

## PIBID: REFLEXÕES SOBRE INTENCIONALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

JESUS, Edson Carlos Andrade de<sup>1</sup>  
SILVA, Luana Patrícia Costa<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente resumo tem como principal objetivo apresentar e discutir sobre a prática docente por meio de experiências que tiveram o seu ponto de partida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O principal elemento abordado é a reflexão sobre a prática docente no processo de ensino e aprendizagem de alunas e alunos, levando em conta as contradições do sistema capitalista sobre a profissão docente. Partindo dessa reflexão, este texto procura também destacar o currículo como o fator fundamental que contribui ou com saltos positivos no processo de ensino e aprendizagem, ou negativos na limitação das possibilidades efetivas na prática pedagógica. Para alcançar tal propósito, foram feitos estudos científicos sobre os determinados temas, sendo, desse modo, uma pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que as construções de conhecimentos com o auxílio de professores são examinados pelo sistema capitalista, uma vez que este possui interesse em questões educacionais, e as controlam por meio das intervenções políticas na área pedagógica de ensino, com o apoio do Estado. Observamos que uma das suas principais consequências é a eliminação da autonomia docente nos espaços escolares, o que se destaca no debate sobre currículo. Pesquisas indicam que a formação docente deve estar atrelada a essas questões de forma crítica. A práxis é um conceito que aparece na pesquisa e que se encontra como um fundamento imprescindível para obter um amplo recorte sobre as atuações e discursos que são contraditórios, ao mesmo tempo que lucram acima do trabalho das pessoas realmente engajadas no âmbito educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** CRITICIDADE; PRÁXIS; PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.

O presente resumo possui em sua centralidade o objetivo de compreender dimensões teórico-práticas em torno do currículo e práticas pedagógicas de professores na Educação Infantil. Tal propósito foi incitado a partir das experiências de estágio em uma turma de Educação Infantil de uma escola pública inserida em uma área rural do município de Amargosa-Ba, proporcionadas pelo Programa

---

<sup>1</sup> Acadêmico de Licenciatura em Pedagogia da UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) Campus CFP (Centro de Formação de Professores). E-mail: edsoncarlos@aluno.ufrb.edu.br

<sup>2</sup> Docente do Centro de Formação de Professores, UFRB. Professora orientadora do Núcleo de Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, luanacosta@ufrb.edu.br.



Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Para alcançar o propósito da pesquisa, debrucei-me em contribuições científicas sobre currículo e construção do conhecimento na educação infantil. Esses estudos contribuíram com os encaminhamentos necessários à sua conclusão, se tratando, portanto, de uma pesquisa bibliográfica.

É nítido o debate na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, que há um forte enfoque nas questões relacionadas às formas de ensinar e aprender. As situações didáticas, portanto, não deixam de se manifestarem nesse processo formativo, e, diante de todos eles, questões como essa aparecem: *o professor deve sair modo tradicional de ensino, para que os alunos e as alunas possam construir conhecimentos de maneira significativa e, ainda, que o professor detenha em sua prática, um posicionamento crítico-reflexivo diante da sua tarefa de mediador da aprendizagem.*

Portanto, são nesses pontos que o texto atribui o seu cerne: formação + professor/a + criticidade + práticas curriculares + educação infantil. Assim, problematizamos: *Professora e professor, qual é o seu papel na educação infantil?* Primeiramente, cabe ressaltar que os estudos sobre a didática, conforme apontam Lazaretti e Mello (2018) são válidos porque a mesma se expõe a partir de pontos de uma unidade específica que servem como matriz para as organizações curriculares do ensino, sendo eles os *objetivos*, os *conteúdos* e as *metodologias*, e as autoras destacam que esses três elementos possuem impactos em um ambiente de aprendizagem, no que concerne ao significado social que essas ações educativas podem fornecer às crianças.

Isso porque há uma correspondência entre os objetivos estabelecidos pelo professor, em seu planejamento, com a seleção de conteúdos a serem ensinados às crianças, que deve contar com metodologias enriquecidas, diversificadas e contextualizadas, cujo resultado é a formação das complexas e elaboradas conquistas humanas no desenvolvimento cultural das crianças. (Lazaretti; Mello, 2018, p.119).

Ou seja, a intencionalidade do que pretende ensinar pode aparecer por meio dos objetivos que então encaminharão o professor para que possa criar a aula, mas sempre voltando para a sua intencionalidade, que é o que enriquece a aprendizagem (ou não) dos alunos sobre os conteúdos a serem trabalhados,



I CONENORTE conforme as demandas apresentadas pela dinâmica dos currículos escolares.

Sobre a padronização curricular nas escolas, é interessante notar que também são intencionais. Segundo Macedo (2014), estudioso na área do currículo, é certo que há a existência de um *estadocentrismo curricular* que se tornou evidente pelos interesses hegemônicos interessados nas demandas educacionais, e que estes se reforçam por meio de ideologias de especialistas legitimados por meio de aparelhos institucionalizados que sustentam essa ideologia.

É nesse contexto que o autor se debruça sobre a importância de subverter essa lógica por meio dos *atos de currículo*, que seriam basicamente a valorização da participação dos sujeitos para as contribuições nas atividades curriculares, potencializando, dessa forma, a participação dos alunos, vistos, por uma visão advinda do ensino tradicional, como corpos que estão ali para ouvir e realizar as demandas da autoridade da classe, que seria o professor, (Macedo, 2013). Ou seja, os currículos estariam sendo conquistados pelas ações de alunas e alunos, que estariam se engajando no processo do “como fazer” juntamente com o/a professor, interrompendo a aplicação dos padrões das práticas pedagógicas já exercidas.

Os atos de currículo, dessa forma, servem como um instrumento formativo para o processo em seu momento de trabalho, e, principalmente, agem como atos de práxis, pois são capazes de tornar notório outras possibilidades de trabalhar com as ensinagens, indo em contramão às determinações e diretrizes quase que incontestáveis e insuspeitas, provindas por uma mecanização do currículo (Macedo, 2013). É por essa via que se torna indispensável dialogar sobre a intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem por parte de professores e professoras na educação infantil, considerando que o seu papel no desenvolvimento infantil é essencial no ambiente escolar, sobretudo no que diz respeito à apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Ademais, fica nítida a importância de alcançar incumbências e um questionamento aqui, torna-se impossível de se tornar oculto: qual é o papel do professor diante de uma lógica construtivista do conhecimento? Para alcançar a materialidade dessa forma de fazer educação, em que propicie os espaços de aprendizagens acolhedores e incentivadores, em que a turma toda se reconhece como sujeitos do currículo, é preciso reconhecer-se, enquanto profissional, como alguém que não limita a sua prática pelo o que apenas está acontecendo, e ainda,



visualizá-la ingenuamente, sem dar a ela um real significado, uma real intenção que lhe é própria.

Nesse sentido, não podemos continuar compreendendo que as atividades a serem realizadas em sala de aula devam ser “ensinadas” com métodos mecânicos de aprendizagem que defendem uma lógica que reforça o ideal de professor como uma máquina que alimenta um currículo escolar com princípios que possuem o poder de alienar não apenas a sua própria prática pedagógica, mas a sua existência enquanto ser humano em uma sociedade capitalista.

A práxis, como já dito, se fundamenta a partir de um viés crítico reflexivo que coloca o sujeito a reconhecer-se como um indivíduo consciente da própria realidade que o oprime, para que, a partir da compreensão ampla dela mesma possa identificar quais caminhos devem ser percorridos para superá-la, sendo o caminho da “reflexão- ação-reflexão” (Freire, 2021). A reflexão da própria ação. Refletir, fazer e refletir mais uma vez: um trabalho contínuo, um trabalho de práxis pedagógica. Logo, é a partir da oportunidade de analisar as suas próprias práticas que a práxis acontece é que ela se toma como um conceito formativo para professores e professoras. A partir dela profissionais da educação podem dar sentido em suas vivências pedagógicas com o seu público, reconhecendo-os como pessoas importantes, como autores e autoras do seu processo de formação.

[...] sua atuação deve ser de um observador atento sobre como as crianças brincam, como se relacionam, como escolhem, como se movimentam nos espaços, e disso extrair indícios importantes para pensar o grupo e suas aprendizagens coletivas, bem como participar e compartilhar desses momentos em conjunto com as crianças. (Lazaretti; Mello, p.127).

Assim, concebe-se que o papel do trabalho pedagógico tem a demanda da função imprescindível do professor de educação infantil, que deve acompanhar os caminhos perpassados por cada criança para que elas sejam vistas, ouvidas, e a partir desse movimento de observação e escuta, de troca de olhares e prosas, possam estabelecer relações positivas que possuam frutos positivos ao desenvolvimento acadêmico tanto da turma, quanto do professor. Assim, concordo com Jófili quando afirma que “um ensino construtivista crítico não poderia ser entendido como receitas prontas a serem seguidas, mas como sugestões a serem examinadas pelos professores.” (Jófili, 2022, p.201)

Toda essa reflexão não deve ser interpretada ingenuamente, da mesma



forma que as dinâmicas de aula das autoridades de Estado são. Assim, nos cabe perceber como essas possibilidades são extorquidas daquele professor ou daquela professora que pretende elaborar aulas que passem do padrão tradicional e que provocam os níveis de desenvolvimento cognitivo dos alunos positivamente.

Como já visto, há relações de poder implicadas na formação de professores, e nas instituições em que muitos professores exercem a sua profissão: a Escola. Ao fazer um relato sobre sua experiência enquanto professor, Sérgio Guimarães relembra sobre as imposições curriculares do sistema de ensino que eram lançadas para o professor poder executar as tarefas como também diz que as avaliações da Prefeitura eram muito rigorosas, caso não seguissem o seu padrão curricular, sendo, no caso dos alunos, punidos quando não alcançam a aprovação em tal avaliação, já no caso dos professores, saem como culpados e são cobrados mais uma vez. (Freire; Guimarães, 2020).

Um questionamento, em seu diálogo com Paulo Freire, é feito: “Uma das contradições sérias que a gente vivia era esta: o que adianta tentar no dia a dia, em sala de aula, pôr em prática uma nova maneira de experimentar, de viver a relação professor-aluno-conhecimento, se as regras do jogo institucional até puniam as crianças que não se encaminharam naquela direção?” (Freire; Guimarães, 2020, p.97). Para refletir, torna-se relevante, pois a submissão do professor ao sistema enquadrador que estimula momentos de troca de conhecimento com as crianças é cobrada por uma estrutura política e hegemônica em diversos âmbitos da sociedade, dentre eles, a educação.

Fica nítido que essa submissão tem o papel de alienar a prática docente e enfraquecer, desse modo, as possibilidades para uma preocupação com o ensino que obtenha abrangência crítica com as turmas, reduzindo as chances de haver cenários educativos consistentes com as diversidades sócio-culturais vivenciadas pelas crianças na escola. É aí que fica difícil calcular como ultrapassar tais barreiras que possuem enfoque nos métodos tradicionais de fazer educação, e ainda como professores da Educação Básica conseguem superar as avaliações do sistema que apaga a sua autonomia docente em favor de um interesse provindo de uma conjuntura capitalista que depende da prática mecânica do professor para que se perpetue.

Por fim, percebe-se que a prática de professoras e professores sofre



I CONGRESSO  
NORTE-NORDESTE  
influências que podem confundir os seus interesses com os interesses políticos que controlam as instâncias do Estado. Colocando-se em oposição a essa lógica, com a pretensão de finalizar o texto, mas não o debate, reforço, a partir de Michel Jean Marie Thiollent e Maria Madalena Colette, sobre o poder na pesquisa-ação no campo da educação. As contribuições dessa linha teórica e prática contribuem para criarmos estratégias a partir de estudos críticos que não removem as áreas conteudistas do ensino, mas promovem reflexões e maneiras de viver esses conteúdos de forma dialógica com os educandos:

Na abordagem de pesquisa-ação, o docente desempenha um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino; o grupo; a didática; a comunicação; a melhoria da aprendizagem dos estudantes; os valores da educação; e o ambiente em que esta ocorre. O professor-pesquisador tem autonomia. Seu ensino está embasado em pesquisa e não em conhecimentos prontos, codificados em material de instrução. (Thiollent; Collette, 2014, p.213).

Em outras palavras: os conteúdos se tornam críticos a partir dos elementos estruturais e estratégicos para o currículo pedagógico a partir da pesquisa-ação, da preocupação com tudo o que constitui o espaço de ensinagens: alunos, comunicação, aprendizagem e etc. A pesquisa da prática e das partes que a contemplam e completam de forma inacabada, por ser uma prática flexível. “Tal criticismo é crucial em todos os níveis de educação e deve estar presente, particularmente, durante programas de formação de professores devido ao seu efeito multiplicado.” (Jófilí, 2002, p.201)

Os efeitos da práxis como intermédio educativo se encontram com as metodologias participativas na pesquisa-ação de forma que, o professor que a toma como uma experiência contínua em suas práticas, obterá o entendimento complexo do seu fazer pedagógico na educação infantil, a partir do seu reconhecimento como um estudante eterno em um processo de reflexão-ação-reflexão.

Contudo, fica evidente que há a necessidade de compreender as complexidades docentes e pedagógicas a partir das experiências necessárias pela caminhada formativa de estudantes da Pedagogia. A fama do “pedagogo/a” é quem cuida eterniza o ponto de vista que coloca os profissionais da área em um lugar de desvalorização da sua própria profissão. Assim, ressalto a importância de trabalhar a pedagogia no sentido amplo para haver boas interpretações do *quefazer* pedagógico, da responsabilidade crítica que é necessária para a derrubada da



## REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, A. P.; MACEDO, R. S. **PRÁTICA, BIOGRAFIA E CONSTRUÇÕES TEÓRICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CURRÍCULO BRINCANTE**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 121–132, 2018. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n51.p121-132. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4970>. Acesso em: 13 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância: Diálogos sobre educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 232 p. ISBN 878-85-7753-425-8.

JÓFILI, Zélia. **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola**. Educação: Teorias e Práticas, n. 2, p. 191-208, 2002. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LAZARETTI, Lucineia Maria; MELO, Maria Aparecida. **Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança**. In:

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia Histórico Crítica: legados e perspectivas**. 1. ed. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando, 2018. cap. 6, p. 117-133. ISBN 978-85-53111-11-4. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **ATOS DE CURRÍCULO E FORMAÇÃO: O PRÍNCIPE PROVOCADO**. Revista Teias, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 8 pgs., 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24252>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, 2013. Disponível em: [https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto\\_sidnei.pdf](https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf). Acesso em: 13 jan. 2024.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 36, n. 2, p. 207-216, 5 dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/%20article/view/23626>. Acesso em: 07 jan. 2024