

ISSN 2674 - 757X

2021

Revista Eletrônica
Epistemologia e
Práxis Educativa

V. 4, n. 3 (2021)



Universidade Federal do Piauí - **UFPI**
Programa de Pós-Graduação em Educação - **PPGED**
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação
e Epistemologia da Prática Profissional - **NIPEEPP**

EXPEDIENTE

O Ano de 2021 termina... Lamentavelmente suas lembranças se eternizarão para o mundo... Muita tristeza, muitas perdas, sentimento de impotência e medo... Isolamento...Dor. Os últimos dois anos, mostraram novo mundo em que o trabalho teve que se tornar *home office* e o ensino remoto, trazendo muitos prejuízos, sobremodo para a população menos favorecida como alertam os estudos. Contudo, o ano de 2021 termina com um desejo enorme de que alunos e professores possam retornar para suas instituições para continuar a realizar o processo de educação sistemática e presencial, subtraído há um tempo considerável, e que necessita ser retomado para darmos continuidade aquilo que inevitavelmente uma educação qualificada promove, que é a formação de cidadãs e cidadãos conscientes de suas realidades, críticos e ativos. O Brasil precisa e merece, uma vez que é por meio da educação que as sociedades se transformam e se tornam mais justas e menos desigual. Contudo, o ano de 2021 termina, também, repleto de esperança de se retomar a velha nova rotina, de abraçar mais, de visitar mais os amigos, de estudar mais juntos, de se encontrar mais, de abraçar mais...Enfim de viver mais e intensamente! Se o ano de 2021 implora por renovação, o de 2022 grita por realizações¹ E, neste sentido, a EPEduc deseja, para o ano vindouro entre outros aspectos, que haja mais investimentos na ciência para que possa publicar mais e com qualidade como publica este número 03, volume 4, com a esperança de que haverá mais pesquisas e mais publicações em 2022! Que cada pesquisador e cada pesquisadora possa sonhar com possibilidades de mais fomento para suas pesquisas! Assim neste clima de presente e de passado, ousou recitar um poema de Fernando Pessoa, que reivindica um resgate dos desejos, muitos dos quais ficaram recônditos. São querereres simples, pragmáticos, imprescindíveis para a vida. E estão logo, ali descritos na poesia “Quero tudo de novo”, logo a seguir.

Quero tudo novo de novo

Fernando Pessoa

Quero não sentir medo.
Quero me entregar mais,
Me jogar mais, amar mais.
Viajar até cansar.
Quero sair pelo mundo.
Quero fins de semana de praia.
Aproveitar os amigos e abraçá-los mais.
Quero ver mais filmes e comer mais pipoca,
Ler mais, sair mais.
Quero um trabalho novo.
Quero não me atrasar tanto, nem me preocupar tanto.
Quero morar sozinha, quero ter momentos de paz.
Quero dançar mais.
Comer mais brigadeiro de panela,
Acordar mais cedo e economizar mais.
Sorrir mais, chorar menos e ajudar mais.
Pensar mais e pensar menos.
Andar mais de bicicleta. Ir mais vezes ao parque.
Quero ser feliz, quero sossego, quero outra tatuagem.
Quero me olhar mais. Cortar mais os cabelos.
Tomar mais sol e mais banho de chuva.
Preciso me concentrar mais, delirar mais.
Não quero esperar mais,
Quero fazer mais, suar mais, cantar mais e mais.
Quero conhecer mais pessoas.
Quero olhar para frente e só o necessário para trás.
Quero olhar nos olhos do que fez sofrer, sorrir e abraçar, sem mágoa.
Quero pedir menos desculpas, sentir menos culpa.
Quero mais chão, pouco vão e mais bolinhas de sabão.
Quero aceitar menos, indagar mais, ousar mais.
Experimentar mais. Quero menos 'mas'.
Quero não sentir tanta saudade.
Quero mais e tudo o mais.
E o resto que venha se vier, ou tiver que vir,
Ou não venha.

Antonia Dalva França-Carvalho
EditoraFontes: <https://minhasatividades.com>

Fonte: <https://www.google.com>

Antonia Dalva França-Carvalho

Editorial |09|

Neste editorial encerramos o ano de 2021 trazendo uma compilação de nove artigos abordando sobre temas distintos referentes à educação, seja no âmbito das práticas educativas, seja no contexto da pandemia, ou acerca das políticas educacionais de formação docente, ou sobre a formação continuada e até mesmo acerca da sobre a epistemologia da prática profissional. Os textos, decorrentes de pesquisas bibliográficas ou empíricas oferecem um olhar atual das temáticas percorridas em diferentes contextos e espaços. O primeiro artigo “ Formação continuada de professores na epistemologia da práxis” de autoria de Roberta Oliveira Sousa e Otília Maria Alves Nobrega Alberto Dantas tem como objetivo refletir sobre a formação continuada de professores e sua inserção na epistemologia da práxis, a partir de uma pesquisa qualitativa, sobre as Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do de um Estado do Brasil e a resolução que regulamenta um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública. O segundo artigo “Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) à formação de professores em ciências biológicas: narrativa dos egressos em um curso de ciências biológicas, no período de 2010 a 2019”, as autoras Aldeane de Melo Santos e Maria Regiane Araújo Soares analisam como as ações do PIBID contribuíram para a aprendizagem dos alunos e como auxilia a construção da identidade docente. O terceiro artigo “ Educação Física escolar, saúde-física e mental no isolamento social” Tatiane Almeida Luna reflete sobre a necessidade imposta à educação e à educação física brasileiras durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19. mostrando que o sistema de educação a distância adotado como estratégia no Brasil para atendimento emergencial à

pandemia do SARS-CoV-2, e em especial o componente educação física, trouxe consequências desfavoráveis e insalubres para a sociedade brasileira. O quarto denominado de “Implicações do afeto na construção de práticas pedagógicas exitosas na educação infantil” de autoria de Aline Mara Ferreira Fontenele e Rafaella Coêlho Sá, mostram um estudo sobre que estabelece correlação entre práticas pedagógicas exitosas e afetividade no processo ensino-aprendizagem infantil. As reflexões são produtos de uma revisão integrativa de literatura, por meio de uma análise de conteúdo dividida em 3 tópicos: a importância da afetividade na aprendizagem infantil, existência da afetividade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sua expressão nas práticas pedagógicas dos profissionais e como a Psicologia pode contribuir nesse êxito. O artigo de número cinco “Formação de Professores Bacharéis que atuam na Educação Profissional e Tecnológica” de autoria de Eston dos Santos Lima, Antonia Dalva França-Carvalho e Joaquim Luis Medeiros Alcoforado, ponderam sobre a formação continuada de professores bacharéis no âmbito da educação profissional e tecnológica desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Piauí no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, Teresina-Piauí. O objetivo é analisar os principais desafios que a SEDUC-PI enfrenta para consolidar essa formação, visto que existe uma alta rotatividade de professores nos CEEPs, em razão das contratações temporárias de docentes, considerando também qual o impacto desses fatores para a qualidade da educação desenvolvida nesses espaços. O sexto artigo “Os desafios e pioneirismo da proposta curricular da Educação de Jovens e adultos do município de Teresina e a educação significativa na perspectiva Freireana” os autores Jefferson de Sales Oliveira, Maria da Glória Carvalho e Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura discutem sobre a ação teórico-metodológica da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos - EJA do município de Teresina, capital do estado do Piauí, que se embasa na educação

significativa do método freiriano como diretriz para o trabalho pedagógico do educador da EJA da Rede Municipal de Educação de Teresina. No artigo de número sete “Em Epistemologia da prática docente: ensino e aprendizagem no contexto pandêmico”, Jucyelle da Silva Sousa e Núbia Canejo Canejo Sampaio apresentam algumas reflexões teóricas que possam ajudar a compreender como os docentes pelas vias remotas de ensino mediaram o processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens de todo Brasil, durante a modalidade de ensino remoto emergencial, causada pela pandemia do novo COVID-19. O oitavo artigo “Epistemologia da prática profissional docente: um estudo acerca dos saberes docentes”, de autoria de Gisele de Sousa Serafim, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares e Fábio Alexandre Araújo dos Santos traz um estudo que tem por objetivo refletir acerca dos pressupostos da epistemologia da prática profissional docente e conseguinte compreender a relevância dos “saberes” para a práxis educativa. Para finalizar o nono artigo as autoras Aldeane de Melo Santos, Maria Jânia Rodrigues dos Santos, Alvina Dar’c dos Santos Oliveira, Fernanda Barros Luz e Maria Regiane Araújo Soares intitulado relatam o que dizem os gestores sobre a importância do PIBID para a formação inicial docente dos participantes do PIBID/Biologia em uma universidade pública, assim como, sua importância para a formação continuada dos professores no ensino de biologia nas escolas conveniadas. O também apresenta análises dos projetos pedagógicos e está nomeado de “ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Currículo: o que dizem os Gestores e os Projetos Pedagógicos das Instituições envolvidas no processo formativo de professores de Biologia?

A todos e todas, desejamos excelente leitura, seguido pelos votos de um 2022 saudável, próspero e realizador, repleto de amor!

Teresina, dezembro de 2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

Roberta Oliveira Sousa

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2018).
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) UnB
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3133-2783>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2422051514041265>
E-mail: beta_97@hotmail.com

Otilia Maria Alves Nobrega Alberto Dantas

Doutora em Educação e PHD.
Professora Permanente dos PPGE da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
<https://orcid.org/0000-0002-5164-2543>
<http://lattes.cnpq.br/3207250805226101>
E-mail: otiliadantas@gmail.com

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir sobre a formação continuada de professores e sua inserção na epistemologia da práxis. Tratando-se de pesquisa qualitativa, foram analisadas as Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do de um Estado do Brasil e a resolução que regulamenta um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 06 (seis) professores desta Secretaria de Educação que também fazem formação em cursos na Escola de Formação da referida Secretaria de Educação e no PPGE de uma universidade. O estudo fundamenta-se em Vázquez (2011), Marx (1845), Gramsci (1999, 2011), Curado-Silva (2014, 2016, 2018), Dantas (2007), dentre outros para abordar a epistemologia da práxis e a formação docente. Os resultados apontam que tal formação continuada está pautada na epistemologia da práxis, porém há ainda contradições que necessitam ser refletidas. Estes profissionais que receberam as formações aqui apontadas demonstram conscientes dos saberes e conhecimentos construídos no decorrer das formações. Contudo tais diferentes formações, uma por ser mais teórica e a outra por ser mais prática, levam os pesquisados a compreenderem a epistemologia da práxis como reflexo destes cursos, demonstrando mais ou menos conscientes de seu papel como educadores/professores. Em síntese, a formação continuada não sendo treinamento, não sendo acúmulo de conhecimento, nem complementação da formação inicial,

constitui-se, portanto, de processo concreto de desenvolvimento humano e profissional.

Palavras-chave: formação continuada; epistemologia da práxis; Professores.

CONTINUOUS TEACHER TRAINING IN THE EPISTEMOLOGY OF PRACTICE

ABSTRACT

The article aims to reflect on the continuing education of teachers and their insertion in the epistemology of praxis. As qualitative research, the guidelines for continuing education of the State Department of Education of a State of Brazil and the resolution that regulates a Graduate Program in Education at a public university were analyzed. Semi-structured interviews were carried out with 06 (six) teachers from this Department of Education who also train in courses at the Training School of the said Department of Education and at the university's PPGE. The study is based on Vázquez (2011), Marx (1845), Gramsci (1999, 2011), Curado-Silva (2014, 2016, 2018), Dantas (2007), among others to address the epistemology of praxis and training teacher. The results show that such continuing education is based on the epistemology of praxis, but there are still contradictions that need to be reflected upon. These professionals who received the training mentioned here demonstrate that they are aware of the knowledge and knowledge built during the training. However, such different formations, one for being more theoretical and the other for being more practical, lead the respondents to understand the epistemology of praxis as a reflection of these courses, demonstrating awareness of their role as educators/teachers. In summary, continuing education is not training, neither is it an accumulation of knowledge, nor a complement to initial education, it is therefore a concrete process of human and professional development.

Keywords: continuing education; epistemology of praxis; teachers

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES EN EPISTEMOLOGÍA DE PRACTICE

RESUMÉN

El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la formación continua del profesorado y su inserción en la epistemología de la praxis. Como investigación cualitativa, se analizaron los lineamientos para la educación continua de la Secretaría de Estado de Educación de un Estado de Brasil y la resolución que regula un Programa de Posgrado en Educación en una universidad pública. Se realizaron entrevistas semiestructuradas

a 06 (seis) docentes de este Departamento de Educación que también se capacitan en cursos en la Escuela de Formación de dicho Departamento de Educación y en el PPGE de la universidad. El estudio se basa en Vázquez (2011), Marx (1845), Gramsci (1999, 2011), Curado-Silva (2014, 2016, 2018), Dantas (2007), entre otros para abordar la epistemología de la praxis y la formación docente. Los resultados muestran que dicha formación continua se basa en la epistemología de la praxis, pero aún existen contradicciones sobre las que es necesario reflexionar. Estos profesionales que recibieron la formación aquí mencionada demuestran que conocen el conocimiento y los conocimientos adquiridos durante la formación. Sin embargo, formaciones tan diferentes, una por ser más teórica y la otra por ser más práctica, llevan a los encuestados a entender la epistemología de la praxis como reflejo de estos cursos, demostrando más o menos conciencia de su rol como educadores / docentes. En resumen, la educación continua no es formación, ni es acumulación de conocimientos, ni es un complemento de la educación inicial, es por tanto un proceso concreto de desarrollo humano y profesional.

Palabras clave: educación continua; epistemología de la praxis; Maestros.

1 INTRODUÇÃO

Desde o século XX que estudiosos ao redor do mundo têm discutido o termo formação continuada ou contínua, como denominam os portugueses. Por outro lado, as transformações por que tem passado o homem e a sociedade fez demandar destes o cuidado com a formação continuada, um dos problemas cruciais do nosso tempo. Certamente, mais ainda do que para outras profissões, a formação continuada impôs-se para os docentes.

Todavia, a forma mais antiga de formação continuada, denominada agrupamentos espontâneos, pode ser encontrada desde o século XIX. Segundo Landsheere (1978, p. 143):

As cooperativas de trabalho e os bancos de objetivos, de trabalho, de unidades de ensino, e de itens de avaliação, são organismos de dimensão variável, onde os professores podem também unir voluntariamente os seus esforços para resolver problemas que a energia de um só não permitiria superar.

Perrenoud (1993, p. 91) desde sempre tem nos advertido para um duplo otimismo sobre a importância da formação de professores. Para ele esse otimismo revela:

[...] a formação inicial ou continuada tem um certo peso nas práticas dos professores; ninguém diz que basta formar os professores para mudar as práticas, mas a formação parece ser um meio privilegiado de ação; [...] ao transformar as práticas pedagógicas, acabaremos por mudar a escola, e talvez até o homem e a sociedade [...]

Para Perrenoud (1993) a formação continuada de professores não se constitui na solução que permitirá ultrapassar os limites e as contradições do sistema. Como parte do sistema, por que razão a formação de professores seguiria outra lógica? Como a formação oriunda do sistema global conservador, por si só, poderia trazer esperanças de transformações e de modernização? Não podemos esquecer que os empregadores, mesmo o Estado, procuram controlar a formação pelo interesse em que os profissionais respondam, em número e em qualificação, as demandas das organizações. E a formação continuada de professores não foge à regra.

Concordando com Perrenoud (1993), não basta que a formação de professores, em especial a continuada, prepare o docente para ensinar bem. É preciso ir além: i) que forme as pessoas a seguirem ideais, bem como a conservá-los face as imposições concretas da prática; ii) que a formação prescrita não seja nunca desmentida por ideologias dominantes e alienadoras que deformam a práxis educativa e; iii) que a função social da escola seja tal que os professores se sintam responsáveis por ela implementando práticas advindas da sua formação. Entretanto, vale lembrar que não cabe a formação mudar práticas contra a vontade da escola, pois o sistema ainda conservaria o controle sobre a concretização da formação.

Independente das idiosincrasias do sistema, a liberdade na formação continuada de docentes deve ser alvo a se apreender, cabendo a todos os docentes:

[...] reformar a formação inicial no sentido de um inacabamento quase voluntário, com vista a uma abertura permanente sobre a investigação.
[...] institucionalizar a desinstitucionalização em matéria de educação – inspirando-se nas ideias de Illich – e, especialmente, deixando a maior iniciativa à base.

[...] enfim, privilegiar a ação sobre as atitudes, e por em questão o próprio estatuto do decente vitalício (LANDSHEERE, 1978, p. 156)

No Brasil, a formação docente inicial e continuada encontra-se ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme LDBN em seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2017)

O parágrafo 1º submete a união, ao Distrito Federal e aos Estados e Municípios a promoção dessa formação inicial e continuada, podendo ser realizadas à distância por meio de recursos tecnológicos. Adiante, o Artigo 62-A indica “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (BRASIL, 2017).

No Plano Nacional de Educação (PNE) a formação continuada aparece mais especificamente na meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Nas demais metas do PNE a questão da formação continuada, destinada a profissionais da Educação Infantil, aparece em algumas estratégias envolvendo o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; a formação continuada por meio de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; promoção e estímulo para a formação continuada para a alfabetização das crianças com articulação com programas de pós-graduação *stricto sensu*, formação continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à educação

profissional; consolidação e ampliação de plataformas eletrônicas para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação continuada e ainda a implementação de uma política nacional de formação continuada para os profissionais da educação que não atuam no magistério (BRASIL, 2014).

A formação continuada como direito de todo docente, possui um importante papel na construção de uma educação minimamente que vise qualidade, quiçá transformadora como a que desejamos.

Desse modo, refletindo sobre a formação continuada em um determinado Estado brasileiro, questionamos: que tipo de formação continuada é ofertada pela Escola de formação de professores deste determinado Estado? Ela visa a transformação? Está pautada na epistemologia da práxis? E em que está pautada a formação continuada em *stricto-sensu* ofertada por um Programa de Pós-Graduação em Educação neste mesmo Estado?

2 METODOLOGIA

Para o alcance de tais objetivos, adotamos uma metodologia pautada na abordagem qualitativa por essa oportunizar aos pesquisadores esquadrihar os aspectos gnosiológicos e ontológicos do estudo. Logo, considera-se a participação ativa de quem pesquisa gerando investigações carregadas de valores. (CRESWELL, 2007). Para isso, foi aplicado como instrumento de coleta, entrevista semiestruturada possibilitando ao entrevistador guiar-se pelas questões, modificar sua ordem, acrescentar e até mesmo desconsiderá-las (GASKELL, 2015).

Objetivamos neste estudo refletir sobre a formação continuada de professores, tanto ofertada por uma Escola de formação de professores (EFP) de um determinado Estado quanto pela pós-graduação em Educação de uma determinada Universidade no mesmo Estado considerando a sua inserção na epistemologia da práxis. Para isso analisamos as Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação pesquisado e a resolução que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* de uma determinada universidade. Analisamos, também,

o discurso de seis professores/as que vivenciaram a formação continuada ofertada pela EFP, bem como pelo PPGE¹.

A entrevista, elaborada com 7 questões abertas, levava a reflexão de questões como: i) o sentido de formação continuada para o pesquisado; ii) os cursos que fez durante a pandemia do COVID-19 ofertados pela EFP; iii) a contribuição destes cursos para a sua formação; iv) a qualidade dos cursos no que se refere ao aprofundamento teórico para a docência; v) o que diferencia a formação em nível de pós-graduação para o que é oferecido pela EFP; vi) a contribuição da formação na pós-graduação para seu trabalho docente; e vii) a importância de se cursar estas duas modalidades de curso (formação em serviço pela EFP e formação em pós-graduação). Vale salientar que, diante da pandemia do COVID-19, foi aplicada por via remota à 6 docentes de diferentes licenciaturas, conforme quadro 1, Neste quadro encontram-se a identificação dos pesquisados, sua formação profissional, tempo e *lócus* de trabalho com a docência. Vale salientar que, por respeito ao anonimato dos docentes pesquisados, criamos codificações entre P01 a P06 para distingui-los. A letra P significa Professor e o número a variação.

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Docentes	Formação inicial	Formação continuada	Tempo de docência	Lócus de trabalho
P01	Letras Francês	Mestrado em Educação	2 anos e meio	SEE
P02	Letras e Pedagogia	Mestrado em Educação	17 anos	SEE
P03	Pedagogia	Mestrado em Educação	29 anos	SEE
P04	Pedagogia	Especialização e Mestrado em Educação	20 anos	SEE
P05	Pedagogia	Especialização, Mestrado em Educação, SEE	21 anos	SEE
P06	História e Pedagogia	Especialização, Mestrado em Educação, SEE	23 anos	SEE

Fonte: Das autoras a partir dos dados coletados (2021).

¹ Optamos por ocultar as instituições pesquisadas para evitar qualquer constrangimento do ponto de vista ético.

Logo, cinco dos seis pesquisados possuem formação em Pedagogia e mais de 15 anos de experiência docente, à exceção temos P01 que possui pouco mais de dois anos de experiência e não possui formação em Pedagogia. Em comum, todos são professores da Secretaria de Estado de Educação e possuem mestrado em educação pela IES pesquisada. Como se percebe a maioria deles tem longo tempo de experiência com a docência e, considerando que são vinculados a SEE, com exceção de P01 que atuam em curso de línguas, os demais atuam na Educação Básica com ênfase nas series iniciais da Educação Básica.

Formação continuada para além do pragmatismo

A formação de professor/a, seja “pedagogo” para quem cursa o Ensino Superior em Pedagogia ou “especialista” para quem cursa as demais licenciaturas como matemática, física, química, história, geografia, filosofia, letras, entre outras é um processo contínuo (DANTAS, 2007). Logo, a formação continuada não pode existir para compor os elementos faltantes na formação inicial, pois são momentos específicos de formação daquele professor que encontra-se em processo de apropriação contínua contribuindo para a reorganização da escola, da sociedade e da sua própria ação. A **formação continuada** tem como atividade central o trabalho, compreendido aqui como uma atividade intencional que inaugura o homem, o constitui como ser social, por meio da sua transformação sobre a natureza, modificando-o simultaneamente, homem e natureza (ANTUNES, 1999).

Questionados sobre “o sentido da formação continuada”, os docentes pesquisados afirmaram que consiste em “Aperfeiçoamentos [...]” (P02) e “[...] uma formação que permita continuação de estudos na área da formação” (P04). É possível perceber que P02 e P04 possuem discursos semelhantes, pois enfatizam a formação continuada como um “aperfeiçoamento”, ou seja, como “continuação” da formação inicial. É importante ressaltar que a formação continuada extrapola este pensamento. Logo, não devemos considera-la como a realização de cursos pontuais que preenchem lacunas deixadas na formação inicial, mas como estratégia de desenvolvimento profissional docente (ALMEIDA, 2020). Assim, a formação

continuada é um processo constituído de intencionalidades que prima pela transformação e emancipação do sujeito e da classe trabalhadora:

A formação, seja inicial ou continuada, no nosso entendimento possui uma gênese social, não podendo ser compreendida como resultado de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal. Entendemos que a formação é direito do professor, uma vez que possibilita a construção de sua identidade e viabiliza sua profissionalização, uma vez que compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo (CURADO SILVA E LIMONTA, 2014. p. 12)

Notadamente, nos apoiamos na perspectiva da formação continuada que prima pela construção da unidade dialética teoria/prática. A teoria sem prática é apenas assimilação e a prática sem teoria é a reprodução do que é entendido como um manual técnico a ser seguido (CURADO SILVA E LIMONTA, 2014). Assim:

A prática docente esvaziada de teoria vira puro ativismo representado em quadros-negros repletos de exercícios sem intencionalidades educativas, apenas com a função de ocupar o tempo do aluno, transformando o professor em um tarefeiro; da mesma forma que uma teoria educacional divorciada da prática transforma-se em mera verbalização solta, discursos vazios sem legitimidade experiencial, tornando o docente um eloquente incompetente. (SILVA, 2019, p. 52)

Ao contrário, pensar em formação continuada numa perspectiva crítico-emancipatória é constituir a unidade prática/teoria em práxis. Esta, por sua vez, consiste em uma atividade humana transformadora.

Reforçando o argumento de Almeida (2020) sobre a ênfase no desenvolvimento profissional encontramos esta categoria presente no discurso de P05 quando considera formação continuada "[...] ser a busca pelo desenvolvimento profissional por meio de participação em oficinas, cursos, palestras, debates, que estejam relacionados com a prática docente". (P05). Vale salientar que tomamos aqui o sentido de desenvolvimento profissional docente defendido por Marcelo Garcia (2009, p. 09) como:

[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola, e que contribuiu para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional constitui-se de parte da formação continuada responsável pelo delineamento da identidade laboral, pois influência nos processos de socialização e aprendizagem da profissão, o que reforça a ideia de P05.

P03 e P06 apresentaram, implicitamente, em seus discursos a categoria "reflexão" como elemento constitutivo da formação continuada que visa o aprimoramento de conhecimentos que leva a refletir sobre a práxis pedagógica própria do trabalho docente. Vejamos:

Formação que corrobora com a ampliação de conhecimentos e, também, para repensar e a melhorar a práxis pedagógica. (P03)

É uma formação que os professores realizam no decorrer do ano para se aperfeiçoarem, adquirindo componentes necessários para a realização do trabalho docente. (P06)

Estes discursos nos levam a crer que a interdependência entre a reflexão e conhecimento é destacada quando evidencia que o conhecimento é gerado pela reflexão e esta é sustentada pelo conhecimento, como defende Alarcão (1996). Para ela, o professor reflexivo permite a integração entre a prática e os referenciais teóricos, levando à construção dos saberes, por intermédio de uma relação circular em que a teoria embasa a prática e a prática questiona a teoria. Entretanto, o professor, junto com seus pares, na escola, constrói a profissão docente e cabe à escola oferecer-lhes as condições que os levem a reflexão individual e coletiva. (ALARCÃO, 2003).

Pimenta (2002) nos adverte que, se por um lado, as atuais políticas do governo brasileiro transformam o conceito de professor reflexivo em um *slogan* e modismo banalizando a perspectiva da reflexão tratando inadequadamente a formação de professores, o exercício profissional com jornada de trabalho e salários compatíveis, por outro, pode-se fazer algumas reflexões acerca da aplicação dos conceitos de professor reflexivo na educação brasileira, denominado por ela de "intelectuais críticos e reflexivos".

Na visão de P01 a formação continuada "[...] dá continuidade aos seus estudos ou uma área específica daquilo que você tem curiosidade, daquilo que você precisa para sua vida profissional e também uma renovação, uma reciclagem dos seus conhecimentos no decorrer dos anos." (P01)

As questões ii e iii, abordam sobre a contribuição dos cursos ofertados pela EFP durante a pandemia do COVID-19. Para os professores pesquisados, especialmente P01, P04 e P05, trata da formação continuada como sinônimo de realização de cursos de curta duração e de natureza prática. Vejamos:

Os cursos [...] deram um norte de como a gente deveria ter algumas funcionalidades na plataforma *Gsuit* e no outro como trabalhar algumas atividades que a gente trabalharia no presencial de forma remota. (P01)

[...] com eles aprendi a utilizar as ferramentas *on-line* e pude assessorar professores e estudantes com as dificuldades tecnológicas durante o ensino remoto. (P05)

Os cursos que fiz na EAPE supriram minhas necessidades formativas imediatas! Permitindo reflexão pedagógica. (P04)

Um exemplo disto encontramos no discurso de P01 quando cita os cursos como “norteadores”. Certamente, é compreensível que o ensino remoto, no ano de 2020 e 2021 tenha nos preocupado com o uso das plataformas digitais. Os cursos ofertados pela EAPE para utilização das plataformas como o *google* formulário, *google classroom* e *google meet* foram obrigatórios e em um curto prazo de tempo para a realização; duas semanas para dois cursos, ou seja, trabalhou-se apenas a prática. Todavia, mesmo com a epistemologia da prática em ênfase, P04 foi capaz de refletir sob os cursos que realizou.

Entendemos, no entanto, que cursinhos, reciclagens, capacitações de curta duração limitam a formação do professor, pois não os levam a refletir sobre as práticas, sejam individuais ou coletivas. É preciso entender que a prática deve ser vista em sua totalidade evitando, assim, de se constituir em ideologia de Estado por possuir caráter pragmático e tomada pelas políticas públicas com um viés hegemônico. Fato que ocorreu quando questionamos sobre as contribuições dos cursos que esses docentes (P01, P05 e P04) realizaram para suprir as suas necessidades formativas imediatas.

Para Ramalho e Nuñez (2014), a formação continuada do docente, muitas vezes, se limita a sua participação em cursos pontuais que não abrangem a diversidade e as reais necessidades para o trabalho e desenvolvimento daquele profissional, apontando apenas para a certificação dos sujeitos e não contribuindo

para a transformação da realidade. Comumente, esse é o principal motivo para a escolha dessa formação considerando que os docentes tendem a buscar cursos de formação continuada para obter progressão na carreira, tornando-se uma formação pragmática e pouco significativa.

Romper com esse pragmatismo é um grande desafio. Compreender a formação continuada como estratégia de desenvolvimento profissional docente como um processo histórico e inacabado destinado à construção da profissão docente e a qualificar o trabalho pedagógico, tende a superar as práticas prescritivas, normativas, pontuais e não reflexivas sobre o ato pedagógico em sua totalidade (ALMEIDA, 2020).

3 O DOCENTE E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA E OS LÓCUS DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

Refletir sobre a formação continuada sob a ótica da epistemologia da práxis demanda, primeiro, um posicionamento sobre o que estamos aqui a considerar epistemologia. Conforme Bunge (1980), **epistemologia** é o mesmo que Filosofia da Ciência. Em outras palavras, estuda a investigação científica e seu produto, o conhecimento científico. No caso em tela, a reflexão desenvolvida neste estudo encontra-se pautada na ontologia da ciência ou sistema e valores próprios da comunidade científica. A utilidade da epistemologia, a exemplo do Bunge (1980) visa: trazer a tona os pressupostos filosóficos de investigações científicas referentes a formação e práxis docente; elucidar e sistematizar conceitos filosóficos empregados no campo da formação de professores e da práxis, ajudar a resolver problema científico-filosóficos, reconstruir teorias científicas, participar das discussões sobre a natureza e o valor da ciência e servir de modelo para outros rumos da Filosofia.

Tomando o conceito de **práxis** em Vásquez (2007), constitui-se no estado de consciência do ser. Assim, sua emancipação se dá oportunizada pela consciência de si e da realidade, ou seja, da materialidade objetiva como fator determinante para a possibilidade de uma práxis revolucionária. Em sendo assim, o pensamento crítico sobre esta realidade conduz a uma ação prática transformadora. Para Marx (1845),

pela consciência crítica é possível compreender a racionalidade humana como prática transformadora e que é por ela que o indivíduo modifica a realidade e o docente prefigura-se neste contexto.

A **epistemologia da práxis**, compreendida como construção do ser docente na interação com o meio social, cultural e físico, leva o sujeito a reflexão e análise sobre a realidade social, sobre si e sobre suas práticas promovendo a autonomia e emancipação e, por fim, a transformação da realidade (ALMEIDA, 2020). Logo, o objetivo da epistemologia da práxis se constitui em uma luta contra-hegemônica dada por uma formação embasada nas dimensões técnica, estética, ética e política do trabalho docente, aliada a leitura do concreto real, tendo como princípio formativo o trabalho educativo (CURADO SILVA, 2016).

Gramsci (2011) nos adverte que é preciso considerar a **educação** do ponto de vista da ordem social e natural. A ordem social diz respeito a compreensão dos direitos e deveres de uma sociedade e a ordem natural refere-se a construção e internalização desta mesma sociedade por meio do trabalho. Este movimento tende a compreensão do mundo histórico e dialético concernente ao devir considerando que “[...] o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeto no futuro” (GRAMSCI, 2011, p. 43).

A epistemologia da práxis, possibilita uma leitura concreta da atividade educativa, de seus fins para não ser confundida com a pura ação prática seguidora de uma lógica alienante imposta pelas relações de produção e acumulação do capital. Decerto que numa sociedade há vários níveis de conscientização. Entretanto, é impossível se considerar “[...] uma práxis cega, sem sujeito consciente e, portanto, sem um autor com o qual possamos colocá-la uma relação de fim e resultado” (VÁZQUEZ, 2007, p. 331). O argumento procede tendo em vista que a consciência é primordial na atividade humana e a crítica dá um caráter de refinamento por proporcionar o exame racional e consciente dos fundamentos, dos condicionamentos e dos limites do conhecimento historicamente acumulados (NETTO, 2011).

A formação continuada na rede pública da região pesquisada é de responsabilidade da EFP vinculado à Subsecretaria de formação continuada dos profissionais da educação. As Diretrizes de Formação Continuada foram elaboradas pelos formadores que trabalham nesta EFP. Tal documento assinala como princípio a formação crítico-emancipatória do docente considerando sua efetividade para transformação social no sentido amplo. Este ente público preza por uma formação que incentive os profissionais da educação a compreenderem a dinâmica da sociedade contemporânea, sendo capaz de promover transformação social que possam atingir aos estudantes, a sociedade como um todo e a si próprios.

Ainda segundo as Diretrizes de Formação, a formação continuada visa oportunizar docentes, gestores e demais profissionais da educação o aprofundamento do sentido da aprendizagem escolar, um grande problema colocado pelas Diretrizes visto que, mesmo com a ampliação do tempo escolar no Brasil, ainda se enfrentam desafios ao entender como se dá essa aprendizagem, bem como ela deve ser avaliada. Tal afirmação procede devido a tradição enraizada da cultura da classificação. “Assim, é preciso que os eventos de formação continuada debatam os processos de ensino-aprendizagem e sua avaliação, a fim de que não se crie uma população marginalizada social e culturalmente, sem uma atuação autônoma e crítica” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 14).

Questionados sobre a qualidade dos cursos que recebem, os docentes afirmam que é preciso nos atentarmos para a ênfase na necessidade formativa imediata do docente, pois ela acaba sendo extremamente pragmática e como exposto acima, os professores costumam gostar desse imediatismo tão perigoso para uma formação na concepção da *práxis*. No discurso de P02 encontramos um destaque de que os cursos supriram, parcialmente, as suas necessidades imediatas, o que lhe fez cursar outros que suprissem as suas demandas, assim como P01:

Fiz o curso de diretrizes e fundamentos, eles trabalham muito a parte da LDB, os fundamentos teóricos, a construção dos PPCs das diretrizes do CIL, aliás, as diretrizes voltadas para o CIL ou as diretrizes gerais do que se pode aproveitar dela para utilizar no CIL. Esse eu fiz porque fala diretamente das diretrizes do CIL, da escola que eu trabalho, então achei importante tá por dentro, para conhecer como é que funciona o Centro de Línguas. (P01)

Isso demonstra o quanto a prática por si só não oferece a intencionalidade presente na teoria, para que se efetive a práxis pedagógica (SILVA, 2019). Partiu então, do interesse dos docentes conhecer e aprofundar seus conhecimentos constituindo a sua formação que:

[...] não pode se desvincular da atividade e que deve contemplar todas as suas dimensões cognitivas, éticas, estéticas, afetivas e políticas, em que o professor tem um papel ativo desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática (CURADO SILVA, 2018, p. 334).

Assim, quando questionados sobre o aprofundamento teórico destes cursos os pesquisados apontam que:

Os dois primeiros cursos não, eles eram cursos bem práticos e instrumentais de como utilizar as plataformas do *Gsuit*, a parte do *google*, *google* formulário, *google classsroom*, *google meet*. O de desenvolvimento de atividades foi de uma forma mais prática, realmente mostrando como transformar atividades e o de diretrizes e fundamentos eles trabalham muito a parte da LDB, os fundamentos teóricos as a construção dos PPCs das diretrizes voltadas para o CIL (P01)

Alguns cursos sim, mas a maioria não! Percebo o foco deles no saber fazer, deixando o teórico para segundo plano! (P02)

Nenhum. (P03)

Alguns cursos sim [...] (P05)

Assim, para P01, P02, P05 nem todos os cursos trabalham a teoria, que fica posta em segundo plano. Para P03, nenhum curso trouxe a teoria em sua abordagem. Diferentemente destes, P04 e P06 refletem:

Sim, particularmente em relação teoria e prática em sala de aula. (P04)

Os cursos que fiz pela EAPE sempre fizeram um diferencial para mim, sempre consegui aplicá-los no cotidiano escolar. (P06)

Outro aspecto, que se leva em conta na concepção das Diretrizes de Formação Continuada é a função social da educação e da escola, uma vez que esta, como previsto pela Constituição Federal, é direito de todos, devendo ser inclusiva e democrática. Logo, a formação deve prezar pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores para que, ao executarem suas atividades e funções sejam capazes de emancipar a si e aos outros. Sintetizando:

As Diretrizes admitem um papel pedagógico, técnico, institucional e político dos profissionais da educação sem desconsiderar, também, que eles cumprem uma tarefa igualmente relevante: construção de sociedades menos

desiguais, mais humanas, justas e sustentáveis.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

Entretanto, o discurso a seguir, considera a formação continuada ofertada pela EFP como fundamental e tem consciência de que é um direito da categoria, mesmo sendo, em muitas vezes, imediatista e pragmática. Busca, então, pelo conhecimento não só para suprir as necessidades individuais, mas por compreender que a formação profissional corrobora na formação de sujeitos socialmente conscientes.

Faço cursos da EFP desde quando entrei na SEE há 21 anos. Sempre participo de pelo menos um curso por ano, mas se puder, procuro fazer um por semestre. Primeiro porque considero um direito conquistado pela categoria e acho que devemos usufruir ao máximo. Segundo, porque, apesar de considerá-los mais pragmáticos, são formações de boa qualidade e conseguem de alguma forma ajudar a aprimorar a minha ação docente. (P05)

Decerto que nestes termos a formação continuada contribui para o desenvolvimento do trabalho do profissional docente numa perspectiva crítico-reflexivo de natureza teórico-prática, baseada nos pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-cultural atendendo aos preceitos da avaliação formativa prevista pelas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF. Diferentemente da formação contínua/continuada universitária, a “formação contínua/continuada do tipo interativo-reflexivo” se constitui no:

[...] processo formativo continuado de professores que ocorre essencialmente mediado pelas relações sociais. As trocas de experiências, o estudo coletivizado, as visitas às escolas, a observação, a pesquisa, dentre outras práticas, oportunizam a autoformação do docente, passando a contribuir para a definição da cultura, isto é, do ambiente escolar o qual encontra-se inserido. (DANTAS, 2007, p. 59)

Respondendo a indagação sobre o que diferencia a formação em nível de pós-graduação para o que é oferecido na EFP, os pesquisados afirmam que em nível de Pós-graduação *stricto sensu*, em especial do **Programa de Pós-graduação em Educação**, a formação continuada, de acordo a resolução, regulamenta:

Art. 3º. O PPGE compreende cursos de pós-graduação *stricto sensu* – cursos de Doutorado e Mestrado Acadêmico em Educação, e cursos *lato sensu* – de Especialização no campo da educação.

§ 1º O curso de Doutorado objetiva a formação e o aprimoramento, em alto nível, de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento na

área de Educação, para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e o exercício do magistério no nível superior.

§ 2º O curso de Mestrado Acadêmico objetiva promover a competência acadêmica de graduados, contribuindo para o aperfeiçoamento de docentes e para a formação inicial de pesquisadores no campo educacional.

§ 3º Os cursos de Especialização – *lato sensu* – são regidos pela Resolução CEPE Nº 29/2003, objetivam *aprimorar a formação profissional de graduados*, em áreas específicas da Educação, propiciando-lhes visão ampliada da realidade educacional, mediante o desenvolvimento de atividades práticas e teóricas..

Os discursos expressos neste documento, em síntese, destinam-se em um primeiro momento, à formação específica do indivíduo no sentido de promover uma visão global da realidade educacional, bem como competência acadêmica no âmbito da pesquisa em educação. De acordo com Dantas (2007, p. 58):

Não podemos negar que a formação contínua universitária mereça destaque pela ênfase à pesquisa. Isto posto, caracteriza-se como um tipo de formação profundamente sistematizada e definidora do espírito científico, importante para a formação contínua do professor, no sentido de oportunizar a investigação constante do cotidiano escolar.

Isto significa que há uma forte preocupação em preparar o sujeito para atuar como pesquisador da realidade educacional, tendo em vista que no segundo momento, no doutorado, ele deve usar desta competência para possibilidade do exercício do magistério superior. Como se vê, este processo destina-se à formação continuada de educadores conscientes e comprometidos com a práxis educativa pelo viés da pesquisa em educação.

Nos demais documentos disponíveis no próprio *site* do PPGE encontramos a direção de efetivação destes objetivos. O delineamento das 7 (sete) Linhas de Pesquisas, por exemplo, especifica os fundamentos teórico-práticos da formação expressa na resolução supracitada. É possível perceber uma notória ênfase na formação de docente crítico-reflexivo, de agente de transformação e emancipação de si e do outro.

Ao serem questionados sobre a contribuição da formação pós-graduada para o trabalho docente, os professores afirmaram que percebem a presença da dialética teoria/prática corroborando para a consolidação da epistemologia da *práxis*. Nesse processo o ser docente é construído na interação com o meio social, cultural e físico.

Tal formação leva o sujeito a reflexão e análise sobre a realidade social, sobre si e sobre suas práticas em prol da autonomia e emancipação para transformação da realidade (CURADO SILVA, 2016). Esse discurso se destaca que:

A teoria trabalhada no mestrado me ajuda a entender, compreender algumas coisas que vemos em sala de aula, e também abrir um pouco a mente, tem matérias que nos mostram novas formas, novas visões, novas práticas, e isso vai enriquecendo cada vez mais o docente enquanto profissional, vejo tudo com um outro olhar, um olhar mais crítico. (P01)

Auxiliou na compreensão do vivido e assim consegui re-significar algumas práticas fazendo a junção da teoria e prática. (P02)

Repensar a prática e considerar ainda mais a singularidade de cada pessoa. (P03)

Esses professores, aliam a prática apreendida pela formação na pós-graduação à sua prática docente, trabalhando dialeticamente teoria e prática. P04 e P06 demonstram este movimento presente no "ser professor", no fazer pedagógico.

Vejamos:

No sentido da consciência e coerência pedagógicas (P04)

As teorias estudadas na pós-graduação me permitem hoje ter uma atuação profissional menos imediatista, mais consciente do meu papel social na escola e, também, mais consciente de que a prática sem a fundamentação teórica é frágil e não atende as reais necessidades dos estudantes. Atualmente tenho buscado aliar a pesquisa com as minhas atividades profissionais. (P05)

Me ajuda a refletir de forma mais coerente com a proposta de trabalho mais centrada no estudante, valorizando e contribuindo com a formação docente mais esclarecida (P06)

Ter clareza da sua função social leva o professor a refletir e agir em prol da formação de sujeitos emancipados. O acesso ao conhecimento, quando consciente, reverbera na prática dando autonomia profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, sua emancipação. Essa ênfase na reflexão foi um dos motivos que fez P05 e P06 realizarem o mestrado:

Escolhi o Mestrado porque tinha o desejo de ter acesso a conhecimentos mais elaborados e complexos sobre a formação de professores. Sentia falta de uma formação menos imediatista e mais reflexiva. (P05)

Porque sou determinada e gosto muito de adquirir conhecimentos que sinto faltarem para que eu realize um trabalho mais pautado na reflexividade e compromisso com o social. (P06)

Estes discursos mostram como a formação continuada, em nível de pós-graduação, é importante para a formação profissional do sujeito, levando-o a compreender e intervir em problemas próprios de sua realidade profissional. Acreditamos que:

A “Formação Contínua” são todas as ações e estratégias de desenvolvimento, individuais e/ou coletivas, as quais visam ao desenvolvimento profissional dos professores. Nessa fase, o professor já traz consigo uma larga experiência docente. Com a maturidade profissional e intelectual, o formador se conscientiza de seu fazer docente na medida em que o desenvolvimento profissional se efetiva (DANTAS, 2007, p. 39)

A maturidade carregada por tais docentes em suas formações continuadas, demonstram como são capazes de vivenciar a Epistemologia da Práxis e mesmo P01 com pouca experiência e com a falta de uma formação mais profunda na questão pedagógica está caminhando para uma formação na práxis. É, portanto, nessa dialogicidade interdependente entre teoria e prática que a práxis vai se constituindo, buscando por esse desenvolvimento do pensar criticamente a realidade do professor, o colocando como um intelectual orgânico e formador capaz de conduzir para uma sociedade crítica (CURADO-SILVA, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo visou refletir sobre a formação continuada de professores, tanto ofertada pela EFP/SEE quanto pela pós-graduação em Educação considerando a sua inserção na epistemologia da práxis.

A partir das análises por ora realizadas nos documentos, resoluções e discursos das professoras percebemos algumas contradições. Tais contradições, pela mediação, poderão nos levar à totalidade, ou seja, da realidade concreta investigada, principalmente no caso da formação ofertada pela EFP.

Desse modo, entendemos que a formação continuada não pode deixar de ser valorizada devido à forte influência das grandes agências como Banco Mundial e Unesco que retiram a autonomia docente, formando apenas para alcançar

competência e habilidades, dando centralidade apenas à prática. É preciso ousar e enfrentar as idiossincrasias da realidade em prol de uma realidade social inclusiva e transformadora.

Enfim, formação continuada não é treinamento, não é acúmulo de conhecimento e nem complementação da formação inicial, mas é um processo de desenvolvimento humano e profissional. Como bem diz Dantas (2007, p. 60), “[...] é na formação contínua que o professor se conscientiza do seu papel de formador. Nesse momento, o trabalho formativo, aliado aos estudos teóricos, lhe permite compreender o campo pedagógico norteador do seu exercício profissional”. É nisso que devemos avançar.

5 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Renato Barros de. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades*. 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. p. 290-303.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação o trabalho*. São Paulo: Boitempo. 1999. p. 101- 134.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei nº 13.005/2014*. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Senado Federal. LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Universidade de Brasília. *Resolução do conselho de ensino, pesquisa e extensão nº 0098/2020*. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Resoluo_CEPE_0098-2020_Regulamenta_os_Programas_de_Ps-Graduao_stricto_sensu.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

BUNGE, Mário. **Epistemologia**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

CRESWELL, Jonh W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 161-229.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: *XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*. Cuiabá, agosto, 2016.

CURADO SILVA, K.A.P.C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330 – 350, jan./mar. 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: _____ (orgs.). *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília, Editora UnB, 2014, p. 11-28.

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. *As relações entre saberes pedagógicos do formador na formação docente*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes de Formação Continuada*: SEDF, 2014.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere – Vol 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere – Vol 2*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

LANDSHEERE, Gilbert. *A formação dos docentes amanhã*. Lisboa: Moraes, 1978.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo - Revista das Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. 1845. Centaur. (E-book / Edição do Kindle)

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In:

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. *Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2014, p. 17-38.

SILVA, Janssen Felipe da. Exigências sobre a práxis e a formação do professor. In: SILVA, Janssen Felipe da. *Avaliação formativa: pressupostos teóricos e práticos*. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019, p. 51-59.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA (PIBID) À FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS: NARRATIVA DOS EGRESSOS EM UM CURSO DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS, NO PERÍODO DE 2010 A 2019.**

Aldeane de Melo Santos,

Bolsistas do Pibid.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2927-8941>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5770528133486203>

E-mail: aldeanemelo5118@gmail.com

Maria Regiane Araújo Soares

Doutora em Biotecnologia. Professora da Universidade Federal do Piauí.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2428-2052>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5104650930601367>

E-mail: regiane@ufpi.edu.br

RESUMO

O artigo em questão tem o intuito de verificar como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é visto pelos egressos do programa, no que se refere as contribuições acerca da sua formação inicial e possíveis contribuições como futuro profissional docente. Além disso, averigua como as ações do PIBID contribuíram para a aprendizagem dos alunos e como auxilia a construção da identidade docente. Os dados foram coletados a partir de questionários eletrônicos e seguiu-se análises quantitativas e qualitativas dos dados. As análises mostram que os egressos que participaram no PIBID, acreditam que o programa tem uma grande relevância para a formação inicial dos acadêmicos, contribuindo para moldar o futuro professor, levando-os ao aprimoramento e criação de novos métodos de ensino, além de aguçar suas habilidades para as produções de materiais didático-científicos e valorização do magistério.

Palavras-chave: Formação Inicial. PIBID. Exercício do magistério.

**CONTRIBUTIONS OF THE INSTITUTIONAL TEACHING INITIATION
SCHOLARSHIP PROGRAM (PIBID) TO TEACHER TRAINING IN BIOLOGICAL
SCIENCES: NARRATIVE OF GRADUATES IN A BIOLOGICAL SCIENCES
COURSE, IN THE PERIOD FROM 2010 TO 2019.**

ABSTRACT

The article in question aims to verify how the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship (PIBID) is seen by the egresses, with regard to their contributions to their initial training and possible contributions as a future teachers. In addition to investigating whether the actions of PIBID contributed to the learning of the students and how it helps in the construction of the teaching identity. The data were collected using electronic questionnaires and followed by quantitative and qualitative analyses. Data analyzes show that graduates who participated in PIBID believe that the program has great relevance for the initial training of academics, therefore contributing to mold the future teacher, leading them to have greater creativity to the development of new teaching methods, in addition to sharpening their skills for the production of didactic-scientific materials and valuing the teaching profession.

Keywords: Initial Formation. PIBID. Exercise of teaching.

**CONTRIBUCIONES DEL PROGRAMA DE BECAS DE INICIACIÓN A LA
DOCENCIA INSTITUCIONAL (PIBID) A LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN
CIENCIAS BIOLÓGICAS: NARRATIVA DE EGRESADOS EN UN CURSO DE
CIENCIAS BIOLÓGICAS, EN EL PERIODO DE 2010 A 2019.**

RESUMEN

El artículo en cuestión tiene como intuito verificar cómo el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) es percibido por los egresados, en cuanto a sus contribuciones acerca a su formación inicial y posibles contribuciones como futuro docentes. Además de averiguar si las acciones de PIBID favorecieron o no el aprendizaje de los estudiantes y cómo ayuda en la construcción de la identidad docente. Los datos fueron recogidos mediante cuestionarios electrónicos y seguidos de análisis cuantitativos y cualitativos. El análisis de datos muestra que los egresados que participaron en PIBID creen que el programa tiene gran relevancia para la

formación inicial de académicos, siendo así contribuyendo a dar forma al becario, llevándolo a tener mayor creatividad para el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, además de aguzar sus habilidades para la producción de materiales didáctico-científicos y valorar la profesión docente.

Palabras clave: Formación inicial. PIBID. Ejercicio de docencia.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de contribuir para o aprimoramento profissional dos professores em fase inicial, aliando teoria à prática e fazendo a aproximação da universidade com as escolas da educação básica, possibilitando que os discentes sejam inseridos no seu campo de atuação profissional e assim possam contribuir com a melhoria da qualidade da educação (SANT'ANNA, 2015).

Segundo Tanes (2020), quando os licenciando estão inseridos no espaço escolar, as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID promovem os desenvolvimentos dos saberes docentes, uma vez que o PIBID é um programa que contribui tanto para a iniciação à docência, como também, para aqueles que já exercem a carreira docente, sendo que os relatos e as experiências que são vivenciadas ao longo do programa, servirão como estímulo para o exercício do magistério. Ainda segundo Tanes (2020, p.11):

Com base nas informações levantadas sobre os obstáculos relacionados à formação docente, vale ressaltar a importância das iniciativas e programas de incentivo e valorização docente para formação de professores, pois possibilitam a inserção de futuros professores no ambiente escolar.

Para Mattana et al.(2014), o PIBID além de cooperar para que os discentes estejam em contato com o ambiente escolar nas escolas públicas para o desenvolvimento de propostas metodológicas e projetos didáticos junto aos docentes,

ainda permite que os licenciando tenham uma compreensão sobre as formas de aprender e de ensinar, entendendo que essas formas fazem parte da nossa cultura e que elas sofrem transformações ao decorrer dos anos, precisando ser reajustadas de forma que os conceitos científicos sejam ensinados aos alunos.

A participação dos discentes do curso de Ciências Biológicas no PIBID é considerado um marco no que se diz respeito ao desenvolvimento profissional dos acadêmicos, pois além de lhes proporcionar uma experiência teórica, também permite que os mesmos vivenciem experiências práticas relacionado às atividades do ambiente escolar (PERETTO et al., 2015).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa e que tem como campo investigativo as ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí/Campus Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS).

Os sujeitos da pesquisa foram egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que vivenciaram o PIBID na supracitada I.E.S, no período entre 2010-2019, convidados a participar da pesquisa através do envio de correspondência eletrônica e redes sociais. Como instrumento de coleta de dados, aplicou-se um questionário semiestruturado por meio de formulários eletrônicos (Google Forms). A coleta de dados durou cerca de 3 meses, sendo realizada entre os meses de abril a junho do ano de 2021.

Os dados qualitativos foram analisados em seu inteiro teor por meio de análise do discurso, tentando conhecer as percepções dos participantes, sobre as respostas do fenômeno estudado. As entrevistas foram transcritas em seu inteiro teor, seguindo-se o estabelecimento de categorias analíticas por meio do software MAXQDA®, sendo atribuídos códigos aos participantes para a preservação do sigilo. Os dados quantitativos foram organizados conforme a estatística descritiva em gráficos, por meio de planilhas eletrônicas do Excel®.

A pesquisa foi realizada mediante aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí/Campus Amílcar Ferreira Sobral, sob o número CAAE: 42400721.0.0000.5660.

De acordo com Proetti (2018) alguns aspectos relacionados à pesquisa, quantitativa e qualitativa, devem ser considerados como fundamentais para que possa haver uma compreensão de como usar esses tipos de pesquisa de forma conjugada e não somente de forma isolada, sendo que ambas contribuem para a investigação científica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compuseram os sujeitos desta pesquisa, 13 egressos do PIBID/Biologia que concluíram completamente o envio das respostas ao questionário eletrônico, conforme estratégia de coleta de dados. Seguiu-se a análise dos dados, tendo como foco de investigação o papel do PIBID na formação inicial docente a partir das vivências no PIBID/Biologia e os como esta experiência contribuiu para a sua formação acadêmica.

Dentre os participantes do estudo, 53,8% (n=7) participaram do PIBID no ano de 2019, outros 23,1% (n=3) participaram entre os anos de 2013 a 2015 e os demais 23,1% (n=3) entre os anos de 2016 a 2018. Percebe-se que a maior parte dos participantes da pesquisa, foram os egressos participantes do PIBID em 2019, (figura 1).

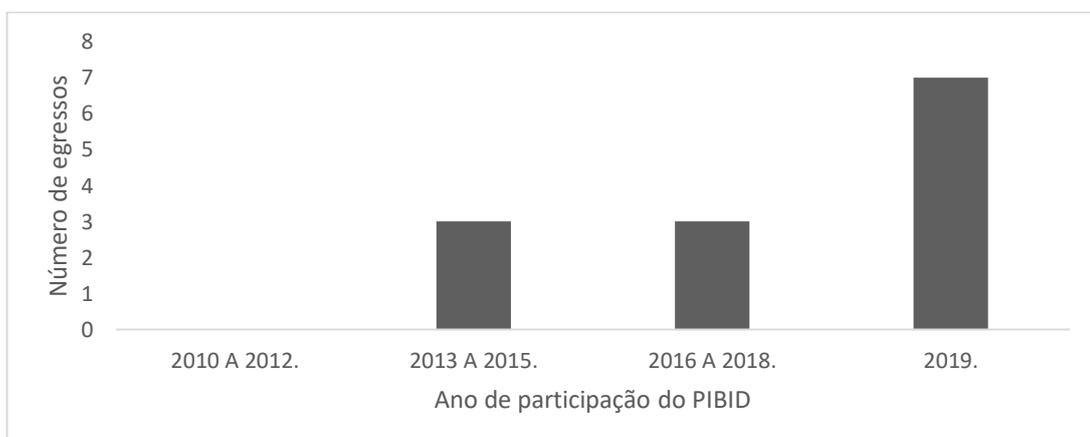


Figura 1: Número de discentes participantes da pesquisa, distribuídos por ano de participação no PIBID/Biologia da Universidade Federal do Piauí/Campus Amílcar Ferreira Sobral, entre os anos de 2010-2019. Fonte: dados da pesquisa.

Quando questionados sobre a contribuição do PIBID para a formação inicial e para o aprimoramento da prática docente, 100% dos participantes (n=13) relataram que o PIBID contribui para a formação inicial docente bem como, acreditam na contribuição para a formação continuada, além disso, houve concordância em relatar que o programa desempenha um papel importante durante a sua formação acadêmica.

De acordo com Gomes et al. (2013) é de fundamental importância que os alunos em formação inicial tenham contato com a realidade escolar, pois à medida que isto acontece, os bolsistas terão a oportunidade de vivenciar as práticas de ensino e o PIBID oferece essa oportunidade de aprimoramento da prática docente, contribuindo para a melhoria da formação inicial e inovações das práticas de ensino. Os alunos ao entrarem em contato com o ambiente escolar compartilharão experiências não somente no que se refere ao contato com os alunos, mas também com os profissionais da educação, adquirindo experiências e assim melhorando sua prática de ensino e, por meio do PIBID, os bolsistas terão a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, ainda na sua primeira etapa do curso (SANTOS 2019). Ademais, ao participar do programa, os acadêmicos são estimulados em relação a sua criatividade, tornando-se profissionais críticos e reflexivos em relação a diversos assuntos não somente relacionados à educação (MATTOS, 2014).

Segundo Gimenes (2016), ao participar do PIBID, os discentes conseguem fazer uma aproximação da Universidade com a escola campo, aproximando teoria e prática, uma vez que o programa é considerado uma “via” de grande relevância para o processo formativo, contribuindo assim, para a formação inicial dos futuros professores, no sentido de possibilitar novas práticas pedagógicas. Ao fazer parte do PIBID, os licenciando terão a oportunidade de fazer o aperfeiçoamento de suas práticas de ensino, no que diz respeito à formação inicial, uma vez que é discutido no âmbito do programa, o desenvolvimento de novos métodos de ensino (VICENTE, 2016).

Para Santos et al. (2015), o PIBID visa promover o discente em sua formação inicial, possibilitando ao bolsista, o desenvolvimento do seu senso crítico e a resolução de problemas voltados ao processo de ensino, além de colocar o licenciando em contato com a realidade escolar.

Quando questionados sobre a contribuição dos próprios participantes às ações do PIBID, todos concordaram que contribuíram com as ações do programa em diferentes frentes, sendo que, a maioria dos participantes (69,2%, n=9) alegaram ter participado em todos os eixos de atividades do programa, contemplando as práticas pedagógicas, atividades complementares e monitoria (figura 2). No entanto, outros entrevistados alegaram ter contribuído de maneira mais efetiva em apenas um dos eixos de atividades do PIBID, em que do total, 15,4% (n=2) especificaram as contribuições prestadas ao PIBID com ações de atividades complementares (palestras, simpósios dentre outras), 7,7% (n= 1) durante o desenvolvimento de atividades de monitorias e 7,7% (n= 1) práticas pedagógicas.

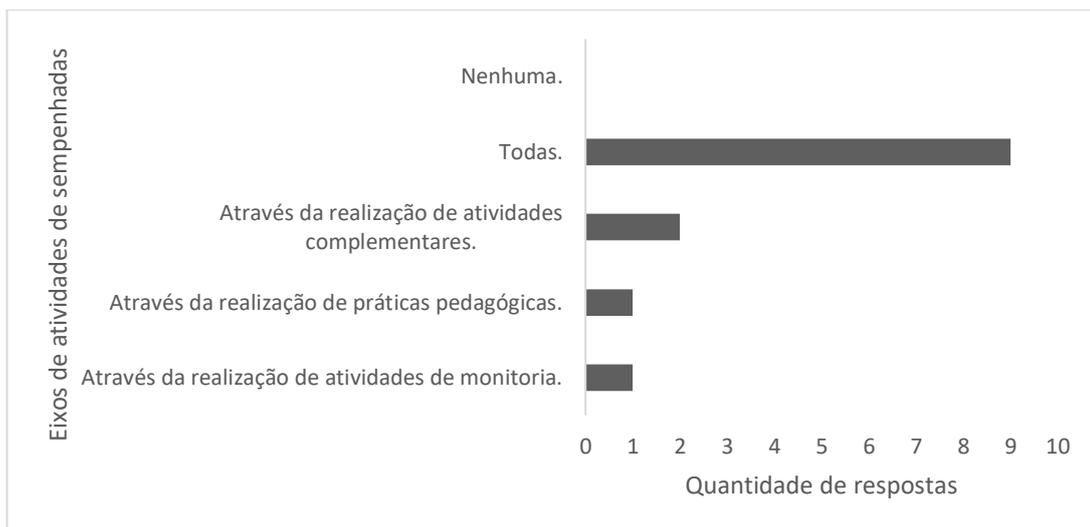


Figura 2. Contribuições dos egressos do PIBID/Biologia quanto ao eixo de atividades desempenhadas ao longo de sua trajetória no programa, entre os anos de 2010-2019. Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O PIBID promove ações voltadas não somente para a formação inicial do professor, mas também, busca novas formas de auxiliar na aprendizagem dos alunos das escolas básica da rede pública, buscando colaborar para a aprendizagem dos conteúdos ministrados em aula pelo professor supervisor. Segundo Carvalho (2014), existem quatro eixos relacionados às ações do PIBID, que são utilizados como

estratégias para a atuação dos discentes participantes do programa nas escolas campo: o *eixo das ações de monitoria*, no qual os pibidianos prestam assistências aos alunos individualmente ou em grupos, quanto às dificuldades em determinados conteúdos; o *eixo das ações de ensino prático-pedagógico*, em que os licenciando desenvolvem estratégias didático-pedagógicas, seja no planejamento ou na elaboração de material didático e o *eixo das atividades complementares*, onde os bolsistas promovem palestras, oficinas, feiras, minicursos, dentre outras ações. Neste sentido, os eixos de atuação do PIBID possibilitam aos discentes o desenvolvimento de novas competências e habilidades.

As práticas pedagógicas são de grande valia para a construção do conhecimento, por exemplo, em uma oficina, irá se beneficiar tanto aquele que participou como quem a elaborou, pois há uma interação entre aluno e licenciando, há construção de conhecimento por ambas as partes, uma vez que para os acadêmicos será relevante para o seu processo de formação inicial, para os alunos contribuirá para melhorar seu desempenho na disciplina em questão (SILVA & SILVA, 2018). Silva (2015) reforça que as ações do PIBID também corroboram para a melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), provendo assim, a escola campo.

Os participantes foram unânimes ao informar que o PIBID contribui para a melhoria e aprimoramento da prática docente. Adicionalmente, ao refletir sobre a sua experiência em vivenciar o PIBID, os egressos incentivam seus colegas de curso a participarem do PIBID, conforme é possível perceber entre 84,6% (n=11) dos entrevistados (figura 3). Destaca-se assim, que a participação no PIBID espelha o processo formativo de novos licenciando, pois ao longo do processo formativo, o pibidiano propaga as ações do programa entre os colegas.

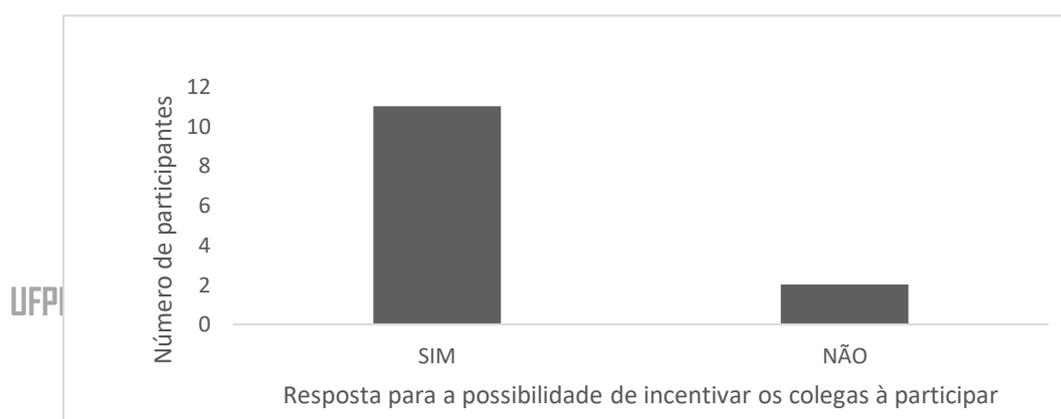


Figura 3. Número de entrevistados distribuídos quanto à possibilidade de incentivar colegas a participarem do PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

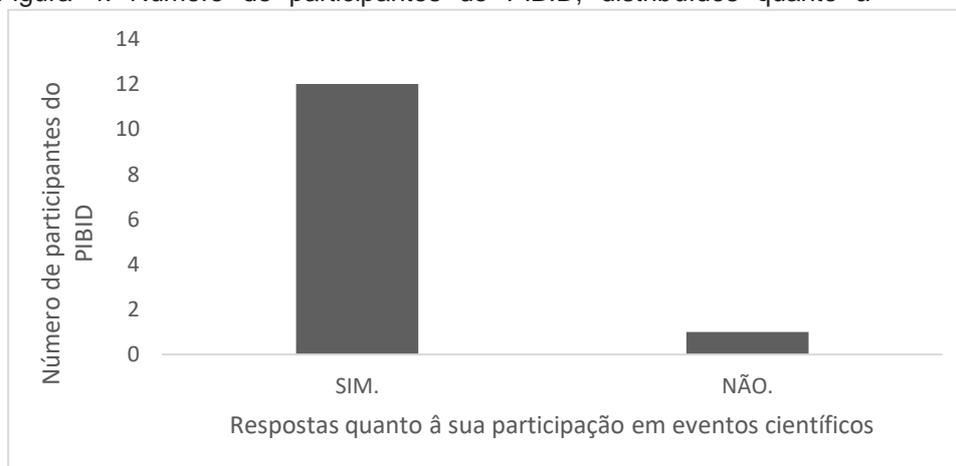
Para Moura et al. (2017), o PIBID proporciona aos licenciando o aprendizado de novas metodologias de ensino para a abordagem dos conteúdos ministrados pelo professor, sendo assim, este é o diferencial do PIBID, propor novos métodos de ensino, tornando os conteúdos mais atrativos aos olhos dos alunos das escolas-campo e em contrapartida, os discentes aperfeiçoam a prática pedagógica para o exercício do magistério.

O incentivo do exercício ao magistério, tem sido considerada uma das possíveis contribuições do PIBID que mais em se destacando, sendo assim o Programa vem sendo considerado um movimento, que além de favorecer uma estruturação e organização, favorece também o desenvolvimento de novas práticas de ensino, uma vez que participam com sua produção, professores, instituições de ensino superior e também os alunos (MELO & JÚNIOR, 2017).

O PIBID fomenta o processo de formação acadêmica dos alunos em graduação, por meio da realização de atividades práticas nas escolas, desenvolve metodologias de ensino de forma diversificada, para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais significativo (BARBOSA, 2018).

Os entrevistados atestaram que o PIBID oportuniza a vivência de novas experiências, como exemplo, a participação em eventos científicos e a publicação de resumos e/ou artigos em anais de congressos, como expressaram 92,9% (n= 12) dos participantes (figura 4).

Figura 4. Número de participantes do PIBID, distribuídos quanto à



participação em eventos científicos. Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Meneguzzo & Leajanski (2017), apresentações de trabalhos em eventos científicos, são consideradas uma importante “via” para trocas de experiências, em diferentes subprojetos, os debates existentes contribuem para que os discentes reflitam sobre as aplicações metodológicas no contexto escolar, além de que, quando os licenciando produzem, estão contribuindo para a divulgação das ações do programa, possibilitando que o PIBID tenha seu reconhecimento. Quando os acadêmicos participam de eventos científicos, estão participando de momentos ricos não somente no que se refere à aprendizagem, mas também a partilha de saberes. (PANIAGO et al., 2018).

Todos os participantes (n=13) estão convictos de que o contato entre discentes bolsistas do PIBID e as escolas-campo, contribui para a formação inicial e assim, consigam desempenhar de forma mais eficiente, o exercício do magistério. Para Farias & Rocha (2012), há evidências de que a aproximação da universidade com a escola promove novos conhecimentos aos discentes, contribuindo para o desenvolvimento de práticas formativas consideradas inovadoras, fortalecendo o desejo dos alunos para o exercício da docência, além de alavancar a qualidade das escolas públicas da educação básica.

Ao fazer parte do PIBID, os bolsistas conseguem aliar a teoria da universidade à prática da escola-campo, possibilitando que haja um relevante crescimento

acadêmico, uma vez que somente os estágios supervisionados não suprem esse conhecimento que é adquirido no início da formação inicial, quando o acadêmico participa do programa (SILVA et al., 2012). Para Oliveira & Gusmão (2017), o PIBID possibilita a inserção dos acadêmicos no cotidiano das escolas, aproximando-os da rotina das escolas da rede pública de ensino, diminuindo o choque de realidade de bolsistas ao se depararem com o ambiente escolar, algo que acontece com a maioria dos professores em início de carreira.

Quando perguntado sobre a importância do aluno do curso de Ciências Biológicas participar do PIBID, as falas indicam que o programa contribui para o contato com a realidade escolar e os prepara para a formação docente por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas, preparando-os para o exercício do magistério, conforme é possível a seguir:

“O PIBID proporciona uma experiência dentro da sala de aula que tem diferenças com a experiência de estágio, proporcionando diferentes visões para o futuro docente” (MANDACARU, 2021).

“A atuação do licenciando no campo é uma forma de afirmar os conteúdos necessários para o desenvolvimento de práticas educacionais, as quais o graduando atuará, caso queira seguir a linha da educação” (ROSA DO DESERTO, 2021).

De acordo com Moraes et al. (2019), o PIBID é uma segunda alternativa, além do estágio supervisionado obrigatório, para que os discentes possam vivenciar a realidade escolar, promovendo o contato do licenciando com a sala de aula ainda no início do curso. Neste sentido, os bolsistas têm a oportunidade de conhecer a prática docente, exercendo a liberdade de ação e também a de problematizarão, para que possam fazer sua própria construção como futuro profissional docente e assim consigam o fortalecimento da sua identidade profissional (OLIVEIRA, 2017).

Como mencionado pela participante *Rosa do Deserto*, a participação dos discentes na sala de aula através do PIBID, favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas educacionais necessárias para a formação de um profissional qualificado, pois os professores enfrentam diversos desafios relacionados à profissão, seja pela desvalorização da docência, seja por falta de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada. Segundo Sant’Anna & Marques (2015), por meio de

políticas públicas é possível superar os desafios relacionados à formação de professores do ensino básico, necessitando para tanto, de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores. A formação de professores vem sendo considerada como um grande desafio, com isso há necessidade de políticas educacionais que fomentem iniciativas de programas que promovam a formação dos professores em fase inicial, com o intuito de prepara-los para o exercício do magistério, os tornando profissionais mais capacitados e aptos a entrar no mercado de trabalho, que é por meio da prática pedagógica que é possível adquirir experiências relevantes para o exercício futuro do magistério (FILGUEIRA & MARTINO, 2016).

Quando questionados sobre as experiências vivenciadas ao longo do PIBID e como o programa contribuiu para sua aprendizagem, os licenciandos mencionaram que foi gratificante participar do programa, uma vez que, além de possibilitar o contato com o contexto escolar, promoveu habilidades para o desenvolvimento de materiais didáticos, além disso, as experiências vivenciadas contribuirão para formação profissional, conforme relato a seguir:

“Vejo minha participação como uma alavanca para minha formação. A rotatividade de escolas também proporcionou que eu tivesse diferentes experiências em relação à realidade dos alunos. Apesar de não ministrar as aulas, o fato de estar ali foi um divisor de águas em relação a que área seguir. Fortaleci habilidades de segurança ao falar, trabalho em grupo e postura como futura docente” (GIRASSOL, questionário).

“O PIBID foi uma grande experiência o qual contribuiu bastante para que eu pudesse ter contato diretamente com os alunos e professores o qual nos permitiu observar de perto como funciona o ambiente escolar na visão do professor” (MARGARIDA, questionário).

Neste sentido, o PIBID além de favorecer a aproximação da teoria à prática, ainda possibilita uma experiência considerada diferenciada, sendo que contempla não somente o aspecto teórico, mas também permite que os bolsistas conheçam o ambiente em que futuramente estarão atuando (GOMES & SOUSA, 2016). Segundo Obara et al. (2017), o PIBID vem se mostrando como um programa que permite que os acadêmicos tenham um entendimento diferenciado em relação ao exercício do magistério, permitindo a construção da identidade docente. Vanzuita & Nascimento

(2020) destaca que a teoria e a prática dão fundamento às atividades do programa e ao estarem em contato com a realidade escolar, os bolsistas têm a possibilidades de observar e intervir no contexto da prática de ensino.

Os entrevistados destacaram a contribuição do PIBID para a construção de vivências educativas e para o aprimoramento de novos métodos de ensino, além de analisar o exercício da prática docente e melhorar seus desempenhos acadêmicos:

“Minha participação no PIBID possibilitou uma maior aproximação com a realidade da escola pública e facilitou a realização do meu estágio. Com o PIBID, foi possível desenvolver trabalhos, pesquisas que me ajudaram como graduanda e profissional. A partir do momento que as vivências, trabalhos em equipe e demais discussões foram realizadas, foi possível entender melhor esse universo da educação e das práticas educativas [...]” (Flor de lótus, questionário).

Para *Flor de Maio, Ipê e Orquídea*, outra contribuição oportunizada pelo PIBID, refere-se ao desenvolvimento de novas habilidades relacionadas à confecção de materiais didáticos pedagógicos:

“Uma das contribuições são as confecções de material didático, pois facilita o aprendizado dos alunos” (FLOR DE MAIO, questionário).

“A vivência dos conteúdos didáticos, práticas educacionais, aplicação de pedagogias ensinadas na graduação” (IPÊ, questionário).

“Aprender a confeccionar material didático para melhor ensino aprendizagem do aluno” (ORQUÍDEA, questionário).

No PIBID, os professores em formação desenvolvem materiais didáticos relacionados com os temas propostos pelo professor supervisor, para viabilizar a contextualização dos conteúdos abordados em sala de aula, neste sentido, estes materiais são de grande valia para o aprendizado dos alunos e também para os discentes, uma vez que estão desenvolvendo e aprimorando as ferramentas metodológicas de ensino que serão essenciais para o exercício do magistério. Ao produzir seu material didático, o professor estará rompendo com a dicotomia existente entre teoria e prática, interrompendo aquele modelo tradicional de transmissão e recepção de conhecimento, sendo que a utilização de outros métodos de ensino e não apenas a utilização do livro didático (SOUZA et al., 2015).

O PIBID oportuniza aos discentes o desenvolvimento de atividades diferenciadas e não somente fazendo o uso do livro didático. Os pibidianos desenvolvem atividades lúdicas, que conseguem atrair a atenção dos alunos contribuindo para o processo de aprendizagem do aluno, sendo relevantes para uma maior diversidade na prática de ensino (SOUZA et al., 2014). Assim, além de estimular a relação dos acadêmicos com o ambiente de ensino por meio de condições estimulantes e de formas criativas e diversas, o PIBID provoca no licenciando, o desejo de permanência no exercício do magistério, uma vez que consegue aprimorar a qualidade das ações dos bolsistas que estão em formação inicial, isso ocorre por meio da aproximação da teoria à prática (SAUCEDO et al., 2012).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos registrados nesta pesquisa mostraram que o PIBID é um programa que de fato contribui para a formação inicial de professores em Ciências Biológicas, aprimorando suas práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de novas ferramentas metodológicas. Isto é possível por meio da aproximação dos licenciandos com a realidade escolar ainda no início do curso, possibilitando assim, que os discentes aliem a teoria à prática e consigam construir sua identidade profissional. Sendo assim, o PIBID contribui para que o discente bolsista seja futuramente um docente de excelência, uma vez que àqueles que participaram do programa reverberam em suas vozes, toda a aprendizagem adquirida por meio das experiências vivenciadas ao longo de sua formação enquanto professor.

4 REFERÊNCIAS

1. BARBOSA, J. C. G. B. **Estratégias Didáticas: uma análise baseada no PIBID-Biologia-Centro Acadêmico de Vitória**. 2018. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2018.
2. CARVALHO, A. D .F. O impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Piauí na Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI - Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, Ano 19. n. 31, jul./dez, 2014.

3. FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 41-49, jan./jul. 2016.
4. FILGUEIRA, A. M. F.; MARTINO, V. F. Políticas Públicas para a formação de professores: uma experiência de ensino junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). *Revista do Instituto de Políticas de Marília, Marília*, v. 2, n. 1, p. 63-77, jan./jun.2016.
<https://doi.org/10.33027/2447-780X.2016.v2.n1.04.p63>
5. GIMENES, C. I. O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidades para a práxis na formação inicial? 2016. 247 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
6. GOMES, T. C.; LEITE, I. A.; MORAES, A. M.; CARNEIRO, R. G.; TORRES, C. M.; ARAÚJO, L. M.; NASCIMENTO, R. P. S.; SOARES, D. L.; MARINHO, M. G. V. PIBID: aprimorando a formação de professores por meio de aprendizagens compartilhadas. *In: Encontro de Iniciação à docência*. 4, 2013, Sumé. **Anais [...]**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2013.
7. GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 20, n. 1, jan./abr. 2016.
8. MATTANA, S. D. ZANOVELLO, R.; THEISEN, G. R.; MORESCO, T. R.; GARLET, T. M. B. Contribuições do PIBID na formação inicial: intersecções com os licenciandos de Biologia. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, Santa Maria. v. 18, n. 3, p. 1059-1071, set./dez. 2014. ISSN 2236-1170.
9. MATOS, A. H. M. **Formação Inicial Docente: o PIBID e a prática formativa no ensino de Biologia**. 2014. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.
10. MELO, J. S. A.; JÚNIOR, A. F. N. Contribuições do PIBID-Biologia da Universidade Federal de Lavras para a formação continuada de professores. **Revista Ciências em Foco**, Campinas, v. 10, n. 1, p.54-63, 2017.
11. MENEGUZZO, I. S.; LEAJANSKI, A. Os impactos da produção acadêmica do PIBID Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná. *Encontro de Licenciaturas da Região Sul*. 2., 2017, Ponta Grossa. **Anais [...]**. São Leopoldo: Unisinos, 2017.
12. MORAES, C. B. M.; GUZZI, M. E. R.; SÁ, L. P. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Revista Ciência Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 235-253, jan./mar. 2019.

13. MOURA, F. N.S.; PAIVA, A. B.; SUDÉRIO, F. B. Relato de experiências exitosas em subprojetos do PIBID desenvolvidos em Cratêus-CE. **Revista de Educação-Educere ET Educare**, Cascavel, v.13, jul./dez. 2017. ISSN 1809-5208.

14. OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de química. **Revista Ciência Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017.

15. OLIVEIRA, A. R. L.; GUSMÃO, M. S. S. A contribuição do PIBID na formação inicial de professores de Física da UFAM. **Revista Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luiz, v. 3, n. 1, p. 93-107, 2017.

16. OLIVEIRA, H. F. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 3, p. 913-934, set./dez. 2017.

17. PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T., ROCHA, S. A. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018.

18. PERETTO, E.; POTRICH, M.; LOZANO, E. F.; BOGONI, R. F.; EICHELBERGER, A. C. A. Influência do PIBID nas aulas de Ciências e Biologia. **Revista Unoesc & Ciência-ACHS**, Joaçaba, v. 6, n. 2, p. 181-186, jul./dez. 2015.

19. PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, São Paulo, v. 2, n. 4, 2017. ISSN: 2447-8717.

20. SANT'ANNA, M. S. S. **O PIBID e a Iniciação Profissional Docente: um estudo com professores egressos do programa**. 2015. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

21. SANTOS, M. Z. M.; SOARES, B. M.; SCHEID, N. M. J. O PIBID e a formação de professores de Ciências Biológicas da URI, Santo Ângelo, Brasil. **Revista Interações**, Santarém, v. 11, n. 39, 2015.

22. SANTOS, C. A. **Influência do Programa PIBID Biologia no desenvolvimento de competências e habilidades de estudantes do Colégio Estadual Governador Djenal Tavares de Queiróz**. 2019. 42 p. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Sergipe, 2019.

23. SAUCEDO, K. R. R.; WELLER, K. C. E.; WENDLING, C. M. O diário de bordo na formação de professores: experiência no PIBID de Pedagogia. *Revista Espaço Plural*, Marechal Cândido Rondonv. 8, n. 26, p. 88-99 2012. ISSN 1518-4196.

24. SILVA, N. I.; SILVA, M. M. C. A importância dos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programas de Monitorias (PIM E PIMI) no âmbito educacional superior na formação de professores de Geografia do Campus de Araguaína-UFT. *In: XIX Congresso Nacional de Geógrafos*. João Pessoa, Jul./2018. Disponível em <http://www.eng2018.agb.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPjltzOjQ6IjM2NTAiO3oiO3M6MToiacI7czozMjoiNDIzOTU3ZGQxZmUwN2FmMTAyNzRkZW50Tc4ZDMzNDYiO30%3D>. Acesso em: 16 jun. 2021.

25. SILVA, J. A. **A contribuição do PIBID no processo de formação do pedagogo**. 2015. 77 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

26. SILVA, L. G. F.; LOPES, R. L. S.; SILVA, M. F.; JÚNIOR, W. T. Formação de professores de Física: experiências do PIBID - Física da Universidade Federal de Rondônia. **Revista RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 213-227, abr. 2012.

27. SOUZA, S. S.; SIQUEIRA, V. O.; LIMA, J. P. M. Contribuições e dificuldades na produção de material didático no PIBID Química da UFS/Campus de São Cristóvão. **Revista Scientia Plena**, São Cristóvão. v. 11, n. 6, jun./jul. 2015.

29. SOUZA, L. N. V.; TOMAZI, T. G.; HAIKE, A. A produção de recursos didáticos e a utilização de recursos paradidáticos no ensino de História. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, jul./dez. 2014.

29. TANES, M. L. **Saberes docentes e a atuação profissional: estudo de caso com egressos do “PIBID” do CCENS/UFES**. 2020. 101 p. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2020.

30. VANZUITA, A.; NASCIMENTO, M. S. C. Contribuições do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID na formação de professores. **Revista Research, Society and Development**. v. 9, n. 10, e4699108860, 2020. ISSN 2525-3409.

31. VICENTE, M. F. **Programa de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID-e a formação inicial de professores**. 2016. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de iniciação à docência através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Universidade Federal do Piauí pelo apoio ao longo do processo formativo.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, SAÚDE-FÍSICA E MENTAL NO ISOLAMENTO SOCIAL**Tatiane Almeida Luna**

Mestrando em Ciências - Faculdade de Medicina do Hospital das Clínicas - USP.

ORCID: [://orcid.org/0000-0002-9697-5640](https://orcid.org/0000-0002-9697-5640)Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8231821406326358>E-mail: tatianeluna94@gmail.com**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre a necessidade imposta à educação e a educação física brasileiras durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19. O objetivo é refletir sobre a importância da educação física, da prática de exercícios físicos e da atividade física para a saúde física e mental para novas medidas de saúde. Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos um levantamento por meio de revisões da literatura já publicada na área de educação, saúde e o novo coronavírus. Os resultados mostram que o sistema de educação a distância adotado como estratégia no Brasil para atendimento emergencial à pandemia do SARS-CoV-2, e em especial o componente educação física, trouxe consequências desfavoráveis e insalubres para a sociedade brasileira, com maior prevalência no país para a população economicamente desfavorecida. Esse fato está atrelado à escassez de recursos e tecnologias necessárias a essa modalidade de ensino, que teve seu acesso desabilitado, tornando-o antidemocrático e, portanto, aumentando a distância para seu pleno desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, além de outros prejuízos imensuráveis.

Palavras-chaves: educação física, saúde e covid-19.**SCHOOL PHYSICAL EDUCATION, PHYSICAL AND MENTAL HEALTH WITHOUT SOCIAL ISOLATION****ABSTRACT**

This article aims to analyze and reflect on the need imposed on Brazilian education and physical education during the period of social distancing imposed by the Covid-19 pandemic. The objective is to reflect on the importance of physical education, physical exercise and physical activity for physical and mental health for new health measures. For the development of this work, we carried out a survey through literature reviews already published in the educational area, health and the new coronavirus. The results show that the remote education system adopted as a strategy in Brazil for emergency care to the SARS-CoV-2 pandemic, and in particular the component of physical education, brought unfavorable and unhealthy consequences to Brazilian society, with a higher prevalence in the population economically disadvantaged. This fact is linked to the lack of resources and technologies required for this type of education, which had its access made impossible, making it undemocratic and, therefore, increasing the distance for its full development in the teaching-learning process, in addition to other immeasurable losses.

Keywords: physical education, health and covid-19.

EDUCACIÓN ESCOLAR FÍSICA, FÍSICA Y SALUD MENTAL EN EL AISLAMIENTO SOCIAL

RESUMÉM

Este artículo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre la necesidad impuesta a la educación y la educación física brasileñas durante el período de distanciamiento social impuesto por la pandemia Covid-19. El objetivo es reflexionar sobre la importancia de la educación física, el ejercicio físico y la actividad física para la salud física y mental para las nuevas medidas de salud. Para el desarrollo de este trabajo, realizamos una encuesta a través de revisiones de la literatura ya publicada en el área educativa, salud y el nuevo coronavirus. Los resultados muestran que el sistema de educación a distancia adoptado como estrategia en Brasil para la atención de emergencia a la pandemia SARS-CoV-2, y en particular el componente de educación física, trajo consecuencias desfavorables e insalubres para la sociedad brasileña, con una mayor prevalencia en el país. población económicamente desfavorecida. Este hecho está vinculado a la falta de recursos y tecnologías requeridos para este tipo de enseñanza, que tuvo su acceso imposibilitado, haciéndola antidemocrática y, por tanto, aumentando la distancia para su pleno desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de otras pérdidas inconmensurables.

Palabras clave: educación física, salud y covid-19

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o ano de 2020 um distanciamento social é imposto pela presença de um vírus que se espalha traiçoeiramente por mundo todo. O isolamento social promovido para o combate da pandemia do SARS-CoV-2, denominado por COVID-19 tem ascendido algumas implicações (Aquino, Silveira et al. 2020, Neto 2020). A economia mundial tem enfrentado grandes desafios para com a mudança no perfil de consumo e na sua redução (Neto 2020). A saúde luta incansavelmente pelas vidas e por controle do prejuízo causado pela pandemia (Aveni 2020). Por sua vez, a educação e instituições educacionais também precisaram suspender as aulas presenciais, e grande parte das instituições de ensino deu continuidade aos processos educativos por meio do ensino remoto (síncrono e assíncrono) não presencial, e outros, se encontraram com falta de conhecimentos e recursos educacionais necessários para fornecer qualidade de ensino à distância aos seus alunos (Bezerra 2020, dos Santos Junior and da Silva Monteiro 2020). Com a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou-se de forma obrigatória a migração de estudantes e professores para uma nova realidade, o ensino online. Propondo premência e mudanças as tradicionais metodologias culturalmente adotadas pelo ensino presencial de aprendizagem, a um meio de ensino remoto de emergência.

Entre essas implicações, a dependência da tecnologia, conectividade e seus recursos merecem atenção e investimento de equipamentos e capacitação profissional. À medida que ficamos em casa o acesso aos recursos tecnológicos aumenta, por conta da “nova realidade” imposta mundialmente as grandes organizações, com webinars, lives e reuniões, além dos compromissos não profissionais com amigos, familiares, gerando ainda mais dependência de acesso e uso da tecnologia para atender estas múltiplas demandas. Diante de tantas iniciativas

e propostas educacionais diferenciadas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou em 28 de abril parecer CNE/CP Nº:5/2020 favorável a realização das atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual e proposta de parecer para reorganização do calendário escolar, em razão do isolamento social provocado pela pandemia (Fachinetti, de Cássia Spinazola et al. 2021).

O parecer orientativo salientou como as práticas pedagógicas deveriam ser adotadas ao longo da pandemia. Com isso, considerou-se a realização das atividades educacionais não presenciais, tendo em vista a desigualdade que pode ser observada na sociedade brasileira, sobretudo pelo falta de acesso a rede de internet em suas residências (Fachinetti, de Cássia Spinazola et al. 2021).

Segundo informações deste parecer, o MEC realizou ações para a mitigação dos impactos da pandemia na educação, entre elas:

- Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE);
- Implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino;
- Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes;
- Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação;
- Disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender;
- Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas;

- Concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus;
- Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos (Fachinetti, de Cássia Spinazola et al. 2021).

Sobre as diferentes etapas do ciclo básico, no Ensino Infantil, as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino deveriam considerar as necessidades das crianças pequenas que aprendem e se desenvolvem brincando, com oferta de jogos lúdicos, brincadeiras, conversas e histórias da cultura popular com a intencionalidade para novas aprendizagens. Para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais/Finais e Ensino Médio, as dificuldades cognitivas desta fase para a realização de atividades on-line, são diferentes e reduzidas com maior autonomia por parte dos estudantes, sendo necessário a supervisão de adultos por meio de orientações e acompanhamentos dos planejamentos, metas e períodos de estudos presencial ou virtualmente. Em particular nestas etapas, as atividades pedagógicas não presenciais ganham maior espaço, sugere-se:

- elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;
- utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;
- distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;

- oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;
- realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas;
- uso de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (Fachinetti, de Cássia Spinazola et al. 2021).

2 MÉTODOS

Pesquisadores e a produção científica

Os autores responsáveis pelo presente estudo são: Tatiane Almeida Luna: Profissional de Educação física. Especialista em Treinamento de Força (EEFE-USP) e Mestranda em Ciências da Saúde – (HCFMUSP) – ORCID <http://orcid.org/0000-0002-9697-5640>. Fernando Morales Vilha Júnior: Professor docente do Centro Universitário das Américas - FAM. Especialista em Treinamento personalizado (FEFISA) e Mestre em Ciências da Reabilitação (UNIBAN) – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4602-1344> .

Para desenvolvimento deste trabalho, a metodologia utilizada foi levantamento de informações de revisões de literatura, em materiais já publicados na área da educação, bem como da importância da prática da Educação física, do exercício e da atividade física em meio ao distanciamento social ocasionado pela pandemia do novo coronavírus. Para isso, a busca foi realizada através de trabalhos em português e inglês, em que são relatadas informações sobre metodologias de ensino em tempos

de isolamento social, metodologias ativas, e de ensino remoto. A busca foi feita com unitermos referentes à educação, educação ativa, ensino remoto, e ensino híbrido.

3 FÍSICA ESCOLAR E PANDEMIA

A educação física é uma das importantes disciplinas da educação brasileira, pois considera a formação integral do aluno para além do sentido de melhora da qualidade de vida dos sujeitos.

Com base nisso, hoje é conceituada como a área de conhecimento que vai tratar a cultura corporal com finalidade de formar cidadãos com autonomia e capacidade de produzir e reproduzir um estilo de vida saudável, na sociedade, conhecimentos socialmente construídos, tais como esporte, danças, lutas, ginásticas e todo tipo de práticas corporais, abordadas numa perspectiva crítico-reflexiva, para o seu desenvolvimento em busca de bem-estar e crescimento saudável (da Conceição Passeggi and de Souza 2017).

Tendo em vista, a problemática, faz-se necessário relacionar a importância do objetivo propostos que estão sendo ofertados nas aulas de Educação Física no ensino á distancia na educação básica neste período de isolamento social.

A importância da prática de atividade física e exercícios físicos em sido muito divulgado em mídias sociais, jornais e programas de entretenimento. Partindo do pressuposto, surgem o questionamento: De que modo a prática regular de exercício/atividade física contribuem para melhora na qualidade de vida da população, e em especial de alunos de ensino básico e médio? E de que modo essa prática está sendo oferecidas no ensino a distância?

4 A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS, A QUALIDADE DE VIDA E O CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A atividade física é definida pela incapacidade em atingir as recomendações de atividade física da Organização Mundial de Saúde – i.e. 150 min de atividades físicas moderadas à vigorosas (MVPA), ou 75 min de atividades físicas vigorosas semanais (Organization 2010). Estima-se que pelo menos um terço da população mundial seja fisicamente inativa, ou seja, não atinja 150 minutos de atividade física moderada a intensa por semana. A inatividade física é o 4º principal fator de risco para morte no mundo (Bull and Bauman 2011). Estima-se que cerca de 5 milhões de mortes anuais sejam explicadas pela insuficiência de atividade física (Sallis, Cerin et al. 2016). Muitos indivíduos com AR são fisicamente inativos (Mancuso, Rincon et al. 2007, Katz, Margaretten et al. 2016), e foram encontradas semelhanças entre as barreiras que os impossibilita de adquirir o benefício ofertado pelo exercício (i.e, a dor e a fadiga), são frequentemente mencionadas como fator limitador da vida mais ativa na população. Diante desse fator, estudos recentes têm identificado correlações diretas entre inatividade física e fadiga na população (Rongen-van Dartel, Repping-Wuts et al. 2014, Løppenthin, Esbensen et al. 2015), bem como, relação da inatividade física mediada por distúrbio do sono, obesidade, depressão e desenvolvimento de doenças cardiovasculares (Katz, Margaretten et al. 2016). Não obstante, o comportamento sedentário que é considerado qualquer comportamento de vigília caracterizado por um gasto de energia $\leq 1,5$ METs, realizado em postura sentada ou deitada (Barnes, Behrens et al. 2012). Estudos recentes têm demonstrado que um tempo prolongado em comportamento sedentário, tal como ficar sentado por mais do que 8 horas por dia, está associado a um risco de 4-27% maior de mortalidade por todas as causas em adultos.

Os programas de exercícios são uma das intervenções comportamentais de grande importância no impacto benéfico para aqueles que tem ou são mais suscetíveis ao desenvolvimento de doença cardiovascular (DCV), pois permitem o controle rígido de variáveis, como adesão do indivíduo, frequência, volume e cumprimento de atividade prescrita.

Entendo a importância da prática regular da atividade física, bem como do exercício, justifica a necessidade de estudar e explorar como está sendo abordados a disciplina de Educação Física na educação básica em decorrência do isolamento social.

Partindo do pressuposto beneficiados promovidos pelo exercício físico e atividade física, Santos et al. (Santos, Matos et al. 2009), também atribuem o desenvolvimento harmônico, que visa não somente a saúde física, mas, morais, cognitivos e sociais, permitindo as crianças um lazer, diversão e uma melhora na qualidade de vida sem que pratiquem tais atividades de modo monótono, ou tecnicista.

Um estudo desenvolvido por Pedrosa et al. (Pedrosa and Dietz 2020), avaliaram a mudança de comportamento de crianças durante o período de isolamento social, através de questionários respondidos pelos pais. Uma parcela significativa dos pais e/ou responsáveis 54,29% (n= 57), declararam que “NÃO” observaram nenhuma mudança de comportamento. Enquanto que 44,76% (n= 47), afirmaram que conseguiram observar mudança comportamental da criança. E 0,95% (n=1) responderam “NÃO SEI” para o questionário. As mudanças mais observadas por pais e/ou responsáveis, destacam-se os principais fatores de ansiedade e irritabilidade associado ao estresse, provocado pelo distanciamento social. Demais posicionamento apresentados refere-se a quadros de desânimo ou tristeza, atrelados diretamente a falta do ambiente escolar ou colegas/turma e professores, bem como a inquietação, como classificados pelos pais e/ou responsáveis pelo adjetivo: de agitadas, possuindo para além do fator desinteresse nas realizações de tarefas e atividades escolares, desencadeando o interesse por aparelhos eletrônicos, dentre eles aparelhos de celular (Junior, Figueiredo et al. 2020).

Os fatores de ansiedade e irritabilidade associados ao estresse e falta de interesse, bem como o desânimo e a tristeza, pode ser observado nessas crianças e isso sugere que a ausência de colegas/turma e professores tem provocado o desinteresse nestas crianças ao serem ofertados com um novo conteúdo, levando a um aumento de ansiedade e em alguns o déficit de aprendizagem (dos Santos, de Melo Almeida et al. 2020). No entanto, o trabalho desenvolvido por Pedrosa et al. (Pedrosa and Dietz

2020), a contribuição para minimização dos danos causados pelo isolamento nessas crianças, a aula de Educação Física se faz uma forte aliada. A prática de atividades físicas, com auxílio do professor de Educação Física contribuiu consideravelmente nas manifestações emocionais das crianças.

Spirduo (Spirduo and Clifford 1978), também propõe que o exercício poderia aumentar a capacidade oxidativa do cérebro, desenvolvendo um efeito trófico em centros cerebrais envolvidos com a função sensório-motora. Estudos recentes têm sugerido que a função executiva central do tipo associado ao lobo frontal e a regiões hipocampais do cérebro pode ser seletivamente mantida ou melhorada, em seres humanos, com maior nível de condicionamento físico (71) melhorando a absorção de novos conteúdos, concentração e também o desempenho em aula, mesmo com isolamento social, pois é possível que a melhora do humor e do condicionamento físico reflitam na melhora da qualidade de vida, auxiliando na obtenção do benefício ofertado pelo exercício/atividade física.

Diversos trabalhos vêm demonstrando que a prática de exercício e atividade física levam a melhora de funções cognitivas, como memória, aumento de concentração, raciocínio e praxia, estando fortemente ligada ao aumento da capacidade aeróbia e melhora das funções cognitivas (Chodzko-Zajko and Moore 1994, Van Boxtel, Langerak et al. 1996, Van Boxtel, Paas et al. 1997, Laurin, Verreault et al. 2001).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, conclui-se que a prática de atividade e exercício físico é um importante aliado para a manutenção de uma vida saudável, física e psicologicamente. Compreendendo que não somente os maus-hábitos com estilo de vida mais sedentário, e uma alimentação não saudável, mas também que o aumento do nível de estresse tem afetado negativamente muitos brasileiros, trazendo grandes prejuízo a vida cotidiana normal tanto para crianças como afetado a população adulta. Assim, ressalta-se que a prática regular de exercício físico é uma alternativa não

medicamentosa, e que atende as medidas sanitárias de cuidados neste período de isolamento social, podendo ser praticada no conforto do lar, de modo virtual, sem exposição e aglomeração, que possibilitará a obtenção dos benefícios ofertados pelo exercício/atividade física a saúde de cada indivíduo, físico e psicologicamente.

6 REFERÊNCIAS

AQUINO, E. M., I. H. SILVEIRA, *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva** **25**: 2423-2446 - Rio de Janeiro (2020).

AVENI, A. sistemas de saude, economia da saúde. impactos do covid-19." **Cadernos de Prospecção** **13**(2 COVID-19).Brasília (2020).

Bames, J., T. K. *et al.* "Letter to the Editor: Standardized use of the terms" sedentary" and" sedentary behaviours"." Applied **Physiology Nutrition and Metabolism-Physiologie Appliquee Nutrition Et Metabolisme** **37**: 540-542. Tokyo (2012)

BEZERRA, L. A. "Ensino à distância nos cursos de direito: reflexões sobre as possibilidades e dificuldades para sua implementação no Brasil." Vitória (2020).

BULL, F. C.; A. E. Bauman Physical inactivity: the "Cinderella" risk factor for noncommunicable disease prevention. **Journal of health communication** **16**(sup2): 13-26. Melbourne (2011).

CHODZKO-ZAJKO, W. J.;K. A. MOORE. Physical fitness and cognitive functioning in aging." **Exercise and sport sciences reviews** **22**(1): 195-220. Estados Unidos da America (1994).

Da CONCEIÇÃO Passeggi, M.; E. C. de SOUZA "O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional." **Revista Investigación Cualitativa 2**. Rio Grande do Norte (2017).

DOS SANTOS JUNIOR, V. B. and J. C. da SILVA MONTEIRO . Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade 2**: 01-15. Maranhão (2020).

DOS SANTOS, V. B., *et al.* Ganhos e perdas no aprendizado pela suspensão das aulas devido a pandemia Do Covid-19. **Diálogos em Saúde 3(1)**. Ceará (2020).

FACHINETTI, T. A., C. de Cássia SPINAZOLA; R. U. C. CARNEIRO. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas." **Educação em Revista 22(1)**: 151-166. Marília (2021).

Junior, M. C. R., *et al.* Ensino remoto em tempos de covid-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão." **Boletim de Conjuntura (BOCA) 3(9)**: 107-126. Piauí (2020).

KATZ, P. *et al.* Role of sleep disturbance, depression, obesity, and physical inactivity in fatigue in rheumatoid arthritis. **Arthritis care & research 68(1)**: 81-90 Atlanta (2016).

Laurin, D. *et al.* Physical activity and risk of cognitive impairment and dementia in elderly persons. **Archives of neurology 58(3)**: 498-504. Canadá (2001).

LØPPENTHIN, K., *et al.* Physical activity and the association with fatigue and sleep in Danish patients with rheumatoid arthritis. **Rheumatology international 35(10)**: 1655-1664. Copenhagen (2015).

MANCUSO, C. A. *et al.* Comparison of energy expenditure from lifestyle physical activities between patients with rheumatoid arthritis and healthy controls. **Arthritis Care & Research** 57(4): 672-678. New York (2007).

NETO, R. B. G. "Impactos da covid-19 sobre a economia mundial." **Boletim de Conjuntura (BOCA)** 2(5): 113-127. Boa Vista (2020).

Organization, W. H. **World health statistics 2010**, World Health Organization. 2010.

PEDROSA, G. F. S.; K. G. DIETZ . A prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da COVID-19. **Boletim de conjuntura (BOCA)** 2(6): 103-112. Boa Vista (2020)

RONGEN-VAN Dartel, *et al.* Relationship between objectively assessed physical activity and fatigue in patients with rheumatoid arthritis: inverse correlation of activity and fatigue. **Arthritis care & research** 66(6): 852-860. Nijmegen (2014).

SALLIS, J. F., *et al.* Physical activity in relation to urban environments in 14 cities worldwide: a cross-sectional study. **The lancet** 387(10034): 2207-2217. California (2016).

SANTOS, E., F. Matos and V. ALMEIDA. O resgate das brincadeiras tradicionais para o ambiente escolar. **Movimento e Percepção** 10(14). São Paulo (2009).

SPIRDUSO, W. W.; P. CLIFFORD . Replication of age and physical activity effects on reaction and movement time. **Journal of Gerontology** 33(1): 26-30. Texas (1978).

VAN BOXTEL, M. P., K. LANGERAK, P. J. Houx; J. JOLLES . "Self-reported physical activity, subjective health, and cognitive performance in older adults." **Experimental aging research** 22(4): 363-379. Estados Unidos da América (1996).

Van Boxtel, M. P. *et al.* Aerobic capacity and cognitive performance in a cross-sectional aging study. **Medicine & Science in Sports & Exercise**. Holanda (1997).

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem aos grupos pertencentes de pesquisa científica, Applied Physiology & Nutrition Research Group, e Grupo de Pesquisas em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em Ambientes Escolares: Metamorfose Necessária - GPTDIC da Universidade

IMPLICAÇÕES DO AFETO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Mara Ferreira Fontenele

Psicóloga.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-3778>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3713033490846177>

E-mail: alinemaraff@hotmail.com

Rafaella Coêlho Sá

Psicóloga. Professora da Universidade Estadual do Piauí

Doutoranda em Educação. Universidade Federal do Piauí

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3325-0570>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2161972185078140>

E-mail: <mailto:rafaella.sa.psi@hotmail.com>

RESUMO

Todo relacionamento se baseia no afeto e nos momentos de aprendizagem, a afetividade vem como compromisso do educador em atentar ao seu aluno e adotar práticas pedagógicas resultantes em um aprendizado exitoso. Para autores como Piaget, Wallon, Vygotsky e Espinoza, sem afeto não há interesse, necessidade e motivação. O objetivo do estudo é compreender a correlação entre práticas pedagógicas exitosas e afetividade no processo ensino-aprendizagem infantil. Caracteriza-se como uma revisão integrativa de literatura, por meio de uma análise de conteúdo dividida em 3 tópicos: a importância da afetividade na aprendizagem infantil, existência da afetividade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sua expressão nas práticas pedagógicas dos profissionais e como a Psicologia pode contribuir nesse êxito. A partir disto, concluiu-se que a afetividade contribui de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, embora seja necessário que os profissionais da educação infantil ampliem seus conhecimentos e práticas sobre o tema, sendo essencial a presença da psicologia em todos os processos para mediar as relações existentes na escola e outras diversas vertentes em que pode contribuir com foco em especial no tema da afetividade.

Palavras-chave: afeto, relação professor-aluno, práticas pedagógicas.

IMPLICATIONS OF AFFECTION IN THE CONSTRUCTION OF SUCCESSFUL PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

Every relationship is based on affectivity and at school, affectivity comes as a commitment from the teacher to pay attention to his student and adopt pedagogical practices that result in successful learning. For authors such as Piaget, Wallon, Vygotsky and Espinoza, without affection there is no interest, no need, and no motivation. The present study is interested in understand the correlation between successful pedagogical practices and affectivity in the teaching-learning process in children. It is characterized as an integrative literature review, through a content analysis divided into 3 topics: the importance of affectivity in children's learning, the existence of affectivity in pedagogical practices in Childhood Education, its expression in the pedagogical practices of professionals, and how Psychology can contribute to this success. From this, it was concluded that affectivity contributes significantly to the teaching and learning process, although it is necessary that childhood education professionals expand their knowledge and practices on the subject, and the presence of psychology in all the processes is essential to mediate all the school relationships and the other different strands in which can contribute with a special focus on the subject of affectivity.

Keywords: affection, teacher-student relationship, pedagogical practices.

IMPLICACIONES DEL AFECTO EN LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EXITOSAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Toda relación se basa en el afecto y, en los momentos de aprendizaje, el afecto se presenta como un compromiso del educador para prestar atención a su alumno y adoptar prácticas pedagógicas que resulten en un aprendizaje exitoso. Para autores como Piaget, Wallon, Vygotsky y Espinoza, sin afecto no hay interés, necesidad y motivación. El objetivo del estudio es comprender la correlación entre las prácticas pedagógicas exitosas y la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. Se caracteriza por ser una revisión bibliográfica integradora, a través de un análisis de contenido dividido en 3 temas: la importancia de la afectividad en el aprendizaje infantil, la existencia de la afectividad en las prácticas pedagógicas de la

Educación Infantil, su expresión en las prácticas pedagógicas de los profesionales y cómo la Psicología puede contribuir a este éxito. A partir de esto, se concluyó que la afectividad contribuye significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque es necesario que los profesionales de la educación infantil amplíen sus conocimientos y prácticas sobre el tema, siendo imprescindible la presencia de la psicología en todos los procesos para mediar las relaciones existentes en la escuela y otros diversos aspectos en los que puede contribuir con un enfoque especial en el tema de la afectividad.

Palabras clave: afecto, relación profesor-alumno, prácticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem no ambiente escolar vai além da capacidade intelectual da pessoa, pois depende também da forma como ela se relaciona com os seus pares, com o professor e como sente e percebe esse ambiente escolar (FERNANDES; MUNIZ, 2016). A necessidade de relacionamento com o seu semelhante e adaptação ao meio ambiente onde está inserido, constituem-se como fatores primários para o desenvolvimento. A escola é uma experiência que reflete o relacionamento social e emocional que influenciam a formação do ser humano tanto enquanto pessoas quanto profissionais. Cada vez mais é exigido do papel do professor não só passar conhecimentos, mas também se responsabilizar por desenvolver a capacidade do controle emocional de seus alunos (SILVA; SILVA, 2009). Um dos maiores desafios para os educadores atuais é conseguir fazer com que seus alunos encontrem o sentido de estar na sala de aula e que, de acordo com Espinoza, quando se atribui sentido no que faz e se tem clareza do que o afeta, aumenta-se a potência de existir e de agir, ou seja, o aluno vivencia aprendizagens coerentes com sua percepção, lhes trazendo felicidade e autonomia ao professor no seu trabalho. Logo, a relação pedagógica se torna crescentemente de ordem afetiva. O presente estudo tem interesse em compreender como a afetividade pode tornar significativo o processo de ensino e funcionar como um potencializador da aprendizagem infantil, a tornando exitosa.

Todo relacionamento se baseia na afetividade e nos momentos de aprendizagem, a afetividade vem como compromisso do professor em atentar ao seu aluno e adotar práticas pedagógicas que resultem em aprendizado exitoso e significativo. Silva (2015) considera que as marcas deixadas por esse professor na criança são profundas já que é sua responsabilidade contribuir para a formação da personalidade do educando e vai caracterizar o afeto como o mecanismo de ativação de todo esse processo emocional, cognitivo e social que resultará na construção do conhecimento, sendo até algo que diferencia o indivíduo de uma máquina pois esta não utiliza do afeto como fabricante enquanto o professor consegue através dele lidar com os anseios e necessidades de cada um. Para autores como Piaget, Wallon, Vygotsky e Espinoza, sem afeto não há interesse, necessidade e motivação.

Espinoza (conforme citado por Dos Santos *et al*, 2016) desenvolve uma analogia territorial ao considerar que o território escolar e a prática docente possibilitam afetar e ser afetado, promove ao indivíduo o reconhecimento de si próprio como vívidos, flexíveis, alegres, fruídos e aprendentes, logo esse ambiente deve proporcionar emoções positivas e desenvolver a liga afetiva entre comunidade escolar - aluno, já que a afetividade impulsiona o aprender, provoca no corpo uma afecção que potencializa o agir, o pensar com esse corpo.

Para Vigotski, caso o professor não relacionar o conhecimento com a emoção, o saber torna-se morto (EMILIANO, 2015). Na sua teoria, o desenvolvimento é dividido em dois níveis: o desenvolvimento real, que é tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha, o nível de desenvolvimento potencial, que é o que ela realiza com a ajuda de um adulto ou parceiro mais capaz. O professor precisa conhecer seu aluno para atuar entre esses dois níveis, que é chamado de zona de desenvolvimento proximal. Henri Wallon também concorda com essa formação integral – intelectual, afetiva e social - que deve ser oferecida pela escola, pois, para ele, a emoção e conseqüentemente a afetividade são um instrumento de sobrevivência indispensável à espécie humana, logo dentro da sala de aula não se deve focar somente no âmbito intelectual, mas em suas emoções, sentimentos e sensações, já que uma aprendizagem mecânica e conteudista, atrelada a uma excessiva preocupação com

acúmulo e memorização de conhecimentos não permite ao aluno elaborar significado, sendo portanto, inútil e enfadonha (BEZERRA, 2006).

Logo, a aprendizagem é constituída em afetar e ser afetado, é um processo de amorosidade, coletividade, pertencimento, solidariedade e comprometimento com o outro. A escola, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem se oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida e quando a criança nota que a professora gosta dela, e que a professora apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, o ensino torna-se mais facilitado; ao perceber os gostos da criança, o professor deve aproveitar ao máximo suas aptidões e estimulá-la para o ensino.

Ao contrário, o autoritarismo, inimizade e desinteresse podem levar o aluno a perder a motivação e o interesse por aprender, já que estes sentimentos são conseqüentes da antipatia por parte dos alunos, que por fim associarão o professor à disciplina, e reagirão negativamente a ambos. Portanto, não restam dúvidas de que se torna imprescindível a presença de um educador que tenha consciência de sua importância não apenas como um mero reproduzidor da realidade vigente, mas sim como um agente transformador, com uma visão sócio-crítica da realidade (KREUGER, 2002).

É importante ainda salientar que o professor é o principal mediador, mas não é o único. A complexidade do fenômeno da aprendizagem humana exige o diálogo e a ação de vários ramos da ciência agindo em comum e não apenas a junção, muitas vezes artificial, de várias disciplinas ou especialidades, dentre elas a psicologia, que, como será explicado mais a frente, ainda não consolidou seu espaço de atuação e sua identidade profissional, mas está em um processo de mudança e atualização do foco de atuação no contexto escolar, passando de um enfoque clínico e remediativo, no qual sua atuação centrava-se na solução de problemas, para um enfoque preventivo ou voltado para a promoção de saúde. As práticas psicológicas, apoiadas em teorias que enfatizam os fatores objetivos e subjetivos do processo ensinar-aprender, as condições do contexto sócio-cultural, a importância das relações inter e

intra-subjetivas professor-alunos, o aprendiz como sujeito do conhecimento e o papel social da escola, na formação do cidadão, servem também para orientar a atuação profissional (NEVES, ALMEIDA, CHAPERMAN, BATISTA, 2002).

Diante disso, destaca-se que o objetivo deste trabalho foi compreender a correlação entre práticas pedagógicas exitosas e afetividade no processo ensino-aprendizagem infantil.

3 METODOLOGIA

O presente estudo tem caráter qualitativo do tipo descritivo/exploratória, pois se baseia no registro, análise e correlação exata dos fatos ou fenômenos, sem manipulá-los, e proporciona uma maior visibilidade e reconhecimento do tema. O método a ser utilizado é uma revisão integrativa da literatura, no qual são recolhidos informações documentais sobre os conhecimentos já acumulados acerca do tema e expor resumidamente as principais ideias já discutidas por outros autores que trataram do problema, levantando críticas e dúvidas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A técnica utilizada para essa revisão integrativa da literatura foi a análise de conteúdo, conceituada como um conjunto de técnicas de análise, classificação e categorização das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin conforme citado por Camara, 2013), reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016).

A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de 3 fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. No presente artigo, a primeira etapa se dá pelo levantamento de quais documentos são aceitos nos critérios de inclusão citados e quais podem ser excluídos.

A segunda fase é chamada de exploração do material, se referindo a como esses artigos vão ser codificados e em quais categorias serão encaixados (SOUSA;

SANTOS, 2020), no qual se efetuará na forma de tabela, dividida em título do trabalho, autor, ano de publicação, rede de ensino (pública ou privada), objetivos e resultados; e a terceira e última etapa chamada de tratamento de resultados, onde ocorre a inferência e a interpretação da análise, feita em forma de tópicos, condizentes aos objetivos da seguinte pesquisa, para estabelecer a importância da afetividade na aprendizagem infantil, a existência da afetividade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sua expressão nas práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil e como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir nesse êxito.

O levantamento da literatura foi realizado utilizando os materiais publicados no período de 2004-2019, desde artigos, dissertações a teses publicados em *sites* como *SCIELO*, *Pepsic* e *Google Acadêmico*, onde todos correlacionam a afetividade e as práticas pedagógicas. Os artigos foram encontrados por meio da combinação das palavras-chave: (Escola OR educação OR educação infantil OR processos de aprendizagem) AND afetividade, relação professor-aluno AND afetividade, afetividade AND prática pedagógica, para responder o seguinte questionamento “como a afetividade pode tornar exitosas as práticas pedagógicas e facilitar o processo de ensino-aprendizagem infantil?”

Após a leitura das obras selecionadas, foi realizada a análise e organização das temáticas principais e, posteriormente, foi realizada a análise descritiva destas buscando estabelecer uma compreensão e ampliação do conhecimento acerca do tema pesquisado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisadas 11 pesquisas de campo, no período de 2005 a 2019, 8 realizados em escolas públicas, 2 em particulares, 1 em uma creche e 1 tanto no ensino público, como no privado. Todos adotaram os objetivos de compreender o conceito da afetividade no âmbito escolar e investigar a importância da afetividade no

processo ensino-aprendizagem infantil, através da tentativa de entender o que pensam os próprios alunos e os profissionais da educação infantil, principalmente o professor, sobre o papel do afeto e sua contribuição. As metodologias utilizadas se basearam em observações em sala de aula, entrevistas semiestruturadas, questionários e associação livre. Em todos os resultados, foi possível perceber que os artigos corroboravam que a presença da afetividade era necessária para uma aprendizagem significativa, que a importância da interferência e mediação do professor em momentos e interações corriqueiras são essenciais para o desenvolvimento de ações/sentimentos positivos nos alunos, que um educador com competências afetivas consegue perceber o aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade e que o psicólogo se faz essencial como mediador das relações existentes na escola, possuindo diversas vertentes para intervir sobre o tema.

Vale ressaltar que embora a amostra utilizada nas pesquisas em sua maioria tenha sido pequena, se permitiu notar que teoria e prática docente estão de acordo em relação à relevância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo da criança, mais especificamente em seu processo de aprendizagem.

As mostras finais descritas encontram-se caracterizadas no Quadro 1 a seguir, separadas em título do trabalho, autor, ano de publicação e resultados.

Quadro 1: Caracterização dos estudos acerca de sua amostra, delineamento metodológico principais resultados e desfechos.

TÍTULO/AUTOR/ANO	RESULTADOS
A afetividade na educação infantil Cynthia Carvalho Costa 2014	A afetividade é de extrema importância no processo ensino-aprendizagem a partir do momento que o professor só consegue ter certas práticas como a mediação, quando entende o aluno e todas suas facetas, que é algo que depende do afeto como intermediador.
Afetividade e atuação do psicólogo escolar Fernanda Drummond Ruas Gaspar, Thaís Almeida Costa 2011	Os resultados concluíram que há diversas vertentes nas quais o psicólogo pode configurar intervenções com foco na afetividade, a exemplo de uma maior aproximação do corpo docente e coordenação pedagógica, elaboração de trabalhos direcionados ao currículo escolar, implantação de projetos de formação para professores, observações periódicas na sala de aula e reflexões frente à didática

	utilizada pelo professor.
<p>Afetividade na relação professor aluno: um estudo na educação infantil Mtda. Jéssica Cristina Barbosa da Silva, Mtda. Elane Ericka Gomes do Nascimento 2019</p>	<p>A pesquisa aponta que a afetividade contribui de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, embora se perceba que muitas vezes o discurso não condiz com a prática na sala de aula, no caso das 2 professoras participantes onde não sabia conceituar e nem aplicar e sua aula foi descrita como totalmente autoritária, enquanto a outra descreveu a importância do diálogo e das vivências de seus alunos e foi observado essa valorização na sua sala de aula.</p>
<p>Relação professor- aluno: a importância da afetividade no contexto educativo na visão docente Ariane Fernanda Nunes, João Carlos Pereira de Moraes 2018</p>	<p>Os resultados demonstraram que os professores têm consciência da importância da afetividade nas relações estabelecidas num processo educativo e que uma das formas mais gerais de demonstrá-la é por meio do respeito, diálogo e interação com a criança-aluno.</p>
<p>A afetividade e sua contribuição para o processo de Ensino-aprendizagem Lara Paulino Cazé, José Aurilo Bezerra da Silva, Raimunda Aurilia Ferreira de Souza 2016</p>	<p>O artigo apresenta um breve relato de duas professoras da educação infantil, uma da rede particular de ensino e outra da rede pública, fazendo um paralelo entre ambos os relatos no qual as duas demonstram compreender o conceito de afetividade e a relevância da reciprocidade afetiva entre professor e aluno, ainda destacando a sua função como essencial no desenvolvimento cognitivo e emocional, mas somente na rede privada pode-se confirmar a aplicação desse conceito.</p>
<p>O relacionamento professor-aluno na educação infantil: observações de vínculos corriqueiros em sala de aula com crianças de 1 a 2 anos participantes de uma creche do DF Beatriz Simão Dias 2018</p>	<p>Os resultados do estudo evidenciam como a interferência e mediação do professor em momentos e interações corriqueiras são essenciais para o desenvolvimento de ações/sentimentos, tanto nas entrevistas como na prática, as professoras demonstraram total entendimento do conceito e relevância da afetividade na aprendizagem.</p>
<p>A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental Josiane Regina Brust 2009</p>	<p>Pode-se constatar que a afetividade é imprescindível para o desempenho educacional, uma vez que as palavras das crianças deixam claro que a afetividade representa um aspecto importante no processo de aprendizagem, que tem como base o respeito mútuo, o diálogo e o carinho recíproco.</p>
<p>Processos afetivos na relação professor e aluno: reflexões sobre a mediação do psicólogo escolar Ana Beatriz Almeida Sampaio, Hávila Raquel do Nascimento Gomes Brito, Cândida Maria Farias Câmara, Elane Maria de Castro Coutinho, Jeimes Mazza Correia Lima 2017</p>	<p>Concluiu-se que é essencial o papel do psicólogo como mediador das relações existentes na escola.</p>
<p>A afetividade na Educação Infantil: Um elo indispensável à teoria walloniana Simone Galiani Milan, Gilza Maria Zauhy, Carolina da Silva Lopes</p>	<p>Os resultados demonstraram que é necessário que os profissionais da educação infantil ampliem seus conhecimentos sobre afetividade, conheçam os estados emocionais e suas manifestações no contexto das relações, repensem sua prática pedagógica, buscando</p>

2011	desenvolver um trabalho que respeite as especificidades da infância, visando favorecer o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças.
A importância da afetividade na relação professor-aluno para a construção de uma aprendizagem significativa Lígia Regina dos Passos Silveira 2010	Pode-se constatar que a afetividade é imprescindível para o desempenho educacional, uma vez que as palavras dos jovens deixam claro que a afetividade representa um aspecto importante no processo de aprendizagem, que tem como base o respeito mútuo, o diálogo e a amizade.
Representações sociais de professores sobre afetividade Marinalva Lopes Ribeiro, France Jutras 2006	No estudo das representações sociais junto às entrevistas, foi possível destacar a importância das palavras amor e respeito para a representação de afetividade, onde os termos “amor” representava a solidariedade, ajuda e doação; e o “respeito” continha diálogo, valorizar, paciência e sinceridade. Nas entrevistas, Os professores atestam, de forma consensual, que a afetividade é importante para que se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, consequentemente, à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras a partir dos dados coletados

4.1 Importância do afeto na aprendizagem infantil

Todos os estudos concordaram entre si sobre a afetividade como potencializadora da aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nas entrevistas feitas por Silva e Nascimento (2019) para 2 professoras da rede municipal, a afetividade é construída durante vários momentos na sala de aula, principalmente quando o professor demonstra interesse em entender o mundo particular de cada criança que ensina, e ela é usada como uma ferramenta de aproximação com os alunos para que possa ser feita uma intervenção exitosa no aprendizado infantil. Além disso, reconhecem o papel da afetividade como essencial na construção da personalidade do indivíduo, engajando aquela criança nas atividades desenvolvidas e impulsionando fatores emocionais e cognitivos. Essa ideia foi confirmada nos estudos feitos por Ribeiro e Jutras (2006), que, de acordo com as falas dos professores, a afetividade é importante para o ensino e para a aprendizagem na medida em que contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar e os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles

apresentados em situações em que existe carência desse componente.

A teoria traz que, na escola, o professor precisa trabalhar afetividade de maneira que ele possa se aproximar do aluno e buscar conhecer o funcionamento e os processos pedagógicos que materializa a aprendizagem. Sua principal função é acima de tudo, compreender que cada aluno é único, não representa um número e sim um ser com suas individualidades e cheio de peculiaridades, conhecendo-a para entender suas dificuldades no dia a dia, trazendo essa criança mais perto para criar laços afetivos para maior confiança entre o docente e discente e assim construir a aprendizagem (SILVA; NASCIMENTO, 2019).

O entendimento da relação afetividade-aprendizagem, para 5 professores de uma rede pública entrevistados, se baseia também no desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes, implicando diretamente na autoestima e segurança, instigando, como foi dito, o esforço e interesse por parte dos alunos, concordando com o que os estudos apontam: afetividade como mecanismo para criação de um ambiente propício para aprender (NUNES; MORAES, 2018).

É interessante adicionar o quanto esse conceito ainda é recente, até porque a demanda da quantidade e da qualidade da educação infantil aumentou, exigindo consequentemente novas práticas pedagógicas. Quanto menor a criança, mais bem instruído deve ser o professor, pois é nessa etapa que a criança se desenvolve e pode ser mais influenciável (COSTA, 2014).

Rodrigues (conforme citado por Brust, 2009) salienta que:

A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular. Se a tarefa escolar atender aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonias forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento

Cazé, Silva e Sousa (2016) entrevistaram 2 professoras, uma do ensino público

e uma do ensino privado, e corroboraram nesse conceito. No ensino privado, notou-se uma turma tranquila e bastante concentrada no conteúdo estudado, e conversando com a professora, foi relatado uma prática pedagógica voltada para o resgate de valores como atenção, compromisso e respeito, tanto que isso era claro até na sua postura frente aos alunos, lidando com os conflitos de forma amorosa. Já no ensino público, a dinâmica da sala era turbulenta, e a relação de afeto só existia entre poucos alunos comportados e atenciosos, enquanto os demais alunos considerados bagunceiros continuavam dispersos, como se o professor tivesse se acomodado em uma “zona de conforto” com medo de evitar o desconhecido, ou seja continuar com aquela mesma postura, sem promover um ambiente igualitário de aprendizagem e sensibilidade, e sem perceber o quanto essa atitude é disfuncional até porque os alunos percebem quando não são bem acolhidos e pode trazer prejuízos como agressividade, falta de estímulo e desinteresse. É interesse refletir sobre as diferenças sociais de um ensino privado, com condições favoráveis para a aprendizagem, e o ensino público, relatado pela própria professora como uma dificuldade a ser enfrentada, principalmente em relação ao excesso de alunos em sala, tornando-se desafiador manter um bom andamento de atividades e a proximidade com todos, no entanto não demonstrou interesse em refletir sobre a natureza desses problemas.

Através dessas relações afetivas, o sujeito consegue interagir com outros no espaço social e aprende também com essa troca de relações, ações como “brincar” e “interagir” são de extrema importância (DIAS, 2018).

4.2 Existência da afetividade nas práticas pedagógicas da educação infantil

Segundo as observações em sala de aula e entrevistas realizadas por Dias (2018), a prática pedagógica, quando afetiva, se baseia em processos como o engajamento, no sentido de desencadear a comunicação e assim o educador facilita o relacionamento entre os alunos; empatia, de perceber a necessidade do outro e se colocar no lugar dele, como em situações consideradas “simples”, da professora

perceber o desconforto do aluno e, por ter essa relação afetiva com ele, saber quais atitudes tomar; o próprio vínculo afetivo, além de uma ação técnica ou educacional, as professoras alegaram sentir-se mais próximas que os pais, de algumas crianças, dado ao longo período em que estão em contato; o reconhecimento do outro, descrito até como uma “forma amorosa” de resolver os problemas; partilha de atividade, essencial para a construção individual e coletiva das crianças, por exemplo: em uma das brincadeiras feitas, a professora tinha brinquedos surpresas em latas, esse fator “surpresa” trouxe, nesse sentido, não só a diversão, mas o incentivo a compartilhar os brinquedos, solidariedade e cooperação; acompanhamento de ação, no qual se dá pelo cuidado e atenção do educador, ou seja, esse cuidado permite que se atente ao que está acontecendo, percebendo rapidamente ações das crianças e direcionamento; narrativa das ações realizadas, para chamar atenção dos alunos e envolvê-los; acolhimento, promovendo segurança e desenvolvimento; contato físico, que incentiva segurança, autoconfiança e autonomia, uma professora chegou a relatar que cuida dos alunos como cuida de seus filhos e é necessário esse contato; entonação e aspectos metacomunicativos, entendendo também a importância da percepção de aspectos não-verbais, seja expressões faciais, olhar, postura, movimentos do corpo, etc.

É importante salientar que o professor não precisa ser “bonzinho” ou passar a mão na cabeça do aluno quando ele desobedecer, o educador deve ser enérgico quando necessário, mas sem perder o afeto. Daniel (conforme citado Nunes e Moraes, 2018) relata que as crianças precisam de modelos com os quais possam se identificar.

[...] Para ajudar a pensarem por si mesmas, a caminharem em direção a tornarem-se independentes, desembaraçadas, autossuficientes, devemos perguntar a nós mesmos: [...] – Estou sendo para as crianças um modelo de pessoa que questiona constantemente, que sempre está buscando respostas mais apropriadas, que está mais interessada no diálogo e na descoberta do que na memorização dos fatos? [...]

Tendo em vista que essa afetividade é construída sócio culturalmente, os professores entrevistados por Nunes e Moraes (2018), apontaram em atitudes como estabelecer bom relacionamento, ensinar e cultivar afetividade, acolher as diferenças

e conhecer as famílias e dialogar com elas para criar um ambiente afetivo propício para aprendizagem. A resposta de um dos professores foi a mais interessante porque chama atenção à pertinência da humanização docente no processo de ensino: admitir que pode errar e aprender enquanto ensina, inclusive com seus alunos.

Já em Milan, Zauhy e Lopes (2011), a afetividade não se mostrou tão relevante no discurso da maioria das professoras. No conceito de afeto, percebe-se algo vago, ainda preso no senso comum de “que é algo feito com amor” e quando atrelado à aprendizagem, mostra-se o reconhecimento da sua importância, mas ausência de como se manifesta em sala de aula, novamente voltando ao senso comum relacionando somente com o contato físico e demonstração de carinho. Logo a aplicação do conceito em suas práticas pedagógicas se dá muito superficial, em atitudes como segurar a mão ou abraçar, em vez de investir em um suporte maior para resolução de conflitos cotidianos e nas manifestações psíquicas desse afeto, se afastando das manifestações corporais ao longo que ocorre a ampliação dos estados emocionais da criança, facilitando assim o processo de construção da sua personalidade. Em Silveira (2010), foi observado a mesma desvalorização da prática afetiva, através das falas de algumas professoras e das observações feitas na turma, com o exercício de práticas antigas, que não levam em conta o interesse dos alunos, que não permitem os mesmos sejam sujeitos ativos na construção do seu conhecimento, não há espaço para trocas e discussões são consideradas falta de respeito pela maioria dos professores. Entre si, os educadores não estabelecem trocas com seus colegas, fragmentando o ensino, cada um é responsável apenas pela sua disciplina, enquanto o trabalho multidisciplinar certamente poderia proporcionar melhores resultados, motivando os alunos em pesquisas que despertassem seus interesses.

Segundo Macedo (conforme citado por Silva e Nascimento, 2019), a curiosidade pode ser entendida como uma das características naturais da criança e é manifestada em níveis crescentes a cada fase de seu desenvolvimento. Apresentar para a criança a complexidade da vida atual permite utilizar-se dessa estratégia como um estímulo para novas descobertas ou curiosidades tornando-a capaz de crescer

individualmente e socialmente.

O professor terá que ter plena consciência da influência que exerce sobre a criança ao desenvolver hábitos, estimulando-a a ter sua própria independência. Nessa mesma perspectiva a criança adquire segurança tendo o professor como modelo ou suporte na compreensão de suas atitudes.

Enfim, é impossível que um professor se mantenha completamente de forma neutro em uma sala de aula; sua fala, sua postura, seu ensino, sua visão, é bagagem que ele indubitavelmente levará consigo a qualquer espaço pedagógico que frequente e a relação professor-aluno sempre existirão, cabendo, nesse caso, a escolha de como conduzirá essa relação. Porque, mesmo sem querer o educador é um espelho para os seus alunos, pequenos cidadãos em constante formação de valores, ideais e opiniões (SILVA; NASCIMENTO, 2019).

4.3 Expressão da afetividade nas práticas pedagógicas dos profissionais de educação infantil

Na maioria das pesquisas, pode-se perceber professores de cenários diferentes que, por meio da entrevista, tinham uma boa compreensão do termo afetividade, da sua importância no âmbito escolar, e que uma das formas mais gerais de demonstrá-la é por meio do respeito, diálogo e interação com a criança. Em Nunes e Moraes (2018), as professoras compreendem que a constituição de um espaço favorável e afetivo de aprendizado perpassa uma comunicação dialógica e igualitária, em que seja possível criar um espaço de intervenção e pontos comuns para o trabalho coletivo do grupo, sendo a autoridade não um antônimo de afetividade, mas algo que deve ser reestudado seu conceito, retirando a associação com “professor soberano e aluno passivo”, mas com firmeza e equilíbrio, como um professor chegou a falar: “sem abrir mão dos limites necessários para que se construa uma dinâmica de respeito a todos que interagem neste grupo.”

As observações feitas por Costa (2014) exemplificaram expressões da

afetividade nas práticas pedagógicas em trabalhos que podem ser considerados “simples” utilizando ações cotidianas de “brincar” e “interagir”, relatados como de extrema importância pois trabalham as potencialidades, limitações, habilidades sociais, afetivas, cognitivas e física, e por serem corriqueiros em creches e escolas, precisam de um direcionamento educacional, já que é a partir delas que a criança começa a fazer a construção de si, a se ver como sujeito, pautada em sua relação com o outro (professor) e com o objeto (DIAS, 2018).

Situações como de acolhimento de uma nova aluna, no qual a professora promoveu a importância da singularidade daquela criança no ambiente novo; no processo de mediação em que uma criança começou a interagir após a estagiária demonstrar interesse nela, no qual foi possível perceber a importância da oportunidade de espaços e situações articulando recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas e o desenvolvimento de confiança e afeto; e a adaptação de uma turma considerada “difícil”, estabelecendo vínculos e possibilitando uma visão do educador como agente transformador e dos alunos seus sujeitos de mudança e não como simples rotulador, revelaram que a afetividade se faz presente na relação professor-aluno e muito necessária na educação infantil para que as crianças possam se desenvolver integralmente.

Nas observações feitas por outro estudo, de Dias (2018), na hora da brincadeira, no qual uma criança não estava interagindo com as demais, a atitude do educador de entendê-la e tentar introduzi-la respeitando seu espaço permitiu a compreensão do seu papel enquanto catalisador dos relacionamentos e vínculos que a criança cria com o mundo; já na hora do lanche, em que a criança se recusou a comer, é destacado a importância de conhecer bem os alunos e suas especificidades para saber qual a melhor atitude a ser tomada, e isso implica diretamente no conceito de reconhecimento do outro.

Nota-se a relevância da mediação, que é uma prática constante nas ações do professor durante as interações dos alunos, inclusive quando se percebe que a criança prefere em alguns momentos brincar sozinha., para observar o ambiente das crianças e como elas gostam de interagir entre si, dando espaço e meios para que

assim elas façam.

Entendendo também pelo lado do aluno, Silveira (2010) realiza um questionário com uma turma de 6º série do Ensino Fundamental de 8 anos, e as respostas para questões como “O que o professor precisa para ser um bom professor?” e “O que mais admira nos professores que mais gosta?” destacam-se entre as características de ser um bom professor a paciência e a calma, ouvir, entender e ajudar os alunos e explicar as matérias mais vezes, conforme a dificuldade dos alunos. A partir desses dados, observa-se que os alunos esperam que o docente tenha paciência e calma durante as aulas, que não fique irritado ao ter que explicar novamente e tenha disposição em ouvir e ajudar seus alunos. Da mesma forma destacaram como atitudes que admiram e gostam nos professores, a paciência, os professores legais, que ouvem os alunos e as boas explicações. Em contraposição às características de um bom professor, as atitudes dos professores que os alunos não gostam são: os gritos durante as aulas, não explicar a matéria novamente e quando querem mandar em tudo.

Já Brust (2009) realizou um questionário com os alunos da 3º e 4º série do Ensino Fundamental e eles relataram o professor como uma das coisas que mais valorizam na escola, logo após as boas notas, também considerado pais em suas opiniões. Ao serem questionados o que o pai, mãe ou outra pessoa faz que os deixa mais felizes, as respostas dos alunos apontam para o carinho que recebem e o tempo durante o qual ficam juntos e, conseqüentemente, o que eles mais admiram nos professores dos quais mais gostam também é o carinho para com eles. Percebe-se assim o quanto esperam tanto dos pais quanto dos professores, que sejam carinhosos, pacientes e respeitosos. Os alunos esperam que o professor tenha paciência durante a aula, como ponto de grande valor para que haja reciprocidade entre ambos. Contrapostas às características de um bom professor, entre as principais atitudes dos professores dos quais não gostam apontam o e o não ter paciência durante as aulas. Das falas dos alunos pode-se concluir que, na maioria dos casos, os professores esquecem-se de ouvi-los, tornando-os meros recebedores de informações.

4.4 Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional

Apesar de se constatar que os estudos e trabalhos relacionados aos processos afetivos tiveram um crescimento significativo nas últimas décadas, não foram encontradas muitas pesquisas que abordassem a concepção e prática da psicologia acerca da implicação do afeto nas práticas pedagógicas. Como já discutido, a afetividade é um potencializador da aprendizagem e desenvolvimento infantil e, por isso, se torna uma ferramenta de trabalho do psicólogo escolar, quando, assim como os outros profissionais, entende o conceito e assim, consegue aplicá-lo nas suas práticas.

O psicólogo, como já foi falado antes, encara um desafio de definir seu papel no ambiente escolar, superando o modelo médico clínico, de ter uma profissão baseada em fiscalizar e apontar a loucura. Gaspar e Costa (2011), após realizar entrevistas com 4 psicólogos da rede de ensino pública, puderam concluir que há uma notável mudança e ampliação da sua função, mas ainda existem resquícios de uma visão bem fechada de somente diagnosticar, classificar e “apagar incêndios”, além de ser possível perceber a escassez desse profissional na área escolar, principalmente na rede pública. Sampaio, Brito, Câmara, Coutinho e Lima (2017) confirmam que uma das resistências a adesão das mediações psicológicas é a recorrente presença desse olhar considerado errôneo sobre o seu papel e acrescentam a descrença, por parte de professores e alunos, na necessidade de manter uma boa relação afetiva entre os dois, principalmente, com alunos concebidos com “problemáticos”. E quando não se é trabalhado desde cedo, a resistência aumenta gradativamente à medida que o aluno avança nas séries.

No que concerne ao tema da afetividade, os psicólogos nas duas pesquisas apontadas na tabela demonstraram total compreensão da relevância desse afeto nas relações interpessoais, principalmente aluno-professor, e também como aspecto do desenvolvimento humano, que resulta na expressão do indivíduo (emoções e sentimentos) e seu processo de autoconsciência.

Na sua forma de atuação, também houve concordância em relação a importância de se trabalhar em conjunto, de forma multidisciplinar, a partir da ideia de que cada ser que constitui a equipe escolar é um educador. Como o professor é o principal agente transformador, é fundamental orientá-lo para traçarem juntos práticas pedagógicas que inspirem uma boa relação afetiva. Como Espinoza (conforme citado por Sampaio, *et al*, 2017) relata, as afecções aumentam ou diminuem o poder de agir, pensar, existir, logo um afeto de alegria tende a aumentar tal potencial, já um afeto de tristeza é capaz de suprimir toda essa força.

Logo o trabalho diretamente com o professor é um dos principais focos do trabalho do psicólogo e há diversas vertentes nas quais o psicólogo pode configurar intervenções com foco na afetividade, a exemplo de uma maior aproximação do corpo docente e coordenação pedagógica, elaboração de trabalhos direcionados ao currículo escolar, implantação de projetos de formação para professores, observações periódicas na sala de aula e reflexões frente à didática utilizada pelo educador (Gaspar, Costa, 2011). Sampaio *et al* (2017) adiciona outras práticas como suporte nos planejamentos, estimulando-os à realização de rodas de conversas com professores e alunos que retratem o tema afetividade, para que os encontros em salas de aulas somem ao invés de subtrair as potências, de cada aluno e professor, de conhecer e agir no mundo.

Enfim, tanto Gaspar e Costa (2011), como Sampaio *et al* (2017) concordam na relevância do trabalho da afetividade junto à equipe pedagógica para promover ambientes dialógicos com os professores e gestores que levantem questionamentos e reflexões que repensem novas práticas pedagógicas, focando no desenvolvimento integral da criança.

5 CONCLUSÃO

Conclui-se então, por meio da discussão dos autores, que a afetividade é essencial no processo ensino-aprendizagem, sendo o professor o principal agente de transformação no desenvolvimento infantil. A afetividade tende a ser colocada em

segundo plano por algumas práticas pedagógicas que ainda valorizam um ensino passivo no qual o educador detém todo o conhecimento, mas quando se é entendido seu verdadeiro conceito, baseado não só no contato físico, e sim no respeito mútuo, uma boa comunicação e construção de regras e limites, é possível enxergar resultados a curto, médio e longo prazo, composto por um educador comprometido em tecer a educação em suas vivências com o indivíduo e um aluno com saberes construídos de forma exitosa.

Faz-se necessário que todos os profissionais da educação infantil repensem sua prática pedagógica quanto a construção desses vínculos fundamentais e reconhecimento da autonomia dos alunos em busca da sua identidade e dos seus sentimentos, desejos e interesses em sala de aula. Todas as pesquisas exploradas confirmaram que quando a afetividade está presente no ensino, a criança se sente segura para desenvolver suas capacidades com eficiência. Enquanto professor, por ser responsável pela sala de aula, é sua função adotar práticas ativas que foquem em compreender seu aluno e seu universo sociocultural. Assim, suscita a necessidade de refletir e construir um conjunto de práticas pedagógicas e interdisciplinares, o desafio é, então, gestar intervenções que articulem as diversas dimensões humanas e as relações dos humanos nos contextos de ensino-aprendizagem e nas instituições escolares e a psicologia pode trabalhar em cima disso, enfrentando o estereótipo de ter um caráter remediativo no âmbito escolar, mas utilizando do seu conhecimento para configurar intervenções com foco na afetividade, construindo alternativas teóricas-metodológicas de ensino, avaliação e manejo da relações e manifestações afetivas em sala de aula, preocupando-se em ampliar a compreensão dos processos de ensinar e aprender, não somente com o desenvolvimento de intervenções focadas, apenas nos alunos, mas que abranjam os adultos da escola, como pais, professores e comunidade.

Além disso, é de extrema importância que essa competência afetiva seja trabalhada na formação desses profissionais a fim de ter uma ampla compreensão sobre o assunto e poderem construir e introduzir esse conceito na sua prática educativa, se adaptando aos desafios criados pelo modelo atual de ensino.

O presente estudo, em síntese, tentou contribuir para um entendimento mais aprofundado sobre a relação da afetividade e práticas pedagógicas exitosas e, também, embasar teoricamente novos estudos e práticas, valorizando os processos evolutivos do sujeito.

Por fim, aceitar as manifestações de afetividade enquanto emoções e sentimentos, entendendo como agir frente a elas, desencadeia um crescimento exitoso da criança como um todo, e por a escola ocupar um dos principais espaços na sua vida, para a adoção de práticas pedagógicas exitosas, ela tem que propiciar qualidade de educação que entenda os aspectos afetivos e cognitivos como um par inseparável, e que se estenda além do currículo pedagógico, focando também em toda a vida do ser, na sua relação com o mundo.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, C. E. As relações de afetividade na educação infantil. Dissertação (Graduanda em Pedagogia/Licenciatura) - **Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**, Rio Grande do Sul. 2009

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, 19, 19-32. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_arttext Acesso em: 04 dez. 2019.

BRUST, J.G.) A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão do Curso, **Universidade Estadual de Londrina**, Londrina, Santa Catarina, Brasil. 2009 Disponível: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2009%20JOSIANE%20REGINA%20BRUST.pdf>

CÂMARA, R. H.. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6(2), 179-191. 2013 Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso acessos em 02 ago. 2021.

CARLOMAGNO, M. C.; DA ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, 7(1). 2016

CAZE, L. P.; SILVA, J. A. B.; SOUSA, R. A. F. A afetividade e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil, 3. 2016.

COSTA, C.C. A afetividade na educação infantil. Trabalho Final de Curso, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. 2014
Disponível:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9048/1/2014_CynthiaCarvalhoCosta.pdf

COSTA, G.F. da. O AFETO QUE EDUCA: afetividade na aprendizagem. **UFJF**, Minas Gerais. 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-AFETO-QUE-EDUCA.pdf> Acesso em: 02 ago 2021.

COUTINHO, André Felipe Jales; OLIVEIRA, Kamilla Sthefany Andrade de; BARRETO, Maria da Apresentação. A psicologia na escola: (re)pensando as práticas pedagógicas. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 40, p.103-114, jun. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 ago. 2021.

DIAS, B.S. O relacionamento professor-aluno na educação infantil: observações de vínculos corriqueiros em sala de aula com crianças de 1 a 2 anos participantes de uma creche do DF. Trabalho Final de Curso, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2018. DF, Brasil. Disponível:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21750/1/2018_BeatrizSimaoDias_tcc.pdf

DOS SANTOS, Andréia Mendes *et al.* Identidade Docente e Afeto na formação de Professores. **[Anais do] XV Seminário Internacional de Educação, 2016, Brasil.**, 2016.

EMILIANO, J. M. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. Monografia (Graduanda em Pedagogia) - **Centro Universitário UNIFAFIBE**, São Paulo. 2015

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>

GASPAR, F.D.R.; COSTA, T.A.. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, 15, pag. 121-129. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100013>>.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder. Porto Alegre: 2009 UAB/UFRGS.

KRUEGER, M. F. A relevância da afetividade na educação infantil. ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI (ASSELVI). CURSO DE PÓSGRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA. 2002. Disponível em [www. icpg. com. br](http://www.icpg.com.br). Acesso em: 03 de maio de 2021

LA TAILLE, Y. D.; OLIVEIRA, M. K. D.; DANTAS, H. D. L. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 14^o ed.- **São Paulo: Summus** 1992.

MARQUES, E. S. A.; DE CARVALHO, M. V. C. Vivência e afetação na sala de aula: Um diálogo entre Vigotski e Espinosa. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.23, n 41. P. 41-50. 2014.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2009, v. 13, n. 1 [Acessado 31 Agosto 2021] , pp. 169-177. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>>.

MATURANA, R. H. ; VERDEN – ZÖLLER. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: **Palas Athena**, 2004.

MEIRELES, M. R. G.; CENDÓN, B. V.. Aplicação prática dos processos de análise de conteúdo e de análise de citações em artigos relacionados às Redes Neurais Artificiais. **Informação & Informação**, 15(2), 77-93. 2010

MELLO, T.; RUBIO, J. D. A. S.. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, 4(1), 1-11. 2013. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

MILAN, S.G; GARMS, G.M.Z; LOPES, C. da S. A afetividade na educação infantil: um elo indispensável à teoria Walloniana. Anais – EDUCERE – X Congresso Nacional de Educação, Curitiba, Paraná, Brasil, 10. 2011.

MUNIZ, M.; FERNANDES, D. C. Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, 20, 427-436. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282349447002>

NASCIMENTO, C. R. A. D. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: um estudo de caso. 94 f. Monografia (Graduanda em Serviço Social) – **Universidade de Brasília (UNB)**, Brasília - DF, 2008.

NEVES, M.M.B. da J. ALMEIDA, S.F.C de. CHAPERMAN, M.C.L. BATISTA, B. De P.

Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 2002, v. 22, n. 2, pp. 2-11. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000200002>>. Acesso em 31 Agosto 2021

NOVIKOFF, C.; DE PÁDUA CAVALCANTI, M. A. Pensar a potência dos afetos na e para a educação//Thinking about power of affections in and for education. **CONJECTURA: filosofia e educação**, 20(3), 88-107. 2015.

NUNES, A.F.N.; MORAES, J.C.P. de. RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO NA VISÃO DOCENTE. **Pensar Acadêmico**, 16 (2), pp. 179-200. 2018
<http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/521/636>

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 ago. 2021.

PINTASSILGO, C. R. L.; SERRA, D. A relevância da afetividade na aprendizagem. 49 p. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - **Universidade Candido Mendes**, Niteroi, RJ. 2010. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/n204090.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.

Reis, Valéria & Prata, Mary & Benevides Soares, Adriana. (2017). Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicologia Argumento*. 30. 10.7213/psicolargum.v30i69.23290.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 23(1), 39-45. 2006. Disponível: <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2006000100005>

SAMPAIO, Ana Beatriz Almeida *et al.* Processos afetivos na relação professor e aluno: reflexões sobre a mediação do psicólogo escolar. **Revista Expressão Católica**, v. 6, n. 1, p. 54-62, 2017.

SILVA, A. C. da; SILVA, G. A. da . **A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E O PREPARO DO PROFISSIONAL DOCENTE**. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA., X., 2009, Braga. **Ata [...]**. Braga: Universidade do Minho p. 600-613. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c40.pdf> Acesso em: 2 ago. 2021.

SILVA, E. G. da A Afetividade Na Prática Pedagógica E Na Formação Docente. **Brasil Escola**, 2015. Disponível em:

<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-afetividade-na-pratica-pedagogica-na-formacao-docente.htm>. Acesso em: 04 nov. 2019.

SILVA, Jéssica; NASCIMENTO, Elane. Afetividade na relação professor aluno: um estudo na educação infantil. **Revista Inclusiones**, p. 108-126, 2019. Disponível:

<http://www.archivosrevistainclusiones.com/gallery/7%20vol%206%20num%202%202019esp-brasilabriljunio2019incl.pdf>

SILVA, M. R. da.. **AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação e a Interface Com a Rede de Proteção Social) – Unochapecó, São Lourenço do Oeste. 2015

SILVEIRA, Lígia Regina dos Passos. A importância da afetividade na relação professor-aluno para a construção de uma aprendizagem significativa. Trabalho de Conclusão do Curso, **Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. 2010 Disponível:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71880/000880305.pdf?sequence#:~:text=A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20afetiva%20%C3%A9%20um,aprendizagem%20e%20busca%20sua%20autonomia.>

SOUSA, José Raul; SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

SOUZA, Luzia De Fátima. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIA DE PAULO FREIRE. [S. I.], 2015. Disponível em: <http://calafiori.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/PR%C3%81TICAS-PEDAG%C3%93GICAS-E-METODOLOGIA-DE-PAULO-FREIRE.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SOUZA, Maria Antônia. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. **Artigo IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola**, 2005.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v.13, n.1, p.179-182, jun. 2009.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572009000100021&lng=pt&nrm=iso. acessos em 31 ago. 2021.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Revista da

Pontifícia Universidade Católica (PUC). Rio Grande do Sul: Porto Alegre. v. 4, n. 1 ,2013.

VOKOY, Tatiana. PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia Escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2005, v. 9, n. 1 [Acessado 31 Agosto 2021] , pp. 95-104. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000100009>>.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. **Ed. Ática**, 2º ed. São Paulo, 2002.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES BACHARÉIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA****Eston dos Santos Lima**

Mestrando em Educação – Universidade Federal do Piauí.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7466-3956>;Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9405535113154288>.E-mail: eston.lima@gmail.com**Antonia Dalva França-Carvalho**

Doutora em Educação.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9827-061X>Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2678561806213333>E-mail: adalvac@uol.com.br**Joaquim Luis Medeiros Alcoforado**

Doutor em Educação. Universidade de Coimbra: Coimbra, PT

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4425-7011>E-mail: jalcoforado@fpce.uc.pt**RESUMO**

O presente estudo traz uma discussão sobre a formação continuada de professores bacharéis no âmbito da educação profissional e tecnológica desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) do Piauí no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, Teresina-Piauí. O objetivo é analisar os principais desafios que a SEDUC-PI enfrenta para consolidar essa formação, visto que existe uma alta rotatividade de professores nos CEEPs, em razão das contratações temporárias de docentes, considerando também qual o impacto desses fatores para a qualidade da educação desenvolvida nesses espaços. O estudo pauta-se em revisões bibliográficas de caráter descritivo, objetivando trazer a visão de outros autores e discutir o assunto como forma de contribuir para comunidade científica. Evidencia-se que a educação profissional enfrenta uma alta rotatividade, dada a desvalorização do trabalho docente, como também pelas condições que este lhe é oferecido, interferindo no fluxo de ensino e da aprendizagem, reverberando negativamente na qualidade do ensino.

Palavras-chave: Educação. Educação Profissional e Tecnológica. Contratação Temporária. Qualidade.

TRAINING OF BACHELOR TEACHERS WHO WORK IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT

This study brings a discussion about the continuing education of bachelor teachers in the scope of professional education and developed by the State Department of Education (SEDUC) of Piauí at the State Center for Professional Education (CEEP) Mayor João Mendes Olímpio de Melo, Teresina-Piauí , aiming to verify the main challenges that SEDUC-PI faces to consolidate this training, since there is a high turnover of teachers in CEEPs, due to the temporary hiring of teachers, also considering the impact of these factors on the quality of education. The study is based on descriptive bibliographic reviews, aiming to bring a view of other authors and discuss the subject as a way to contribute to the scientific community. It is evident that the issue of education faces a high turnover, given the devaluation of work, as well as the conditions that are offered.

KEY-WORDS: Education. Professional and Technological Education. Temporary contracting. Quality.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE BACHILLERATO QUE TRABAJAN EN FORMACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

RESUMÉM

Este estudio presenta una discusión sobre la formación continua de docentes de licenciatura en el contexto de la educación profesional y tecnológica desarrollada por la Secretaría de Educación del Estado (SEDUC) de Piauí en el Centro Estatal de Educación Profesional (CEEP) Mayor João Mendes Olímpio de Melo, Teresina-Piauí. El objetivo es analizar los principales desafíos que enfrenta la SEDUC-PI para consolidar esta formación, ya que existe una alta rotación de docentes en los CEEP, debido a la contratación temporal de docentes, considerando también el impacto de estos factores en la calidad de la educación desarrollada en estos espacios. El estudio se basa en revisiones bibliográficas descriptivas, con el objetivo de acercar la mirada de otros autores y discutir el tema como una forma de contribuir a la comunidad científica. Es evidente que el tema de la educación enfrenta una alta rotación, dada la devaluación del trabajo, así como las condiciones que se le ofrecen.

Palabras clave: Educación. Educación Profesional y Tecnológica. Contratación temporal. Calidad.

1 INTRODUÇÃO

Os professores bacharéis são profissionais graduados ou pós-graduados em áreas específicas, cuja maioria não vivenciou a dinâmica formativa e laboral da docência no processo de formação profissional (BARROS, 2016). Esses professores ingressam na instituição por meio de concurso público ou de processos seletivos simplificados (como é o caso da seleção de professores substitutos), certamente apoiados na premissa de que para ser docente basta ter o conhecimento acadêmico específico na área de graduação e pós-graduação. Prescindem, portanto, na maioria das vezes, de formação pedagógica adquirida em cursos de licenciatura que, segundo a legislação brasileira em vigor – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/96 – é requisito para a docência no âmbito do ensino básico.

Compreende-se, assim, que muitos desafios emergem no contexto do necessário processo de formação continuada de professores bacharéis, dentre eles, e para delimitação dos eixos que merecem ser analisados nesta pesquisa, pauta-se a intensificação do instituto da contratação por tempo determinado de professores para o exercício da docência na educação profissional e tecnológica, a qual tem sido objeto de muitos debates, em razão dos altos percentuais de contratações temporárias, possibilitando, com isso, o comprometimento tanto da dinâmica educacional das escolas quanto do programa institucional de formação continuada de professores.

Para corroborar essas considerações, de acordo com dados registrados pelo Tribunal de Contas da União (TCU) (2014), a contratação temporária de professores tem funcionado, em muitos estados brasileiros, e de forma acentuada, como uma medida de substituição ao incompleto quadro de efetivos. Uma vez que o professor temporário deveria ser uma figura de caráter excepcional e provisório dentro da escola

na perspectiva de substituir professores efetivos em situações como licenças médicas, afastamentos e vacância do cargo.

No Estado do Piauí a oferta de Educação Profissional Técnica, assim como nos demais estados da federação, tem sido expandida fortemente nos últimos anos graças aos investimentos na área e à priorização da modalidade, segundo a Secretaria Estadual da Educação, estão sendo oferecidos 53 cursos de nesta modalidade, totalizando 45 mil estudantes matriculados, atualmente, em cursos técnicos no Piauí. (SEDUC/PI, 2021).

Considerando as especificidades desse cenário, destacadas anteriormente, tem-se como *problema de pesquisa*: como a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC) desenvolve a formação docente dos professores bacharéis que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, visto que, aproximadamente, 50% desses professores são celetistas, ou seja, vinculados a contratos de trabalho por tempo determinado, ensejando uma alta rotatividade.

O objetivo principal dessa pesquisa é conhecer os programas de formação continuada de professores da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) voltados para docentes bacharéis que atuam com educação profissional e tecnológica no CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo. Além disso, pretende-se verificar o impacto que a recorrência de contratos temporários de professores substitutos gera para a educação profissional e tecnológica no referido centro. Por fim, também será analisado se a precariedade do vínculo trabalhista afeta de alguma forma a qualidade da educação profissional exercida no CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, na perspectiva dos sujeitos que compõem o contexto da educação profissional e tecnológica do referido Centro.

Neste sentido, o presente estudo, justifica-se diante da necessidade de atender aos princípios previstos no art. 3º, Capítulo II, da Resolução n.º 1 do Conselho Nacional de Educação, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – os quais se aplicam a todos os cursos técnicos de nível médio, tais como a formação integral do estudante,

a superação da fragmentação de conhecimentos e a integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, entre outros aspectos de natureza política, acadêmica e institucional –, as secretarias de educação dos estados devem efetivar programas de formação com ações sistematizadas e orientadas que subsidiem o professor, enquanto profissional, possibilitando a construção não só de saberes e de conhecimentos, mas também de mecanismos que favoreçam o saber fazer, o saber ser e o saber pensar, buscando, com isso, modificar também concepções, valores, atitudes, transpondo a relação com os saberes para mobilizar também os interesses e as motivações pessoais (RAMALHO; NUÑEZ, 2014).

Além disso, o fomento dessas ações, as referidas secretarias precisam superar a recorrência das contratações temporárias, que desencadeiam grande rotatividade dos professores nos centros estaduais de educação profissional (CEEPs) no estado do Piauí – como é o caso do CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, situado em Teresina, campus deste estudo, conforme levantamento realizado neste CEEP no mês de janeiro do ano em curso, no qual, aproximadamente, 50% dos professores que compõem seu quadro são celetistas, ou seja, vinculados a contratos de trabalho por tempo determinado –, provocando, em razão disso, uma acentuada alternância desses profissionais nesses Centros, podendo, por sua vez, comprometer a qualidade da formação e o processo de ensino e aprendizagem.

Como pode ser verificado, trata-se de um cenário muito complexo, visto que envolve uma diversidade de sujeitos e de situações, o que demonstra a relevância dessa discussão e a necessidade de se ter respostas para essas questões, as quais devem ser constituídas a partir de uma análise criteriosa da realidade, à luz de métodos e de procedimentos científicos.

Desse modo, por conviver com esta realidade desde 2007, no CEEP Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, campus desta pesquisa, onde temos, por outro lado, professores que não possuem, na sua formação inicial, conhecimentos de eixos técnicos, e, por outro lado, licenciados e bacharéis que não discutem os saberes da docência durante a graduação, este pesquisador percebeu a necessidade imperiosa

de se investigar, analisar e discutir as questões relativas à problemática apresentadas a seguir.

A metodologia adotada nesta pesquisa trata-se de uma revisão de literatura com base em livros, artigos científicos e revistas pertinentes à área escolhida para o trabalho, por meio de pesquisas e leituras, cuja finalidade será trazer padrões distintos que possam servir como exemplo e serem trabalhados na sociedade. Para isso serão utilizados artigos e revistas, a fim de que se traga assuntos mais atuais e novas abordagens, contudo serão utilizados livros também, para trazer um conceito histórico ao tema abordado. O estudo terá caráter qualitativo, uma vez que se trata de uma revisão bibliográfica, sendo necessário o cruzamento de todas as pesquisas que forem realizadas acerca do assunto.

2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Para além da ideia mítica de que o professor é um sujeito que já nasce vocacionado, é possível perceber que a formação desse profissional é cercada de dimensões epistemológicas, políticas e sociais (MEDEIROS, 2008).

A docência é uma profissão que tem sobre si um conjunto de conhecimentos que são próprios para ser exercida se diferenciando de conhecimentos que são exigidos nas mais diversas ocupações profissionais que se apresentam em nossa sociedade atualmente. Tendo especificidades de ser continuamente apreendida durante toda a trajetória do docente em sua vida profissional.

Em sua prática docente o professor de nível superior tem de reinterpretar, ressignificar e ampliar os saberes que foram apreendidos em sua formação, sempre de acordo com ambiente profissional no qual está inserido, articulando esses conhecimentos com os alunos (CHAQUIME; MILL, 2016).

Sendo basilar que o conhecimento do docente deve ser heterogêneo e plural, envolvendo conhecimentos das mais diversas naturezas e que são provenientes de fontes variadas que foram acumuladas em sua vida pregressa como docente, ou seja, dominando conhecimentos e experiências práticas pedagógicas construídos em sua vida profissional (CHAQUIME; MILL, 2016).

Ao longo dos anos, a profissão docente foi sendo configurada de acordo com cada tipo de organização social, levando-se em conta aspectos epistemológicos e metodológicos vigentes. Perceber essa construção aponta naturalmente para a reflexão sobre a prática em si, exercício que se mostra de extrema importância, uma vez que o professor carece de constante aperfeiçoamento profissional. A formação continuada é um elemento patente, que deve ser amplamente discutido nas instituições de nível superior, com vistas a garantir a alta capacitação que a prática exige dos professores.

Desse modo, é possível dizer que essa profissão é caracterizada por um percurso histórico-social. Nessa perspectiva, as características da prática docente se alteram de acordo com cada período histórico. Frente aos avanços científicos e técnicos, o conhecimento se apresenta de maneira muito mais dinâmica, exigindo do docente um aprofundamento constante em sua profissão (MEDEIROS, 2008).

Pois na dinâmica da prática docente, os professores estão se construindo de forma singular, se reconfigurando e configurando uma identidade própria de ser docente. Sendo que sem o apoio institucional esse processo acaba por se retardar ou não acontecer de maneira completa (SORDI, 2019).

Nota-se que o interesse pelo estudo da prática docente tem aumentado no Brasil. Todo ano são realizados vários eventos acadêmicos que tem por principal objeto de discussão a identidade profissional do docente, dilemas, desafios e possibilidades referentes à essa prática.

A didática no ensino superior é um campo que compreende um conhecimento investigativo, profissional e disciplinar que recai sobre o processo de ensino e aprendizagem. Envolvendo um trabalho coletivo cognoscente entre os sujeitos e os objetos de conhecimento em determinados contextos que visam a formação humana (CRUZ, 2019).

Entendendo que a didática faz parte da construção dos conhecimentos que os alunos e futuros profissionais irão necessitar para o seu ingresso no mercado de trabalho, os conhecimentos que são apreendidos no âmbito universitário são uma construção coletiva, pois são compartilhados por todos os envolvidos no processo,

que se sustentam por meio do sistema educativo que o cria, que utiliza e legitima, sempre advindo da prática social que abrange o meio no qual está inserido.

A função docente vive um período de pouco prestígio social, sendo possível apontar a existência de certo mal-estar docente, que resulta dos efeitos das condições sociais e psicológicas que envolvem a profissão. Entender os aspectos do baixo prestígio social do professor é fundamental para entender como essa profissão foi sendo configurada ao longo dos anos (DOURADO, 2001).

Esse fenômeno de rebaixamento da prática docente em relação às outras profissões talvez se dê porque, no geral, as pessoas tendem a acreditar que o ensino seja o produto último da educação, já que se paga ao professor para ministrar aulas. Entretanto, o produto da educação não é apenas a aula, mas a transformação que ocorre na personalidade dos sujeitos frente ao ensino. Nessa perspectiva, a aula não se trata de um produto, mas sim de um processo (PARO, 1997).

Essa perspectiva aponta para a complexidade das discussões envolvendo educação, professor e ensino. A identidade docente é circundada por elementos profissionais e epistemológicos, havendo um entrecruzamento de saberes. Essa prática demanda então uma série de conhecimentos específicos, incluindo conteúdo das ciências humanas e naturais, artes, cultura, saberes pedagógicos, e conteúdos relacionados ao aprimoramento da sensibilidade social e pessoal (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Tal conjunto de conhecimentos é indispensável para a formação da identidade profissional docente, que em muitos casos não dispõe desse conjunto de saberes, principalmente por falta de investimento em formação continuada (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Nesse sentido, é preciso incentivar iniciativas acadêmicas capazes de formar integralmente e continuamente o professor, de modo que esse seja capaz de identificar o ensino como uma prática que contém uma ampla dimensão social, atravessada por saberes diversos, e capaz de reconhecer seu papel tanto no ambiente escolar como na sociedade (PARO, 1997).

Desse modo, não se pode dispensar nenhuma iniciativa no sentido de formação continuada do professor, pois isso garante que esse profissional exerça uma prática bem fundamentada, tanto teórica como metodologicamente. Assegurar uma ampla formação profissional a esses professores irá, por extensão, garantir também uma melhor formação aos educandos (CUNHA, 2006).

As contratações atípicas vêm se tornando cada vez mais recorrentes nos diversos setores da economia, trazendo consequências para os trabalhadores em geral. Essas formas atípicas de contratação, segundo a doutrina predominante, compreendem os contratos de trabalho por tempo determinado, trabalho em tempo parcial, interinidade, contratos mediante estatuto particular sem direitos sociais, que atingem hoje grandes proporções, assim sendo, sob esta perspectiva, o professor contratado em regime temporário na educação pública constitui-se num trabalhador atípico.

O setor público que tradicionalmente é conhecido pela estabilidade de seus profissionais, atualmente conta com a crescente contratação temporária. Nesse sentido, o próprio TCU, desde 2014, já vem realizando levantamentos e alertando acerca dos números elevados de contratação de professores temporários pelas secretarias de educação dos estados. Vejamos:

Foi constatada a prática rotineira de contratações temporárias pelas secretarias de educação, fazendo com que a excepcionalidade acabe se transformando em habitualidade, conforme apontado por 63% dos Tribunais de Contas que avaliaram essa questão. A partir de dados do Censo Escolar de 2012, e considerando os professores que atuam no ensino médio público estadual, o TCU constatou que onze estados apresentam índices de contratação de professores temporários na faixa entre 40% e 67% (BRASIL, 2014, p. 24, grifos nossos).

Embora os professores temporários e efetivos desenvolvam as mesmas atividades, como, por exemplo, ministrar aulas e preparar atividades, existem diferenças significativas entre esses profissionais no tocante ao contrato de trabalho. Pois, se por um lado, o professor efetivo da rede estadual é caracterizado como servidor público, concursado, estável e estatutário, por outro, o professor temporário, como o próprio nome indica, é contratado por tempo limitado, via processo seletivo, sem as garantias de estabilidade e, geralmente, com salários mais baixos. Além disso,

em tese, por se tratar de professores temporários, esse aspecto, por si só, já se constitui como um limitador para a formação continuada, visto que, para que os conhecimentos didáticos se alicercem, é necessário um tempo razoável de formação, ademais, soma-se a isso a possível dificuldade enfrentada também pelas secretarias de educação para consolidarem um programa de formação para professores bacharéis que cumpra os pressupostos de qualidade, em um contexto de alta rotatividade desses professores.

Nesse sentido, a formação que contribui para a profissionalização do professor é a que impacta no seu desenvolvimento profissional, uma vez que ser professor exige o domínio de um repertório de conhecimentos que se alia a outros fatores de natureza atitudinal e valorativa. Conhecimentos, atitudes e valores que permitem o exercício competente, a inovação e a criatividade de ensinar e educar, numa atuação coerente com as finalidades da Educação no contexto da sociedade no Séc. XXI que põe o professor num papel de destaque para o alcance dessas finalidades (RAMALHO; NUÑEZ, 2014). Compreende-se, portanto, a partir das concepções apresentadas, que qualquer proposta formativa voltada para a formação de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica devem tomar como ponto de partida a reflexão sobre a ação de ensinar, os interesses do grupo de professores e o conhecimento da realidade contextual, buscando-se promover espaços para a reflexão crítica da própria prática pedagógica.

A DIDÁTICA E A DOCÊNCIA

O sucesso escolar depende de fatores que estão além das políticas públicas para tal, sendo que passam pelo esforço dos estudantes que frequentam as escolas e também da estrutura da instituição, bem como do esforço dos docentes para despertar o interesse dos alunos, com novas metodologias e práticas educacionais (GUISSO; GESSER, 2019).

O cotidiano atual está concentrado em situações que demandam novas tecnologias que provocam transformações na maneira das pessoas pensarem e em

seus relacionamentos pessoais e com os objetos que se apresentam no mundo (ALVES; SOUSA, 2016).

Os desafios que se colocam para o sistema educacional são de formar alunos para uma nova cidadania responsável e para que dessa forma sejam aprendizes contínuos, tendo autonomia ao buscar e selecionar informações para a aprendizagem ao longo da vida (ALVES; SOUSA, 2016).

Diante disso, os alunos devem ser preparados para se utilizarem dos diversos sistemas, tais como os culturais que representam o pensamento que marca a sociedade na qual estão inseridos, implicando novas formas de alfabetização, através de mídias sonoras, visuais e com hipermídia, que são próprias da cibercultura, juntamente com as demais existentes chamadas tradicionais (ALVES; SOUSA, 2016).

A exigência da nova forma de aprendizado da sociedade está pautada em um contínuo aprendizado ao longo da vida, que se torna desafiante para todos os sujeitos e em uma necessidade que deve ser colocada aos docentes para suas aulas. Isso não se trata de ter acesso a informações, mas de transformá-las em conhecimentos para solucionar problemas diários e cotidianos da vida e do âmbito do trabalho. Tudo isso integrado a redes de conhecimento, tornando a informação apreendida em conhecimentos no nível de bem comum e a as produtividades intelectual, artística e científica, dessa forma alcançam uma dimensão universal. O conhecimento passando a pertencer a todos os sujeitos que estão imersos na sociedade de redes e do conhecimento que podem utiliza-los para a educação e contribuir para uma redistribuição de aprendizagens e do desenvolvimento pessoal (ALVES; SOUSA, 2016).

Dessa forma, é relevante refletir inicialmente sobre como se realizou a formação do professor para o ensino fundamental ao longo da história da educação brasileira. Para além da ideia mítica de que o professor é um sujeito que já nasce vocacionado, é possível perceber que a formação desse profissional é cercada de dimensões epistemológicas, políticas e sociais (MEDEIROS, 2008).

Dentre as políticas sociais para o desenvolvimento regional, a educação ocupa posição especial, não se restringindo às teorias de capital humano que atribuem à

educação um papel fundamental para o empreendedorismo, mas também pela constatação mais recente de que as desigualdades educacionais são o principal correlato das desigualdades de renda, oportunidades e condições de vida. Nesse cenário, o Brasil está vivenciando um momento singular na área da educação, as diferenças regionais de renda intra-país incentivam os governos a intervirem, por meio de políticas regionais, uma vez que o conhecimento e a capacidade de aprendizado passaram a ser encarados como uma fonte de riqueza e condição essencial para ações de desenvolvimento regional, humano e empreendedor.

Em dezembro de 2018, insitiuiu-se a Base Nacional Comum Curricular da Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), por meio da Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018. Segundo este:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, onde a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. (BRASIL, 2018).

Portanto, pode-se dizer que outro ponto abordado pelo BNCC, são as habilidade relacionadas aos objetos de conhecimento, sendo estas de suma importância para que o aluno possa estar incluído na escola em diferentes contextos.

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos(BRASIL, 2017).

A análise detalhada da BNCC indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens.

[...] utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BARBOSA; SILVEIRA, 2017, p. 1).

Neste mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 3º, evidencia o princípio da igualdade, com o seguinte texto “[...] o ensino será

ministrado com bases nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB determina que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996)

Desta maneira, percebe-se que a fase educacional (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) devem estabelecer um diálogo, de forma a contemplarem um desenvolvimento na formação de atitudes e valores, conforme a LDB.

A equidade reconhece e aprecia os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. [BRASIL, 2017]

A LDB, pela lei nº 13.415/2017, estabelece que:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017)

Cury (2008), cita que:

A expressão “educação básica” no texto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – é um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional. Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente. A capacidade de mobilização de uma idéia política reside justamente nos seus conteúdos abstratos. Aliás, a abstração é fonte fundamental de sua força, porque permite que os conteúdos de determinados princípios gerais possam ganhar redefinições inesperadas, e, portanto, a questão dos direitos será sempre uma construção imperfeita e inacabada. (Rego, 2006, p.184) E como a todo conceito corresponde um termo, vê-se que, etimologicamente, “base”, donde procede a expressão “básica”, confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. “Base” provém do grego *básis*, eós e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar. Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania

ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. Essa nova forma atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. Esse papel o é como tal porque à educação lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e o é inda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Neste contexto, a BNCC deve considerar as diretrizes expostas pelo PNE em seu artigo 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Desse modo, é possível dizer que essa profissão docente é caracterizada por um percurso histórico-social. Nessa perspectiva, as características da prática docente se alteram de acordo com cada período histórico. Frente aos avanços científicos e técnicos, o conhecimento se apresenta de maneira muito mais dinâmica, exigindo do docente um aprofundamento constante em sua profissão (MEDEIROS, 2008).

3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PIAUÍ

O Programa de Formação Continuada para professores da Rede Estadual de Ensino, intitulado “No Chão da Escola”, desde sua implantação em 2015, tem sido a

pauta prioritária da Secretaria de Estado da Educação (Seduc-PI) e está fundamentada no princípio de que a escola, como espaço de formação contínua, oferece condições ideais para discussão das práticas pedagógicas, visando à melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, dos índices educacionais apontados pelas avaliações externas.

Tal necessidade veio da questão de nos anos de 2015 e 2016, apontaram um déficit na qualidade de ensino nas escolas públicas estaduais e a urgência em se implantarem políticas de melhoria do desempenho dos educandos, em todas as disciplinas do currículo escolar. (SEDUC/PI, 2021). Essa mudança exige dos professores e coordenadores pedagógicos uma proposta de trabalho interdisciplinar que contribua efetivamente para atender ao que estabelece a BNCC em relação às “aprendizagens essenciais” dos educandos, como também proporcionar a interação dos professores com a integração de saberes.

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, os objetivos do programa, consistem em:

- Formação Humana vinculada a uma concepção de campo;
- Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal a educação;
- Projeto de educação;
- Movimentos sociais como sujeitos da educação do campo;
- Vinculo com matriz pedagógica do trabalho e da cultura;
- Valorização e formação dos educadores;
- Escola como um dos objetos principais da educação.

De acordo com o SEPLAN (2019) na área da educação, expandiu-se a oferta de ensino à distância, de mediação tecnológica e alguns resultados da gestão podem, sim, ser mostrados com orgulho, como o fato de o Piauí estar entre os Estados com mais escolas de nota 5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), resultado da dedicação e compromisso de professores, coordenadores pedagógicos, gestores de escolas, pessoal de apoio de todo o sistema educacional, pais e dos

estudantes. Além disso, a SEDUC tem atuado em apoio às ações da escola para atingir as maiores notas no IDEB, como uma conquista de toda a comunidade escolar.

A presença da rotatividade de professores na escola não é considerada um problema em si, visto que todas as instituições de ensino convivem com este fenômeno em certa proporção. Pois a rotatividade docente está ligada à liberdade de ação, conquistada como direito, entre elas destacam-se: concurso de remoção, ordem de serviço e licença especial, logo sempre estará presente no contexto escolar, entretanto a escola deve buscar estratégias para garantir a continuidade do trabalho, minimizar impactos, buscar ações com responsabilidade e comprometimento.

Contudo atualmente em determinadas escolas esse problema vem ganhando números alarmantes e Biasi (2009) ponderam que enquanto a existência de alguma rotatividade é normal e esperada, altas taxas podem produzir problemas organizacionais, como a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipe entre professores, e a interrupção do trabalho pedagógico realizado durante o ano letivo, podendo gerar consequências para o processo de aprendizagem dos alunos.

Como aponta o estudo de Duarte (2009):

“Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos”. (DUARTE 2009, p. 10)

Há também as desarticulações e descontinuidades dos trabalhos pedagógicos que vinham sendo desenvolvidos entre um ano letivo e outro, na desmobilização do conjunto dos profissionais e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno. Nas palavras de Ferreira (2006 apud SILVA, 2007):

Um dos principais problemas enfrentados pela escola pública era a alta rotatividade de professores, decorrentes do alto índice de professores temporários, o que vinha prejudicando a construção de um vínculo efetivo entre professor e escola e entre seus pares dificultando a realização do trabalho educativo. (FERREIRA 2006 apud SILVA, 2007, p. 24)

Desta forma, programas voltados para a formação do professor e especialização garantem que a taxa de rotatividade menor, não comprometendo o ensino-aprendizagem dos alunos, além de proporcionar ao docente maiores

oportunidade de melhorar o seu desempenho e conseqüentemente melhorar a oferta daquilo que ensina. Observa-se neste contexto que se fazem necessários políticas públicas voltadas para a educação, como forma de garantir o acesso, permanência e especialização na formação para os educandos, garantindo que o conteúdo repassado aos alunos, seja sempre com a melhor qualidade que possa ser oferecida.

Por fim, como demonstrado por Ferreira (2006 apud SILVA, 2007), um dos principais problemas da rotatividade de professores é o fato da contratação ser temporária, fazendo com que ao se findar o prazo de contrato, este tenha que ser afastado das atividades. Verificando-se esse aspecto em relação a sala de aula, quando este já está ambientado e desenvolvendo um trabalho pedagógico consistente, se vê ao fim do contrato, o que prejudica toda o ensino de uma instituição.

Desta forma, deve-se verificar que a rotatividade é um fator que deve ser observado, principalmente tendo em vista a questão das contratações temporárias, fazendo com que este não seja um fator que altere ou prejudique o ensino-aprendizagem dos alunos.

4 CONCLUSÕES

Tendo em vista o exposto ao longo do trabalho, verifica-se que a docência é a base da formação escolar e contribui não só com o desenvolvimento dos alunos, mas com o progresso da sociedade em geral, utilizando o conhecimento e a educação como instrumento. Desta maneira, o docente contribui para a formação e o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo e membro da sociedade, pois proporciona para ele experiências que vão além do âmbito intelectual.

Por este motivo, devem existir práticas voltadas para a formação do docente, como forma de garantir a sua especialização e melhor desenvolvimento em sala de aula, fazendo com que este possa disponibilizar o máximo de conteúdo, como forma de garantir um ensino-aprendizagem de excelência.

Porém, devem ser evitadas as práticas de contratação temporária, que faz com que haja uma alta rotatividade de professores. Em termos gerais, essas contratações

interferem no fluxo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das salas de aulas, que até se acostumarem com as didáticas dos novos professores que são inseridos, perdem todo o processo que já havia sido iniciado lá atrás e com isso impacta negativamente a qualidade do ensino.

Por fim, entende-se que estudos e práticas voltadas para o desenvolvimento da educação são de extrema importância, pois está é a base de formação para qualquer cidadão, devendo esta estar atrelada aos componentes mínimos de ensino, como também garantirem uma melhor absorção e desenvolvimento em vida adulta dos alunos.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, T. A. da S.; SOUZA, R. P. de. Formação para a docência na educação online. In R. P. de Sousa & Et.al (Eds.), **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** (pp. 39–66). Campina Grande: Editora EDUEPB. 2016.

BIASI, Simoni Viland de. **O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná**. 2009. 9 dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. 2016. 335 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial da União. 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.

BRASIL. **Balanço Piauí**, SEPLAN. 2019. Disponível em: http://www.seplan.pi.gov.br/download/201902/SEP15_dace0fde3b.pdf. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 5 de janeiro de 2021 - DOU - Imprensa Nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em:

19/11/2021.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO, 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Tribunal de Contas da União**. Ensino médio no Brasil. Brasília: TCU, 2014. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2642558.PDF>. Acesso em: 19/11/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 19/11/2021.

CHAQUIME, L. P.; MILL, D. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 97(245), 117–130. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/361514036>. Acesso em: 19/11/2021.

CRUZ, G. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 98(250). 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Acesso em: 19/11/2021.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. **encontro nacional de didática e prática de ensino Recife: UFPE**, 13. 2006.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In L. F. Dourado & V. H. Paro (Orgs.), **Políticas públicas & educação básica**. São paulo: editora Xamã.2001.

DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, UFPI/PPGEd/NIPEEP | [EPEduc](#). | DOI:|

Ribeirão Preto. 2009

GUISSO, L.; GESSER, M. (2019). Docência e Processos de Escolarização: Desafios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 39. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003186536>. Acesso em: 19/11/2021.

MEDEIROS, A. M. S. de. (2008). Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, 12(12). 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v12i12.2859>. Acesso em: 19/11/2021.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Cortez. 1997.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no superior** (2ª ed.). São Paulo: Editora Cortez. 2005.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I. B. **Formação, representação e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** (Cultura Ac). São Paulo: Editora UNESP. 2009.

SILVA FERREIRA, V. AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Diálogo Educacional**, 10(29), 85. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3058>. Acesso em: 19/11/2021.

SILVA, Jadilson Lourenço da. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo

SORDI, M. R. L. De. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar Em Revista**, 35(75), 135–154. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67031>. Acesso em: 19/11/2021.

OS DESAFIOS E PIONEIRISMO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE TERESINA E A EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA FREIREANA

Jefferson de Sales Oliveira

Técnico da Educação Básica. Secretaria Municipal de Educação de Teresina.

Mestrando em Educação na Universidade Federal do Piauí - UFPI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4342-3903>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8118275935863035>

E-mail: jeffersonsales@ufpi.edu.br

Maria da Glória Carvalho Moura

Doutora em educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3686-9133>

<http://lattes.cnpq.br/7771877551818435>

E-mail: glorinha_m@yahoo.com.br

Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura

Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e da Secretaria de Estado da Educação do Piauí.

Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5123-5641>

Lattes:

E-mail: marcoelispem@gmail.com

RESUMO

Esta breve reflexão se propõe a discutir sobre a ação teórico-metodológica da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos - EJA do município de Teresina, capital do estado do Piauí, que se embasa na educação significativa do método freiriano¹, como diretriz para o trabalho pedagógico do educador da EJA da Rede Municipal de Educação de Teresina. Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa-descritiva e tem por objetivo identificar o impacto da ideia de educação significativa na perspectiva freireana sobre a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, a partir do relato de experiência do seu processo de construção,

¹ O método refletido advém da base conceitual dos escritos de Paulo Freire e David Ausubel e de seus interlocutores na literatura sobre aprendizagem significativa, reflete com criticidade sobre aprendizagem mecânica, a interação social e do questionamento, história do sujeito - saberes já existentes (FREIRE, 1998; 2011).

pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina - SEMEC em parceria com a Associação Alfasol, através do Programa Telesol - PRO² entre 2015 e 2017. Esse processo formativo é percebido como pioneiro por acontecer num período de pleno desmonte das políticas públicas para a EJA, bem como desafiador pelo contexto de fragilidade formativa para os docentes da modalidade na Rede Municipal de Educação de Teresina.

Palavras- chave: Proposta Curricular. Educação de Jovens e Adultos. Educação Significativa.

THE CHALLENGES AND PIONEERING OF THE CURRICULUM PROPOSAL FOR YOUTH AND ADULT AND ADULT EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF TERESINA AND SIGNIFICANT EDUCATION FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE

ABSTRACT

This brief reflection aims to discuss the theoretical-methodological action of the Curriculum Proposal for Youth and Adult Education - EJA in the municipality of Teresina, capital of the state of Piauí, which is based on the significant education of the Freirian method, as a guideline for the work teaching of the EJA educator from the Municipal Education Network of Teresina. This study is characterized by being a qualitative-descriptive research and aims to identify the impact of the idea of meaningful education in the Freirean perspective on the Curriculum Proposal for Youth and Adult Education, based on the experience report of its construction process, by the Municipal Education Department of Teresina - SEMEC in partnership with the Alfasol Association, through the Telesol - PRO Program between 2015 and 2017. This training process is perceived as a pioneer because it takes place in a period of full dismantling of public policies for EJA, as well as challenging by the context of formative fragility for the teachers of the modality in the Municipal Education Network of Teresina.

Keywords: Curriculum Proposal. Youth and Adult Education. Meaningful Education.

² A Associação de Alfabetização Solidária-Alfasol, através do Programa Telesol-PRO, ofertou em parceria com a Prefeitura Municipal de Educação de Teresina, cursos de Educação Profissional na rede municipal de educação de Teresina, bem como forneceu formação continuada para gestores e professores.

LOS RETOS Y PIONEROS DE LA PROPUESTA CRESUMÉURRÍCULA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y ADULTOS EN EL MUNICIPIO DE TERESINA Y LA EDUCACIÓN SIGNIFICATIVA DESDE LA PERSPECTIVA FREIREAN

RESUMÉM

Esta breve reflexión tiene como objetivo discutir la acción teórico-metodológica de la Propuesta Curricular de Educación de Jóvenes y Adultos - EJA en el municipio de Teresina, capital del estado de Piauí, que se basa en la educación significativa del método freiriano, como directriz por la labor docente de la educadora EJA de la Red Municipal de Educación de Teresina. Este estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativo-descriptiva y tiene como objetivo identificar el impacto de la idea de educación significativa en la perspectiva freireana sobre la Propuesta Curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos, a partir del relato de experiencia de su proceso de construcción, por la Dirección Municipal de Educación de Teresina - SEMEC en alianza con la Asociación Alfasol, a través del Programa Telesol - PRO entre 2015 y 2017. Este proceso de formación se percibe como pionero porque se desarrolla en un período de pleno desmantelamiento de las políticas públicas para EJA, así como desafiante por el contexto de fragilidad formativa para docentes de la modalidad en la Red Municipal de Educación de Teresina.

Palabras clave: Propuesta curricular. Educación de jóvenes y adultos. Educación significativa.

1 INTRODUÇÃO

O percurso da construção curricular de uma escola ou Rede de Ensino é uma importante etapa para a organização do fazer docente e para auxiliar na garantia da aprendizagem de seu público-alvo. Na Educação de Jovens e Adultos, a complexidade dessa ação se potencializa pois necessita considerar sua natureza, os diversos itinerários de vida de seus educandos, buscando estimular o alcance de seus objetivos e sonhos.

Nesse sentido a importância do processo de construção da Proposta Curricular da EJA do município de Teresina é demarcador histórico para a modalidade, pois a metodologia utilizada para sua construção foi tecida por mãos, vozes e proposições de gestores municipais e escolares, educadores, educandos e discutida através das formações continuadas.

Promoveu assim, o que Paulo Freire propõe para a construção de um currículo escolar de “dentro para fora, não de fora para dentro, de maneira imposta” (FREIRE, 1967, p. 110), a reflexão sobre valores e ao mesmo tempo o exercício de cidadania e de democracia no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e da organização escolar.

A concepção Freiriana de organização curricular é notoriamente percebida no processo de construção, como também nas orientações da Proposta. Nesse sentido, à dialogicidade pautou o processo de discussão a partir de duas questões geradoras: Qual a EJA que temos? Qual a EJA que queremos?

As respostas deram origem a outras indagações, responsáveis pelo deslocamento de pensamento que endossaram a escuta sensível para as questões significativas relacionadas ao currículo, o que Freire reflete como possibilidade do “empoderamento de si” (FREIRE, 1967, p.31), mobilizadoras em todos o processo de construção da Proposta, envolvendo educadores, educandos e equipe técnica da SEMEC que debateram sua realidade com vistas à transformação das práticas curriculares.

Outro importante processo para a construção da Proposta foi a Formação de Gestores e Educadores, que ganhou um fluxo ativo e que mesmo diante dos desafios conseguia se conectar com as necessidades trazidas pela comunidade escolar, essencial para o processo de construção da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos que objetivava a formação cidadã que “[...] caracteriza-se pela troca de conhecimentos, de valores, de sensibilidades e de sociabilidade, o que implica a formação do sujeito aprendente como ator crítico, criativo, solidário e participante.” (NUNES; MOURA, 2019, p. 216).

O esforço intelectual contido neste Relato de Experiência tem como objetivo analisar como as ações realizadas no processo de construção da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos do município de Teresina, conduzem a comunidade para a educação significativa. A contribuição de Freire relaciona-se à compreensão da necessidade de uma ambiência de dialogicidade na comunidade escolar, que envolve: educadores, educandos e demais profissionais da educação.

O presente Relato, resultou de uma pesquisa de abordagem qualitativa fundamentada na Teoria da Subjetividade de González Rey (2005), pois este trabalho de reflexão contemplou a análise de questões que envolvem contexto, expectativas e experiências relativas a um fenômeno educacional. O que requer um olhar epistemológico que compreenda a psique humana de forma complexa e a subjetividade dos docentes, educandos jovens e adultos, e desse lugar onde a escola pública se insere, bem como suas contribuições nos processos de inclusão educacional.

Dessa maneira a abordagem qualitativa se aplica à pesquisa ao compreender a realidade como...

[...] um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade (GONZÁLEZ REY, 2005a. p.05).

Neste contexto, acompanhamos processos de construção de um documento e formação desenvolvidos nos quais os envolvidos eram implicados, envolvendo sua subjetividade. Assim, ofereceu uma reflexão aberta, à medida em que esta abordagem procura responder de maneira diferente às novas perguntas e desafios que surgiram no processo histórico.

Fizemos uso da autobiografia, na qual a experiência é elemento de reflexão sobre o processo de produção e ação de formação (PASSEGGI, 2008) de professores e gestores, a partir da qual construiu-se uma linha de tempo organizado em fatos cronológicos e seus significados.

Para discorrermos sobre o processo de construção da Proposta Pedagógica, estruturamos este artigo em quatro seções, a primeira, esta introdução, na qual apresentamos o objeto, objetivos da reflexão e metodologia; seguimos com a abordagem teórica, dialogando com a obra do próprio Freire (1967, 1983, 1998, 2012, 2014), Arroyo (2006), Saviani (2015), Moura e Nunes (2019) entre outros autores que discutem EJA e currículo; na terceira seção, informamos a metodologia empregada, explicando a abordagem de pesquisa; na quarta apresentamos os achados de nossa reflexão; e, por último, na quarta seção apresentamos nossas considerações sobre os processos, significados e lacunas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico para essa reflexão tem como principal referência a obra de Freire por ser base da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos -EJA, da qual se destacam os títulos: Educação como Prática da Liberdade (1967), Ação Cultural para a Liberdade (1981), Pedagogia da Autonomia (1998) e Pedagogia do Oprimido (2014). Nos pautamos também em: Arroyo (2006), Gomes (2005), Macedo (2014), Moura (2015), Nunes e Moura (2019) e Saviani (2015), entre outros.

O contexto da EJA no Brasil como modalidade de ensino institucionalizada está em processo de ressignificação, fruto de políticas públicas implementadas nas últimas décadas que garantiram o financiamento e diretrizes desta modalidade de ensino no âmbito do MEC, nos sistemas e redes de ensino e que possibilitaram a ampliação e qualificação da oferta.

A qualificação é observada nas ações que envolvem o reconhecimento da necessidade de Propostas Curriculares adequadas para atender sua demanda e a ruptura com uma concepção superficial e ingênua sobre educando da EJA que os relega à categoria de objetos, desconsiderando sua condição de sujeito (FREIRE, 1981).

Como resultado, temos nas redes públicas de ensino o “[...] alargamento da concepção e da prática da EJA, compreendendo-a na sua dinâmica conflitiva no

contexto dos processos e construções históricas, sociais e culturais [...]” (GOMES, 2005, p. 89). O que se faz evidenciada na elaboração de propostas curriculares específicas para a modalidade, a exemplo do trabalho realizado na SEMEC - Teresina entre 2015 e 2017.

Esta abordagem mais comprometida com a EJA, rompe com a educação Bancária³ e assegura uma nova postura que vem sendo assumida por professores, gestores escolares, bem como das equipes técnicas das secretarias de dialogar com o estudante, pois,

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interdito em seu direito de falar, de ter voz de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja de uma ou de outra forma, na briga em defesa desse direito, que no fundo é o direito também a atuar. (FREIRE, 2012, p. 91).

Assim, ao rompermos com práticas autoritárias que impregnam nossa cultura social e escolar e assumimos a posição democrática, relacionamos discurso e ação. Democracia se faz na articulação entre pensamento, discurso e prática, o que nos leva a relevância dos currículos da EJA em seu conteúdo e forma de produção.

Macedo (2014), nos orienta que a construção do currículo deve ser articulada com formação e experiências cidadãs de aprendizagem de modo que o currículo no seu processo de produção já apresente o caminho de sua execução. Neste sentido o currículo se faz executável em sua concepção, quando no produto podemos evidenciar o processo de elaboração.

Na construção democrática de uma proposta curricular temos um processo de maior significado para os profissionais que dela farão uso. Isto denota o caráter político da educação considerando assim que esta não é neutra (FREIRE, 2012), bem como o currículo que responde a objetivos e fundamenta-se em uma concepção de educação.

³ Paulo Freire classifica como “educação bancária”, as concepções de educação acríticas, mantenedoras de hegemonias de poder, e que em sua prática não faz nenhuma relação com a realidade dos educandos, objetivando assim que os mesmos continuem na condição de oprimidos.

Neste sentido, construir uma Proposta Curricular com base no diálogo e na formação nos remete “[...] muito mais em acompanhamento dialógico, em orientação e reorientação dialética, em escuta e em narrativas compartilhadas [...]” (MACEDO, 2014, p.64-65) e em elaboração significativa de propostas do que se espera para atender as especificidades e necessidades da escola, considerada a partir do reconhecimento dos atores que formam sua comunidade.

Na realidade da EJA, sobretudo, no que diz respeito à especificidade de sua demanda – jovens e adultos, necessita de práticas curriculares democráticas, de modo que a educação seja “[...] destinada a formar pessoas capazes de viver em busca da realização de seus direitos humanos, mediada por um processo de conscientização crítica da construção de um mundo e de uma sociedade mais justa e igualitária” (NUNES; MOURA, 2019, p. 216).

Isto decorre, pelo processo de exclusão e ou fracassos experimentados por estes atores, bem como pela condição de pessoa que na sociedade já vive de modo “independente” ou auto-diretivo, quando fora da escola, não precisa que outra pessoa lhe determine o que precisa fazer. A EJA é uma modalidade exatamente por apresentar características específicas e por isso, precisa se considerada a partir de suas especificidades, entre as quais se destaca o perfil do educando, que tem na experiência a base para o diálogo e este como base para as estratégias de ensino e aprendizagem.

O currículo é central na escola de Educação de Jovens e Adultos. Portanto, cabe a ele expressar claramente os anseios do educando e do educador (MOURA, 2015) e oportunizar estratégias que possam garantir que o processo de ensino e aprendizagem adquira maior significado.

Arroyo (2006) contribui com esta perspectiva ao afirmar que um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos é conhecer a condição do jovem e adulto educando, compreender o significado dessa juventude e adultez. É nesse sentido, que identificamos enquanto professores-educadores quem são estas pessoas suas histórias, os desafios que abraçam para continuar na escola se dividindo entre outras responsabilidades.

A viabilidade e exequibilidade do currículo depende do quanto expressa as necessidades da escola, consideradas suas características. E, nesse sentido, quanto mais os professores se apropriam das concepções que sustentam este mesmo currículo, maior o compromisso em fazer dele a expressão dos processos de formação da escola. Daí a importância da formação e diálogo em sua elaboração.

A formação de professores na escola é articuladora do currículo, pois qualifica a discussão, garante a fundamentação teórica e possibilita a identidade do grupo que desenvolve a proposta, fazendo dos professores o que denominamos de corpo docente. Assim, a formação contribui para uma ação pedagógica na qual o diálogo permite “[...] a reapropriação do conhecimento na construção de perspectivas comuns” (RODRIGUES, 2009, p. 26.). Nesse sentido, quando o currículo é elaborado pelo grupo, reflete as aspirações e o compromisso deste grupo.

A complexidade da Educação de Jovens e Adultos carece de uma formação específica, estruturada por uma política qualitativa para a modalidade, não somente vista como programas passageiros, como ações de remediação improvisada e imediatista, o que se percebe como característica primeira para a modalidade, sejam formações, práticas, material didático. Sempre ações precíguas e que em curto espaço de tempo se perdem com facilidade pois se fragilizam por não conseguirem se efetivarem.

Retomando a reflexão freireana, refletimos sobre a lógica imposta a modalidade e as relações entre homem sujeito e homem objeto Freire (1967), que Programas e suas Propostas relegam aos educandos da EJA. A lógica na manutenção do sistema entre oprimidos e opressores, sistema esse que minimiza e desumaniza o ser humano, deslocando-o da sua condição de sujeito ativo na sociedade é tudo que a prática curricular de um princípio freireano sugere.

3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EJA: EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

A elaboração de uma Proposta Curricular é tarefa de grande complexidade, principalmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a heterogeneidade dos diversos panoramas sociais e os desafios historicamente impostos à modalidade e seu público, aumentam os desafios num processo de construção que contemple todas as nuances que a realidade impõe. O itinerário construtor da Proposta no município de Teresina, ganhou uma tônica de participação popular, quando abriu para que Gestores, Educadores, Educandos, Comunidade Interna e Externa da escola para colaborarem com esses processos.

No ano de 2015 a partir de perguntas geradoras qual a EJA que temos? e qual a EJA que queremos?, foi iniciado o processo de construção coletiva e do roteiro de estudos e pesquisas nas escolas.

No ano de 2016, foi aplicado questionário em todas as turmas do primeiro e segundo segmento (ensino fundamental completo), para levantamento do perfil dos educandos para entender quais as questões significativas que os trouxeram até a escola, o que resultou na identificação das demandas dos educandos para as áreas do conhecimento e resultaram na elaboração de diretrizes baseada na Pedagogia de Projetos, com temáticas que contemplassem as necessidades específicas para a EJA.

A construção da Proposta foi retomada em 2017 por técnicos da referida Secretaria, Gestores, e Professores de escolas que ofertavam a modalidade e culminou com o seu lançamento oficial em evento, que contou com a presença de aproximadamente 200 pessoas entre professores, gestores, estudantes, técnicos da SEMEC e instituições parceiras.

Na oportunidade, foi apresentada a Proposta Curricular organizada por temas geradores que possibilita a organização do conteúdo do currículo a partir das aspirações dos educandos e dos educadores (FREIRE, 2014), distribuídos em áreas de conhecimento, com orientação interdisciplinar. Assim, destacamos que a Proposta Curricular da modalidade EJA nas escolas da Rede Municipal de Teresina foi tecida por mãos de educandos, professores e gestores escolares sendo um demarcador histórico para a EJA no município de Teresina, uma vez que, até então não havia documento da Secretaria de Municipal de Educação que orientasse de maneira

sistemática, estratégias de ensino voltadas para a modalidade, o que de modo geral resultava na aplicação de estratégias utilizadas no ensino regular.

Quando em 2015 a Proposta foi aberta para que seus educandos pudessem contribuir com os itinerários pedagógicos de sua própria trajetória discente, criando assim uma ambiência de democracia em sala de aula e de altivez a esses personagens que geralmente são renegados a uma condição de marginalidade em seu processo de ensino e aprendizagem, permanecendo nessa condição de coadjuvante e não de protagonista de sua história.

As categorias temáticas, que foram levantadas pelos próprios educandos como as que mais lhes tocam e que são motivos tanto para a permanência, quanto para a evasão das escolas e foram organizadas a partir de um itinerário curricular com ações interdisciplinar, que o documento recomenda que seja trabalhado a partir da Pedagogia de Projetos, são elas: Violência x Cultura de Paz; Trabalho; Cultura, Lazer e Esporte e Saúde e Educação.

Observamos na leitura de cada categoria temática, sugestões de atividades para as áreas do conhecimento (disciplinas) de uma interessante pesquisa da realidade dos territórios das escolas e dos educandos que resultou em um intenso exercício dialético que provocou assim, o “descolamento” (FREIRE, 1981) que torna a prática algo próximo à realidade, suas necessidades e principalmente significativa para o educando, transformando as aulas em espaços de reflexão crítica.

Sobre o currículo na atualidade e suas múltiplas questões, refletimos sobre as dificuldades percebidas no entendimento da Proposta Curricular, pelos Docentes da rede municipal de educação de Teresina, que não conseguem se organizar a partir das categorias temáticas, conseqüentemente abandonam a Proposta.

Saviani (2015), reflete que a escola nos últimos anos vem sendo invadida por inúmeras questões, como a própria definição da utilidade da escola, que para ele reflete o confronto dos saberes “populares” e saberes “científicos”. Nesse sentido cabe a ressignificação da função da escola e principalmente da articulação através do currículo e seus itinerários que comportem as multiplicidades da sociedade correlacionando o saber popular com o saber científico.

Retomemos a reflexão da Pedagogia de Projetos interdisciplinares e o desafio da sua implementação da práxis docente, o aligeiramento na cobrança das devolutivas dos educadores das escolas por parte da Equipe Formadora no processo, pode ter sido uma das problemáticas na execução da Proposta, tendo em vista que os educadores não entenderam como necessitariam se organizar.

Para Saviani (2015), essa questão se dá pela própria concepção de currículo na atualidade, destaca que para muitos currículo é toda atividade desenvolvida na escola, para ele nem toda atividade deveria ser considerada currículo, se assim for as atividades extracurriculares ganham o mesmo peso que as atividades curriculares, o autor alerta que tal movimento corre o risco de conduzir a escola para o afastamento do seu real sentido que é garantir ao educando os instrumentos de saber elaborado, que é a própria ciência.

Saviani pontua também que esse movimento de ainda se dá pelo ideário do movimento da Escola Nova, que ganhou relevante espaço na educação brasileira e que pelo fato de uma não depuração de sua base dialética com a realidade, ainda vive numa “fase romântica” (SAVIANI, 2015, p. 5) do movimento, sem grandes reformulações e sem ter as comprovações científicas necessárias da eficácia de seu método. Ao compararmos o processo de construção, das formações, dos planejamentos escolares e principalmente, do resultado juntos aos educandos, notamos que de fato a Proposta se fragiliza e se perde no contexto do dia a dia pedagógico.

Portanto para atender esse movimento complexo entre a garantia do aprendizado, educação significativa e com qualidade, alinhada com as demandas advindas dos educandos, seus sonhos e objetivos, é necessário que um currículo vivo emerja do território educativo, formando assim um parâmetro constante de atividades curriculares e extracurriculares, para que ambas em equilíbrio cumpram os objetivos traçados pelo currículo.

Pensemos agora nesse complexo movimento de formação, trabalho docente e a gestão da sala de aula, esse movimento é refletido no contexto na EJA do estado do Piauí, Nunes e Moura (2019) que refletem sobre a condição sociedade em que a

escola está inserida na sociedade capitalista, onde a educação passa a ser uma mera reprodutora da lógica produtivista, sendo as inovações pedagógicas reforçadoras dessas práticas de esvaziamento do pensamento crítico e social da realidade dos educandos (NUNES; MOURA, 2019).

Nesse contexto pensemos sobre o Programa ofertante da Formação e responsável pela construção da Proposta Curricular, de natureza da iniciativa privada, qual a lógica política essa Proposta atenderia? Esse processo de aligeiramento entre o início do trabalho e término, com a entrega da Proposta Curricular e como já enunciado, a descontinuidade das formações tendo a normativa como protagonista deixou de ser tema dos espaços formativos, qual a condição do amadurecimento do trabalho? A nosso entender esse esvaziamento atende a uma lógica mercadológica de compensação e cumprimento de metas, o que não se torna cultura para os educadores da EJA na rede municipal, levando mais uma vez o trabalho pedagógico a uma condição de improviso e fragilidade.

Para Nunes e Moura (2019), os professores da Educação de Jovens e Adultos carecem de formação específica, já que cotidianamente necessitam possuir diversas habilidades para atenderem as diversidades de saberes e situações intercorrentes que afetam sua prática. Para as autoras a formação continuada deveria ser vista pelo professor como uma oportunidade de melhoramento da sua prática, de ressignificação. A nossa observação sobre esse espaço é que, assim como para os educandos da EJA, que se desinteressam e se evadem, os educadores também necessitam ser ouvidos em seu processo de criação - formação, ao manifestar seus anseios e experiências.

Nesse sentido a formação deve instrumentalizá-lo para que assuma assim, a condição de constante pesquisador e reconheça “[...] as especificidades da educação de jovens e adultos [...]” (ARROYO, 2006, p. 24), o que dificilmente conseguimos ao fazermos uso das mesmas práticas utilizadas na modalidade convencional, voltada para crianças. Urge, portanto, a necessidade de uma ação formativa contínua, assegurada por políticas estruturantes da modalidade que antes de tudo, reconheça o papel de cidadão dos diversos atores que compõem a EJA, em especial seu público-

alvo, sujeitos de direitos que querem retornar aos estudos, carecendo de um olhar gestor amoroso, afetuoso, solidário e democrático no seu fazer político, como Freire (2014) sugere.

Nesse contexto, a temporalidade que forma o homem e o torna capaz de alterar quando necessário Freire (1967), reflete sobre a construção de uma conjuntura de demarcação temporal no ato do ser humano ser além de sujeito histórico, quando liberto, se torna possuidor de sua narrativa histórica. Quando a Proposta Curricular da EJA de Teresina se articula a partir dos temas geradores que são demandas da realidade dos educandos, essa infraestrutura social passa a ter a possibilidade de se movimentar, de se resignificar em seu percurso crítico e reflexivo.

4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO PARA UM NOVO COMEÇO

A Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos da Rede de Ensino do Município de Teresina em seu histórico construtivo, evidencia um processo de diálogo e mais do que isto, formativo que garantiu significado àqueles que se implicaram com ela.

Nessa perspectiva, caracterizamos a Proposta como marco histórico de resignificação da EJA na Rede Municipal de Ensino de Teresina, mas que necessita ser constantemente revisada e repensada, bem como as políticas adjacentes e estruturantes como a formação continuada de professores.

Como reflete Paulo Freire (2014), esse esforço não é um ponto final, pelo contrário, é um novo ponto de partida organizacional escolar. Instrumento de amadurecimento e materialização de uma política educacional voltada para uma modalidade em processo de resignificação que ao reconhecer as diversas nuances da multiplicidade do público da modalidade e suas transformações históricas e sociais, situa-se em um paradigma de educação crítico.

A inércia em termos de políticas de formação e planejamento dos anos que se seguiram à apresentação da Proposta à sociedade, mostram por outro lado, a fragilidade das políticas locais e do compromisso com a modalidade e refletiu a

desmobilização no âmbito do ministério da Educação, com o retrocesso das políticas voltadas para a EJA, vistos a partir do esvaziamento, desinvestimento e descontinuidade das políticas estruturantes para a modalidade.

Destacamos, outrossim, que a Proposta Curricular só é colocada em prática quando é conhecida, compreendida e aceita pelos profissionais da educação que formam a escola, o que implica dizer que mais do que levar o documento à escola é preciso apresentá-lo àqueles que não participaram do processo de elaboração.

Nesse contexto a formação continuada é uma importante ferramenta para sua implementação ao proporcionar a gestores e professores a reflexão e o aperfeiçoamento permanente de suas práticas curriculares e se estas se fizerem num processo democrático, como foi o de elaboração da Proposta, esta se torna práxis cotidiana.

A formação necessita ser uma política estruturante para a qualidade, mais que isso, as condições de trabalho, a infraestrutura escolar, a valorização docente e outras questões passam por esse *ethos* que têm sido discutidos nos últimos anos que é a qualidade da educação pública.

A contribuição de Freire se manifesta em todo processo de elaboração do documento e nas concepções de educação nele enraizada, o que evidencia a coerência, forma e conteúdo, o que garante significado tendo em vista a proposta de uma educação de jovens e adultos que expresse uma concepção de educação ao longo da vida.

Ante o exposto, entendemos que todo o processo construtivo foi um importante ato inaugural para uma série de outras ações políticas educativas para a Educação de Jovens e Adultos sob a responsabilidade da municipalidade da capital piauiense. Isto porque refletiu a preocupação de gestores, professores e estudantes com as demandas das escolas da Rede de Ensino.

O desafio atual é não permitir que este rico processo seja desconsiderado e esquecido, com o silenciamento da escola em relação ao currículo relegando a Proposta à condição de documento meramente burocrático. Não podemos parar no tempo, nem nos deixarmos engessar em políticas descontextualizadas de educação.

Necessitamos retomá-la e identificarmos os pontos a serem revistos a partir do diálogo freireano, que implica em exercício democrático.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/Secadi; Unesco, 2006. p. 17-32.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LIMA, M. C. **Região e desenvolvimento no capitalismo contemporâneo: uma interpretação crítica**. São Paulo: UNESP, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim; Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 87-104.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilheus: Editus, 2014.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: identidades, diferença, diversidade: contexto atual e suas contradições. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo; QUEIROZ, Maria Aparecida; BARACHO, Maria das Graças. (Org.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões norte e nordeste**. Rio de Janeiro: Copiart, 2015.

NUNES, Mirian Abreu Alencar; MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Pesquisa-formação: diáde que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília v. 100, p. 211-229, Jan/abr. 2019.

RODRIGUES, Rubens Luís. Educação de Jovens e Adultos: tensões e intensões nos processos escolares. In: RODRIGUES, Rubens Luís. A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos. Curitiba: RCV, 2009. p. 15-27

SAVIANI Demerval. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

Secretaria Municipal de Educação de Teresina. **Proposta curricular da educação de jovens e adultos do município de Teresina**, TERESINA-PI: 2017

SHIROMA Eneida Oto. Et al. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M.N (Orgs.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulos; Natal: EDUFRN, 2008, p. 27-59.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE: ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PANDÊMICO

Jucyelle da Silva Sousa

Doutoranda em Educação. Universidade Federal do Piauí. UFPI

ORCID: 0000-0002-5455-1719

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4784141741237935>

E-mail: ju-cy-13@hotmail.com

Núbia Canejo Canejo Sampaio

Professora de Artes da Universidade Federal do Piauí – UFPI,

Doutoranda em Educação/UFPI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9376-9625>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9907189965560167>

E-mail: nubiacanejo@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar algumas reflexões teóricas que possam ajudar a compreender como os docentes pelas vias remotas de ensino mediaram o processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens de todo Brasil, durante a modalidade de ensino remoto emergencial, causada pela pandemia do novo COVID-19. A análise bibliográfica foi o principal meio metodológico para a construção deste artigo, que tem grande importância para o entendimento de concepções sobre a epistemologia da escola na atualidade. A pesquisa partiu de referenciais teóricos que esclareceram sobre o conceito de epistemologia, dentre eles: Michel (2015), Tardif (2014), Pimenta (2000), Carvalho (2007). Abordamos algumas reflexões sobre os saberes docentes na prática docente, dialogando com Tardif (2014), Giroux (1997). No que tange o ensino através das tecnologias de ensino, dialogamos com Carvalho, Sousa e Tavares (2021), Moran (2015), Souza (2020). Entendemos que o processo de ensino e aprendizagem mobilizado pelas instituições escolares por vias remotas acontece por meio de metodologias ativas e uso reflexivo e criativo das ferramentas digitais interativas. É possível entender que com as demandas e os desafios que se apresentam nas escolas, haja a necessidade de se repensar a formação dos professores, tendo como ponto de partida a diversidade de saberes essenciais à sua prática. Buscando ressignificar a racionalidade técnica de um fazer instrumental, em uma perspectiva que valorize os saberes que foram construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica. Refletindo sobre o contínuo processo de aprendizagem ao longo do tempo.

Palavras chave: Epistemologia. Ensino e aprendizagem. Ensino remoto.

EPISTEMOLOGY OF TEACHING PRACTICE: TEACHING AND LEARNING IN THE PANDEMIC CONTEXT

ABSTRACT

This study aims to present some theoretical reflections that can help to understand how teachers, through the remote ways of teaching, mediated the teaching and learning process of children and young people from all over Brazil, during the emergency remote teaching modality, caused by the pandemic of new COVID-19. The bibliographical analysis was the main methodological means for the construction of this article, which has great importance for the understanding of conceptions about the epistemology of school today. The research was based on theoretical references that clarified the concept of epistemology, including: Michel (2015), Tardif (2014), Pimenta (2000), Carvalho (2007). We address some reflections on teaching knowledge in teaching practice, dialoguing with Tardif (2014), Giroux (1997). With regard to teaching through teaching technologies, we dialogued with Carvalho, Sousa and Tavares (2021), Moran (2015), Souza (2020). We understand that the teaching and learning process mobilized by schools in remote ways takes place through active methodologies and reflective and creative use of interactive digital tools. It is possible to understand that with the demands and challenges that present themselves in schools, there is a need to rethink the training of teachers, taking as a starting point the diversity of knowledge essential to their practice. Seeking to reframe the technical rationality of an instrumental practice, in a perspective that values the knowledge that was built, based on a reflective, investigative and critical stance. Reflecting on the continuous learning process over time.

Keywords: Epistemology. Teaching and learning. Remote teaching.

EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA DOCENTE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO PANDÉMICO

RESUMÉM

Este estudio tiene como objetivo presentar algunas reflexiones teóricas que pueden ayudar a comprender cómo los docentes, a través de las formas remotas de enseñar, mediaron el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños y jóvenes de todo Brasil, durante la modalidad de enseñanza remota de emergencia, provocada por la pandemia. del nuevo COVID-19. El análisis bibliográfico fue el principal medio metodológico para la construcción de este artículo, que tiene gran importancia para la

comprensión de las concepciones sobre la epistemología de la escuela en la actualidad. La investigación se basó en referencias teóricas que aclararon el concepto de epistemología, entre ellas: Michel (2015), Tardif (2014), Pimenta (2000), Carvalho (2007). Abordamos algunas reflexiones sobre la enseñanza del conocimiento en la práctica docente, dialogando con Tardif (2014), Giroux (1997). En cuanto a la enseñanza a través de las tecnologías de la enseñanza, dialogamos con Carvalho, Sousa y Tavares (2021), Moran (2015), Souza (2020). Entendemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje movilizadado por las escuelas de forma remota se da a través de metodologías activas y el uso reflexivo y creativo de herramientas digitales interactivas. Es posible comprender que con las demandas y desafíos que se presentan en las escuelas, existe la necesidad de repensar la formación de los docentes, tomando como punto de partida la diversidad de conocimientos imprescindibles para su práctica. Buscando replantear la racionalidad técnica de una práctica instrumental, en una perspectiva que valore el conocimiento construido, a partir de una postura reflexiva, investigadora y crítica. Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje continuo a lo largo del tiempo.

Palabras clave: Epistemología. Enseñando y aprendiendo. Enseñanza remota.

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que as discussões a cerca da epistemologia do fazer pedagógico dos docentes vem sendo foco em muitos estudos por pesquisadores e professores. Muitas dessas pesquisas buscam compreender a relação epistemológica entre os saberes e a formação destes docentes. Entender a epistemologia da prática profissional nos remete ao estudo do conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2014). Os saberes, conforme explicado pelo autor, têm um sentido amplo que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Ele sustenta ainda que compreender a epistemologia da prática docente pressupõe estudar o conjunto dos saberes mobilizados pelos professores, tendo por finalidade: revelar os saberes docentes para depois compreender como são integrados concretamente nas tarefas cotidianas.

Compreender essa integração é de interesse tanto de quem estuda os professores quanto aos próprios professores. Buscando entender, também, a natureza desses saberes e sua relação com a identidade profissional dos professores, os modos como incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam os saberes em função dos limites e dos recursos disponíveis às atividades de trabalho.

Diante do exposto entendemos que a educação vem passando por inúmeras transformações, na sociedade no decorrer dos anos, são mudanças que emergem com frequência, visto que cada vez mais as pessoas estão buscando se adaptar e fazendo uso contínuo das tecnologias e dos meios digitais no seu dia-a-dia. No campo educativo, sabe-se que essas mudanças surgem à medida que o sistema escolar vem assumindo novos desafios e se adequando às modificações e anseios da sociedade globalizada. Para Moran (2015) as tecnologias surgem para modificar profundamente todas as dimensões da nossa vida, transformando a realidade das salas de aula e estão começando a provocar mudanças profundas no ensino presencial e a distância.

Na concepção de Dewey (1979), a educação deve estar centrada no desenvolvimento de competências que direcionem ao pensamento crítico do aluno, para o referido autor o pensamento não existe isolado da ação. Assim, a educação deve ser direcionada em função de necessidades socialmente configuradas, competindo à escola trabalhar um pensamento que tenha a ver com estas necessidades. Neste contexto, a educação é entendida como uma prática social que é mediada através da realização de práticas educativas. Vale ressaltar que estas não se restringem somente aos espaços escolares, estão além dos muros da escola atuando de forma direta e indiretamente na formação de consciências.

Com as frequentes mudanças e transformações ocorridas no campo educacional à prática docente, bem como o emergir de um novo paradigma sobre a profissão, vêm tecendo impactos não apenas no ambiente de aula, mas no modo de investigação acerca desta prática pedagógica adotada pelos docentes no âmbito de suas salas. Tardif (2014) salienta que os pesquisadores não mais devem depender exclusivamente dos conhecimentos que emergem do ambiente universitário ou aqueles constituídos nos laboratórios, recheados de computadores e livros. O mesmo

serve para os docentes que se dedicam ao ofício do ensinar, muitos ficam com sua prática estagnada, não buscam uma formação contínua e ficam submersos a única forma de ensinar. Imbernón (2009) nos alerta para que se tenha consciência de que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado à luz dos tempos atuais, é necessário um novo olhar para ver a educação, bem como a formação e o papel do professor. Portanto, é preciso viver a realidade, enxergar a gestão de saberes de um formador, analisando seu comportamento em sala de aula o que falam, o que pensam e como agem e inferem reflexões sobre seus alunos.

Sabendo disso e considerando o cenário atual da Educação Brasileira que se encontra submersa na modalidade do Ensino Remoto/Híbrido, em razão da pandemia provocada pelo vírus COVID-19 (SARS-CoV-2), muitas reflexões surgem no âmago dos debates educacionais e têm permeado o fazer docente. Uma delas incide sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes em uma nova modalidade de ensino, com o uso de novas metodologias e ferramentas para um melhor desenvolvimento do ensino. Tendo ciência do da realidade educacional vivida houve a necessidade, principalmente por parte das instituições escolares de se reorganizar e buscar novas alternativas para remodelar o sistema educacional. Em meio a tantos desafios que o atual contexto educativo vem sofrendo nessa pandemia global e das modificações da contemporaneidade, e em respostas aos desafios enfrentados pela educação, o ensino remoto, surgiu como uma possibilidade de estabelecer e promover estratégias que contribuam no ensino e aprendizagem dos alunos, estabelecendo um vínculo entre a tecnologia e o ensino.

Esta fenomenologia nos levou a questionar: como os professores enfrentaram essa nova modalidade de ensino ao longo desse período de aulas não presenciais? Qual é o significado e a finalidade da epistemologia na prática profissional desse docente que está submerso em uma nova modalidade de ensino? A formação desses docentes preparou-os para ministrar aulas no ambiente virtual de aprendizagem? Estes questionamentos delimitam uma reflexão acerca da epistemologia da prática profissional desses docentes na atual modalidade de ensino (remoto) e decorrem de

nossas experiências de práticas de ensino em diferentes contextos da Educação Básica.

Surge assim, a intenção de compreender como os docentes pelas vias remotas de ensino mediaram o processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens de todo Brasil, durante a modalidade de ensino remoto emergencial. Assim, o presente trabalho é fruto dos estudos realizados no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na qual fomos levados a colocar em prática os conhecimentos advindos das leituras de livros e textos, bem como, das discussões realizadas.

METODOLOGIA

Neste contexto, tomando como base o objetivo deste estudo e para tornar possível a execução do presente trabalho, a metodologia proposta possui uma abordagem teórica, pois utilizamos como estratégia de dados, a pesquisa bibliográfica uma vez que esse tipo de pesquisa se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses entre outras. Utilizando dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes de temas a ser pesquisado, assim, o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constates dos textos. (SEVERINO, 2017).

No presente estudo, o uso dessa pesquisa vem nos ajudar a construir ideias e trazer reflexões, fornecendo instrumentos para nossa investigação permitindo a obtenção de conhecimentos acerca da nossa temática. Segundo Herivelto e Moreira (2008) ao realizar uma pesquisa bibliográfica devemos seguir alguns passos na construção do estudo, a saber: é necessário antes de tudo determinar os objetivos que serão estudados e elaborar um plano de trabalho. Posteriormente identificar as fontes, localizá-las e obter o material para que você possa iniciar a leitura, e assim,

fazer os apontamentos necessários para redigir o trabalho. Severino (2013) afirma em seus estudos que a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do registro decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses.

O pesquisador utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Assim, os textos tornam-se importantes fontes dos temas a serem pesquisados. Permitindo ao pesquisador trabalhar a partir das contribuições de outros autores. No que concerne à pesquisa descritiva o pesquisador descreve o objetivo, tendo como importância as descrições das características da pesquisa, descobrindo assim suas causas e as relações.

Ainda segundo o autor uma pesquisa bibliográfica deve ser composta por uma introdução, o desenvolvimento que deverá constar com várias seções e por último as conclusões. Assim, pela leitura e análise de textos que serviram de norte para a construção deste trabalho procuramos refletir sobre a epistemologia da prática docente pelas vias remotas de ensino no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens de todo Brasil, durante a modalidade de ensino remoto emergencial, causada pela pandemia do novo COVID-19. Para dialogarmos acerca do conceito de epistemologia, nos debruçamos, em teóricos que dialogam com essa temática, a saber: Michel (2015), Tardif (2014), Pimenta (2000). Abordamos algumas reflexões sobre os saberes docentes na prática docente, dialogamos com Tardif (2014), Giroux (1997) entre outros. Por fim, para traçarmos o contexto do ensino através das tecnologias de ensino, dialogamos com Carvalho, Sousa e Tavares (2021), Moran (2015), Souza (2021).

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica os critérios de escolha dos artigos e livros utilizados no estudo em questão restringiram-se as referências estudadas no NIPEPP ao longo de todo o segundo semestre deste ano. Importante salientar que o nosso olhar acerca do objetivo aqui discutido, está pautado no que a literatura discute, e também, nas discussões e relatos explanados por todos os participantes do Núcleo de Pesquisa, bem como das nossas experiências no campo educacional.

Diante disso o presente estudo está organizado em cinco seções, sendo a primeira esta, que apresenta a introdução. A segunda seção discorre sobre o percurso

metodológico utilizado no estudo em foco. A terceira aborda o referencial teórico sobre o tema, contextualizando a epistemologia da prática docente. A quarta apresenta algumas concepções teóricas sobre a prática docente dos professores na modalidade de ensino remota e a quinta e última seção versa sobre as considerações finais e referências bibliográficas.

Nosso estudo, portanto, expressa o sentido de compreender a mobilização da epistemologia da prática docente vivida por professores em meio ao ensino remoto. Buscamos dialogar de forma interpretativa com os principais significados, tentando não fazer desse processo algo fechado em si mesmo. Assim, explanamos a seguir nossa abordagem teórica, que é o alicerce deste estudo.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL: Saberes e competências dos docentes

Antes de refletirmos acerca da epistemologia da prática profissional docente faz-se necessário antes de tudo compreendermos o que é epistemologia? A princípio, podemos afirmar que a Epistemologia, como área da Filosofia, é o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências. Segundo Michel (2015, p. 03) a epistemologia “estuda os postulados, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico, ou das teorias e práticas em geral, avaliados em sua validade cognitiva ou descritos em sua trajetória evolutiva”. Compreende-se que cabe a epistemologia a responsabilidade de discutir problemas e buscar respostas para diversas questões, dedicando-se à investigação da natureza, fontes e validade de conhecimento. Ou seja, é uma reflexão epistemológica, no qual a preocupação é a de situar os problemas tais como eles se colocam se resolvem ou desaparecem no desenvolver da prática profissional.

Neste sentido a literatura afirma que a Epistemologia tem sua origem lá em Platão, esta por sua vez significa, etimologicamente, o discurso (logos) sobre a ciência (epistêmê) direcionada a uma visão crítica e reflexiva sobre as ciências, ou seja, um saber elaborado, sistematizado que discute o método pelo qual uma ciência se

estabelece como tal. Essa área nos proporciona uma reflexão crítica da realidade, contra e ao mesmo tempo para além do senso comum, da sua opinião (dóxa). Assim, esse ramo da Filosofia busca compreender as teorias que fundamentam o conhecimento humano e ainda questiona, critica e investiga questões acerca do que já está constituído cientificamente. Desse modo, se algo já foi comprovado cientificamente, a epistemologia coloca em discussão os pressupostos de tal método de comprovação, visando verificar a consistência ou não dos argumentos fundamentais utilizados.

Direcionando esse estudo especificamente a área da educação, o questionamento epistemológico se refere ao que fica pressuposto nas práticas pedagógicas, ao que não é dito pelo professor em suas atividades, mas que está efetivamente atuante e patente a sua prática educativa. Desse modo, a epistemologia da prática profissional docente visa tornar latentes os conteúdos que orientam a incorporação, produção e utilização dos saberes ensinados e sua aplicação na prática docente. São esses os saberes profissionais já interiorizados nos conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o “saber-fazer”, o “saber-ser” e o “saber-trabalhar em grupo” conduzem o “saber-relacionar-se com os alunos” e o “saber-verificar” seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Assim, a epistemologia da prática profissional indica um “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p.255). De acordo com tal concepção, a epistemologia da prática é um estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos sujeitos educativos, pelos profissionais e pelos docentes em seus respectivos espaços-tempos de atuação, para dar conta de todos os desafios que se colocam nas respectivas realidades nas suas mais variadas ações e atividades.

Neste contexto as discussões acerca da epistemologia da prática profissional encontram-se diretamente ligada ao movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissionalizações das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo.

A finalidade de estudarmos sobre a epistemologia da prática profissional é desvendar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa à compreensão da natureza dos saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo do trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. Nessa ótica, compreender como os docentes desenvolveram suas metodologias de ensino e aprendizagem no ensino remoto faz-se necessário, como estes incorporaram as tecnologias na sua prática docente e quais os desafios encontrados nessa nova modalidade de ensino.

Assim, entende-se que o saber reúne conhecimentos, competências, habilidades e atitudes e ao longo de suas carreiras, os professores apropriam-se desses saberes. Tais saberes, de acordo com Tardif (2014), correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais o autor, o saber pode ser entendido como a “epistemologia da prática profissional, como o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2014, p. 255)

A epistemologia da prática pressupõe um estudo sobre a mobilização do conjunto dos saberes durante a prática, levando em conta, para seu melhor entendimento, a abordagem ecológica. Pimenta (2000) e Tardif (2014) ressaltam a importância em se investigar a epistemologia da prática para identificação dos saberes docentes e compreensão das raízes do conhecimento, assumindo que estão não apenas alicerçados na e sobre a prática,

É o que Carvalho (2007) vem sinalizar nos seus estudos ao mencionar que para compreendemos a Epistemologia da Prática é necessário entender que esta é vista como um campo de investigação do saber fazer do docente. É tanto um campo teórico-metodológico que procura explicar o modelo em que se situam as práticas, como os saberes e os sentidos por ela produzidos. Ou seja, a prática deve permear todo o processo de formação e requer uma reflexão como princípio metodológico norteador, sinalizando que o professor, além de saber e saber fazer deverá

compreender o que faz. Assim, as deliberações do professor devem ser baseadas em um pensamento reflexivo, chamado de “racionalidade pedagógica” (CARVALHO, 2007, p. 83).

ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

As atuais demandas sociais que surgem na sociedade vêm exigindo das intuições escolares e de seus docentes uma nova postura e consciência em relação aos conhecimentos compartilhados, essas exigências implicam em novas aprendizagens e desenvolvimento de novas competências. Ou seja, essas rápidas e frequentes mudanças trazem em seu leque de possibilidades a exigência de um novo perfil docente e conseqüentemente uma nova forma de pensar a escola.

No contexto pandêmico o ensino e aprendizagem foram fragilizados, uma vez que, a sociedade foi pega de surpresa, e, escola e professores não estavam preparados para uma educação em casa. O ensino através das tecnologias foi à ferramenta adotada para suprir a necessidade de ensino, professores e alunos tiveram que reaprender novas formas de ensinar e aprender. As aulas gravadas e *on-line* foi um grande desafio para os formadores gerando incertezas e um sentimento de incapacidade no desenvolvimento da epistemologia da prática de muitos docentes, que tiveram que se aprimorar ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Carvalho, Sousa e Tavares (2021, p. 31), nos auxiliam nesta fundamentação ao sinalizar que ao ser instituído o ensino remoto:

[...] os professores foram assolados com o sentimento de angústia, ansiedade e de medo ocasionados pelas incertezas de toda natureza aliadas à ausência de formação técnica voltada para essa nova modalidade de ensino remoto mediado pelo uso das TDIC. No entanto, imbuídos pelo compromisso de ser

professor de crianças do quarto ano eles precisaram se reinventar, ou seja, aprender com competência sobre as ferramentas necessárias para realizar o ensino no ambiente virtual para atender as necessidades dos alunos. Neste cenário os professores foram “obrigados” a acessar formação continuada simultânea ao processo de ensino online.

Isso nos direciona a compreender que muitos docentes na atualidade não se encontram preparados, no que tange a sua formação, para assumir uma modalidade de ensino onde o aprendizado ocorre a partir de aulas e atividades *on-line*. Embora, muitos tenham a consciência de que a nova modalidade de ensino é significativa na produção de conhecimentos e principalmente na promoção da aprendizagem dos educandos.

Daí a urgente necessidade de se repensar a formação dos professores, tendo como ponto de partida a diversidade de saberes essenciais à sua prática. Buscando ressignificar a racionalidade técnica de um fazer instrumental, em uma perspectiva que valorize os saberes que foram construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica. Para Giroux (1997) o papel de ensinar não pode ser reduzido ao simples treinamento das habilidades práticas e que a categoria de professores intelectuais contribui para o desenvolvimento de uma sociedade livre e democrática, bem como a formação destes como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos.

De Souza (2020, p. 10) ressalta que “[...] o ensino remoto sugere a existência de diálogo entre professores e alunos no decorrer da execução do mesmo e que as atividades sejam mediadas pela ação dos docentes por meio de ambientes virtuais de aprendizagem”. Portanto, o professor no ensino remoto passa a ser mediador do processo de transformação, de modo a facilitar a compreensão dos saberes escolares e desenvolver senso crítico, e que o aluno possa se sentir parte na construção do aprendizado.

Acerca da prática docente Libâneo (1999), destaca que esta não deve ser isolada do contexto social mais amplo, deve haver um potencial para recriá-la e, portanto, para transformar práticas reprodutivas por meio da *práxis* humana. Neste caso, a prática docente é entendida como atividade dirigida a fins conscientes:

[...] como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (SACRISTÁN,1999, p.28)

Embora a prática pedagógica seja discutida amplamente na literatura, Imbernón (2011) acredita que trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação. Partindo desse pressuposto, sabemos que a profissão do professor vem se modificando para atender essas necessidades que atingem o ambiente escolar, as concepções dos professores, as suas práticas pedagógicas e suas formas de construção do saber, enfrentando assim, novos limites e possibilidades impostos pelas necessidades sociais.

Diante disso, o professor necessita conscientizar-se que no mundo atual a produção de conhecimentos tem aumentado e este como mediador e produtor de conhecimentos, precisa demonstrar habilidades e competências profissionais construídas ao longo do exercício de sua prática.

Na trajetória da epistemologia da prática docente, o professor deve se permitir inovar e ousar, evitando a mera transmissão de um conhecimento puro e acabado. É nesse contexto que surge a ideia de um professor reflexivo, que nas concepções de Alarcão (2007, p. 41) “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Entendemos, por tanto, que essa concepção de professor como um agente reflexivo reconhece a existência de uma especificidade na prática de bons professores.

Todavia, faz-se necessário que os docentes estejam preparados e dispostos a da continuidade em formações continuadas, sejam elas direcionadas ao uso de

tecnologias digitais, ou não. Para, assim, fundamentar sua prática e modificar suas competências.

Compreendemos que aplicação de metodologias ativas no ensino e aprendizagem é imprescindível para a construção de conhecimentos libertadores que proponham a emancipação e a autonomia dos sujeitos educativos. No que tange a mediação da cultura nessa modalidade de ensino, vimos que, assim como, no ensino presencial está sendo incorporada de forma a aproximar o aluno do seu contexto histórico, desenvolvendo neles valores e uma visão crítica e social.

NOTAS CONCLUSIVAS

Compreendemos que o processo de formação continuada para docentes, dada à importância da sua atuação, seja na modalidade de ensino presencial ou remoto, deve promover ações que lhe proporcione aportes teóricos e práticos em prol de mudanças didático-pedagógicas qualitativas no âmbito das escolas, bem como nas universidades, levando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, visando essa formação continuada, as instituições de ensino devem promover ações que qualifiquem os professores com a realidade na qual estão submersos, para atender as demandas da educação a qual estão inseridos.

No presente estudo buscamos compreender como os docentes pelas vias remotas de ensino mediaram o processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens de todo Brasil. Entendemos que o processo de ensino e aprendizagem mobilizado pelas instituições escolares por vias remotas acontece por meio de metodologias ativas e uso reflexivo e criativo das ferramentas digitais interativas. É possível entender que com as demandas e os desafios que se apresentam nas escolas, haja a necessidade de se repensar a formação dos professores, tendo como ponto de partida a diversidade de saberes essenciais à sua prática. Buscando ressignificar a racionalidade técnica de um fazer instrumental, em uma perspectiva que valorize os saberes que foram construídos, com base numa postura reflexiva,

investigativa e crítica. Refletindo ao contínuo processo de aprendizagem ao longo do tempo.

Ao longo das discussões e leituras feitas acerca da epistemologia da prática docente concluímos que há um logos a ser apreendido quando nos colocamos diante de algo com a intenção de nos entendermos com este. Acerca da prática docente é sábio que depende da escuta atenta e do esforço intelectual em entender-se com essa prática. Isso é mais do que dizer como ela deve ser; está para além das prescrições técnicas ou teóricas. A epistemologia requer esse estar junto intencionalmente com a prática para entender-se com ela.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, A. D. F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores**: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 239f. Tese de Doutorado. Faculdade de educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; SOUSA, J. da S. TAVARES, A. Maria B. do N. **Infância e ensino remoto**: mobilizando o patrimônio educativo imaterial em tempos de pandemia. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.32.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez; 1994.

MICHEL, Maria, Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo. Atlas, 2015.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em Didática. In: **Didática, currículo e saberes escolares**. Vera Maria Candau (org.) Rio de Janeiro: DP&A. (2000).

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SEVERINO, Antonio, Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, A. M. B. N.; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; SOUSA, JUCYELLE.S.S. Infância e ensino remoto: mobilizando o patrimônio educativo imaterial em tempos de pandemia. **Humanidades & Inovação**. , v.8, p.233 - 244, 2021.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO ACERCA DOS SABERES DOCENTES

Gisele de Sousa Serafim

Pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0645-7792>
Lattes :<http://lattes.cnpq.br/8082811606170987>
E-mail: giseleserafim34@gmail.com

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Doutora em Educação, Instituto Federal do Rio Grande do Norte
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>
E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

Doutor. Professor Instituto Federal do Rio Grande do Norte.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5902-8698>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>
E-mail: alexandre.araujo@ifrn.edu.br

RESUMO

A epistemologia da prática docente como os saberes professorais, são constituídos e mobilizados cotidianamente para desempenhar as tarefas professorais no ambiente escolar. Em tal perspectiva, o olhar sistematizado reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói quando ensina. O presente estudo tem por objetivo refletir acerca dos pressupostos da epistemologia da prática profissional docente e conseqüente compreender a relevância dos “saberes” para a práxis educativa. Para tal objetivo foi escolhida uma abordagem qualitativa, possuindo como método a pesquisa bibliográfica. É necessário que reconheçam a importância dos saberes dos professores, tendo em vista que são construídos por eles ao longo de sua trajetória profissional, pois está relacionado com a pessoa e a identidade, com sua experiência de vida, com sua história e com suas relações. O saber, representa muito mais que o resultado de uma atividade intelectual, mas um saber que leva em conta um conjunto de conhecimentos e habilidades, capazes de moldar e remodelar sempre que necessários a prática docente.

Palavras-chave: Epistemologia. Prática docente. Saberes

EPISTEMOLOGY OF PROFESSIONAL TEACHING PRACTICE: A STUDY ON TEACHING KNOWLEDGE

ABSTRACT

The epistemology of teaching practice as teacher knowledge, is constituted and mobilized daily to perform teaching tasks in the school environment. In this perspective, the systematized look recognizes the complexity of the epistemology of teaching practice in the light of the subject who constructs it when teaching. This study aims to reflect on the assumptions of the epistemology of professional teaching practice and therefore understand the relevance of "knowledge" for educational praxis. For this purpose, a qualitative approach was chosen, using bibliographic research as a method. It is necessary that they recognize the importance of the teachers' knowledge, considering that they are built by them throughout their professional trajectory, as it is related to the person and identity, with their life experience, with their history and with their relationships. Knowledge represents much more than the result of an intellectual activity, but knowledge that takes into account a set of knowledge and skills, capable of shaping and reshaping the teaching practice whenever necessary.

Keywords: Epistemology. Teaching practice. knowledge

EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROFESIONAL: UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO

RESUMÉN

La epistemología de la práctica docente como conocimiento docente, se constituye y moviliza a diario para realizar las tareas docentes en el ámbito escolar. En esta perspectiva, la mirada sistematizada reconoce la complejidad de la epistemología de la práctica docente a la luz del sujeto que la construye al momento de enseñar. Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre los supuestos de la epistemología de la práctica docente profesional y, por tanto, comprender la relevancia del "conocimiento" para la praxis educativa. Para ello, se optó por un enfoque cualitativo, utilizando como método la investigación bibliográfica. Es necesario que reconozcan la importancia del conocimiento de los docentes, considerando que son construidos por ellos a lo largo de su trayectoria profesional, ya que se relaciona con la persona e identidad, con su experiencia de vida, con su historia y con sus relaciones. El conocimiento representa mucho más que el resultado de una actividad intelectual, sino un conocimiento que

UFPI/PPGEd/NIPEEP | EPEduc. | DOI:|

tiene en cuenta un conjunto de conocimientos y habilidades, capaces de moldear y remodelar la práctica docente siempre que sea necesario.

Palabras clave: Epistemología. Práctica docente. conocimiento

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a epistemologia da prática profissional docente no Brasil, passou a se configurar como um dos temas mais discutidos no âmbito das pesquisas e das políticas educacionais, de modo que, a mesma tornou-se um dos principais eixos de uma educação de qualidade e para a democratização do ensino no país.

Neste sentido, pode-se remeter à história de como a educação tomou novos caminhos, Brzezinsk(1996), na qual a partir da segunda guerra mundial, o Brasil atravessou um período de mudanças, e deu início a um processo de industrialização e de urbanização, que ocasionou transformação nos componentes das classes sociais, e refletiu em mudanças nos setores econômicos, sociais e político.

E porque não dizer que ocorreram transformações no setor da educação, visto que houve um redimensionamento dos problemas educacionais por influências dos novos ideais pedagógicos, que sucedeu em uma reconstrução social, advindo de um movimento reformador apoiado nos princípios liberais da Pedagogia Nova em defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei, que por meio da educação buscasse reeducar os novos componentes das novas classes.

Assim sendo, pode-se perceber que por meio da educação também podem ocorrer as mudanças na sociedade, mesmo sabendo que o maior foco, no tempo da transformação, não era apenas o social, como também o político. Porque acreditava-se que corrigindo os “desvios” da sociedade poderia educar pessoas diferentes dos conservadores e reacionários. Deste modo, as décadas de 1920 e 1930 foram palco de um movimento de modernização da educação e do ensino. A educação sempre

vista como a esperança da mudança e da construção de uma sociedade mais reflexiva e democrática. Como enaltece Freire:

“Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre o seu tempo e seu espaço (...) Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.” (2002, p.44).

Essas discussões permeiam desde essas décadas antigas e são frutos dos resultados insatisfatórios de um longo, difícil e árduo processo na educação, com uma atenção particular à dinâmica da escola, pois toda a sociedade que faz parte contribui plenamente na construção do cidadão, e ao professor, enquanto profissional diretamente responsável pela natureza e qualidade educativa.

As concepções de educação, assim como tudo o que acontece no mundo, sofrem transformações ao longo dos séculos justamente pelo fato de que os processos educativos são desenvolvidos num contexto histórico, político e social que expressam e determinam os interesses demandados pela sociedade, pressupõem concepções de mundo, de ser humano e de educação. Para Freire (2002) a educação pode fazer das pessoas donas de sua própria história ou acomodá-las ao mundo. O autor entende que não cabe na educação libertadora, um ensino monológico, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24). A educação libertadora deve ser dialógica, problematizadora e reforçar no educando o ato de refletir, de criticar, de idealizar, de questionar e de ser autônomo.

Para que a educação assuma este papel são necessários docentes que possuam segurança para desenvolver a educação libertadora, capazes de criar situações de aprendizagem que possibilitem aos educandos a produção ou a construção do conhecimento.

Todavia as desconexões entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática docente tem sido destacada assiduamente. Tardif (2002) evidencia que a

experiência pré-profissional é relevante para a trajetória do aluno, futuro docente. Segundo esse autor, a intervenção em sala de aula e com outros profissionais, por sua vez, são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente. A sua vivência teórica com outros profissionais permite uma construção de sua postura professoral.

Ressalta ainda que a epistemologia da prática docente como os saberes professorais, são constituídos e mobilizados cotidianamente para desempenhar as tarefas professorais no ambiente escolar. Em tal perspectiva, o olhar sistematizado reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula das escolas, quando há interações em sala de aula e com outros profissionais. Como estes são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente, é de suma significância o “lugar” onde se aprende a teoria, a prática e como elas, dinamicamente, se entrecruzam. (TARDIF, 2002). Além disso, o mesmo autor, ainda explicita que, “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas sim um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual ele aprende progressivamente a dominar o ambiente de trabalho”. (p.14).

Neste sentido, o presente estudo tem por objetivo refletir acerca dos pressupostos da epistemologia da prática profissional docente e conseguinte compreender a relevância dos “saberes” para a práxis educativa.

2 METODOLOGIA

Segundo Freire (2001), ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós fazemos. É diante desse contexto que entendemos que o experimento/pesquisa passa por um processo de construção. Segundo Oliveira (2012), a metodologia de pesquisa é um processo que abrange desde a escolha do tema de pesquisa até a análise e a interpretação dos dados. O presente estudo possui uma abordagem qualitativa, Marconi e Lakatos (2010) explicam que a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos.

Tomamos como pano de fundo, Gil (2002), conforme o mesmo, a pesquisa pode ser classificada, dentre outras, em: pesquisa bibliográfica, documental, estudo de caso, estudo de campo, levantamento, quase experimental, experimental, pesquisa ação, etc. O presente artigo, utilizou como método a pesquisa bibliográfica.

Para Gil (1994, p. 71) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permitiu conhecer os conceitos acerca das abordagens qualitativas, os diversos tipos de métodos, e a criação de um novo olhar sobre os estudos qualitativos,

3 DISCUTINDO CONCEITOS ACERCA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE

De acordo com o dicionário Aurélio, Epistemologia significa “Ciência das práticas relacionadas com conhecimento.” Ou ainda “Reflexão sobre a natureza, o conhecimento e suas relações entre o sujeito e o objeto; teoria do conhecimento. ” Levando em conta tais significados, podemos entender que a epistemologia se deve a ciência da prática que permite refletir acerca dos conhecimentos, conhecimentos/saberes mais variados possíveis.

Segundo Tardif (2002), a epistemologia da prática docente, é o estudo [...] “ do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2002, p. 255). Neste sentido esse conjunto de saberes, possui um sentido amplo, tendo em vista envolver variados conhecimentos, como saberes relacionados as competências, habilidades, enaltecido, por “aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. (TARDIF, 2002, p. 255).

Diante do exposto podemos entender que a epistemologia da prática profissional tem como objetivo desvelar os saberes, as competências e habilidades, compreender as tarefas dos profissionais, no caso específico os docentes e como desenvolvem, projetam, gerenciam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Assim cabe a epistemologia

da prática docente entender a natureza desses saberes e qual o papel que desempenham no processo do trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. Pimenta (2012) expõe que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, desde a escolha do curso, permanência na carreira e atuação constante.

De acordo com Pimenta e Anastasiou, uma identidade profissional:

“se constrói com base na significação social da profissão, na revisão desses significados e das tradições. Mas também se constrói da reafirmação das práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.” (2002, p. 67)

A identidade profissional constrói-se pelo significado da análise sistemática que cada professor faz, enquanto autor e ator da sua atividade docente, compreendendo com um processo contínuo decorrente do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade. Fundamenta-se no significado social, num contexto específico e num momento histórico, e no significado pessoal que ele confere à sua própria atividade docente, baseando-se em histórias de vida, concepções e valores pessoais.

Além disso, a autora considera que a identidade profissional se constrói também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Por isso, é necessário estudar o saber relacionando-o com os elementos constitutivos da identidade do professor e, conseqüentemente, da prática docente.

4 SOBRE OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE

Refletir sobre os saberes docentes e a prática docente, faz-se necessário pontuar inicialmente sobre a diretriz que rege a formação de professores no Brasil, tendo em vista que a partir da diretriz norteia quais competências, habilidades ou de modo geral o “saber” docente necessário, ao qual é determinada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente é a Resolução CNE/CP1 N° 2, de 01 de julho de 2015 que orienta princípios e normatizações para a formação docente. Em seu Artigo. 7º esta Resolução preconiza que o professor deverá possuir um repertório:

composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (BRASIL, 2015)

Dessa forma, entendemos de modo inicial, que se espera um professor, que possua um conjunto de saberes e conhecimentos teóricos e práticos que subsidiem o exercício da profissão docente, dispondo de um repertório que lhe permita pesquisar, analisar e aplicar os resultados.

O modelo de professor/pesquisador implica em considerar o professor como sujeito epistêmico e assim sendo, sua prática passa a ser estudada por ele mesmo. Refletir na ação e sobre a ação, como postula Schön (2000). A pesquisa é, portanto, consequência do ensino, o desejo de ensinar faz buscar novos conhecimentos, para atrelar aos conhecimentos já existentes, Freire (1996, p. 16) afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago: pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É preciso pensar e repensar sobre a prática profissional, utilizando a pesquisa para reflexão. Isso implica em dizer que a prática docente, deve ser baseada em metodologias que possibilitem a construção destes saberes, como afirma Perrenoud UFPI/PPGED/NIPPEP | EPEduc. | DOI:|

(1999), que as competências desenvolvidas, necessitam ser adequadas aos usos a que se destinam e não meramente a algo imutável.

Diante disso o professor deverá constituir-se de competência, que consiga ser um bom articulador/ gerenciador da escola, que saiba saber fazer a produção da teoria e da prática através da sua própria ação pedagógica, com professores comprometidos em ser professor e que esteja em uma recuperação da significação social da atividade do professor. Essa ação pedagógica trabalha o diálogo entre teoria e prática, possibilitando ao graduando “ver-se como professor” (PIMENTA, 2008, p.20). Oferecendo-lhes uma formação pautada na interação, reflexão e aplicação das dimensões teoria-prática, pois só dessa maneira poder-se-á concebê-las como construtos da/para identidade docente.

Quando esse profissional utiliza saberes, princípios e normas elaboradas na prática, o mesmo passa a ser visto como um sujeito que produz conhecimentos (CARVALHO, 2012, p. 141), refletindo constantemente sobre o que é falado e o que é vivido, ou seja, a concretude das realidades vividas. Remetemo-nos a Freire que “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1989, p.67).

É nesta visão que a formação dos professores, deve possibilitar situações nas quais articulem o conhecimento teórico com a atividade prática, ou mesmo, maneiras nas quais vejam que tal teoria é insuficiente para atender determinada aplicação, propiciando-o a descoberta para um novo fazer, um saber-fazer criado a partir da sua experiência.

É o que observa Tardif (2002) ao dizer:

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. (p.11)

Pode-se afirmar que discutir o saber não é tarefa das mais fáceis, vez que o mesmo possui sentido amplo. O saber reúne conhecimentos, competências, habilidades e atitudes e ao longo de suas carreiras, os professores apropriam-se desses saberes.

Schön (2000, apud PIMENTA, 2012, p. 48) ainda propõe que “[...] a formação deve ser baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos por meio de reflexão”. De acordo com Dewey (1953), a reflexão não pode ser reduzida meramente a algo mecânico ou passivo, mas ao contrário deve ser ativa, de modo que seja necessário um “esforço consciente e voluntário”, ou seja, falar em reflexão requer uma ação intencional. E neste sentido nos remetemos a Schön (2000) e as suas perspectivas do saber prático acerca da reflexão, tendo em vista ainda que o autor enaltece a experiência e a reflexão na experiência, elencando quatro práticas reflexivas, descritas como: 1- Conhecimento-na-ação, são os conhecimentos revelados espontaneamente nossas ações, conhecimento implícito; 2 – Reflexão-na-ação, reflexão que ocorre no momento da execução da ação, em que é possível intervir e reformular na situação em desenvolvimento; 3- Reflexão-sobre-a-ação, reflexão retrospectivamente após a ação ser concluída. Esses tipos de reflexões de acordo com o autor permitem que o profissional possa resolver situações conflituosa da prática, sendo um dos saberes, importante para a prática docente.

Sendo válido ressaltar que a construção dos saberes docentes advém não apenas da reflexão, mas como um conjunto “de conhecimentos, habilidades e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor” Libâneo (2001, p. 68), constituindo a identidade do professor, ou seja, a partir da adoção de conhecimentos, habilidades e valores propagados e partilhados pelos grupos, os quais interage. Neste caso, a identidade é produto de sucessivas socializações acadêmicas, decorrente do emaranhado de relações sociais que o professor vive concretamente por meio da prática por ele assumida, mas também, da subjetividade dada as suas ações, da relação que ele constantemente faz da teoria com a prática. Diante disto se espera do processo formativo a constituição de professor dinâmico,

perceptivo e com habilidades adaptadas as realidades, por isso a necessidade de vivenciar situações de prática profissional.

Tardif (2002), ao longo do seu trabalho tenta mostrar que os saberes são elementos constitutivos da prática docente, e apresenta os diferentes saberes a: os saberes profissionais (saber sábio produzido por teóricos), saberes disciplinares (Inerentes ao campo do saber), saberes curriculares (saber a ser ensinado, conteúdos trabalhados nas escolas) e os saberes experienciais (saber prático, produzido por meio da práxis). [...] “Essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte de sua capacidade de dominar, integrar mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática”. (TARDIF, 2002, p. 39).

O saber dos professores é o saber construído por eles ao longo de sua trajetória profissional, pois está relacionado com a pessoa e a identidade, com sua experiência de vida, com sua história, e com suas relações desenvolvidas dentro e fora de sala de aula. Estes saberes são inerentes da experiência e por ela são validados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epistemologia da prática profissional docente, está diante de uma celeridade e movimento desenfreado em todos os âmbitos que a sociedade está emergida, trazendo uma grande incumbência aos docentes, tendo em vista as inúmeras responsabilidades que possuem, como agentes propiciadores de uma sociedade em transformação, devem estar preparados com realidades culturais e estarem ativamente participando do mundo.

Pois ser educador é muito mais que um mero transmissor de conhecimento, mas um agente capaz de questionar, pensar, refletir, avaliar, retomar, validar e mudar sua prática educativa, se percebendo frente as competências de um educador, como construtor de conhecimento e criticidade. Todavia tais posturas e pressupostos só podem serem desenvolvidos e fazer parte da prática docente, caso entenda que são necessários para uma prática norteadora e transformadora, caso acredite na

competência como profissional e seja capaz de se reconhecer como agente transformador e construtor.

Assumindo assim o seu “lugar”, como um dos saberes, o docente percebe suas vivências e experiências em sala de aula e no âmbito escolar, avaliando e refletindo sobre suas ações, pesquisando e averiguando as mais diversas possíveis possibilidades e dificuldades e problemas do “lugar” ao qual estar inserido, deste modo ao investigar seu próprio trabalho, os professores podem se tornar autores da construção de uma epistemologia da prática educativa, conferindo a ela uma relevância profissional. Além disso, o docente deve estar sempre a serviço da melhoria das práticas educativas em um movimento de ação-reflexão-ação intencional, buscando acompanhar as contínuas mudanças da sociedade e a busca de validar, executar ou até mesmo repensar sobre os saberes docentes constituídos na sua formação e identidade docente. O saber, portanto, representa muito mais que o resultado de uma atividade intelectual, mas um saber que leva em conta um conjunto de conhecimentos e habilidades, capazes de moldar e remodelar sempre que necessários a prática docente.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional**. In: BRZEZINSKI, Iria. LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 246-266.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12..** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia. Dalva. França; COSTA, Lucelina.V.; ANDRADE, Mayara M. O estágio obrigatório nos cursos de licenciaturas da UFPI. In. **Anais do VII Encontro de Pesquisa em educação**. Teresina: EDUFPI, 2012

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva . **A Construção de Competências na formação inicial para a docência práticas multidisciplinares**/Organização de Antônia Dalva França Carvalho. – Teresina: EDUFPI, 2012. 234 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____, 1921 – . **Política e educação : ensaios** / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro, Dezembro 1967, Editor Cortez, *Pedagogia do Oprimido* São Paulo, 43ª Edição, Editora Paz e Terra. *Pedagogia da Autonomia*, 1997, *A Importância do Ato de Ler*. 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

CUNHA, Marcus Vinícius. John Dewey: **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, Ciência da Educação?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 116.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Perrenoud, Phillippe. (1999). **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora (trad. Em português de Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF, 1997, 2º Ed. 1998)

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

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

Tardif, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E O CURRÍCULO: O QUE DIZEM OS GESTORES E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA?

Aldeane de Melo Santos,

Bolsistas do Pibid.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2927-8941>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5770528133486203>

[E-mail: aldeanemelo5118@gmail.com](mailto:aldeanemelo5118@gmail.com)

Maria Jânia Rodrigues dos Santos

Docente. Secretaria de Estado da Educação do Piauí, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1199-0017>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0320830984612170>

Alvina Dar’c dos Santos Oliveira

Docente. Secretaria de Estado da Educação do Piauí, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3202-6091>

<http://lattes.cnpq.br/5756216056559677>

Fernanda Barros Luz

Docente. Curso de Licenciatura em Letras. Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Universidade Federal do Piauí. Picos, PI, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4826-9506>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4427374187231382>

Maria Regiane Araújo Soares

Doutora em Biotecnologia. Professora da Universidade Federal do Piauí.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2428-2052>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5104650930601367>

E-mail: regiane@ufpi.edu.br

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do governo federal criada em 2007, construído com o intuito de promover a valorização do magistério. Neste artigo relatamos o que dizem os gestores sobre a importância do PIBID para a formação inicial docente dos participantes do PIBID/Biologia em uma

universidade pública, assim como, sua importância para a formação continuada dos professores no ensino de biologia nas escolas conveniadas. Analisamos os projetos pedagógicos das instituições envolvidas ao programa para averiguar como o PIBID impactou os processos formativos entre profissionais em formação e professores de Biologia. Trata-se de uma pesquisa descritiva e qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados, roteiros de entrevistas e formulário de avaliação documental. As entrevistas ocorreram por meio do Google Forms® e os dados foram analisados por meio de análise do discurso, a partir do desenvolvimento de categorias analíticas com o auxílio do programa MAXQDA® e para a análise documental, empregou-se um roteiro previamente elaborado. Quanto à análise documental, percebeu-se que o projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas contempla o PIBID, quando faz referências às atividades complementares, enquanto o da escola campo, não menciona o PIBID. Conforme as falas dos entrevistados, o PIBID revelou-se como estratégia fundamental para a formação inicial e continuada de professores, pois melhora o desempenho dos discentes na sala de aula e possibilita o desenvolvimento de novas habilidades para o exercício da docência, à medida que agrega novos conhecimentos aqueles profissionais que já exercem à docência.

Palavras-chave: Formação Docente. PIBID. Qualidade de Ensino.

THE INSTITUTIONAL TEACHING INITIATION SCHOLARSHIP PROGRAM (PIBID) AND THE CURRICULUM: WHAT DO THE MANAGERS AND PEDAGOGICAL PROJECTS OF THE INSTITUTIONS INVOLVED IN THE FORMATION PROCESS OF BIOLOGY TEACHERS SAY?

ABSTRACT

The Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) is a federal government initiative created in 2007, created with the aim of promoting the appreciation of teaching. In this article, we report what managers say about the importance of PIBID for the initial teacher education of PIBID/Biology participants at a public university, as well as its importance for the continuing education of teachers in the teaching of biology at partner schools. We analyzed the pedagogical projects of the institutions involved in the program to find out how the PIBID impacted the training processes between professionals in training and Biology professors. It is a descriptive and qualitative research, having as instrument of data collection, interview scripts and documental evaluation form. The interviews took place through Google Forms® and the data were analyzed through discourse analysis, from the development of analytical categories with the help of the MAXQDA® program and for document analysis, a previously elaborated script was used. As for the document analysis, it was noticed that the pedagogical project of the Biological Sciences course includes the PIBID,

when it makes references to complementary activities, while the field school project does not mention the PIBID. According to the speeches of the interviewees, the PIBID proved to be a fundamental strategy for the initial and continuing education of teachers, as it improves the performance of students in the classroom and enables the development of new skills for the exercise of teaching, as it adds new knowledge to those professionals who already practice teaching.

Keywords: Teacher Training. GDPID. Teaching quality.

EL PROGRAMA DE BECAS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA INSTITUCIONAL (PIBID) Y EL CURRÍCULO: ¿QUÉ DICEN LOS DIRECTORES Y PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE LAS INSTITUCIONES INVOLUCRADAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE BIOLOGÍA?

RESUMÉM

El Programa de Becas de Iniciación a la Docencia Institucional (PIBID) es una iniciativa del gobierno federal creada en 2007, creada con el objetivo de promover la valoración de la docencia. En este artículo, informamos lo que dicen los gerentes sobre la importancia de PIBID para la formación inicial docente de los participantes de PIBID / Biología en una universidad pública, así como su importancia para la formación continua de los profesores en la enseñanza de la biología en las escuelas asociadas. Analizamos los proyectos pedagógicos de las instituciones involucradas en el programa para conocer cómo el PIBID impactaba los procesos de formación entre profesionales en formación y profesores de Biología. Es una investigación descriptiva y cualitativa, que tiene como instrumento de recolección de datos, guiones de entrevistas y formulario de evaluación documental. Las entrevistas se realizaron a través de Google Forms® y los datos se analizaron mediante análisis de discurso, a partir del desarrollo de categorías analíticas con la ayuda del programa MAXQDA® y para el análisis de documentos se utilizó un guión previamente elaborado. En cuanto al análisis documental, se notó que el proyecto pedagógico de la carrera de Ciencias Biológicas incluye el PIBID, cuando hace referencia a actividades complementarias, mientras que el proyecto de escuela de campo no menciona el PIBID. Según los discursos de los entrevistados, el PIBID resultó ser una estrategia fundamental para la formación inicial y continua de los docentes, ya que mejora el desempeño de los estudiantes en el aula y posibilita el desarrollo de nuevas habilidades para el ejercicio de la docencia, ya que aporta nuevos conocimientos a aquellos profesionales que ya practican la docencia.

Palabras clave: Formación del profesorado. GDPID. Calidad docente.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo governo federal, com o intuito de valorizar, promover e aperfeiçoar a formação profissional docente no âmbito da educação básica, colaborando tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores e, por isso, o programa ganhou destaque em virtude da sua originalidade e legitimação, articulando ensino, pesquisa e extensão (SCHNEIDER & FERREIRA, 2014).

Sob a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), o PIBID teve início em 2007 como política pública nacional, por meio de ações estratégicas e novas metodologias de ensino que incentivam a formação inicial dos futuros profissionais de educação nas universidades, estabelecendo o contato entre discentes e o cotidiano das escolas conveniadas ao programa, uma vez que o PIBID faz essa mediação entre universidade e a escola (SOUZA & ALMOULOU, 2019). O programa é estruturado em três eixos e por meio deles, são desenvolvidas as seguintes ações: ações complementares, prático-pedagógicas e monitoria, através dos quais são desenvolvidos, projetos, oficinas, feiras, atividades de acompanhamento discente, atividades de planejamento e organização docente (LIMA, et al., 2019).

O Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) situado em Floriano, Piauí, implantou o PIBID/Biologia entre abril e maio de 2010, em um primeiro momento, atendendo duas escolas de rede pública com 16 discentes bolsistas e mais tarde em 2012, ampliado para até 40 discentes bolsistas, à medida que também aumentou o número de escolas conveniadas (SOARES, 2013; LIMA et al., 2017).

Nesse artigo, discutimos a importância do PIBID na formação inicial e continuada docente, sob a perspectiva dos gestores, seja na condição de gestor da escola ou do curso de formação inicial docente, coordenadores e supervisores de área. Segundo Santos (2014), os gestores educacionais possuem uma grande importância quando se fala em uma educação de qualidade, mantendo o equilíbrio entre aspectos pedagógicos e administrativos, a partir da compreensão do seu papel nesses processos, avaliando permanentemente como a escola é conduzida com vistas a promover melhorias na qualidade do ensino.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa surgiu diante das reflexões da autora ao vivenciar o PIBID como discente do curso de Ciências Biológicas no Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) da Universidade Federal do Piauí.

Partindo da necessidade de melhor descrever o papel do PIBID na formação inicial bem como as reflexões dos gestores envolvidos em todas as etapas formativas promovidas pelo PIBID, a proposta desenhou-se por métodos de pesquisa descritiva com delineamento documental. Optou-se pela abordagem qualitativa por constituir uma fonte direta de dados, permitindo o contato direto do pesquisador com a situação investigada, destacando que nesta abordagem há uma maior preocupação do processo do que com o produto, a partir da perspectiva dos participantes (OLIVEIRA, 2011).

Inicialmente, foi realizada a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e do Projeto Pedagógico das escolas conveniadas ao PIBID, no período de 2010 a 2019. Seguiu-se os critérios propostos por Cechinel et al., (2016), que retratam a importância de elementos como: contexto, autoria, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chaves. As informações contidas nos documentos foram descritivamente organizadas em planilhas do Excel®.

Para melhor descrever o conhecimento dos gestores quanto à importância do PIBID para a formação inicial e continuada, o instrumento de coleta de dados escolhido foi o roteiro de entrevista semiestruturado, composto por 11 questões norteadoras. Conforme Nunes et al., (2016), o método utilizado proporciona ao pesquisador uma melhor compreensão acerca do estudo. Nesta fase, os sujeitos do estudo foram supervisores, gestores da escola campo, coordenadores de área do PIBID e coordenadores do curso de Ciências Biológicas, que vivenciaram o programa entre os anos de 2010 a 2019. As entrevistas foram concedidas mediante aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (CAAE nº 42400721.0.0000.5660), por meio de plataformas eletrônicas (Google Meet®), previamente agendadas através de formulários eletrônicos (Google Forms®).

As entrevistas foram transcritas em seu inteiro teor, seguindo-se o estabelecimento de categorias analíticas por meio do software MAXQDA®, sendo atribuídos códigos aos participantes para a preservação do sigilo. Seguiu-se a análise do discurso a partir das falas dos entrevistados, que segundo Mutti (2006), não tem o intuito de trabalhar com a forma e com o conteúdo, o seu objetivo é chegar aos efeitos do sentido, pois assim se consegue aprender por meio de uma interpretação, porém, sabe-se que essa interpretação é passível de equívoco, por mais clara que estejam tais interpretações sempre existirão várias definições, e assim os sentidos não são tão óbvios como aparentam ser.

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

Entre os anos de 2010 a 2019 participaram do PIBID/Biologia, 9 escolas, 4 coordenadores de área, 11 supervisores, enquanto que, em relação à gestão do curso de Ciências Biológicas, foram 6 coordenadores de curso. Dentre estes sujeitos, concordaram em participar da pesquisa, 2 coordenadores de área, 2 supervisores, 3 coordenadores do curso de Ciências Biológicas. Nenhum gestor das escolas conveniadas participou da pesquisa.

Na análise documental, foram analisados os projetos pedagógicos do curso de Ciências Biológicas e de uma das escolas conveniadas, pois as demais escolas envolvidas dispõem apenas do documento físico, e, uma vez declarada pela Organização Mundial de Saúde o status de pandemia quanto à transmissão da COVID-19 em 11 de março de 2020, não foi possível consultar fisicamente o documento nas escolas, em virtude do estabelecimento do distanciamento social dentre outras medidas sanitárias. Em relação ao curso de Ciências Biológicas, foi analisada a versão digital do documento, disponível na página eletrônica da universidade.

3.1 O que dizem os projetos pedagógicos?

Por meio da análise documental do PPC do Curso de Ciências Biológicas, foi possível observar que o documento contempla o PIBID quando faz referências às atividades complementares, que visam o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos (UFPI, 2011). O nosso entendimento é de que o PIBID deve ser abordado desde a organização da matriz curricular, pois trata-se de uma atividade pedagógica ímpar para a formação de profissionais em um curso de licenciatura, com carga horária condizente às atividades assumidas pelos discentes ao longo do seu processo formativo. Neste sentido, o PIBID permite aos licenciandos as primeiras vivências quanto às experiências docentes, desde os anos iniciais do curso. Assim, o aluno de graduação tem a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica nas escolas-campo, e não somente no momento do estágio obrigatório.

Diante de sua atividade prática pedagógica permanente, o PIBID deve integrar-se aos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) assim como recentemente ocorreu com programas e projetos de extensão, que foram contemplados pelas Resoluções nº 053/19 CEPEX/UFPI e a 7/2018 CNE/MEC, determinando a necessidade de implantação destas atividades nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação até dezembro de 2021. A partir destes argumentos, propomos a necessidade de reformulação dos PPC's, de modo que o PIBID possa integrar a matriz curricular

permanentemente as etapas formativas dos licenciando, visto que o PIBID faz uma ponte entre a universidade e a escola (BRASIL, 2018).

Os bolsistas do PIBID como futuros profissionais docentes são privilegiados em poder vivenciar as práticas pedagógicas nas escolas, pois as mesmas vão possibilitar a construção dos saberes docentes (profissionais, disciplinares, curriculares e experimentais) que podem ser adquiridos, seja por meio da vivência profissional, ou por meio de um processo formativo institucionalizado. Assim, a formação de professores deve ser repensada para que estes saberes estejam presentes neste processo formativo (GOMES, 2015).

Em relação à proposta pedagógica da escola, o documento avaliado foi reformulado em 2018 e não faz menção ao PIBID, mesmo a escola tendo participado ativamente do PIBID desde 2013. Para Prodócimo et al., (2015), ações do PIBID tem o propósito de fomentar a constituição de uma estreita relação, servindo como ponte entre a universidade e a escola, de modo que esse vínculo possa viabilizar novos aprendizados e um maior conhecimento aos licenciandos sobre a realidade escolar, em que os bolsistas desenvolvem novas metodologias para a prática pedagógica quando os licenciandos mergulham no cotidiano da escola.

3.2 O que dizem os gestores?

A análise do discurso nas entrevistas dos gestores permitiu a obtenção das categorias analíticas apresentadas a seguir:

O PIBID e à Docência

Sobre as possíveis contribuições do PIBID para a formação profissional docente (inicial e continuada), foi observado, que dentre os entrevistados (n=6), a metade deles afirmaram que houve contribuições do PIBID no que se refere à formação continuada:

Ele (PIBID) foi muito importante na minha formação, vamos dizer assim continuada, porque eu já era professora, eu já tinha, eu acredito que mais ou menos uns 17 anos de trabalho e surgiu essa oportunidade aqui na Universidade Federal do Campus Amílcar Ferreira Sobral e nós fomos agraciados com esse programa, eu nessa época trabalhava na Unidade

Escolar Fauzer Bucar e nós tivemos a oportunidade de participar do programa, houve uma seleção com os professores de Biologia e eu fui selecionada e foi de grande relevância esse período (Sra. Esmeralda verde, entrevista).

“(...) na formação continuada sim, Formação Continuada como Coordenadora de área, eu pude retomar os estudos em ensino de Ciência e Ensino de Biologia. (Sra. Ouro puro, entrevista)”.

De acordo com Tancredi (2013), o PIBID além de incentivar os futuros professores a interagir em atividades em sala de aula, possibilita que os profissionais docentes da educação básica se comprometam em auxiliar os licenciandos no seu processo de formação.

Para Soezek (2011), há um constante debate sobre a formação de professores e a qualidade da educação, fazendo-se necessário investir em uma formação continuada, com o objetivo de preparar ainda mais os profissionais docentes a lidar com os desafios desse novo mundo globalizado e assim, o PIBID vem contribuindo neste sentido. Santos (2014) concorda com este entendimento e destaca que esta formação também deve estar em consonância com a realidade social dos alunos, pois à medida que a formação do professor se insere num contexto da sociedade, o professor se prepara para lidar com estas distintas realidades na sua prática docente.

O PIBID permite que os licenciandos desenvolvam estratégias metodológicas que contribua para a aprendizagem de Biologia. Assim, Silva et al. (2012) destaca que o PIBID/Biologia permite aos professores em sua formação inicial, o contato com situações complexas no seu cotidiano, reforçando a necessidade do desenvolvimento de novas metodologias de ensino e ferramentas didáticas, para promover a alfabetização científica. Para Duré et al. (2018), dentre os fatores que colabora para a complexidade no ensino da Biologia, o vocabulário da área é um deles, pois impõe escrita e pronúncia de palavras diferentes da linguagem coloquial, exigindo do professor maior destreza e múltiplas habilidades. Por outro lado, na sua formação inicial, os professores precisam atingir um determinado grau e profundidade de conhecimento, para que as aprendizagens possibilitem ao docente em formação, um amplo conhecimento da realidade educacional, transpondo não apenas o

conhecimento técnico-profissional, mas também permitindo uma compreensão do contexto educacional e social onde as escolas e os sujeitos estão inseridos (MELO, 2017).

Conexão Universidade x Escola

No quesito relacionado aos impactos que a vivência do PIBID oportunizou aos egressos do programa e sobre a importância do mesmo para a instituição de ensino e comunidade escolar, a maioria dos relatos (n=6) apontou que o PIBID incentiva a docência, melhorando a formação profissional dos envolvidos, devolvendo para sociedade um profissional qualificado. Além destes aspectos, foi relatado o fortalecimento do vínculo entre a universidade e a escola, além do impacto social:

[...] é a identificação com a área docente, é a primeira porque quando ele consegue identificar que ele quer seguir com essa formação mesmo estando na área da licenciatura, mas que ele vai seguir nessa carreira, o primeiro sinal em que programa impacta a vida do bolsista no sentido de que ele vai seguir nessa formação buscando melhorar e aperfeiçoar aproveitando as oportunidades que vão chegando [...] (Sra. Diamante rosa, entrevista).

[...] ele contribui para atingir os indicadores da escola, para melhorar esses indicadores, contribui na melhoria dos índices alcançados nas avaliações tanto internas quanto externas que leva também a formação desses indicadores e avaliação do MEC em relação à escola com a qual o funcionamento desses alunos em relação a sua aprendizagem, então PIBID foi um parceiro extremamente importante no processo de crescimento de melhoria e de qualidade da aplicação do processo de ensino e aprendizagem [...] (Sra. Rubi rosa, entrevista).

[...] então, primeiro é esse aspecto social o PIBID como uma bolsa, ele oferece uma oportunidade para que o discente possa fomentar sua formação e para aqueles que ainda têm uma necessidade social maior que a minha na época, muitas vezes essa bolsa funciona como complementação de renda da família [...] (Sr. Ouro puro, entrevista).

Os sujeitos da pesquisa acreditam nos impactos positivos ocasionados pelo PIBID na formação inicial docente, assim como, para a melhoria da qualidade da educação básica da rede pública de ensino, além da importância do incentivo financeiro. Canan (2012) reforça este entendimento, onde discorre que o PIBID traz benefícios para as escolas participantes do programa, melhorando os índices de desenvolvimento das escolas, permitindo que essas escolas consigam ser protagonistas na formação dos alunos. Para Locatelli (2018), a oferta de bolsa pelo

PIBID tem sido considerada como um dos dois impactos positivos em termos de formação de professores, de modo a contribuir para a permanência dos licenciandos em seus cursos de graduação, uma vez que a maioria dos estudantes participantes tem renda familiar baixa e isso pode ser um fator limitante para o ingresso de modo precoce no mercado de trabalho. Ainda segundo Locatelli (2018), o outro fator é que o programa contribui para o desenvolvimento da formação docente.

Segundo Siqueira et al., (2013) *apud* Pimenta (1997), o processo de construção da identidade docente passa por um tipo de evolução relacionado à concepção referente à prática profissional, uma vez que eles começam a perceber que somente o conteúdo específico em si, não pode ser o único conhecimento que o professor deve ter, possibilitando assim que a sua identidade seja construída como profissional docente, devendo, portanto, haver um confronto entre teoria e prática. Assim, o PIBID é de grande relevância nesta construção por meio das experiências vivenciadas, quando são oportunizados o conhecimento das atividades e também as dificuldades durante o processo de ensino (SILVA et al., 2018). Segundo Obara (2017) *apud* Tardif (2014), a construção da identidade docente é um processo que requer um percurso contínuo do qual vai envolver a mobilização de saberes, sendo que as atividades do PIBID vão guiar os licenciandos não somente por ter essa aproximação com o exercício docente, mas em relação os aspectos teóricos, pelas suas reflexões.

Contribuições do PIBID para o aluno de Ciências Biológicas

Para o participante “Opala precioso”, o PIBID tem uma grande relevância quando se fala em formação docente no ensino de Biologia, ele molda o discente promovendo uma qualificação profissional, por meio do incentivo à docência no desenvolvimento de novos métodos de ensino:

(...) a gente vive num momento de grande negacionista onde as pessoas duvidam sobre a forma do planeta, duvidam sobre a eficácia das vacinas, então esses são vistos em ciências, em biologia, então eu acredito que os alunos de ciências biológicas dentro do PIBID, ele tem um papel fundamental para a construção desse conhecimento científico e depois que ele se formar e voltar para escola com professor ele vai contribuir ainda mais para esse desenvolvimento. (Sr. Opala precioso, entrevista).

O entrevistado reforça a necessidade de se ter uma alfabetização científica, tendo os professores em formação em Ciências Biológicas um importante papel neste sentido. Para Caribé (2011), a maior parte da população não possui um conhecimento científico, mas isso pode estar ligado à falta de divulgação desse conhecimento para o público leigo, pois há uma limitação de fontes de informação quando o assunto é ciência ou tecnologia. Em apoio a este entendimento, Souza (2020) afirma que vivemos em um momento em que a ciência é questionada e a sociedade não tem plena confiança quando se fala em ciência, com isso há caminhos que podem ser seguidos para que essas visões distorcidas sejam rompidas, superadas, onde os professores, por meio dos seus saberes, vão exercer influência na prática, independente desses conhecimentos terem sido adquiridos na formação inicial ou continuada (SOUZA, 2020).

Para o entrevistado “Ouro puro” é importante ao licenciando em ciências biológicas, participar do PIBID, conforme destacamos:

É fundamental, porque o aluno de Ciências Biológicas muitas vezes no primeiro período ele entra com a concepção muito distorcida do que é ser um profissional Licenciado em Biologia[...] (Sr.ª Ouro puro, entrevista).

Soares (2012) reforça que o PIBID tem o intuito de incentivar a docência e promover a valorização da formação docente, por meio da aproximação entre a universidade e as escolas da educação básica da rede pública de ensino, uma vez que estimula o reconhecimento e promove à valorização do magistério, particularmente quando se pesa um maior índice de evasão/retenção em um curso de licenciatura, conforme estudado por Luz et al. (2019), seja fruto da ausência de uma identidade profissional docente consolidada. Segundo Anjos et al. (2014), é através do processo de formação inicial de professores que se constrói a identidade profissional, a partir do desenvolvimento de novas habilidades didáticas. É exatamente neste ponto em que o PIBID se insere, colaborando na construção desta identidade à medida que os discentes vão vivenciando a prática escolar.

A entrevistada “Ouro branco”, afirma que o PIBID contribui à medida que favorece a relação entre escola e a universidade:

Total, como eu estava falando antes, esses alunos de ciências Biológicas participarem do PIBID, Ele traz uma vivência de universidade para dentro da escola, isso anima muito os meninos, o aluno das escolas também traz as novidades eles vão querer fazer uma aula diferente com conteúdo diferenciado isso tudo acaba empolgando os alunos da escola (Sr.^a. Ouro branco, entrevista).

Em consonância com este entendimento, Moraes et al. (2019) destaca que o PIBID aproxima universidade e escola, possibilitando aos professores em formação, a vivência com a realidade da docência na educação básica. Assim, o PIBID faz a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, em situações que vão permitir o contato com a prática docente, onde se reconhece que a dicotomia entre a prática e teoria deve ser superada (HILGEMANN et al., 2013).

- *Professor Orientador X PIBID*

Os professores orientadores unanimemente atestam como o PIBID impacta a formação de professores:

“Eu acho que uma das principais ações que eu promovi foi à independência dos alunos de pensar de maneiras distintas, diferentes formas de abordar os conteúdos em sala de aula, que eles poderiam fazer feiras, exposições distintas, então eu acho que eu proporcionei um tipo de criatividade e realmente de liberdade para ele atuar na escola na sala de aula” (Sra. Esmeralda verde, entrevista).

“Na época, enquanto coordenação, a gente observava como os alunos se desenvolviam muito quando participavam do PIBID, aqueles alunos que eram do PIBID eles conseguiram ter uma maior desenvoltura tanto nos estágios, como para tendo um melhor desempenho acadêmico, principalmente quando ele precisava ter residência precisavam fazer algum estágio extracurricular então era notório observar os alunos que tinham PIBID ou que fizeram parte do PIBID tiveram uma maior desenvoltura Principalmente em sala de aula quando tivesse que assumir uma turma” (Sra. Diamante rosa, entrevista).

O que mais prevaleceu na fala dos entrevistados, diz respeito aos ensinamentos dos professores supervisores aos pibidianos, permitindo que estes desenvolvam autonomia e novas habilidades para a profissão docente. Neste sentido, os licenciandos participantes do PIBID desenvolvem-se profissionalmente a partir das vivências com as práticas pedagógicas nas escolas e assim, conseguem desenvolver métodos de ensino mais atrativos (PERETTO et al. 2015).

- O PIBID

Nesta categoria foi apontado a necessidade da continuidade do PIBID, além da sugestão de se estabelecer como um programa permanente e que não seja de concepção única da CAPES:

Olha as sugestões que eu tenho acabam que nem dependem muito da universidade, eu acho que o PIBID deveria funcionar de uma maneira mais contínua, acaba que às vezes os editais né são muito curtos, para funcionar para um dois três anos e isso não é bom, eu acredito que o programa deveria deixar de ser um programa, deveria ser algo definitivo, nos cursos de licenciatura e que pudessem funcionar de uma maneira mais longa, então de repente editais de dez anos, colocando até a possibilidade, por exemplo, de professores voluntários, acho que é importante manter a bolsa do aluno [...] (Sr. Opala verde, entrevista).

A principal sugestão é que eu vejo que o PIBID ele poderia ser um programa não apenas de concepção única e exclusiva da CAPES, eu acho que as Universidades deveriam abraçar o programa como houve uma iniciativa em 2020, onde houve um edital que foi interrompido, em que a Universidade Federal do Piauí assim como abriu vagas equitativas em termos de bolsas de projetos de pesquisa, quando o CNPq oferece bolsas a Universidades de Iniciação Científica, a Universidade fornece o mesmo número de bolsas então isso acontece no PIBIC, os projetos de extensão também são financiados pela Universidade [...] (Sr. Ouro Puro, entrevista).

As falas convergem para a manutenção do PIBID, considerando não somente o aspecto formativo, mas também o impacto social e que deve estar atrelado aos pilares que sustentam as universidades, aliada as estratégias de extensão e pesquisa. Deve haver uma reflexão acerca da importância dos programas, como o PIBID para os cursos de licenciatura, pois possibilitam aliar teoria e prática e buscar dar suporte às questões que estão relacionadas à sala de aula (MELO & LYRA, 2020).

Segundo Ambrosseti (2015), as experiências vivenciadas na sala de aula que são a base para a docência, deve influenciar novas políticas de formação inicial por meio de parcerias entre as universidades e as escolas da educação básica, para que assim, com essa articulação, ocorram avanços nos processos formativos dos futuros profissionais da educação.

Os sujeitos da pesquisa discorreram sobre os cortes de bolsas e interrupção do edital que ocorreu recentemente, esses fatos surgiram como pontos negativos a respeito do programa. Neste sentido, Gonzatti & Vitória (2013) destacam a necessidade da criação de pactos entre governos, instituições de ensino e a

sociedade formadora, em prol da melhoria do ensino, almejando contribuir para a qualidade da educação no Brasil.

A participante “Diamante Rosa” menciona o fato do aspecto social do PIBID:

Acho que a principal crítica que eu vejo é o corte de bolsas que vem acontecendo. Acabou que muitos alunos tiveram que abandonar, isso desvaloriza muito, tem gente que realmente precisa a grande maioria precisa da bolsa para permanecer no programa e isso acho que acarretou grandes prejuízos e acaba gerando a falta de continuidade, pois um aluno entra outro você tem que reiniciar tudo, mas fora isso, acho que o programa em si, quando eu participei, ele era muito bem estruturado, o principal problema era essa continuidade. (Sra. Diamante Rosa, entrevista).

O PIBID vem sendo considerado como um investimento inédito quando se trata da formação dos profissionais da educação, pois proporciona suporte e molda os alunos didaticamente e ainda contribui financeiramente para os alunos por meio de uma bolsa, que vai fazer total diferença na vida do discente (COSTA et al., 2013). Segundo Gomes (2015), quando o discente participa do PIBID além de receber um auxílio financeiro, ele terá a oportunidade de conhecer a realidade escolar, de vivenciar no seu dia a dia a profissão docente, entendendo o que realmente é ser professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou uma análise sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas em uma universidade pública no sul do Piauí, assim como, para a formação continuada dos professores supervisores e gestores envolvidos no programa.

As falas registradas demonstram que o PIBID contribui para a formação docente, uma vez que os licenciandos quando inseridos nas salas de aula, vivenciam a realidade escolar e desenvolvem novos métodos de ensino para a prática pedagógica. Ademais, quanto à formação continuada dos supervisores, o PIBID contribui seja no aprimoramento dos conhecimentos ou promovendo a valorização docente. Nos relatos dos sujeitos é possível perceber ainda, que o PIBID promove um

novo olhar para a docência por parte dos licenciandos, no sentido de estimular a carreira docente.

A análise documental revelou que o PIBID ainda não está contemplado na sua integralidade nos projetos pedagógicos, ou quando está, aparece como mera formalização de atividade complementar no currículo do curso de formação inicial. Apesar desta ótica, o PIBID é um programa que contribui para a formação inicial docente, que permite o desenvolvimento de ações que objetivam formar profissionais mais capacitados e aptos para o exercício do magistério.

Neste sentido, destacamos que o PIBID requer maior visibilidade nos cursos de formação inicial docente, de modo a serem implantados como atividade permanente nas universidades, entrelaçados à matriz curricular, bem como aos projetos pedagógicos das escolas-campo, que acolhem o programa e o efetivam no fazer pedagógico.

5 REFERÊNCIAS

1. AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, maio/ago.2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392>.
2. ANJOS, T. R.; PEREIRA, L. R.; ORLANDINI, P.; OZELO, H. F. B. Contribuições do PIBID na formação de professores: uma reflexão continuada. **Polyphonía**, v. 25, n. 1, jan/jun., 2014.
3. CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte v. 4, n. 6, p. 24-43, jan./jul., 2012.

4. CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez., 2006.
5. CARIBÉ, R. C. V. **Comunicação científica para o público leigo no Brasil**. 2011. 320 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
6. CECHINEL, A; FONTANA, S. A. P.; GIUSTINA, K. P. D.; PEREIRA, A. S; PRADO, S.S. Estudo/Análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **UNESC**, Criciúma, v.5, nº1, jan./jun. 2016.
7. CEPEX – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 053/19 de 8 de abril de 2019. Regulamenta a inclusão das atividades de extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação da UFPI. **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**: Processo Nº 23111.086697/2018-54, Conselho Universitário, 2019.
8. CONSUN - Conselho Superior da UFPI. Resolução Nº 015/2020. Estabelece a suspensão do calendário Acadêmico 2020.1 e 2020.2 e dá outras providências. **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**: Conselho Universitário, 2020.
9. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Resolução n.7, de 18 de dezembro de 2018. Conselho Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**: sessão 1, Brasília, DF, edição 243, p. 48, 18 de dez. 2018.
10. COSTA, V. A. S. F.; GUEDES, M. G. M.; OLIVEIRA, A. M. A.; SOUSA, K. M. O.; BRITO, A. M. S. S. **O processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior e a importância do PIBID no contexto dos Alunos do Curso de Licenciatura em Química da UFRPE em Serra Talhada-Pernambuco**. Revista Virtual de Química, Niterói, v. 5, n. 2, p. 137-148, mar./abr. 2013.
11. DURÉ, R. C.; ANDRADE, M. J. D.; ABÍLIO, F. J. P. Ensino de Biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? **Revista Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v.13, n. 1, p. 259-272, abr. 2018.

12. GOMES, L. S. **A importância do PIBID na formação e prática docente dos licenciandos em matemática das UESB Campus de Vitória da Conquista.** 2015. 41 p. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.
13. GONZATTI, S. E. M.; VITÓRIA, M. I. C. Formação de professores: algumas significações do PIBID como política pública. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 34-42, ago./dez. 2013.
14. HILGEMANN, C. M.; HAUSCHILD, C. A.; SCHMITT, F. E.; BERSCH, M. E.; FALEIRO, S. R.; GONZATTI, S. E. M. Vivências no PIBID: contribuições à formação docente. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 5, n. 2, 2013.
15. LIMA, N. L.; SILVA, C. A.; MONTEIRO, J. M; SOARES, M. R. A; BRAGA, O. J.; CARVALHO, A. D. F. A atuação do PIBID-CAFS na superação dos desafios para a melhoria da qualidade de ensino em Floriano-PI. *In*: SILVA, L. B. & QUEIROZ, M. B. A. (org.). **Ensino de Ciências: relatos e pesquisas no panorama piauiense.** Teresina: Editora EDUFPI, 2017, cap. 1, p. 15-34.
16. LIMA, S. J.; MELO, R. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Metodologias de Ensino na Formação Inicial de Professores do Campo no âmbito do PIBID/UFPI. **Epistemologia e Práxis Educativa**, v.2, n.2, p. 100-117, jan./dez. 2019.
17. LOCATELLI, C. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à Docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p.308-318, maio/ago. 2018.
18. LUZ, S. R. H.; MENDES, D. L. L.; SOARES. M. R. A. Evasão e Retenção no Ensino Superior: problemas de avaliação, currículo ou formação de professores? **Revista Educação e Linguagem**. [s.l.], ano. 6, n. 2, p. 1-14, mai./ago. 2019.
19. MELO, R. A. M. A.; CARVALHO, A. D. F. Contribuições do PIBID para a formação de professores de Biologia. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n.2, p. 465-478, jan./jun. 2017.
20. MELO, N.; LYRA, K. A. A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente. **Revista Iniciação Científica Cesumar**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 133-139, jan./jun. 2020.

21. MORAES, C. B.; GUZZI, M. E. R.; SÁ, L. P. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Revista Ciências Educação**. Bauru, v. 25, n. 1, p.235-253, jan./mar. 2019.
22. MUTTI, R. C.; R. C. A. C. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análises de conteúdo. **Texto & Contexto em Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.
23. NUNES, G.C.; NASCIMENTO, M.C.D.; LUZ, M. A. C. Pesquisa Científica: conceitos básicos. **Id on line Revista Multidisciplinar de Psicologia**, v. 10, n. 29. fev. 2016.
24. OBARA, C.M.; BROIETTI. F.C. D.; PASSOS, M.M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de química. **Revista Ciências Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, out./dez. 2017.
25. OLIVEIRA, M. F. **METODOLOGIA CIENTÍFICA: um manual para a realização de pesquisas em administração**. 2011. 73 p. Manual (pós-graduação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011.
26. PERETTO, E.; POTRICH, M.; LOZANO, E. R.; BOGONI, R. F.; EICHELBERGER, A. C. A. Influência do PIBID nas aulas de Ciências e Biologia. **Revista Unoesc & Ciência - ACHS**, Joaçaba, v. 6, n. 2, p. 181-186, jul./dez. 2015.
27. PRODÓCIMO, E.; PRADO, G. V. T.; AYOUB, E. PIBID: análise de produções publicadas em periódicos da área da educação. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p.393-410, maio/ago.2015.
28. SANTOS, G. A. X. **A importância do Gestor Escolar na Qualidade do Ensino Ofertado**. 2014. 42 p. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
29. SCHNEIDER, C. I.; FERREIRA, S.A. As contribuições do subprojeto PIBID/História da Unicentro para a profissionalização docente, Irati-PR (2012-2014). **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 31-58, jul./dez.2014.
30. SILVA, C.; BRITO, S.S.S. A Importância do Projeto de Iniciação à Docência: O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e Suas Contribuições para o Processo de Ensino e Aprendizagem nas Escolas Públicas de

- União dos Palmares/AL. *In: Colóquio Internacional de Educação Geográfica e Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade*. 2018, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2018. Disponível em: <https://anaiscieg.wixsite.com/maceio2018>. Acesso em: 16 jun. 2021.
31. SILVA, R. L. F.; TAVARES, J. B.; PASSOS, S. G.; LEITE, A. R. B.; MIRANDA, M. A. G. C. Sentidos do PIBID Biologia para alunos de educação básica. *In: Encontro Nacional de Ensino de Biologia e Encontro Regional de Ensino de Biologia*. 4. 2. 2012, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Associação Brasileira de Ensino de Ciências, 2012.
32. SIQUEIRA, M.; MASSENA, E.P.; BRITO, L.D. Contribuições do PIBID à construção da identidade e de saberes docentes de futuros professores de Ciências. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. 9. 2013 Águas de Lindóia. **Resumos [...]**. São Paulo: ABRAPEC, 2013.
33. SOARES, M. R. A. **Novos olhares sobre a formação de professores em Biologia: a ampliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Floriano-PI**. Teresina: EDUFPI, 2013.
34. SOEZEK, Daniel. PIBID como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 57-69, ago./dez. 2011.
35. SOUZA, M. A. S.; ALMOULOU, S. A. Contribuições do PIBID na formação inicial do professor de matemática: saberes da docência. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.21, n.5, p. 589-603. 2019.
36. SOUZA, R. L. B. **Percepção da Ciência de futuros professores de Ciências da Natureza e Matemática: um estudo de casos**. 2020. 136 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
37. TANCREDI, R. M. S. P. Políticas Públicas de Formação de Professores: o PIBID em foco. **Revista Exitus**, Santarém, v.3, n. 1, jan./jun. 2013.

38. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Ministério da Educação**. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Floriano-PI, 2011.

39.

AGRADECIMENTOS

Somos gratas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de iniciação à docência através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Universidade Federal do Piauí pelo apoio ao longo do processo formativo e principalmente a todas as escolas conveniadas ao PIBID/Biologia/UFPI/CAFS.