de palestras sobre temas transversais, dentre outras, proporcionam melhor preparo para sua atuação. Reforçam que, além da melhora nas atitudes em sala de aula, participar do Pibid “favorece o controle emocional (redução da insegurança, facilidade de comunicação)”.

Melo e França-Carvalho (2017) afirmam que o Pibid contribui para a construção de saberes experienciais e que estes saberes são relevantes para o enfrentamento das dificuldades que possam surgir no início da carreira e, até mesmo, durante o estágio supervisionado. Ao analisar a pesquisa realizada por Melo e França-Carvalho (2017), organizou-se um quadro que contempla a síntese dos interlocutores do estudo sobre os saberes elaborados durante as experiências do Pibid/Educação do Campo/Ufpi.

Quadro 01 - Saberes elaborados por meio das experiências do Pibid

SABERES DA DOCÊNCIA	CARACTERIZAÇÃO, SEGUNDO TARDIF	SÍNTESE DOS POSICIONAMENTOS DOS INTERLOCUTORES
Saberes profissionais	São saberes compostos pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.	Proporcionou uma formação profissional e humana em vista das experiências vividas. Neste processo, foi possível relacionar as teorias trabalhadas no período da graduação durante as práticas do Pibid.
Saberes disciplinares	São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento (das disciplinas) e emergem da tradição cultural.	Agregou pedagogicamente, como também no sentido de se aprofundar mais nos conteúdos, já que não é possível ver tudo no tempo de graduação. Para ministrar os conteúdos, foi necessário revisar alguns conteúdos da área de Ciências.
Saberes curriculares	São saberes obtidos por meio dos programas escolares e experiências de trabalho cotidiano.	Esses saberes foram elaborados através da análise do projeto político-pedagógico da escola, do estudo das proposições dos livros didáticos.
Saberes da experiência	São saberes produzidos no exercício cotidiano da profissão, considerados pelos próprios professores como a base do saber-ensinar.	Possibilitou o estudo para adoção de novas metodologias, melhores formas de se relacionar com os alunos e toda comunidade escolar. Assim como aprofundamento de conteúdos específicos de ciências e as relações construídas ao longo do cumprimento do programa.

Fonte: dos pesquisadores (2021).

Um docente bem preparado, que tenha um bom aprofundamento no conhecimento, pode ter mais sucesso no repasse dos conteúdos, fazendo, portanto, com que os alunos aprendam com mais facilidade, ao contrário daquele professor com conhecimento vago e formação deficiente que, certamente, sentirá dificuldades em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pibid vem contribuindo de forma positiva no que se refere à formação dos futuros professores. A forma de desenvolvimento das atividades possibilita aos docentes inseridos no programa, uma ressignificação das metodologias de ensino, tornando os professores capazes de inovar e sair do padrão, mas com ética e responsabilidade.

O contato dos pibidianos com a realidade escolar é essencial, pois fornece situações de reflexão, socialização de saberes, pesquisa, entre outras, situações essas indispensáveis no processo de formação e fundamental na construção de um professor facilitador e mediador do ensino, preocupado com a aprendizagem dos alunos, assim, contribuintes para uma qualificação do ensino nas escolas da rede básica.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) proporciona um aperfeiçoamento na formação docente, fornecendo momentos de vivências relevantes no que diz respeito ao processo de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal De Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência – PIBID**. Edital n. 7/2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal De Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência – PIBID**. Edital Nº 5/2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura (MEC), Teresina, PI, 2008. Regimento Interno do Pibid UFPI. Disponível em: leg.ufpi.br/subsiteFiles/pibid/arquivos/files/regimento_inter... Acesso em: 13 dez, 2020.

FONTINELES, C.C. da S.; FROTA, T. R. Histórias que transformam: o Pibid em História e a formação docente. **Revista História Hoje**, v. 8, n.16, p. 165-189, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIROTTI, E. D. et al. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. **Educere et Educare**, v.7, n.13, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

MELO, R.. A. **Formação de professores**: desafios, perspectivas e possibilidades. Seminário de Iniciação dos Programas Pibid e Residência Pedagógica. Universidade Federal do Piauí/UFPI, 01 a 09 de outubro de 2020.

MELO, R. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Contribuições do PIBID para a formação de professores de biologia. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v.3, n. 2 - Especial, p.465-478 jan./jun.2017. Disponível em:<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/111/306#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20interlocutores,entre%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 11 out. 2020.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
MOURA, E. M. de. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência PIBID na formação inicial de professores de**

matemática. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

NÓVOA, A et al. **Novas disposições dos professores:** A escola como lugar da formação. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1/21205-ce.pdf>. Acesso em: 08 dez, 2020.

OLIVEIRA, L. X. et al. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): formação docente inicial e experiências profissionais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p.39349-39359, jun. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11957>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, J. S. da.; FERNANDES, S. M. A.; SOARES, R. R. . . Importância do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na formação dos acadêmicos do curso de ciências biológicas. *Educação Em Perspectiva*, 10, e019023, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7170>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SOCZEK, D. et al. PIBID como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v.3, n.5, p. 57-69, ago./dez/ 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Samuel Costa do Nascimento¹
Ricardo Damasceno da Silva²
Frank Willas dos Santos³
Raimunda Alves Melo⁴

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um espaço privilegiado para a constituição da identidade profissional, aquisição de saberes da docência, imprescindíveis a uma prática que acolha os interesses da sociedade, principalmente os dos povos do campo. Para cumprir esses objetivos, é necessário superar diversos problemas, entre eles, a dificuldade de construção e domínios sólidos dos saberes da docência (saberes disciplinares e curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência profissional) e garantir a unicidade entre teoria e prática.

Sobre essa questão, Imbernón (2010) refere que os processos formativos devem buscar sempre um equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial seja na continuada. Para o autor, “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

¹ Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Piauí. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: samuelnascimento@ufpi.edu.br

² Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Piauí. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: ricardodamasceno916@gmail.com

³ Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal do Piauí. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: frankwillas03@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhameo@yahoo.com.br.

Com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criou, em 2008, o Programa de Iniciação à Docência (Pibid), que visa à valorização da docência na formação inicial, a fim de preparar o estudante para atuar na educação básica.

Além disso, o Pibid conta com um espaço capaz de fomentar os encontros, estudos, reflexões e produções, o *Núcleo de Desenvolvimento Profissional*, que tem como objetivo favorecer o aprendizado da autonomia, da ética profissional e dialogicidade nas relações entre os pares e consiste na formação/aperfeiçoamento/qualificação de todos os sujeitos integrantes de cada núcleo. Como parte integrante do *eixo de Desenvolvimento Profissional*, os bolsistas do Pibid participam das ações da Comunidade Formadora⁵ Pibid que contempla momentos não presenciais (virtuais), através do uso de mídias e tecnologias, como ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais.

Os alunos bolsistas atuam em escolas públicas conveniadas, sempre sob orientação do coordenador de área e o acompanhamento de um supervisor (professor da educação básica), cumprindo a carga horária de 12 horas/semanais, por meio da articulação entre as ações específicas de cada segmento envolvido no projeto, conforme especificações do Quadro 01.

⁵ Segundo Formosinho e Niza (2009), Comunidade Formadora são grupos constituídos por educadores com o objetivo de conhecer, socializar e produzir conhecimentos sobre determinado tema. No processo de formação inicial de professores, instituí-la é possibilitar a práxis educativa, a relação dialética entre teoria e prática, a ver a teoria na prática e a ver a prática na teoria, a construir, desde cedo, uma integração comunitária forte e participativa dentro do contexto escolar. A Comunidade Formadora PIBID/Educação do Campo é formada por quatorze alunos pibidianos, quatro professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e quatro professores da educação básica.

Quadro 01- Atribuições da equipe do PIBID

1. COORDENADORES DE ÁREA

- Seleção dos supervisores entre os professores de cada área das escolas conveniadas;
- Seleção dos alunos bolsistas entre os licenciandos da Licenciatura que coordena;
- Capacitação dos alunos bolsistas para atuação no seu subprojeto;
- Distribuição dos alunos bolsistas pelas escolas conveniadas;
- Orientação e acompanhamento dos supervisores e alunos bolsistas;
- Realização de relatórios mensais e anuais.

2. SUPERVISORES DE ÁREA

- Acompanhamento e supervisão dos alunos bolsistas durante as atividades na escola;
- Acompanhamento da evasão e do rendimento escolar dos alunos da escola conveniada na disciplina referente à área epistemológica de cada subprojeto;
- Realização de relatórios mensais.

3. COORDENADORES, SUPERVISORES E ALUNOS BOLSISTAS

- Planejamento e execução de eventos para divulgação e sensibilização para as atividades do subprojeto nas escolas conveniadas;
- Planejamento e execução de projetos/oficinas pedagógicas nas escolas conveniadas;
- Planejamento, execução e avaliação das atividades propostas em cada subprojeto;
- Realização de relatórios mensais.

4. COORDENADOR INSTITUCIONAL:

- Planejamento, execução e avaliação do Pibid perante a UFPI;
- Realização de relatórios anuais.

Fonte: BRASIL (2020)

Assim, as ações são desenvolvidas por um conjunto de atores cujas responsabilidades são claras e estão em estreita conexão, de modo a obter os resultados pretendidos pelo programa. Além disso, o Programa tem uma grande importância, pois, desde cedo, insere o licenciando em seu futuro local de trabalho e nos desafios da sua vida profissional, facilitando seu amadurecimento.

O subprojeto do Pibid para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo objetivou melhorar a formação inicial de professores das escolas do campo e a qualidade da educação básica,

através da participação orientada de discentes nas escolas públicas, ampliando os espaços de formação voltados para o desenvolvimento da iniciação à docência e propiciando aos professores, em exercício nas escolas do campo, uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Partindo dessas considerações introdutórias, esta pesquisa partiu do seguinte problema: qual a importância do Pibid para a formação de professores do campo? Para responder à questão problema, definimos como objetivo geral: conhecer como o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) contribui para o ser professor na escola do campo.

2 METODOLOGIA

Realizamos pesquisa bibliográfica, que constitui o ato de ler, selecionar, fichar, organizar e arquivar tópicos de interesse para a pesquisa em pauta. É a base para as demais pesquisas, sendo uma síntese referente ao tema abordado. Segundo Röver (2000), consiste em apresentar e comentar o que outros autores escreveram sobre o tema, enfatizando as diferenças ou semelhanças que existem entre os conceitos.

3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO

A formação docente é um processo que agrega muitos aspectos, não só da parte desenvolvida em sala de aula, mas de todas as experiências vivenciadas no curso, que servem de bagagem para a constituição da identidade docente.

É importante pensar a formação de professores a partir de um currículo que compreenda os fundamentos das ciências e revele uma visão ampla dos saberes da docência, que não tenha conceitos fechados, mas que possa ser algo (re)construído a partir do diálogo com os formandos. Esse fato pode contribuir para a realização de um trabalho consciente e para a formação de um profissional com perfil para criar situações de ensino que favoreçam a aprendizagem dos

estudantes. A respeito dessa questão, Fazenda (2009, p. 45) afirma que:

O professor precisa ser o condutor do processo, mas é necessário adquirir a sabedoria da espera, o saber ver no aluno aquilo que nem o próprio aluno havia lido nele mesmo, ou em suas produções. A alegria, o afeto, o aconchego, a troca, próprios de uma relação primal, urobórica não podem pedir demissão da escola; sua ausência poderia criar um mundo sem colorido, sem brinqueado, sem lúdico, sem criança, sem felicidade.

Não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa torna-se profissional. É, principalmente, envolvendo-se intensamente como construtor de uma práxis que o profissional forma-se. A respeito dessa questão, Garcia (1977) diz que a educação existe exatamente porque o homem é um ser agregário e que só se realiza como tal a partir do momento em que entra em relação com seu semelhante. Enquanto processo de formação humana, a educação é a única maneira pela qual é assegurada a continuidade da espécie, que assim consegue dominar a natureza e imprimir nela sua presença e sua maneira de ver o mundo.

Dessa forma, um curso de formação inicial poderá contribuir para o processo de formação humana não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar, mas procurando promover pesquisas sobre a realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes.

A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos, que justificam e instituem a vida da e na escola, bem como, possibilitam a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (BRASIL, 2015).

Assim, o Pibid tem proporcionado uma melhor formação aos licenciandos que participam de suas atividades, os quais têm compreendido que, além do conhecimento teórico, é preciso ter conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, que exige muito esforço pessoal para a formação específica.

É importante que a formação inicial ocorra em um espaço de construção dos saberes disciplinares e pedagógicos, mas essa não é a única fonte de constituição dos saberes da docência. Os saberes e os conhecimentos servem de base para que os professores realizem seu trabalho em sala de aula. Para Tardif (2011), importa o que o professor aprende sozinho em sua atividade e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira. Segundo esse autor, os saberes são elementos constitutivos da prática docente, isso representa a ideia de que pelo trabalho, o homem modifica a si mesmo, suas relações e busca ainda a transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence.

A respeito da aprendizagem dos conhecimentos e saberes dos professores, Pimenta (1997, 2012) afirma que os mesmos são classificados em: saberes da formação, abarcando os saberes disciplinares e pedagógicos; os saberes da experiência e os saberes curriculares. Os saberes da docência são obtidos em fontes e lugares de aquisição, tendo a universidade e a escola como espaços principais. Esta ideia reforça a colocação de Tardif (2011) quando chama o saber docente de saber plural, pois não é constituído apenas pela formação inicial, mas também pela prática diária que vai moldando a atuação do profissional da educação.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados em blocos distintos e desarticulados em que um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia. Houve época em que os saberes das disciplinas eram predominantes, em outras os saberes pedagógicos, em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem (PIMENTA, 1997). A nossa compreensão é que a

formação deve assegurar que os docentes desenvolvam saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos, entre outros.

Diversas pesquisas debatem temas voltados à educação, ao educador, às relações acontecidas na própria educação, mas só é admissível pensar e discutir estes temas através do contexto escolar e do contexto do próprio docente, pois adverso a isso, ficaria uma grande lacuna a ser preenchida.

Conhecer, ver e participar das metodologias utilizadas pelos professores da escola que lá estão inseridos, torna menos complicado e menos dolorido o processo de interação com o ambiente escolar. Segundo Pimenta e Lima (2008), o aprendizado de qualquer profissão é prático, esse conhecimento ocorre a partir de observação, reprodução, onde o futuro educador irá repetir aquilo que ele avalia como bom; é um processo de escolhas, de adequação, de acrescentar ou retirar, dependendo do contexto no qual se encontra e, é nesse caso, que as experiências e conhecimentos adquiridos facilitam as decisões.

Sendo assim, o educador supervisor do Pibid favorece não apenas para que os objetivos do Programa sejam alcançados, mas, especialmente, para que o educando possa construir seus saberes docentes. É de fundamental importância enfatizarmos que todo esse processo advém em um via de mão dupla, pois o professor-supervisor, ao desempenhar o seu papel, inserido nesse contexto também tem a oportunidade de construir seus saberes, assim como contribuir para construir essa ponte que vai além da escola e da universidade, em direção à construção de uma educação essencialmente sem fronteiras.

O fato é que o Pibid surgiu como o objetivo de melhorar a qualidade da formação do docente. As pesquisas indicam que ele permite relacionar a teoria à prática durante a formação acadêmica dos discentes, tornando possível ter essa experiência de forma concreta antes do estágio. Assim:

O contato com os alunos e as reais condições nas quais os professores constroem sua vida profissional oferecem inúmeras aprendizagens, tais como a aquisição de saberes para agir em diferentes situações, trabalhar contextos variados é, principalmente, identificar e extrair do corpus

teórico aquilo que é substancial à aprendizagem dos seus alunos. (GUEDES, 2010, p.10)

Com isso, o Pibid coloca, desde cedo, os estudantes em experiência e em contato com as escolas, estimulando-os a pensarem sobre os desafios encontrados dentro da sala de aula, bem como a planejar intervenções com vista à resolução dessas problemáticas. Sobre esta questão, Libâneo (2004, p. 51) afirma que:

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.

O Pibid tem uma grande importância, pois, desde cedo, insere o licenciando ao seu futuro local de trabalho possibilitando aos mesmos refletir sobre os desafios da sua vida profissional, facilitando seu amadurecimento por meio de experiências profissionais significativas, instigando o futuro professor a pensar sobre as diversas circunstâncias encontradas na sala de aula e enfrentá-las no seu dia a dia. Ao se estruturar dessa forma, o Pibid atende aos requisitos do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 5º, que determina:

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p.84).

De modo semelhante, as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (BRASIL, 2002) definem que é responsabilidade dos sistemas educacionais assegurarem a formação dos professores, sobretudo, planejada a partir das necessidades e realidade dos sujeitos

do campo, e promovida com efetiva participação dos educadores no seu processo de planejamento e implementação.

A participação nas atividades permite uma reflexão em torno da prática pedagógica, uma vez que a atividade docente requer uma constante atualização de métodos para que se torne atrativa e estimule a aprendizagem, como refere Libâneo (2004, p. 36):

A tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

Seguindo essa perspectiva, Pimenta (1997) afirma que na prática docente estão contidos elementos exatamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de licenciatura operam no sentido de formar professores não só competentes do ponto de vista teórico, mas também criativos e capazes de dialogar com as adversidades e achar solução para problemas do dia a dia de uma sala de aula ou de uma escola. O Pibid, por inserir os estudantes de licenciatura em ambientes escolares, propicia o desenvolvimento dessas competências em seus bolsistas; pelo menos foi o que pudemos observar nas reuniões, em que propunham soluções, e nas atividades propostas, em que mostravam vontade de ser professor, dedicação ao magistério, disciplina no tocante à preparação e aplicação das tarefas.

A inclusão desses alunos no Pibid oportuniza aos mesmos uma formação fundamentada na articulação entre teoria e prática,

favorecendo a elevação da qualidade das ações acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e da qualidade da Educação Básica nas escolas beneficiadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [://portal.mec.gov.br > agosto-2017-pdf](http://portal.mec.gov.br/agosto-2017-pdf) . Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal De Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência – PIBID**. Edital N° 5/2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2009.143p.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação Inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCIA, W. E. **Educação**: visão teórica e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Editora MCGRAW-HILL, 1977.

GUEDES, N. C.. Saberes da docência: contribuições Epistemológica na construção do ser professor. In: CARVALHO, Antônia Dalva França (Org.) **Conversas pedagógica**: reflexões do cotidiano da docência. Teresina: EDUFPI,2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática.5.ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, Brasil, vol. III, p. 5-14, set. 1997.

ROVERY, M.H. **Metodologia da Pesquisa**. 2000. Disponível em <www.unilestemg.br/fapemig/downloads/exame_2004/1_Estrutura_Pr objeto_Pesquisa.doc>. Acesso em: 12 fev. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gerson Alves Ribeiro¹
Raimunda Alves Melo²

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a escola é vista como uma instituição, cuja responsabilidade é a apropriação, (re) construção de conhecimentos pelos educandos, podendo contribuir significativamente para a vida dos sujeitos, quando assegura que estes ampliem seus conhecimentos e suas capacidades de conhecer, questionar e transformar a realidade da qual fazem parte. Para tanto, a escola precisa respeitar e valorizar a pluralidade cultural dos estudantes, acolher os diferentes membros da comunidade escolar e entender as dificuldades que integram o processo de formação dos professores (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Esta formação corresponde a uma ação que engloba conhecimentos e saberes específicos para o exercício da docência, concepções sobre a função do professor, metas e os fundamentos que coordenam o papel desse educador, como agente transformador, que, concomitantemente é modificado pelas próprias casualidades da sua carreira profissional (VIANA, 2011).

Dessa forma, Pimenta (2002) ressalta que a educação, não só expõe e representa a sociedade, como também, planeja a comunidade que se almeja. Por esse motivo, conecta-se de forma profunda ao processo humano e de adaptação ao meio social na qual é desenvolvida. Assim, a autora afirma que a prática pedagógica e a educação possuem a tarefa de trazer respostas aos processos que as

¹ Acadêmico do Curso de Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: gersonwrestler@hotmail.com.

² Professora da Universidade Federal do Piauí. Doutora em Educação. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br.

circunstâncias que fazem parte do contexto social na qual a escola está inserida.

O saber docente não é formado apenas dos conhecimentos aprendidos na formação inicial, ele é diversificado, ou seja, é dotado de pluralidade, uma vez que é formado da junção de diversos saberes, conforme afirma Tardif (2008). Os saberes elaborados durante a formação inicial são chamados de saberes profissionais, que em sua totalidade consideram as disciplinas estudadas, o currículo e as vivências profissionais, conforme o autor supracitado. Uma formação profissional de qualidade deve ser desenvolvida a partir da estreita relação entre teoria e prática, condição fundamental para a aprendizagem de conhecimentos e elaboração de saberes da docência.

Considerando o exposto, este trabalho objetiva analisar a importância dos saberes docentes na formação de professores, procurando entender como os mesmos contribuem para uma formação profissional de qualidade. Desta forma, para trazer reflexões ligadas ao tema em construção, expomos os seguintes questionamentos: como os saberes docentes são elaborados pelo professor? Como o processo de formação de professores contribui para a aprendizagem dos saberes docentes?

Quanto à metodologia, este estudo é uma pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo e de abordagem qualitativa, baseada nas ideias de autores, como: Nunes (2001), Pimenta (2002), Tardif (2008), dentre outros.

Este trabalho está estruturado em quatro itens, o primeiro tratou dos aspectos introdutórios da pesquisa, descritos nos parágrafos anteriores. O segundo aborda a importância dos saberes docentes. O terceiro discute o conhecimento como base para a formação de professores, considerando não apenas a teoria, mas as experiências vividas no cotidiano profissional, seguido do quarto item que traz as considerações finais.

2 A IMPORTÂNCIA DOS SABERES DOCENTES

Na atualidade discute-se bastante sobre a importância da formação de professores melhoria da qualidade³ da educação básica. Os debates que tratam sobre esta questão encontram respaldo nos resultados de rendimento das escolas públicas brasileiras, que, apesar dos avanços, ainda são elevadas. A título de ilustração, dados do Instituto Nacional de Pesquisas (INEP)⁴ apontam que a taxa de reprovação escolar e abandono no Ensino Médio, em 2018, foram de 11,5% e 6,9%, respectivamente. A distorção de idade-série foi de 31% e o Índice de Desenvolvimento da Educação da Educação Básica (IDEB) de apenas 3,5 em 2017.

Nesse cenário, amplia-se também, o debate sobre quais conhecimentos e saberes precisam ser priorizados no processo de formação docente. O saber não é uma coisa vaga, desprovida de lógica. O saber, especificamente o do professor, é o valor concreto de sua personalidade, já que é por meio do conhecimento adquirido que o professor, no desempenho de sua função, se comunica com a sociedade. Consequentemente, ele não é resultado de um único fundamento, e sim de vários, em diversas situações de sua vida profissional, como afirma Tardif (2008).

Dessa forma, o referido autor compreende o saber docente como o agrupamento de conhecimentos, habilidades e ações a serem aprendidos pelo professor. Neste ponto de vista, o professor é compreendido como um agente reprodutor de conhecimento e a conferência do valor a estes conhecimentos elaborados pelo docente; acaba por mostrar que a função desse profissional não está ligada apenas ao uso de metodologias ou conceitos elaborados por estudiosos, mas também reivindica a criação contínua de saberes com base na

⁴ Refere-se a qualidade socialmente referenciada ou qualidade social, compreendendo que a educação seja desenvolvida por meio de uma concepção político-pedagógica emancipatória e inclusiva, tendo por eixo, o conjunto de suas dimensões (extra e intra), direcionado à garantia do acesso, permanência e aprendizagem de todos/as.

⁵ Dados obtidos na Plataforma Qedu, disponível em: < <https://www.qedu.org.br/sobre> >.

interação entre princípios, prática e análise sobre a prática, como afirma Tardif (2008).

Nessa perspectiva, os saberes docentes compõem-se de uma associação de conhecimentos, práticas, experiências de vida e trabalho, legitimadas por ideias já constituídas e clareadas pela junção de conhecimentos acadêmicos, certificados como efetivos e verdadeiros. Para Shulman (2005, p. 05) *apud* Vieira; Araújo (2016): “o conhecimento sobre a docência é aquilo que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerado entre as profissões prestigiadas”. No entanto, para Puentes *et al.* (2009), é o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições, que deverá possuir um professor do ensino.

Tardif, Lesard e Lahaye (1991), afirmam sobre a presença de alguns saberes existentes na prática pedagógica. Estes saberes, que se relacionam com o docente, são conhecidos como argumentos escolares, são saberes elaborados a partir do estudo e do desenvolvimento dos currículos, dos programas de ensino, das teorias pedagógicas, dentre outros, onde estes são determinados através do andamento da prática profissional e dos relacionamentos que os docentes estabelecem com os seus pares, com a comunidade escolar e com os seus alunos.

Os autores ainda dizem que a função do professor, não pode ser reduzida a apenas um profissional transmissor de conhecimentos criados, porém, de forma mais abrangente, os docentes, no exercício de suas atividades, desenvolvem saberes, preservando relacionamentos diversificados, como por exemplo: adequação, elaboração e reformulação. Em síntese, Tardif (2002) afirma que os saberes dos professores são provenientes de fontes variadas (dos livros didáticos, dos programas escolares, dos conteúdos a serem ensinados, da experiência) divididos em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

3 OS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA FORMAÇÃO COMO BASE PARA A DOCÊNCIA

Para o exercício profissional de um professor, a formação docente é considerada fundamental, em especial inicial, um processo por meio do qual o licenciando adquire os saberes e conhecimentos necessários para o exercício da profissão, se constituindo em momento propício para que seja adquirido o sentido do ser professor. Porém, por toda extensão da profissão, a docência requer constância e desenvolvimento de ações, saberes e ideias, implicando na necessidade dos professores participarem de contínuos processos formativos, denominados formação continuada. Além disso, o professor inclui em sua atuação docente, itens que se originam de suas vivências e experiências, o que faz com que cada professor se torne um agente exclusivo e cada momento de trabalho seja único (NUNES, 2001).

Dentre os elementos que determinam a função docente e que também são suscetíveis a implementações e aprendizados no período de toda a sua formação, seja ela inicial ou continuada, estão os conceitos que os professores utilizam quando estão ensinando qualquer matéria, em qualquer que seja o grau de ensino (PIMENTA, 2002). Essa autora define esses conceitos e ideias como saberes da docência, através dos quais esses profissionais aperfeiçoam os seus fazeres ao longo de toda a carreira, incluindo todas as suas atividades, principalmente, àquelas voltadas para as ações pedagógicas e à construção de relacionamentos com seus colegas de profissão.

E falando em formação pedagógica de professores, Masetto (1998, p. 30-31) a qualifica em três níveis competentes específicos:

- 1) Competência em uma determinada área de conhecimento, que se refere a um domínio dos conhecimentos considerados básicos (cognitivo), conhecimentos e práticas profissionais atualizados e domínio em uma área específica de conhecimento pela pesquisa;
- 2) Competência na área pedagógica, relacionado com o conhecimento do próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do

currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática básica da tecnologia da educação;

3) Competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

De modo semelhante, Grillo (2020) afirma que é necessário desfazer um censo comum pedagógico de que conhecimento de técnicas didáticas é condição suficiente para o exercício da docência, pois a esta é uma atividade complexa que envolve questões teóricas e práticas, devendo ser estudada sob a ótica de três dimensões: a) dimensão pessoal – refere-se as direções que o professor imprime ao seu fazer docente; b) dimensão do conhecimento profissional – refere-se ao conhecimento necessário ao professor para realizar o ensino e constitui-se de diferentes tipos de conhecimentos articulados c) dimensão contextual – refere-se a diversidade cultural e a pluralidade tecnológica da sociedade atual, responsáveis pela criação de novos espaços do conhecimento e exigindo uma prática docente aberta para a realidade.

Referente as conceituações variadas sobre as habilidades e de uma padronização referencial em nível de fonte referencial mais abrangente sobre os conhecimentos e saberes que integram a docência, Zabalza (2006, p. 180-181) apresenta, avalia e delinea o papel dos docentes na formação de professores através de uma qualificação, que se utiliza do estudo dos elementos similares que são constituídos de dez competências diferentes:

- 1) Planejar o processo de ensino-aprendizagem (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?).
- 2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares: relacionada com a capacidade de transformar o conhecimento científico em conhecimento capaz de ser ensinado e aprendido.

- 3) Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa): vinculadas à produção comunicativa, ao reforço da compreensibilidade, à organização interna das mensagens e à conotação afetiva das mensagens.
- 4) Manejo das novas tecnologias: associada ao domínio das novas tecnologias como objeto de estudo, como recurso didático, e como meio de expressão e comunicação.
- 5) Conceber a metodologia e organizar as atividades: aliadas à organização dos espaços de aprendizagem, a seleção dos métodos, e seleção e desenvolvimento das tarefas instrutivas.
- 5) Comunicar-se e relacionar-se com os alunos: referente à competência para trabalhar com classes numerosas, construir um estilo de liderança e um clima favorável na sala de aula.
- 6) Exercer tutoria: referente aos diversos tipos de tutorias, às funções do tutor universitário, aos dilemas da tutoria universitária, às condições do exercício da tutoria e à tutoria como empenho pessoal dos docentes universitários.
- 7) Avaliar: associada à necessidade de saber avaliar para o professor assumir seu papel facilitador e guia do aluno em seu processo de aprendizagem. Em tal sentido, o professor precisa conhecer a natureza e o sentido da avaliação na universidade, os componentes da avaliação (dados, valorações e decisões), o processo de planejamento, execução, avaliação e ajuste da avaliação etc.
- 8) Refletir e pesquisar sobre o ensino: associada à capacidade para analisar, documentadamente, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido (refletir) e submeter a análises controladas os distintos fatores que afetam a didática universitária em cada um dos âmbitos científicos (pesquisa) e apresentar dossiê e relatórios sobre as diversas questões relacionadas com o ensino universitário (publicar).
- 9) Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe: trata-se de uma competência transversal no sentido de como todas as competências anteriores são afetadas pela integração dos professores na organização ou instituição e pela disposição e

técnica para trabalhar coordenadamente com os colegas. Isto é, saber e querer trabalhar juntos num contexto institucional determinado.

A começar pela exposição das conceituações e dos moldes de compreensão do conhecimento/saber docente, fica nítido que os saberes são originados através de porções de concepções sociais, que fazem parte de sua vivência em sociedade, que direcionam as ações desempenhadas pelos docentes.

De acordo com Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), é na progressão da prática pedagógica que são identificados os saberes docentes, providos em momentos variados e que fazem parte das atividades dos docentes de maneira incompatível, o que permite a reavaliação e o melhoramento de suas ações no trabalho e na formação profissional, considerando também suas vivências no âmbito pessoal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do tema saberes docentes e formação de professores nos possibilitou conhecer um pouco sobre a trajetória de estudos desenvolvidos nessa área, bem como identificar a necessidade implementação destes saberes na prática docente, levando em conta, os conceitos, ideias e pareceres advindos dos estudos acadêmicos e das experiências profissionais.

Assim, reordenar os pontos de vista sobre a formação dos professores, que tem como principal objetivo a preparação desse profissionais com vistas a melhorarem o desempenho de suas funções, passa necessariamente por aprofundar os estudos sobre os saberes docentes e como essa temática pode ser aprofundada tanto na formação inicial quanto na continuada.

REFERÊNCIAS

GRILLO, M. C. Percursos da constituição da docência. In: ENRICONE, D.(Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 59 - 72.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, v. 20, n. 68, Campinas, Dec., 1999. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013 >. Acesso em: 11 jan. 2021.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Editora Papirus, 1998.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, ano XXII, n. 74. abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência, p. 15-34. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Editora Pannonica, v. 4, p. 215-233. 1991. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%20C3%A7o%20de%20uma%20problem%20C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf >. Acesso em: 12 jan. 2021.

VIANA, M. L. D. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia**: uma estudo crítico da formação do

professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB. Dissertação (Mestrado em Educação), 2011. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4710/1/marta_loula_dourado_viana.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

VIEIRA, M. M. M.; ARAÚJO, M. C. P. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Revista Cadernos de Educação**, n. 53, 2016.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.

