



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **OS DIFERENTES CONTEXTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA E OS SEUS PERCURSOS FORMATIVOS**

Karine Pinheiro de Souza – UFCA  
Darliane Silva do Amaral – UFCA  
Francione Charapa Alves – UFCA  
João Batista Monte de Oliveira – URCA  
Francisca Maurilene do Carmo – UFC

### **RESUMO**

Este painel é composto de três artigos que apresentam diferentes perspectivas sobre o fazer docente, com foco na reflexão da formação de professores e da prática didático-pedagógica. Essas diferentes nuances permeiam as identidades docentes, fortalecendo práticas de ensino e de aprendizagem que mobilizam o observar-pensar-intervir nos percursos formativos e no fazer científico. Os textos articulam a perspectiva formativa do Curso de Pedagogia, indicando a escola como locus privilegiado da formação do professor, especificamente no desenvolvimento profissional e construção da sua identidade. O primeiro artigo reflete sobre a identidade docente mediada pelo exercício da Coordenação de área no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Pedagogia do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Cariri, campus Brejo Santo-Ceará, destacando as estratégias didático-pedagógicas implementadas. O segundo artigo analisa a experiência do supervisor no desenvolvimento de atividades do PIBID, destacando a realidade da escola de educação básica e do professor como co-formador de pibidianos. No terceiro artigo temos uma pesquisa teórico-bibliográfica, acerca dos fundamentos do ensino de Ciências na perspectiva histórico-cultural, como forma de instrumentalizar os/as estudantes de Pedagogia nos processos subjacentes à formação dos conceitos científicos. Apontamos a partir das análises apresentadas a importância de processos formativos no curso de Pedagogia na relação com programas institucionais/Pibid em articulação com a educação básica, assim como, a formação de docentes que aprendem a docência na relação teoria-prática, objetivando a construção de práticas comprometidas com o horizonte da formação humana, reconhecendo-se como sujeito que formam e se formam, durante a construção de processos didáticos reflexivos.

**Palavras-chave:** Constituição docente, Práticas pedagógicas, PIBID.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ÂMBITO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

Karine Pinheiro de Souza – UFCA  
Darliane Silva do Amaral – UFCA  
Francione Charapa Alves – UFCA

### **RESUMO**

O presente artigo objetiva refletir sobre a identidade docente mediada pelo exercício da Coordenação de área no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto pedagogia do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Cariri, *campus* Brejo Santo-Ceará, destacando as estratégias didático-pedagógicas implementadas. Assim, propõe o debate acerca da nossa prática docente, ancorada nas ideias de Paulo Freire (2015). Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, observando o paradigma metodológico da pesquisa (auto) biográfica, focalizando na análise dos dezoito (18) meses de realização do PIBID. Como resultado desse estudo evidencia-se que o programa promoveu o fortalecimento do observar-pensar-intervir, ampliando a pluralidade de referências, auxiliando na reflexão de suas ações, fazendo uma autoavaliação dos fatos, das suas realizações, das suas frustrações, reconhecendo-se como docente que forma e se forma, durante a construção de processos didáticos reflexivos.

**Palavras-chave:** Identidade docente, Reflexividade crítica, PIBID.

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se constitui como uma das principais políticas na área da educação superior, cujo objetivo principal é elevar a qualidade da formação inicial docente por meio da aproximação dos/as estudantes de licenciaturas no contexto escolar da educação básica brasileira, estabelecendo parceria entre Universidade e Escola.

Diante da necessidade de fortalecer a docência, fomentar espaços para o efetivo exercício da profissão, o programa de formação inicial concede bolsas aos licenciandos gerando oportunidades de continuidade de seus estudos, para o pleno desenvolvimento de sua prática docente, além da aproximação universidade e escola.

Para que isso se concretize, o PIBID tem em sua organização a presença do Coordenador de área que é o professor da IES responsável por planejar, organizar e orientar as atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica. Assim, esse artigo, tem como objetivo refletir sobre a identidade docente mediada pelo exercício da Coordenação de área no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Cariri (UFCA), *campus* Brejo Santo-Ceará, destacando as estratégias didático-pedagógicas implementadas nas escolas, orientadas pelas coordenadoras da Pedagogia na edição do PIBID 2022-2024. E com isso, reconhecer a teoria e a prática coadunam para abrir caminho de uma trajetória de aprendizado contínuo do *ser* docente.

Esse processo é contínuo e presente em todas as fases de atuação do PIBID, tanto do docente, quanto do discente a saber: o nosso planejamento docente na condução da orientação dos estudantes; momentos de formação de natureza teórica; ingresso dos pibidianos no contexto escolar; acompanhamento das atividades de caráter prático na sala da educação básica; realização e participação em evento acadêmico; publicações oriundas da integração no PIBID e ampliação e fortalecimento das atividades que integram todos os atores envolvidos no projeto. Nesse ir e vir dos processos teóricos e práticos, o docente acadêmico está sempre atento às demandas sociais, políticas, culturais e educacionais. É compromisso da academia buscar compreender a complexidade dos espaços escolares, pois programas desta natureza têm a necessidade de experiências reais, singulares, complexas, de trazer as contradições vivenciadas na escola, para que o jovem ao iniciar a sua formação possa vivenciar os paradoxos, as contradições do sistema educacional brasileiro entre as competições e os processos cooperativos internos e as redes de ajuda diante de tantas desigualdades. Isso reforça o sentido de fazer educação, colocando-nos no desafio de um trabalho emancipador.

Diante deste cenário, quando apresentamos este estudo, nos perguntamos: quais as estratégias didático-pedagógicas que foram implementadas na nossa prática docente e possibilitam a reflexibilidade crítica na construção da identidade docente?

Ao analisar os paradigmas metodológicos de uma pesquisa, optamos pela investigação qualitativa na perspectiva da pesquisa (auto) biográfica, no formato de um relato de experiência.

Assim, à luz das reflexões aqui feitas, temos o intuito de verificar aspectos que constituem nossa prática docente na Universidade Federal do Cariri (UFCA), *campus* Brejo Santo-Ceará, considerando o ofício docente como inacabado e portanto, atividade em constante transformação. Desta feita, buscamos focalizar o debate da prática docente nas atividades de



XXII ENCONTRO DE ORIENTAÇÃO DE PIBID, pois consideramos que este se caracteriza como uma ferramenta relevante no processo de formação individual e coletivo dos estudantes do curso de Pedagogia e sobretudo, para a ressignificação da nossa identidade docente.

## **PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

O paradigma metodológico do artigo é qualitativo de cunho (auto)biográfico em que propomos a análise da nossa atividade docente no âmbito do PIBID, como coordenadoras durante o período de 18 meses. Neste texto almejamos estabelecer o debate da relação entre docência e discência no que concerne aos caminhos percorridos durante o processo formativo das professoras. Consideramos que a (auto)biografia é uma metodologia adequada para análise, interpretação e reflexão do relato de experiência, estabelecendo pontes entre o orientador e o estudante de pedagogia, que se ressignificam no processo. “Assim, a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as ‘experiências referências’ pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p.378) e, desse modo, ressignificando a identidade docente.

De acordo com Alves, Martins e Leite (2021) “A UFCA teve o seu primeiro projeto institucional do PIBID submetido e aprovado por meio do edital Capes nº 61/2013 e iniciou as suas atividades no ano de 2014” (p. 1592). Entretanto, o PIBID no curso de Pedagogia, só ocorreu mediante o edital nº 02/2020, logo no período da implementação do Curso, em 2020. Por consequência da pandemia, o primeiro grupo passou grande parte do percurso formativo em formato remoto. No ano de 2022 com o início da segunda turma de pibidianos, foi possível uma ampliação no atendimento e a estruturação de núcleos que atuaram em três escolas do município de Brejo Santo/ CE, a saber: Escola de Ensino Fundamental Historiador Padre Antônio Gomes de Araújo; Escola de Ensino Fundamental Padre Pedro Inácio Ribeiro e Escola de Ensino Fundamental Pedro Gomes da Silva Basílio. O recorte de análise deste artigo é com base no período de outubro de 2022 até março de 2024. Desta feita, buscou-se analisar a partir da auto reflexão nos aspectos do *ensino dos processos didáticos-pedagógicos, na orientação de estudos e pesquisas.*

Em educação não há um manual que oriente e possa ser seguido como regra universal, em que todos se adequem e participem da mesma maneira. Pensar em educação é permitir o desafio como condição constante, promovendo na Universidade e na escola a possibilidade de os indivíduos construírem caminhos que os tornem cidadãos no mundo. Paulo Freire (2015) em sua obra *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”* somos impulsionadas para refletir acerca da constituição docente, isto é, como nossa identidade profissional vai acontecendo e reverberando os sentidos para nós e para os discentes.

Assim, consideramos que a relação docente e discente se caracteriza como ação interligada no processo educativo. Cada um desempenha funções específicas, e ambas se interligam, mas não se fundem. Nas palavras de Freire: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2015, p.13).

Reconhecemos que a trajetória de formação da docência perpassa por inúmeras circunstâncias, que não pode se considerar uma formação como acabada e satisfatória, pois ela exige reflexibilidade crítica (Nóvoa, 2001). De igual modo, a concretização cotidiana da docência só se realiza na relação com o discente. Consideramos que cada ser humano é singular e, portanto, o processo de formação também é único. Conforme Paulo Freire, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2015, p.13).

No âmbito do Curso de Pedagogia da UFCA, compreendemos no processo de formação “a inter-relação entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura, gestão e qualificação profissional” (Ceará, 2022, p. 13). Nesta perspectiva, nossa prática docente contempla atividades de diversas naturezas, sempre estabelecendo relação de compromisso com a formação do futuro docente. Ademais, juntamente com os aspectos disciplinares e curriculares, estamos exercendo a prática, observando a dimensão política da formação docente, pois compreendemos “a essencialidade da compreensão, pelo futuro professor, de que sua atuação profissional se dará em uma realidade contextual, por sua vez regulada por condicionantes políticas e sociais” (Ceará, 2022, p.13).

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o processo de formação em Pedagogia visa possibilitar “a constituição da identidade do professor que em sua atuação, estará em um processo contínuo de desenvolvimento profissional, visto que os conhecimentos que os professores detêm estão relacionados à realidade em que vivem e atuam” (Brejo Santo, 2022, p.14). Em Freire, “[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 2006. p. 43). Para ele, é imprescindível que a educação considere as práticas sociais e culturais das pessoas. Ancorados na proposta do PPC do Curso, buscamos uma prática docente que possibilite ao estudante do PIBID uma iniciação à docência pautada na reflexibilidade crítica, o que se consolidou no PIBID com o aprimoramento da atividade de pesquisa.

A seguir, analisaremos algumas estratégias didático-pedagógicas do PIBID como elementos de ressignificação da identidade docente.

### **PIBID CARIRI: REFLEXÃO DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**

O PIBID constitui-se como um dos programas mais importantes na formação dos/as estudantes do Curso de Pedagogia. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (Ceará, 2022, p.14) nossa prática docente é voltada para organizar uma “sólida formação inicial, de maneira que, ao vivenciar situações de ensino e outras atribuições comuns ao ofício de professor [...]” os estudantes possam construir sua identidade docente. Consideramos que o processo de formação do licenciado em pedagogia tem a instituição escolar como espaço primordial para iniciação à docência e, justamente nesse sentido, escolhemos trazer aspectos do PIBID no Cariri Cearense como atividade relevante da dialética docência e discência.

No que se refere à implementação do programa na UFCA no período de 2022-2024, foram estruturadas as seguintes atividades: estudos teóricos, encontros formativos, planejamento de núcleo com parceria do supervisor da escola e atuação na escola (observação, planejamento, intervenção), construção de materiais didáticos-pedagógicos e, por fim, reflexão com a produção de artigos científicos.

Nossa prática docente do âmbito do PIBID se realizou por orientação das reuniões de núcleo e reuniões mensais entre todos os núcleos do Projeto Interdisciplinar de Pedagogia. Nessas reuniões, os Pibidianos compartilharam suas vivências, erros e sucessos, da forma como preferiram. Entre o narrar e ouvir, foram traçados momentos de conversas que contribuíram para a formação coletiva e reflexiva através de atividades dialógicas reafirmando o sentimento de unidade do programa.

Santo supracitadas, instituições distintas geográfica e pedagogicamente. Os núcleos formados por oito estudantes que vivenciaram nos seus cotidianos no âmbito da escola experiências formativas ímpares de observação, estudo e intervenção pedagógica, apesar de compartilharem, entre momentos do dia, redes sociais e trocas informais de experiências em conversas paralelas.

Uma contradição vivenciada foi a atuação entre os núcleos, nas diferentes escolas, que mesmo diante de momentos integrativos entre eles, não conseguiam perceber as nuances e dilemas de cada universo escolar. Sabendo que cada escola guardava em si uma peculiaridade, aproximamos dos estudos de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103) "processo de ensino se constitui em um processo de investigação". Essa integração da lente investigativa à atividade de ensinar a ser professor investigador, promove a revisão dos significados sociais da nossa profissão, em que o processo de pesquisa vai constituindo a nossa identidade e dando o sentido do ser docente.

Dialogamos neste contexto, a Demo (2003) quando destaca o ato de pesquisar como uma busca de sentidos e a reconstrução do conhecimento. Refletindo a condição do professor que dirige, coordena e é responsável por conduzir a atividade da pesquisa com os estudantes, consideramos que o docente aprende ao mesmo tempo em que ensina.

Reforçamos que a estratégia desenvolvida no programa da UFCA envolve o quadripé: ensino, pesquisa, extensão e cultura. Teve como base a leitura dos clássicos, como Josso (1996), Larrosa (2004), Nóvoa (2001), Freire (2015), Freire (2006), Pimenta e Anastasiou (2014), Santos e Macedo (2005), Machado (2014) e Libâneo (2008, 2002).

Uma das primeiras orientações teóricas com caráter (auto)biográfico do estudo e que auxiliou na constituição da identidade, foi o texto de Marie Christine Josso, intitulado por "*experiências de vida e formação*". Ele foi condição essencial no processo de formação inicial dos estudantes de pedagogia, pela possibilidade de trabalhar a subjetividade por trás da formação identitária, levando-os a indagar-se sobre as relações que vivenciaram nas escolas, como essas experiências atravessam o seu processo formativo. O estudo do texto reforçou que no decorrer da experiência formadora, a aprendizagem/experiência intercruza.

A nossa orientação para os momentos de estudos fomentou os debates nas reuniões quinzenais. Esse foi um ponto de partida para reconhecer a busca teórica como uma obra aberta, em que os/as discentes também buscavam novas fontes e temas que surgiram no decorrer do processo formativo, ou seja, a curadoria de leituras era colaborativa e partilhada entre os estudantes. Outro aspecto, que aconteceu durante as trocas de referências, foi o diálogo entre

os materiais que eram oferecidos nas disciplinas, assim os estudos teóricos apresentavam sentido no curso de Pedagogia, fomentando a prática experienciada na escola.

Esse processo de análise crítica, dos saberes vivenciados na experiência, nos permitiu "configurar uma identidade epistemológica, decorrente dos saberes científicos e os de ensinar" (Pimenta e Anastasiou, 2014, p. 88), pois estávamos em constante confronto das nossas produções teóricas e da revisão de nossas práticas, que pudemos evidenciar numa atividade da escrita dos memoriais (relatórios), que mobilizou essa singularidade e a tomada de consciência da individualidade, das dores na docência que foram até motivo de muita crítica dos próprios estudantes, por ser um trabalho exaustivo e que gerou sobrecarga nas atividades das disciplinas e do próprio programa.

Bem diante da ampliação de consciência para a importância do processo de escrita e da construção da autonomia, evidenciamos nossa identidade docente e nosso processo de mudança das relações estabelecidas individualmente e, na mediação com os estudantes, desenvolvemos uma análise crítica da teoria. Como orientadoras nos ancoramos na perspectiva crítico-reflexiva na formação, "que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada" (Nóvoa, 1991, p.25).

Outro aspecto que evidenciam na construção da identidade foi a escrita de artigos para compor eventos científicos, bem como resumos simples e expandidos, ambos apresentados na modalidade comunicação oral, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos da realidade. O ato de orientar mobiliza em nós muitos conhecimentos e saberes.

Esse processo aprimorou nossa capacidade de flexibilidade crítica e sistematização das reflexões sobre as práticas didático-pedagógicas. Consideramos que a maturação do processo de escrita acadêmica nasceu do processo de escrita de si pelos estudantes e que reverberou na nossa própria autorreflexão.

## **CONHECIMENTOS MOBILIZADOS A PARTIR DAS ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO DO PIBID: OS PROCESSOS DIDÁTICOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Durante o desenvolvimento de atividades na escola, as ações de diagnóstico e acompanhamento designadas pelos orientadores promoviam o processo reflexivo sobre sua prática profissional, promoviam implementação de atividades diversas, para que o estudante construísse sua prática profissional, aprendendo os processos didáticos, com o apoio do supervisor do PIBID na escola. O que alinhamos à pedagogia crítico social dos conteúdos

XXII ENCONTRO (Libâneo, 2008) em uma abordagem de projetos que foi uma ação mobilizadora para articular a ciência/comunidade na escola.

Neste contexto, as estratégias didático-pedagógicas estimularam os estudantes a criar oportunidades que mobilizassem os estudantes da educação básica a ter autonomia, aprender a perguntar, elaborar questões sobre sua cultura. Assim, percebemos que o ensaio da profissão mobilizou o apoio a projetos de aprendizagem nas salas de aula, com temas como ambiente, cuidado com os animais, que estavam alinhados ao currículo do 4º ano do Ensino Fundamental, situando-os em problemáticas reais, saindo do livro didático, rompendo as paredes da escola, com o respeito à sociedade.

Essa abordagem, evidenciada como importante no processo de iniciação à docência, uma vez que nos estudos do subprojeto do PIBID os estudantes de Pedagogia desenvolvem projetos na sala de aula da escola em que estavam inseridos. Os projetos, articulando a ciência no cotidiano, com ludicidade por meio de dinâmicas que mobilizaram o trabalho interdisciplinar, com as disciplinas de Ciências e Língua Portuguesa. Possibilita ampliar a compreensão dos alunos, os conceitos do estudo assentam-se numa perspectiva sócio-histórico-cultural, revelando o processo em que está inserida a ciência nas práticas sociais de uso da língua materna. Isso reforça os eixos temáticos: escolarização aberta, prática docente, inclusão, tecnologia digital, estudados por autores internacionais, tais como Okada & Sherborne (2018), Santos (2019) e contemporaneamente a autora e orientadora do projeto Souza (2014; 2018 e 2023).

Consideramos que essas estratégias são inovações, além das temáticas sobre os animais, o ambiente natural e o respeito à ciência para e com a sociedade, o professor efetiva seu exercício em correspondência às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação, como nos alerta Libâneo (2015).

Durante o acompanhamento do programa, também evidenciamos as contradições entre o estudado na Universidade e a efetividade na Escola, esse era nosso maior ponto de reflexão para superar as dificuldades na relação universidade e a escola. Segundo Paulo Freire, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 2015, p.24). Assim, faz-se necessário manter vivo o constante processo de reflexão da constituição docente, uma vez que, dessa reflexão resulta a análise da didática pedagógica. Na concepção das autoras do presente artigo, não há didática quando há prescrição de modelo docente. Portanto, práxis docente é ação

XXII ENCONTRO TRANSFORMADORA E TRANSFORMANTE EM SI NO CONTATO COM O DISCENTE E NA REFLEXÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.

A articulação dialógica entre a prática experienciada e a teoria estudada na organização das atividades do PIBID foi basilar para que a disparidade entre aquilo que deveria ser e aquilo que é não fosse entendido como uma barreira no desenvolvimento da docência, mas tratado da melhor forma para a construção do conhecimento docente. A organização das atividades do programa é ancorada na triangulação de teoria, prática e pesquisa. Destacamos que esta tríade foi importante para a gestação do pesquisador, pois garantiu os aportes necessários para afinamento do olhar sobre a educação nacional junto a esse traçar colaborativo.

Outrossim, os momentos de implementação de atividades na escola contribuíram para nossa identidade e do programa. Elencamos, de forma sintética alguns resultados no processo de mediação com o discente, dentre elas: o desenvolvimento das habilidades de comunicação, planejamento reverso, o redimensionamento de atividades que promoviam trabalho em equipe, amplitude vocabular, formular um olhar decolonial sobre o currículo, gestão de tempo, mediação de conflitos e organização do tempo em sala de aula. Em síntese, os processos didático-pedagógicos vivenciados PIBID foram pilares que promoveram a ressignificação de nossa atuação como orientadores, com um grande diálogo com o supervisor.

Um aspecto peculiar na integração dos programas foi a realização do II Encontro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e I Encontro do Residência Pedagógica da Universidade Federal do Cariri- I ENPIBID/II ERP, com o tema: *Diversidade e Equidade na Educação: qual o papel das políticas públicas na Escola?* O evento consolidou-se como uma culminância das atividades do PIBID, bem como resultou na participação dos estudantes universitários em todas as atividades, além de mobilizar a integração do PIBID e do Programa Residência Pedagógica.

Orientamos que os estudantes escrevessem nos artigos científicos publicados no evento todo o processo de formação docente que perceberam na integração do evento, essa escrita demarca como o processo identitário se constituiu nos desafios driblados, as escolhas, o processo de superar timidez, a confiança na atividade em que realizara e etc. Merece destaque, durante o encontro as oficinas realizadas no ENPIBID, uma maior aproximação da Universidade e da Escola tendo em vista o envolvimento dos alunos da educação básica nas relações afetivas, o que acarretou uma aproximação Universidade e Escola, conseqüente, fortalecimento da relação entre Educação Superior com a Educação Básica. Além disso, o contato do corpo discente com a escola e, por conseguinte, troca de experiência com a prática de docente na educação básica focando na diversidade cultural e nas relações étnico -raciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo propõe refletir acerca da identidade docente mediada pelo exercício da Coordenação de área no contexto do PIBID. demonstrou forte potencial em sua implementação no contexto institucional das escolas públicas municipais de Brejo Santo-Ceará. Estabeleceu-se parcerias importantes entre Universidade e Escola, possibilitando o contato antecipado dos graduandos com a rotina escolar, contribuindo em seus processos formativos.

Como docentes do Curso de Pedagogia, buscamos fomentar nos/as estudantes do PIBID o exercício da pesquisa, uma vez que acreditamos que ela possibilita a flexibilidade crítica da nossa prática e conseqüentemente, influencia o discente na compreensão da constituição de sua formação. Não almejamos apresentar modelos únicos de formação, mas fomentar curiosidade nos diversos caminhos e trajetórias de iniciação à docência. Refletindo acerca do exercício da pesquisa, cumpre-nos dizer que ela é indissociável da atividade de ensino, cultura e extensão. Ambas atuam como uma unidade na Universidade Federal do Cariri (UFCA), embora cada componente assuma características metodológicas particulares, inclusive pela efetivação de suas ações.

O desenvolvimento das atividades do PIBID mobilizou a construção da identidade profissional, compreendendo as incertezas que permeavam o caminho de iniciação à docência. A formação do licenciando está em contato direto com o campo/escola, mas na situação de transformação direta do espaço e da sociedade. Isso porque a formação do licenciando em Pedagogia, neste caso, com apoio do PIBID, permitiu pautar a construção de agentes, futuros docentes para atuarem no espaço escolar e no fazer educativo, assim possibilitando uma formação na realidade posta, propondo a reversão das realidades as quais são díspares, levando as novas formas de ser e de fazer existir. Nesse sentido, o PIBID tornou-se uma reflexão sistemática entre a teoria e a prática na busca de alternativas para problemas sociais refletidos nos espaços escolares.

Esse movimento de reflexão da prática, desenvolveu-se num trabalho colaborativo de adequação de estrutura técnica, maturação da escrita acadêmica reverberando, e também no melhoramento do desenvolvimento nas atividades acadêmicas de modo geral, ampliando seu conhecimento profissional. O que fortalece o entendimento da prática docente no que se refere aos estudos teóricos, planejamento e a prática de ensino para implementação das discussões para o cotidiano da escola.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Grosso modo, o relato de experiência das autoras, versa da análise da própria prática docente, buscando estabelecer relação com análise da vivência com o discente, com ênfase nas atividades didático-pedagógicas realizadas no PIBID. Consideramos que o ofício da docência inspira e é inspirado por pessoas e contextos culturais.

Incorporar-se ao PIBID como coordenadoras de área, revelou-se uma experiência profundamente transformadora para nossa prática docente. Nestes 18 meses dedicados ao PIBID, pudemos testemunhar não apenas o impacto positivo nas escolas parceiras, mas também uma significativa evolução na nossa própria identidade como educadoras, pois o PIBID é um programa dinâmico e desafiador, o que nos faz sair da zona de conforto. Este período foi marcado pela constante reflexão crítica sobre nossas ações pedagógicas, incentivada pelas orientações teóricas de Paulo Freire e outros autores fundamentais da educação.

A pesquisa (auto)biográfica enriqueceu nossa compreensão da complexidade do fazer docente. A colaboração intensiva com os estudantes de pedagogia não apenas nos desafiou a repensar constantemente nossos métodos de ensino, nossa relação professor- aluno, mas também fortaleceu a convicção de que o processo educacional é uma via de mão dupla, onde tanto o educador quanto o educando se enriquecem mutuamente.

Assim, ao final deste ciclo de trabalho colaborativo, emerge uma certeza: a identidade docente não é estática, mas sim um contínuo processo de construção e reconstrução, moldado pela prática, pelo diálogo constante e pela investigação crítica. O PIBID não apenas oferece uma formação para iniciar novos professores na educação básica, mas também catalisa uma profunda ressignificação da identidade profissional das pessoas que assumem as coordenações de área, uma vez que, ao orientar, também aprendem e se desenvolvem juntamente com orientandos e com a comunidade escolar.

Por fim, convocamos Paulo Freire sobre a necessidade de a educação não ser um modelo assistencialista, mas uma educação que desenvolva autonomia, que conduza ao engajamento social no mundo. Portanto, almejamos que a educação dos pibidianos seja um modelo prescritivo, mas uma possibilidade de iniciação à docência, pautada por uma didática autêntica e autoral do graduando em Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 16, núm. 3, Esp., 2021.



XXII ENCONTRO BRASILEIRO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2022. Edição 59, Seção 1, p. 33, 26 mar. 2024.

BREJO SANTO, CEARÁ. Projeto Pedagógico de Curso. Licenciatura Plena em Pedagogia. Brejo Santo, 2022. Disponível em Acesso em <<https://www.ufca.edu.br/cursos/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico>>: 15 jul. 2023.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2008.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OKADA, A and SHERBORNE, T. Equipping the Next Generation for Responsible Research and Innovation with Open Educational Resources, Open Courses, Open Communities and Open Schooling: An Impact Case Study in Brazil. **Journal of Interactive Media in Education**, (1)18, 2018, pp. 1–15.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 2005.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2014.

SOUZA, Karine Pinheiro de .**Tecnologias da Informação e Comunicação e Empreendedorismo: os novos paradigmas e aprendizagens de jovens empreendedores e as suas inovações tecnológicas**. 2014. 659f. Tese( Doutorado em Ciências da Educação - Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.

SOUZA, Karine Pinheiro de; MACHADO, A. C. T. . **Redes Sociais: itinerância no âmbito da unidade curricular de Didática**. *Indagatio didáctica*, v. 10, p. 151, 2018.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE LICENCIATURA DE ANIMAÇÃO

## **A CONTRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR**

João Batista Monte de Oliveira – URCA

### **RESUMO**

O trabalho retrata o desenvolvimento de atividades realizadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) alinhadas ao subprojeto Pedagogia da Universidade Federal do Cariri em uma escola da rede pública municipal de Brejo Santo-CE. A pesquisa advém da pergunta norteadora: como a formação do/a professor/a supervisor/a pode contribuir no espaço do PIBID? Tem como objetivo principal analisar a experiência do supervisor no desenvolvimento das atividades do PIBID e as implicações na formação inicial dos pibidianos/as. A metodologia proposta no estudo segue a abordagem qualitativa e utiliza a dimensão (auto)biográfica, reconhecendo os estudos com embasamento teórico de autores como Alves (2010), Freire (2022), Okada (2020), Silva (2003), entre outros, as vivências coletivas no núcleo e os eixos estudados. As temáticas estudadas justificam o interesse em aprimorar e ampliar esses estudos e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na (re)construção de novos conhecimentos. Com isso, percebemos que um dos resultados esperados é a releitura dos modelos de formação que estão sendo instituídos atualmente, para que na formação inicial haja o diálogo entre a realidade das escolas e situações da prática docente. Concluímos que o PIBID nos proporciona a dimensão do papel fundamental do professor como mediador e construtor do conhecimento.

**Palavras-chave:** Formação continuada, PIBID, Professor supervisor.

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política educacional criada com o objetivo de fazer uma aproximação dos/as futuros/as professores/as em processo de formação com o contexto escolar, favorecendo um contato antecipado dos/as licenciandos/as com as salas de aula, o que possibilita contribuições no processo formativo inicial desses/as estudantes e na formação profissional continuada dos/as professores/as, atuantes como coordenadores/as quanto supervisores/as do programa.

O projeto se desenvolveu em uma escola da rede pública municipal de Brejo Santo-CE, nos anos iniciais do Ensino Fundamental com turmas de 3º e 4º ano, na disciplina de Ciências. O grupo era constituído por uma coordenadora institucional, uma coordenadora de área, um



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) professor supervisor, oito bolsistas e uma aluna voluntária, a qual apresenta deficiência auditiva, logo, era acompanhada por intérpretes de Libras.

Durante o processo, desenvolvemos diversas atividades que buscavam fortalecer abordagens metodológicas que dialogavam com a realidade das crianças e o ambiente escolar. Nesse sentido, fizemos momento de estudo, realizamos projetos, discutimos os planos de aula, colaboramos na aprendizagem das crianças e analisamos nossas práticas no percurso das ações pedagógicas realizadas.

Tivemos como eixos norteadores do núcleo de trabalho as temáticas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Escolarização Aberta, os quais abordam conceitos presentes no cotidiano dos/as estudantes e despertam o interesse deles/as para participar das atividades propostas, levando-os a construir um pensamento crítico e voltado ao ensino com pesquisa.

Para fortalecer com embasamento teórico as vivências coletivas no núcleo e os eixos estudados, realizamos uma abordagem qualitativa e utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, reconhecendo os estudos com embasamento teórico de autores como Alves (2010), Freire (2022), Okada (2020), Silva (2003), entre outros.

O trabalho realizado teve como pergunta de pesquisa o seguinte questionamento: como a formação do/a professor/a supervisor/a pode contribuir no espaço do PIBID? Diante dessa pergunta, o objetivo dessa pesquisa é analisar a experiência do supervisor no desenvolvimento das atividades do PIBID e as implicações na formação inicial dos pibidianos/as.

As temáticas estudadas no núcleo justificam o interesse em aprimorar e ampliar esses estudos e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na (re)construção de novos conhecimentos, indo além da troca desses saberes e colocando-os em prática, envolvendo todos os/as participantes no programa e no espaço escolar.

## **METODOLOGIA**

A metodologia proposta no estudo em abordagem qualitativa, utiliza a dimensão biográfica, reconhecendo os estudos de Santos e Braga (2015). Tendo como objeto de estudo o supervisor, na categoria experiência formadora (Josso, 1988), demarcando as dimensões afetivas, sensíveis, da consciência, traduzindo num antes, durante e depois do processo formativo do PIBID. Resultado do processo reflexivo, tendo como dispositivo o diário reflexivo

do supervisor, durante o período de outubro de 2022 até março de 2024, permitindo a compreensão das experiências individuais do seu ofício e do contexto formativo das suas orientandas pibidianas. Tem como instrumento e coleta de dados documental, por meio dos excertos do relatório do supervisor do PIBID/Pedagogia mesmo, durante a participação de 2022/2024. Durante a análise dos dados, buscou-se evidências que dialogam com a compreensão da formação docente do PIBID, no que tange ao desenvolvimento da dimensão formadora e de projetos sobre escolarização aberta e tecnologias digitais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Em seu artigo 6º, a Portaria da CAPES nº 90/2024, define os objetivos do PIBID como:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
  - II - contribuir para a valorização do magistério;
  - III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
  - IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
  - V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
  - VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- (Brasil, 2024)

Desse modo, percebemos que o PIBID vem contribuindo com a construção da prática docente à medida que proporciona aos educadores em formação um contato antecipado com a realidade da sala de aula e com todo contexto do ambiente escolar, ao fazer isto aproxima a teoria adquirida na universidade à realidade da prática escolar, além de fortalecer e valorizar a profissão docente.

Durante o processo das vivências no programa, percebemos que o PIBID tem efetivado seu papel de proporcionar aos/as futuros/as docentes conhecer mais da realidade do ambiente escolar nos primeiros anos de sua formação inicial, o que contribui para o desenvolvimento de cada bolsista, como afirma Formosinho (2009) “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes” (p. 226).

Ainda, através das vivências realizadas pelo PIBID, podemos compreender que a escola é um lugar rico em diversidade, e, portanto, precisamos entender que cada estudante pode aprender de formas e em tempos diferentes. Nesse sentido, o PIBID proporciona que alunos/as



XXII ENCONTRO DE PROFESSORES/AS APRENDIZANTES ESTABELECENDO UMA RELAÇÃO DE CONSTANTE APRENDIZADO, O QUE FORTALECE A DIALOGICIDADE ENTRE AS PARTES.

A inserção na escola também incentiva a reflexão acerca de questões que envolvem o âmbito educacional, como a didática, o currículo, os métodos avaliativos, a formação docente continuada e demais singularidades deste meio e das relações que se estabelecem entre os envolvidos no processo formativo, o que permite discussões com criticidade para o trabalho pedagógico.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Escolarização Aberta foram eixos trabalhados no programa, os quais trouxeram contribuições para a nossa formação como também para a aprendizagem das crianças, que se envolviam com as práticas levadas para as salas de aula.

Ao trabalharmos as tecnologias como um dos eixos do PIBID, focamos na criação de jogos para facilitar o ensino e aprendizagem, já que na escola que realizamos as atividades, não disponibilizava de recursos digitais, portanto, desenvolvemos estratégias aliadas a jogos que favorecesse a compreensão dos conteúdos trabalhados nas aulas observadas. Jogo de tabuleiro para trabalhar os animais ameaçados de extinção, árvore ampliada para compreender qual parte do vegetal corresponde os alimentos que consumimos, jogo da velha para entender o conteúdo sobre alimentação animal, vegetal e mineral, montagem de cadeias alimentares para fixar o assunto, entre vários outros jogos que desenvolvemos ao longo do programa.

Vale destacar que ampliamos alguns conteúdos e idealizamos um projeto para a Semana do Meio Ambiente, no qual elaboramos a I Mostra de Animais com Material Reciclado, envolvendo os assuntos estudados em sala de aula e envolvendo a temática da reciclagem, fortalecendo a consciência nas crianças da importância de pensarmos no descarte correto dos materiais.

Esse projeto trouxe protagonismo em todas as etapas para as crianças, desde a escolha dos animais que para sua construção até a culminância deste trabalho, onde eles puderam falar do processo de construção dos animais com os materiais, sobre os próprios animais e da importância da reciclagem.

Quanto mais aproximarmos a realidade do cotidiano dos/as estudantes com os temas trabalhados na escola, menos dificuldade eles/as terão para assimilar os conteúdos. E fazer com que eles/as se sintam parte do conhecimento, os/as instiga ainda mais, despertando seu interesse para a pesquisa e desenvolver o senso crítico. Destacando a fala de Freire (2022)



O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 2022, p. 53).

Fica evidente que inserir os/as alunos/as no desenvolvimento das práticas, fortalece a aprendizagem e estimula a participação eficaz deles nas atividades propostas. Com isso, há um avanço na educação a partir da relação que se estabelece na troca de saberes entre docentes e educandos/as.

Outro eixo temático abordado no PIBID, foi a Escolarização aberta (open schooling) proposto por Okada (2020), que se constitui ao acesso dos discentes a materiais e tecnologias; relacionados aos conteúdos e metodologias. Porém, é preciso que o/a professor/a transforme seu pensamento em uma prática pedagógica que contribua na aprendizagem significativa dos/as estudantes.

Nesse sentido, utilizamos lupas para realizar atividade envolvendo animais de jardim, aproximando as crianças à ciência de forma mais lúdica, propomos visita ao laboratório de Química e de Informática da Universidade Federal do Cariri (UFCA) para que elas pudessem observar e vivenciar os temas estudados em sala de aula nesses espaços. Okada, *et al.*, (2020, p. 4), reforçam que a escolarização aberta é projetada para

integrar a aprendizagem formal e informal usando métodos centrados nos estudantes, tais como projetos baseados na aprendizagem, comunidade, resolução de problemas e de pesquisa-ação participativa, considerando as questões importantes do mundo. Seu objetivo é capacitar todos os estudantes a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes.

É preciso que o/a professor/a compreenda as relações existentes entre sujeito e objeto e consequentemente, no aprender a aprender, assim o/a professor/a transforma seu pensamento em uma prática pedagógica que contribui na aprendizagem dos/as alunos/as, baseada na escolarização aberta e desenvolve habilidades que propiciam uma evolução constante na sua prática pedagógica, considerando o contexto intelectual e humano.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer do programa, foi perceptível perceber a evolução dos/as integrantes quanto ao pensamento crítico, a postura profissional e ao entendimento do cotidiano escolar. Podemos considerar que esse processo formativo foi essencial para que os/as envolvidos/as no programa despertassem para a reflexão do movimento prática-teoria-prática, o qual também é permeado pelas experiências, compreensões e saberes desenvolvidos nesse percurso (Garcia, 2012).

Viver o cotidiano da escola trouxe experiências que demarcaram a trajetória das bolsistas e que puderam ser mais aproveitadas no desenvolvimento do II Encontro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e I Encontro da Residência Pedagógica (II ENPIBID/I ERP), no qual elas realizaram oficinas que foram criadas a partir das observações feitas ao longo do ano e que também emergiram pelo currículo oculto, que se refere ao conjunto de aprendizagens que ocorrem de maneira não intencional, por meio das interações que ocorrem no ambiente escolar (Silva, 2003).

Esses ensinamentos do currículo oculto vêm, em sua maioria, da relação com outros colegas, professores/as e com toda a comunidade escolar. Segundo Silva (2003) “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78). Desse modo, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações, diferentes das disciplinas que também ocupam os espaços de formação. Diante das observações, as bolsistas preparam oficinas que envolveram temáticas diversas, desde a questão de gênero, passando pela curiosidade em entender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o interesse pelas histórias infantis até o despertar por um jogo que sem intencionalidade tira a concentração da aula.

Essa percepção veio através dessa formação inicial. Como afirma Alves (2010) que “a ideia de que a formação se dá em múltiplos contextos permite que percebamos que ela não é nem simples, nem de fácil transformação” (p. 3). Quanto mais estivermos envolvidos no processo, mais conhecimentos teremos acerca dos problemas.

A ação docente dos/as professores/as supervisores/as, traz oportunidade de ampliar as discussões de temáticas variadas, nesse lugar formativo que a escola ocupa, fortalecendo o compromisso com a formação dos/as futuros/as professores/as. Não devemos esquecer que o supervisor também é um profissional da escola, com suas experiências e contribuições no trabalho escolar e que agora também irá trazer contribuições para o Programa.

Nóvoa (2009, p. 17) afirma que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” e também afirma, a exemplo do que acontece em outras profissões, os professores precisam ocupar um “lugar predominante na formação dos seus colegas”. Nesse sentido, o PIBID colabora com essa posição ao situar o/a professor/a supervisor/a como elo essencial no processo formativo dos/as bolsistas.

De acordo com Gaspar (2015), afirmamos que os resultados nos permitiram compreender que o PIBID contribui tanto para a formação inicial como a formação continuada

dos professores da Educação Básica, que atuam no programa como supervisores. Gaspar cita em uma de suas pesquisas que:

[...] o papel do professor supervisor é relevante e essencial na formação do licenciando, na medida em que esse profissional, por ser detentor de saberes experienciais e específicos, influencia diretamente na concepção do trabalho docente. [...] existe um forte envolvimento do professor supervisor com o aluno bolsista em todas as etapas: planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas propostas nos subprojetos. [...] Averiguamos que os professores da educação básica dedicam-se bastante para tornar a supervisão de fato colaborativa e produtora. É bem marcada a atuação dos professores supervisores no auxílio aos alunos bolsistas para preparação de material didático e de apoio à prática docente (Gaspar, 2015, p. 6201).

Assim como Gaspar (2015), entendemos que o PIBID possibilita uma troca de conhecimentos e vivências e que contribui, de forma eficaz, não só para a formação inicial das bolsistas, mas também para a construção da identidade profissional desses futuros docentes.

Segundo Gatti *et al.* (2014), a interação e articulação da vivência teórica com a prática docente, aproxima a escola e universidade, pois há

[...] a necessidade de repensar os atuais modelos de formação, estabelecendo um diálogo mais estreito com a realidade e com as situações concretas do trabalho docente. Alertam ainda para a urgência de que as instituições formadoras incorporem ao discurso e às práticas formativas do ensino superior uma nova epistemologia na formação de professores, mantendo uma relação mais próxima com as escolas e com as situações concretas do trabalho docente. (GATTI *et al.*, 2014, p. 14).

Diante disso, é preciso rever os modelos de formação que estão sendo instituídos atualmente, para que na formação inicial haja o diálogo entre a realidade das escolas e situações da prática docente.

O processo de formação docente também acontece na prática, na vivência da sala de aula, vinculada à teoria, criando oportunidade para reflexões constantes sobre esta prática, que acaba tendo influência do ambiente em que está inserido.

Tardif (2000) traz a ideia de que os cursos de formação continuada de professores devem proporcionar a aprendizagem dos diferentes saberes, que estão relacionados com a realização do trabalho docente (aprender a ensinar). Sabemos que os saberes são modificados ao longo do tempo. Por isso, é importante que se considere os saberes que são adquiridos na família e na escola, pois eles passam a ter um novo significado ao ser inserido no contexto do trabalho e compartilhado com os pares.

A experiência se configura como uma consolidação de certos saberes, por isso as contribuições que o/a professor/a supervisor/a traz para o PIBID, devem ser consideradas e avaliadas com um olhar que se mostre disposto a colaborar com o processo.

Dessa forma, devemos compreender que as vivências da formação inicial, continuada e das experiências do/a professor/a supervisor/a, configura sua identidade profissional e reflete nas suas práticas pedagógicas, caracterizando-os frente ao seu processo formativo, visto que cada docente se forma de acordo com suas experiências pessoais e profissionais, através das relações interpessoais, intrapessoal e formações que vão se construindo ao longo do seu processo de formação.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PIBID oportunizou inúmeras experiências que contribuíram para a formação inicial das bolsistas e para a continuidade da formação do supervisor, ao passo que possibilitou vivenciar a realidade da sala de aula e proporcionar discussões teóricas que foram aprendidas e colocadas em prática quando possível. Assim, percebemos que o PIBID nos proporciona a dimensão do papel fundamental do professor como mediador e construtor do conhecimento.

Vale destacar entre as contribuições que o PIBID propicia, a aproximação das futuras docentes com o seu espaço de trabalho, o que nos leva a refletir sobre vários aspectos que o ambiente escolar desperta, fazendo com que todos os nossos pares possam colaborar para diminuir os problemas apresentados no cotidiano escolar.

Ressaltamos a importância do PIBID na formação dos/as licenciandos/as, pois favorece a relação teoria e prática, o senso crítico e o desenvolvimento de sua identidade profissional, levando-os/as ao comprometimento com causas que agregam na sua formação e a criar caminhos para exercer seu trabalho com qualidade.

As experiências no programa expandiram as perspectivas das bolsistas em relação à docência, além de trazer reflexões acerca das próprias ações no espaço educativo e do papel enquanto futuras pedagogas. Dessa forma, vivenciar o cotidiano da escola permitiu um aprendizado prático, baseado na compreensão da indissociabilidade da produção de conhecimentos através das diversas atividades desenvolvidas com e para os/as estudantes.

Além de ser uma chance com grandes possibilidades para a formação profissional, o PIBID fortaleceu a relação entre a Universidade e Educação Básica, que se mostra cada vez mais necessária para a melhoria da qualidade da educação e é um fator primordial para fazer com que os sujeitos se sintam agentes do processo de (re)construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195- 1212, out./dez. 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2022. Edição 59, Seção 1, p. 33, 26 mar. 2024.

FORMOSINHO, J. O (org.). **Formação de professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal, Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

GARCIA, Alexandra. Sentirfazerpensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. **Revista Teias**, 13(29), 2012,

GASPAR, M. de L. R. A participação dos professores da educação básica no PIBID: reflexões sobre a prática da supervisão. In: Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=2&titulo=A+participa%C3%A7%C3%A3o+dos+professores+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+PIBID%3A+reflex%C3%B5es+sobre+a+pr%C3%A1tica+da+supervis%C3%A3o&edicao=5&autor=&area=>. Acesso em: 26 jun. 2024.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**: nova ortografia conforme acordo ortográfico da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2008, 951 p.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OKADA, A., Rosa, L. Q., e SOUZA, M. V. Escolarização aberta com mapas de investigação na educação em rede: apoiando a pesquisa e inovação responsáveis (RRI) e a diversão na aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém, 10(1), 2020, 20-54p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p.03-24. Jan/abr 2000.

## FUNDAMENTOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Francisca Maurilene do Carmo - UFC

### INTRODUÇÃO

O modo como a natureza e os diferentes processos científicos e tecnológicos funciona não se revelam diretamente à nossa compreensão. Para compreendê-los é necessário ultrapassarmos a percepção imediata, condição possível se fincarmos nossos esforços nas veredas da ciência. É nesse contexto, que situamos a ciência, destacando a importância do seu ensino na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, chamando a atenção para a formação de professores que irão atuar nesse campo.

A presente reflexão nasce dos estudos e atividades realizadas com os estudantes do componente curricular Ensino de Ciências do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, onde constatamos a necessidade de compreender como a ciência é trabalhada na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, trazendo à tona elementos atinentes ao desenvolvimento infantil na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

O ensino de Ciências, no curso de Pedagogia, compõe um conjunto de conhecimentos e atividades que tem como propósito oferecer aos seus estudantes uma visão científica do mundo real e o desenvolvimento de habilidades de raciocínio desde os primeiros anos de vida.

De um modo geral, podemos sintetizar, que o componente curricular Ensino de Ciências, intenciona compreender e caracterizar as Ciências Naturais como um campo de conhecimento capaz de orientar a práxis dos futuros professores acerca das determinações produzidas pela relação homem x natureza, estabelecendo uma mediação entre aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Nesse contexto, pressupomos a Ciência como uma busca ativa e duradoura de novos conhecimentos, que tem a escola como *lócus* privilegiado, assumindo o papel fundamental de colocar o sujeito com uma forma particular de conhecimento, o científico.

Na direção do desvelamento do conhecimento científico, articulam-se dois tipos de conceitos - os conceitos espontâneos e os conceitos científicos - possibilitando aos alunos, sujeitos do processo ensino-aprendizagem, operar um salto que oportuniza a apreensão, compreensão e descobrimento do mundo que vivemos através da Ciência, uma vez que, “o

modo como a natureza se comporta não se revela imediatamente à nossa percepção. Para compreendê-la é necessário ultrapassar a percepção imediata”. (Saviani, 2011, p. 14).

Para a apreensão dos conceitos científicos, destacamos a importância da sistematização de etapas que possibilitam a organização do pensar científico, a partir, sobretudo, de duas características fundamentais indicadas por Vigotski e suscitadas no processo de aprendizagem escolar: a arbitrariedade e a tomada de consciência.

Nesse sentido, no caminho de desvelamento da realidade pela criança, etapas como – problematização e levantamento de hipótese; atividades investigativas; conclusões e sistematização e registro, colocam em movimento todo o nosso ser em busca da Ciência, possibilitando assim o alavancar permanente das funções psicológicas elementares – atenção, memória, percepção, dentre outras – que são alçadas através da experimentação a condição de “funções psicológicas superiores” categoria cunhada por Vigotski e central para o desvelamento do mundo e a própria edificação da Ciência.

O contato das crianças pequenas com as ciências amplia sua compreensão do mundo e de si mesmas enquanto participes da espécie humana e do gênero humano. As descobertas efetivadas pelas crianças, movidas pela inventividade científica corroboram com o desenvolvimento do pensamento imaginativo, disciplinado e investigativo, permitindo a esses sujeitos se apropriarem das riquezas produzidas pelo conjunto da humanidade, que sendo frutos da criação humana carregam em si as formas de pensar e executar alçadas ao seu mais alto nível pelo grande poder da Ciência.

As reflexões teórico-práticas no campo das Ciências Naturais intencionam orientar a práxis dos professores acerca das determinações do avanço científico-tecnológico, estabelecendo uma mediação entre aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, articulando-o com um pretense entendimento da importância do conhecimento no desenvolvimento histórico-social.

Para tanto, indicamos como fundamental ao saber/fazer docente a compreensão da apropriação dos conceitos científicos em Vigotski, na sua relação com os conceitos espontâneos, temática desenvolvida no item a seguir.

## CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CONCEITOS CIENTÍFICOS EM VIGOTSKI

Vigotski passa a ocupar-se do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar, questão de grande importância teórica, mas que, de acordo com ele, impressiona pela carência de estudos que, sobre esta se debruçam. Em suas palavras: “surpreende que um problema que contém a chave de toda a história do desenvolvimento mental da criança e parecia ser o ponto de partida para o estudo do pensamento infantil quase não tenha sido estudado até hoje” (2001, p. 241), ao contrário dos conceitos espontâneos que “sempre foram objetos de quase todas as investigações dedicadas ao problema da formação de conceitos” (2001, p. 253).

De certa modo, esse quadro precário descrito por Vigotski no estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos representa uma tendência dominante no campo da psicologia descrita e analisada por ele, que se refere justamente ao fato de tais análises partirem do menos desenvolvido para o mais desenvolvido, contrariando por exemplo, a perspectiva adotada por Vigotski que diz que “o pesquisador nem sempre deve seguir o caminho seguido pela natureza, com freqüência é mais vantajoso o caminho inverso”, tal como, vale ressaltar, indicado por Marx.

[...] compreendemos e definimos o pensamento e os rudimentos da linguagem nos animais a partir do pensamento evoluído e da linguagem do homem. Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz. Trata-se unicamente, é claro, de transferir num plano metodológico categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas (Vigotski, 1996, p. 207).

No estudo específico do desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski apoia-se nos estudos de um de seus colaboradores, J. I. Chif. A propósito dessa pesquisa, Vigotski refere-se a ela como sendo “a primeira experiência de estudo sistemático da questão” (2001, p. 241), que teve como objetivo principal:

[...] verificar experimentalmente a nossa hipótese de trabalho aplicada a via original de desenvolvimento percorrida pelos conceitos científicos em comparação com os espontâneos. Nessa via colocava-se a questão de resolver a questão central da aprendizagem e do desenvolvimento nessa parte concreta. Essa tentativa de estudar o curso real do desenvolvimento do pensamento infantil no processo de aprendizagem escolar [...] (Vigotski, 2001, p. 242).

No desenvolvimento do trabalho, Vigotski reitera repetidas vezes o objetivo do estudo de seu colaborador que utiliza como forma de investigação um processo experimental.

[...] uma das metas centrais do presente estudo é precisamente elucidar se há uma diferença objetiva entre ambos os conceitos no processo de desenvolvimento, em que ela consiste, se ela existe em realidade e em função de que diferenças objetivas reais

observáveis entre os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, se ambos os processos admitem estudo comparado (Vigotski, 2001, p. 251).

Cabe demonstrar que os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, que o curso do seu desenvolvimento não repete as vias de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. A investigação experimental, que é uma experiência de verificação fatural de nossa hipótese de trabalho, visa a confirmar de fato essa tese e a elucidar exatamente em que consiste as diferenças existentes entre esses dois processos (Vigotski, 2001, p. 252 – grifos nossos).

A ausência de uma experiência sistemática do estudo da questão não significa que a psicologia não tenha esboçado uma resposta acerca de “como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar” (2001, p. 245). Sobre essa questão, Vigotski assinala que a psicologia contemporânea dera duas respostas, ambas, inconsistentes.

Uma escola de pensamento acredita que os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação [...]. É esse o ponto de vista mais difundido, que vem sedimentando até ultimamente a construção da teoria do ensino escolar e a metodologia de certas disciplinas científicas (Vigotski, 2001, p. 245).

Vigotski avalia essa concepção como incongruente e vulnerável a qualquer exame teórico e prático, assim se posicionando a esse respeito:

Sabe-se que, a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples ato mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser apreendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o seu nível mais elevado (Vigotski, 2001, p. 246).

Agora, vejamos em que consiste, de acordo com Vigotski, a outra resposta dada pela psicologia contemporânea:

Resta a segunda resposta, atualmente a mais divulgada, que consiste no seguinte: o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança-alvo do processo de ensino escolar nada difere essencialmente do desenvolvimento de todos os demais conceitos que se formam no processo da experiência propriamente dita da criança [...] Desse ponto de vista, o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos simplesmente repete, nos traços essenciais, o curso do desenvolvimento dos conceitos espontâneos (Vigotski, 2001, p. 252).

De acordo com Vigotski, apenas algum pesquisador moderno, com destaque para Piaget, teria estabelecido uma nítida dicotomia entre os conceitos espontâneos e científicos. Reconhece, nesse sentido que esse último autor teria ido “além e mais fundo do que qualquer outro estudioso dos conceitos infantis” (2001, p. 254). Por outro lado, não deixa de asseverar que, para Piaget, esses “dois grupos de representações ou conceitos infantis têm muita coisa em comum”, uma vez que:

1) ambos revelam resistência a sugestão; 2) ambos têm raízes profundas no pensamento da criança; 3) ambos revelam certa identidade entre crianças da mesma idade; 4) ambos permanecem por muito tempo, durante vários anos, na consciência da criança e gradualmente vão dando lugar a novos conceitos em vez de desaparecerem num instante, como é próprio dos conceitos a elas sugeridos; 5) ambos se manifestam nas primeiras respostas corretas da criança. (2001, p. 253).

Ainda acerca da perspectiva de Piaget, Vigotski advoga que o mesmo, “comete erros que depreciam a parte correta do seu raciocínio”, ressaltando, nesse contexto, três momentos equivocados e inter-relacionados no pensamento do estudioso suíço, a saber:

Primeiro: paralelamente ao reconhecimento da possibilidade de estudo independente dos conceitos infantis não-espontâneos, paralelamente a afirmação de que esses conceitos têm profundas raízes no pensamento infantil, ainda assim Piaget tende a uma afirmação oposta, segundo a qual só os conceitos espontâneos das crianças e suas representações espontâneas podem servir como fonte de conhecimento imediato da originalidade qualitativa do pensamento infantil. Os conceitos não-espontâneos da criança, que se formaram sob a influência dos adultos que a rodeia, refletem não tanto as peculiaridades do pensamento infantil, quanto o grau e o caráter de assimilação das ideias do adulto.

Segundo: o segundo equívoco da teoria decorre diretamente do primeiro; uma vez reconhecido que os conceitos não-espontâneos da criança não refletem as peculiaridades do pensamento infantil como tal, que essas peculiaridades se encontram apenas nos conceitos espontâneos, somos forçados a reconhecer (como o faz Piaget) que entre os conceitos espontâneos e os não espontâneos existe um limite intransponível, sólido e estabelecido de uma vez por todas, que exclui qualquer possibilidade de influência mútua de um grupo sobre outro [...] Ele vê apenas ruptura, mas não vínculo. Por isso concebe o desenvolvimento dos conceitos como mecanicamente constituído de dois processos particulares sem nada em comum entre si, e que transcorre como que por dois canais absolutamente isolados e divididos (Vigotski, 2001, p. 255).

O terceiro momento do equívoco piagetiano, apontado por Vigotski, será destacado separadamente por comportar, de acordo com este, uma contradição que consiste no ponto mais fraco de toda teoria de Piaget, sendo, porém, ao mesmo tempo o ponto de partida para a revisão crítica do estudo levado a cabo por Vigotski e seus colaboradores. Então, vejamos a princípio, o terceiro momento.

Terceiro [...] a socialização do pensamento da criança, que ocupa o primeiro plano no processo de aprendizagem, de modo algum está vinculada ao desenvolvimento interior das noções e conceitos infantis [...] O aspecto teórico dessa contradição tem suas raízes na concepção piagetiana de aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 2001, p. 256).

Isso significa, de acordo com Vigotski, que, para Piaget,

[...] o processo de desenvolvimento não se configura como um surgimento incessante de novas propriedades superiores, mais complexas e mais próximas de um pensamento desenvolvido a partir de formas mais elementares e primárias, mas como uma repressão gradual e constante de umas formas por outras. Assim, o desenvolvimento se reduz essencialmente à extinção. O novo no desenvolvimento surge de fora. As peculiaridades da criança não desempenham papel construtivo,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA POSITIVO, PROGRESSIVO e FORMADOR na história do seu desenvolvimento intelectual. Não é delas que surgem as formas superiores de pensamento; estas simplesmente assumem o lugar das anteriores (Vigotski, 2001, p. 257).

Vigotski, a rigor, opõe-se diametralmente às teses equivocadas lançadas por Piaget. O psicólogo soviético afirma “que os conhecimentos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados, mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento” (2001, p. 260). Conclui ainda Vigotski que:

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos - cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influência um sobre o outro [...] independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem (Vigotski, 2001, p. 261).

Explicitadas essas questões, Vigotski parte para a caracterização dos conceitos espontâneos e científicos. Antes, porém, tece uma apresentação e uma apreciação crítica de como esses conceitos aparecem na teoria piagetiana.

Vigotski nesse processo inicia definindo os conceitos espontâneos de acordo com Piaget, afirmando que a característica mais peculiar dos referidos conceitos,

[...] é a incapacidade da criança para conscientizar as relações que, não obstante, ela é capaz de utilizar de modo espontâneo, automático e plenamente correto quando isto não lhe exige uma tomada de consciência especial. O que impede qualquer tomada de consciência do próprio pensamento é o egocentrismo infantil (Vigotski, 2001, p. 272).

Nesse sentido, Vigotski continua explicando de que forma, para Piaget, a criança toma consciência e passa a dominar o próprio pensamento. E o faz apresentando duas leis: a lei da tomada de consciência, formulada por Claparède e a lei do deslocamento.

A lei de tomada de consciência de Claparède estabelece que, “quando mais usamos alguma relação tanto menos temos consciência dela. Quanto mais usamos automaticamente alguma relação, tanto mais difícil é tomar consciência dela”, acrescentando-se a isso o fato de que conforme a lei de Claparède a tomada de consciência da semelhança aparece na criança bem depois da tomada de consciência da diferença. Essa lei faz Piaget inferir que “a tomada de consciência não surge como um degrau superior e necessário no desenvolvimento a partir de conceitos não conscientizados, mas é trazido de fora” (2001, p. 282). Contudo, no que se refere a essa lei, vejamos o que diz Vigotski:

[...] essa lei não nos diz nada sobre como essa tomada de consciência se realiza. A lei da tomada de consciência é uma lei funcional, só indica quando o indivíduo precisa ou não tomar consciência. Resta um problema de estrutura: quais são os meios dessa tomada de consciência, quais são os obstáculos em que ela esbarra. (Vigotski, 2001, p. 275).

Essa passagem denota a importância conferida, por Vigotski, aos meios, dito de outro modo, a uma mediação estritamente articulada à questão dos instrumentos, categoria da mais absoluta importância para a compreensão do sistema de signos pensado pelo psicólogo soviético.

Não poderíamos deixar, aqui, de trazer ao texto, mais uma vez, a referência a Lukács, uma vez que este, afinado com a mesma discussão acerca da busca dos meios, assevera que esse seria um requisito indispensável para a correta consecução do pôr teleológico. Paralelamente, recuperemos a precisa formulação de Vigotski:

Uma vez que a pesquisa da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de mais nada, concentrada na preparação dos meios, são estes o principal instrumento de garantia social de que os resultados dos processos de trabalho permaneçam fixados, que haja uma continuidade na experiência de trabalho e especialmente que haja um desenvolvimento ulterior (Vigotski, 2001, p. 16).

Retornando a Piaget, a outra lei utilizada por este psicólogo, a lei do deslocamento, consiste em que “de fato, tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem”. A propósito desse axioma piagetiano, Vigotski se posiciona criticamente, esclarecendo que:

A segunda lei que Piaget incorpora para explicar a tomada de consciência necessitaria de um exame especial, porque achamos que ela pertence ao tipo de explicações genéticas, que são extremamente difundidas e aplicam o princípio da repetição ou da reprodução em um estágio superior dos acontecimentos em leis que se verificaram em fase mais precoce do desenvolvimento do mesmo processo (Vigotski, 2001, p. 278).

Para Vigotski, as duas leis anteriormente citadas “não só explicam de forma incorreta e insuficiente como se desenvolve está tomada de consciência; simplesmente não explicam o processo” (2001, p. 279), o que faz Vigotski procurar no desenvolvimento intelectual do aluno escolar uma explicação independente e hipotética para esse fato fundamental, denunciando ademais a fragilidade de Piaget em:

[...] explicar a ausência de consciência dos conceitos e a impossibilidade do seu uso arbitrário, argumentando que a criança dessa idade é incapaz de tomada de consciência, é egocêntrica, já é impossível pelo simples fato de ser precisamente nesta idade que se projetam ao centro do desenvolvimento as funções psicológicas superiores, que têm como traços fundamentais e distintivos precisamente a intelectualização e a assimilação, ou melhor, a tomada de consciência e a arbitrariedade (Vigotski, 2001, p. 282)

[...] o sistema e a tomada de consciência a ele vinculada não são trazidos de fora para o campo dos conceitos infantis, deslocando o modo próprio da criança de informar e de empregar conceitos, mas que esse sistema e essa tomada de consciência já pressupõe a existência de conceitos infantis bastante ricos e maduros, sem os quais a criança não dispõe daquilo que deve tornar-se objeto de sua tomada de consciência e de sua sistematização; demonstrar, ainda, que o sistema primário que surge no campo dos conceitos científicos é transferido estruturalmente também para o campo dos conceitos espontâneos, reconstruindo-os e modificando-lhes a natureza interna como que de cima para baixo. Ambas as coisas (a dependência dos conceitos científicos em face dos espontâneos e a influência inversa daqueles sobre estes) decorrem da relação original desse conceito científico com o objeto, relação esta que, como já dissemos, tem como peculiaridade ser mediada por outro conceito e incorporar, simultaneamente com a relação com o objeto, também a relação com outro conceito, isto é, incorporar os elementos primários do sistema de conceitos (Vigotski, 2001, p. 293).

O conceito científico, nas palavras de Vigotski, seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Para explicar semelhante fato, o psicólogo soviético rememora que “Marx definiu com profundidade a essência de todo conceito científico: ‘Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária’” (Vigotski, 2001, p. 294).

Como resultados de suas descobertas, Vigotski afirma ainda que “a causa da não conscientização dos conceitos não está no egocentrismo, mas na ausência de sistematicidade dos conceitos científicos que, em decorrência disto, devem ser não conscientizados e não-arbitrários” (2001, p. 295).

Destas reflexões do psicólogo soviético depreende-se a enorme importância dos conceitos científicos para o desenvolvimento do pensamento da criança, destacando, ademais, que “o problema dos conceitos espontâneos e não-espontâneos é um caso particular de um estudo mais geral da questão da aprendizagem e do desenvolvimento” (Vigotski, 2001, p. 296).

Cabe destacar que a compreensão de como se estabelece no pensamento infantil os conceitos científicos e como estes se articulam com os conceitos espontâneos deve ser um tema obrigatório no universo das temáticas que tratam da formação do professor, sobretudo num cenário, onde, o processo de aprendizagem é relegado a própria sorte do aprendiz, numa veia acentuada de espontaneísmo, contradizendo as indicações de Vigotski acerca do caráter sistemático que orienta a formação dos conceitos científicos, seguindo a trilha destes, para os conceitos espontâneos.

É oportuno, destacar, ademais, a recuperação da justa relação Piaget-Vigotski no enfrentamento da temática, marcando a distância e a própria concepção de sujeito implícita nas

## CONCLUSÕES

As indicações de Vigotski acerca dos conceitos científicos caminham para um entendimento de educação como um elemento importante no processo de autoconstrução da humanidade. O que nos faz retomar aqui para efeito de conclusão alguns elementos importantes acerca deste complexo, potencializado pelo devido tratamento dos conceitos científicos no âmbito da educação escolar.

A educação é um complexo de importância ineliminável no processo de reprodução social, cumprindo, nesse sentido, como rigorosamente exprime Saviani (2000, p. 17), a função social de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A tarefa essencial da educação pode ser entendida, por conseguinte, como o processo de transmissão do patrimônio histórico objetivado pelo gênero humano com vistas à sua reprodução, o qual, colocando a questão nos termos da ontologia marxiana recuperada por Lukács, articula de forma complexa e rica de mediações, os polos da individualidade e da genericidade.

Não podemos deixar de levar em conta, ao mesmo tempo, que o processo de reprodução social é condicionado historicamente, assumindo formas e direcionamento distintos, em função das necessidades geradas no contexto das relações de produção dos meios de subsistência da humanidade, que vão se estabelecendo ao longo da história.

Conseqüentemente, devemos definir a educação também como um “complexo sempre aberto e contraditório de produção de individualidades compatíveis com as exigências de determinado tipo de sociedade” (Costa, 2004, p. 26). Desde o advento da propriedade privada, produção da base material que garante a reprodução da sociedade vem se efetivando a partir de diferentes formas de exploração do homem pelo homem, assumindo desde a revolução burguesa, como *modus operandi*, o trabalho assalariado.

Nesse contexto, a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à



XXII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA, com vistas a naturalização da exploração e seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Frederico. Elementos de compreensão do pensamento pós-moderno: o irracionalismo como subproduto da crise do capital. In: JIMENEZ, Susana V.; RABELO, Jackline. **Trabalho, educação e luta de classes** – A pesquisa em defesa da História. Fortaleza-Ce: Brasil Tropical, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, L. S. A construção do **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.