



# **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PIBID DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:**

RETRATOS E DESAFIOS EM CONTEXTO PANDÊMICO

## **Organizadores:**

Raimunda Alves Melo

Francisco Renato Lima

Ernandes Soares Araújo

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros



**Pedro & João**  
editores

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO  
PIBID DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
RETRATOS E DESAFIOS EM  
CONTEXTO PANDÊMICO**



**Raimunda Alves Melo  
Francisco Renato Lima  
Ernandes Soares Araújo  
Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros  
(Organizadores)**

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO  
PIBID DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
RETRATOS E DESAFIOS EM  
CONTEXTO PANDÊMICO**

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Raimunda Alves Melo; Francisco Renato Lima; Ernandes Soares Araújo; Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros [Orgs.]**

**Aprendizagem da docência no Pibid da Educação do Campo:** retratos e desafios em contexto pandêmico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 238p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-967-5 [Impresso]**

**978-65-5869-968-2 [Digital]**

1. Aprendizagem da docência. 2. Pibid. 3. Educação do campo. 4. Contexto pandêmico. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Francisco Renato Lima

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

[Há] a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

[Essa ideia] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas.

(TARDIF, 2014, p. 22-23) (Grifos no original)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



Este livro reúne textos diversos, mas que mantém a unidade, quanto ao compromisso de trazer resultados de experiências coletivas e dialógicas, envolvendo diferentes sujeitos inscritos na proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em tempos de pandemia.

Nesse sentido, manifestamos nossa gratidão, dedicatória e agradecimentos a todos, pelo empenho, colaboração e resistência.

Que permaneça viva nossa esperança e nossa coragem para continuar acreditando e investindo na qualidade da formação docente!!!





## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>TECENDO OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS NA<br/>FORMAÇÃO HUMANA: um prefácio (in)conclusivo</b>   | <b>13</b> |
| Joelson de Sousa Morais   |           |
| <b>APRESENTAÇÃO: (re)significando o ensinar e o<br/>aprender a docência no Programa Institucional de Bolsas<br/>de Iniciação à Docência (Pibid) em tempos de pandemia</b> | <b>19</b> |
| Raimunda Alves Melo   |           |
| Francisco Renato Lima   |           |
| Ernandes Soares Araújo  |           |
| Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros   |           |
| <b>1 PONTOS E CONTRAPONTO DO PIBID DA<br/>EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO ENSINO<br/>REMOTO EMERGENCIAL (ERE)</b>  | <b>27</b> |
| Raimunda Alves Melo   |           |
| <b>2 O PIBID DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO<br/>CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL<br/>(ERE): CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>  | <b>45</b> |
| Lisvaldo Sousa do Nascimento  |           |
| Raimunda Alves Melo   |           |
| Francisco Renato Lima   |           |
| <b>3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO<br/>DOCENTE: RELATOS E RETRATOS DE UMA<br/>EXPERIÊNCIA</b>  | <b>81</b> |
| Francisco da Silva Sousa  |           |
| Raimunda Alves Melo   |           |
| Francisco Renato Lima   |           |
| Ernandes Soares Araújo  |           |

**4 OLHARES DOS PROFESSORES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) DE MIGUEL ALVES (PI) SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR** 101

Francisca Maria Freitas Moraes

Michelly Sousa Macêdo

Samuel Nery Guimarães

Raimunda Alves Melo

Francisco Renato Lima

**5 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: PRÁTICAS E DESAFIOS NO CHÃO DA ESCOLA** 125

Aloisio Ferreira Lopes Júnior

Raimunda Alves Melo

Hérica Carla da Silva Santos

Francisco Renato Lima

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros

**6 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SUPERVISORES DO REFERIDO PROGRAMA INSTITUCIONAL** 147

Agripino Filomeno Rocha Filho

Raimunda Alves Melo

João Pedro de Sousa Barreto

**7 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) DO SOINHO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS** 171

Gerson Alves Ribeiro

Raimunda Alves Melo

|  |            |
|--|------------|
| <b>8 CURSO DE ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES ASSÍNCRONAS: A EXTENSÃO A SERVIÇO DO FORTALECIMENTO DAS AÇÕES DO PIBID</b>  | <b>193</b> |
| Ana Jaira dos Santos Viana<br>João Pedro de Sousa Barreto<br>Samuel Costa do Nascimento<br>Raimunda Alves Melo<br>Agripino Filomeno Rocha Filho                    |            |
| <b>9 PREVENÇÃO DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE OS RISCOS DAS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (DSTs) NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA PANDEMIA</b> | <b>209</b> |
| Ana Carine de Jesus Melo<br>Antônia Rosana de Sousa Silva<br>Luís Carvalho Coêlho<br>Nildomar dos Reis Melo Filho<br>Raimunda Alves Melo                           |            |
| <b>10 PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO ATIVIDADE COMPLEMENTAR NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)</b>  | <b>217</b> |
| Ana Amélia Mesquita Lima de Sousa<br>Hérica Carla da Silva Santos<br>Jaciana Maria Costa Silva<br>Lisvaldo Sousa do Nascimento<br>Aloisio Ferreira Lopes Júnior    |            |
| <b>11 TEMPOS, ESPAÇOS E ALTERNÂNCIAS: UMA BUSCA PELA APROXIMAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO ÂMBITO DO PIBID</b>   | <b>227</b> |
| Airton Nascimento Almeida<br>Raimunda Milena de Sousa Freitas<br>Raimunda Alves Melo   |            |



## TECENDO OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO HUMANA: um prefácio (in)conclusivo

[...] Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vive-las com a liberdade que fomos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência.  
(Ailton Krenak, 2020, p. 32-33)<sup>2</sup>

Em tempos cada vez mais caracterizados pela complexidade e incerteza da vida, como esse pandêmico de Covid-19, urge que a educação e a sociedade sejam empreendidas a partir de uma ousada e provocativa aventura que se consolida como um deleite e, ao mesmo tempo, significa um transbordamento transformador e emancipatório: produzir ciência, conhecimento e reflexões caras e necessárias para o momento em que vivemos.

É sob esse pano de fundo que a presente obra se descortina, trazendo um conjunto significativo que se revela nos onze textos produzidos por professores/as, pesquisadores/as e narradores/as que entrelaçam suas experiências formativas, pessoais e profissionais e nos convidam a um banquete a nos deleitar com a leitura e a construção de outros mundos possíveis pela reflexão de suas produções, tal como nos faz pensar Ailton Krenak, na epígrafe acima.

O tema da aprendizagem da docência tem sido um foco de interesse de meus estudos, pesquisas e reflexões há praticamente mais de uma década no campo da educação na formação de professores/as na academia em diálogo com professores/as e

---

<sup>2</sup> KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

demais agentes educacionais no cotidiano das escolas públicas (MORAIS, 2022)<sup>3</sup>. E, somando-se ao contexto do Pibid na Educação do Campo, me fez entender quão significativo e original tem se configurado essa obra, pois tenho encontrado poucos estudos e livros que trazem a riqueza e a potência desse entrelaçamento, como tem se mostrado o livro em pauta.

Em **Aprendizagem da docência no Pibid da Educação do Campo: retratos e desafios em contexto pandêmico**, encontrei uma obra cheia de discussões cruciais no contexto da formação de professores/as, obra essa que se constitui de uma criatividade engenhosa e potencialmente significativa com que produziram os/as autores/as. Essa novidade, que se apresentou para mim, é bem como salientou Paulo Freire (1996, p. 32)<sup>4</sup>, ao elucidar que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

As discussões que se produzem nesta obra trazem reflexões sobre a Educação do Campo no contexto do cenário pandêmico, tematizam a aprendizagem da docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e elucidam a criatividade e a potência que se refletem em um contributo à formação de professores/as, pesquisadores/as e demais sujeitos implicados/as e envolvidos/as com uma educação pública e de qualidade socialmente referenciada e necessária nesses tempos de assalto à democracia e aos negacionismos que estão, a todo o vapor, se

---

<sup>3</sup> MORAIS, Joelson de Sousa. **Fios e tramas em contextos de pesquisaformação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes**. 2022. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1237977>. Acesso em: 22 jun. 2022.

<sup>4</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

proliferando no desgoverno de Jair Bolsonaro no Brasil, nos últimos anos.

Essas são pautas e assuntos aqui discutidos, buscam fazer a diferença na educação, na formação de professores/as e na construção de outros mundos possíveis, que levem à transformação e à emancipação das consciências.

As ideias presentes neste livro reforçam a grandeza de aprender, ensinar e conhecer na pandemia em atividades e experiências formativas realizadas remotamente com a Educação do Campo no contexto do Pibid. Nesse sentido, penso que talvez seria um ensaio para tecermos uma reflexão outra, buscando erigir uma nova cultura, sociedade e política civilizacional que consistiria exatamente em “[...] responder às degradações e desumanização da política, do Estado, da democracia, da sociedade, da civilização e do pensamento com um pensamento e ação que se voltem para sua regeneração e humanização” (MORIN, 2020, p. 77)<sup>5</sup>.

Diante dessa perspectiva, vejo a fertilidade e a riqueza desta obra, como uma possibilidade de ecoar pelos vários cantos, espaços e tempos da educação e da sociedade brasileira, uma vez que o tema da Educação do Campo precisa ser mais debatido e produzidas experiências e ideias nesse contexto, podendo, inclusive, permitir a criação e (re)direcionamento de políticas públicas da área em que sejam efetivas, significativas e potencialmente formadoras.

Temas como esse, da Educação do Campo, somando-se à educação quilombola, de povos indígenas, de comunidades LGBTQIA+ e de múltiplos outros movimentos sociais, setores e comunidades minoritárias, muitas das quais invisibilizadas, necessitam cada vez mais proliferar-se e ser enriquecidas de discussões dentro e fora de escolas, universidades, empresas, igrejas, famílias e outras instituições sociais, a fim de construirmos

---

<sup>5</sup> MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Colaboração Sabah Abouessalam. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.



uma sociedade mais plural, justa, equitativa e igualitária, pautada na compreensão, tolerância, respeito e diversidade.

Diante do exposto, que não possamos esquecer o brutal acontecimento da morte do indigenista Bruno Pereira e do jornalista Dom Philips nesses últimos dias, no Vale do Javari, na Amazônia brasileira<sup>6</sup>. Pessoas e profissionais que lutaram por terras e condições de vida de indígenas e populações ribeirinhas em busca de uma sociedade e de uma Educação do Campo melhores para aqueles/as que lá estavam. Que seus legados e suas histórias não possam ser esquecidos!

Parabéns a todos/as os/as autores/as e organizadores/as desta obra, que se permitiram e se disponibilizaram, doando um pouco de si, de suas reflexões e de seu tempo para contribuir com uma tão rica discussão, emergente e necessária, nesse cenário de retrocessos que estamos enfrentando no cenário brasileiro, como o que é tematizado neste livro. Construir conhecimento científico e, principalmente, produzir e publicar um livro hoje é uma iniciativa cada vez mais rara, difícil e, por isso, louvável e feliz que vocês encararam com sabedoria, encantamento e maestria.

Com essas palavras, agradeço imensamente o convite feito pelos/as organizadores/as para fazer esse prefácio. Reitero que vejo ser este um livro tão caro, necessário e que representa uma grandeza inestimável de aprendizagem, formação e transformação social. Por isso, convido os/as leitores/as para se deleitarem na leitura e descortinar saberes, conhecimentos e uma potência criadora de reflexão e transformação de si, do outro e do mundo à sua volta.

Prof. Joelson de Sousa Morais  
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de  
Campinas (UNICAMP)

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/06/18/dom-e-bruno-foram-baleados-e-mortos-com-municao-de-caca-entenda-o-que-diz-o-laudo-da-pf.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão  
(UFMA)/Campus Codó (MA)

Terra dos Cocais Maranhense,  
Caxias/Codó (MA), junho de 2022.



**APRESENTAÇÃO:**  
**(re)significando o ensinar e o aprender a docência no Programa  
Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em  
tempos de pandemia**

Entende-se que a educação varia mediante tempo e lugar, abrangendo fatores históricos, socioculturais e político-econômicos, nesse sentido, tais aspectos se ligam ao papel do professor depositando-lhe, exigências que se esperam do aluno e da escola, requisitando-lhe profundas mudanças.

(BEZERRA; VELOZO; RIBEIRO, 2021, p. 07)<sup>1</sup>

A visão contextual e contextualizada de educação é um fato incontestável e necessário no cenário contemporâneo. Ainda mais, frente aos desafios da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, que desterritorializou todas as nossas experiências, práticas e saberes que constituíam nosso fazer docente e, em contrapartida, nos colocou frente a desafios, abismos e dificuldades, exigindo uma redefinição no nosso papel no espaço escolar.

Tais exigências, decorrentes do processo natural de mudança no campo educacional, em seus 'tempos' e 'espaços', como anunciam Bezerra, Velozo e Ribeiro (2021), na epígrafe, puseram-nos principalmente, no enfrentamento a dificuldades de financiamento e fortalecimento de políticas públicas educacionais, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado com a finalidade de qualificar o processo de formação dos estudantes de licenciaturas nas universidades brasileiras.

---

<sup>1</sup> BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOZO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Resignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e323917, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917/3701>. Acesso em: 15 maio 2022.

Em particular no contexto da Educação do Campo, as ações de fortalecimento das políticas públicas nessa área tornam-se ainda mais urgentes, tendo em vista a histórica luta pela reivindicação dos direitos dos sujeitos do campo. Estes, historicamente foram relegados a negligência das ações governamentais ou a quase nenhum investimento que fortalecesse seu espaço na configuração do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, a interface de questões aqui propostas, busca ecoar uma voz de resistência, luta, compromisso e engajamento com as concepções e as práticas que fomentam a formação do professor para atuar no contexto da Educação do Campo. Uma formação que, tal como é concebida na perspectiva atual, deve refletir as necessidades e os interesses dos sujeitos do campo, fortalecendo seus vínculos históricos, culturais, ideológicos e identitários.

A despeito dessas considerações, este livro apresenta resultados de pesquisas e experiências de ensino e aprendizagem da docência, a partir das ações do Pibid no âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no contexto da pandemia, que, desde março de 2020 impacta diretamente todos os setores da sociedade brasileira, em especial, o da educação, trazendo inúmeros prejuízos, defasagens no ensino e acentuação das desigualdades sociais e educacionais.

Com esse propósito, a presente obra é composta de onze capítulos, nos quais são estabelecidos elos que garantem uma relativa unidade, sintetizada no título: **Aprendizagem da docência no Pibid da Educação do Campo: retratos e desafios em contexto pandêmico**, cujo propósito é contribuir com as discussões sobre a formação de professores, evidenciando permanências e rupturas oriundas do confronto entre o que se estuda no curso e o que se realiza na prática, sobretudo no período da pandemia do novo coronavírus. Nessa perspectiva, contribuímos com a produção de conhecimentos sobre o Pibid, enquanto política educacional necessária a formação de professores de escolas do campo.

Nosso desejo é contribuir para o avanço das discussões que tratam da formação de professores, para o fortalecimento dos debates relativos à abordagem das especificidades da formação e vínculo com seus sujeitos sociais e suas realidades, considerando a universalidade dos processos formativos, as especificidades da LEdoC e sua caracterização, possibilitando reconhecê-la, a fim de repensá-la a partir dos aspectos em torno dos quais é desenvolvida.

O primeiro capítulo: *“Pontos e contrapontos do Pibid da Educação do Campo no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)”*, escrito por Raimunda Alves Melo apresenta algumas ações desenvolvidas no âmbito do Pibid da Educação do Campo, apontando pontos e contrapontos da experiência no contexto do ERE, a partir da observação de dados estatísticos e da experiência junto ao Programa no contexto pandêmico, oferece condições teórico-práticas para que se possa repensar as ações formativas nesse contexto.

Em *“O Pibid da Educação do Campo no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE): cartografias da formação docente”*, o segundo capítulo, Lisvaldo Sousa do Nascimento, Raimunda Alves Melo e Francisco Renato Lima analisam as ações do Pibid do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza no contexto da pandemia do novo coronavírus; buscam discutir e conhecer os aspectos legais e as ações do Pibid da Educação do Campo, desenvolvidas via ERE; e descrevem os pontos positivos e negativos do Pibid no referido cenário. Para tanto, trazem a voz de 15 estudantes que participaram das ações do Pibid no período de outubro de 2020 a março de 2022.

No terceiro capítulo, *“Contribuições do Pibid na formação docente: relatos e retratos de uma experiência”*, os autores: Francisco da Silva Sousa, Raimunda Alves Melo, Francisco Renato Lima e Ernandes Soares Araújo apresentam os resultados de uma experiência vivenciada na formação inicial dos bolsistas da LEdoC - Ciências da Natureza e que contribuiu para a formação continuada do professor supervisor da Escola Família Agrícola (EFA) de Miguel Alves (PI). Os 08 bolsistas são alunos de blocos diferentes do curso (IV, VI e VIII). A experiência reforça a importância de garantir

processos de formação inicial e continuada, fundamentados no princípio da relação teoria e prática, de modo a fortalecer as políticas de formação de professores, principalmente as destinadas aos docentes de escolas do campo.

O quarto capítulo, intitula-se: *“Olhares dos professores da Escola Família Agrícola (EFA) de Miguel Alves (PI) sobre as contribuições do Pibid para a melhoria da educação escolar”*, e foi escrito por Francisca Maria Freitas Moraes, Michelly Sousa Macêdo, Samuel Nery Guimarães, Raimunda Alves Melo e Francisco Renato Lima. O texto objetiva entender como o Pibid contribuiu para o ensino na EFA de Miguel Alves (PI) e descrever as práticas formativas desse Programa. Os resultados possibilitam conhecer as contribuições o Programa traz para a formação de professores de escolas do campo e para a melhoria da qualidade da Educação Básica, possibilitando aos alunos e professores, intervir no cenário educativo da escola, por meio dos conhecimentos e dos saberes referentes à docência em escolas do campo. Desse modo, as ações do Pibid contribuem para o fortalecimento da formação inicial de professores da LEdoC, através da implementação de projetos e ações nas escolas contempladas.

No capítulo quinto, intitulado: *“As contribuições do Pibid para a formação de professores do campo: práticas e desafios no chão da escola”*, Aloisio Ferreira Lopes Júnior, Raimunda Alves Melo, Hérica Carla da Silva Santos, Francisco Renato Lima e Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros exploram as ações do Pibid na LEdoC - Ciências da Natureza/UFPI, desenvolvidas na Escola Família Agrícola do Soinho (EFAS), situada na Estrada da Cacimba Velha, zona rural de Teresina (PI). A experiência foi vivenciada por 08 estudantes, um professor supervisor da escola e uma coordenadora de área. O desenvolvimento das atividades possibilitou aos envolvidos, uma ressignificação das metodologias de ensino, tornando capazes de inovar, de modo ético e responsável.

O sexto capítulo: *“As contribuições do Pibid para a formação continuada dos supervisores do referido Programa institucional”*, escrito por Agripino Filomeno Rocha Filho, Raimunda Alves Melo e João Pedro de Sousa Barreto, constitui um relato de experiência, no qual

os autores discutem as contribuições do Pibid para a formação continuada de professores da Educação Básica que atuam como supervisores das ações dessa política pública em âmbito escolar. Para tanto, trazem as experiências de implementação realizadas na Escola Família Agrícola dos Cocais (EFAC), na zona rural do São João do Arraial (PI), por oito bolsistas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) -Ciências da Natureza, da UFPI. Os resultados apontam que, não obstante as dificuldades do contexto pandêmico, foi possível executar projetos, realizar atividades remotamente e promover capacitação por meio de cursos e encontros pedagógicos, com foco em melhorar o desempenho em situações nas quais precisam colocar em prática o conhecimento e a experiência adquirida ao longo desse período.

No sétimo capítulo: *“Desafios e possibilidades da Educação do Campo na Escola Família Agrícola (EFA) do Soinho no contexto da pandemia do novo coronavírus”*, escrito por Gerson Alves Ribeiro e Raimunda Alves Melo, os autores, recorrem a uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e de cunho exploratório; e abordam experiências vividas por um dos autores, enquanto monitor acadêmico da EFA do Povoado Soinho, em Teresina (PI). O foco do estudo é conhecer de que maneira o Pibid contribuiu para o ser professor na escola do campo no contexto da pandemia do novo coronavírus, apontando a Educação do Campo como ação coletiva e contextualizada, onde o professor atua como um agente de transformação social, aponta seus desafios e, ao mesmo tempo, enaltece as possibilidades de progresso social.

*“Curso de elaboração de atividades assíncronas: a extensão a serviço do fortalecimento das ações do Pibid”*, o oitavo capítulo, foi escrito por Ana Jaira dos Santos Viana, João Pedro de Sousa Barreto, Samuel Costa do Nascimento, Raimunda Alves Melo e Agripino Filomeno Rocha Filho. Nele, os autores apresentam a experiência desse curso, cuja proposta foi idealizada junto aos pibidianos do curso da LEdoC - Ciências da Natureza, da UFPI, campus Teresina (PI). Os discentes desenvolvem as atividades do Pibid em três Escola Família Agrícola (EFAS). Como resultados, o curso promovido



para bolsistas e voluntários do Pibid, proporcionou aprendizagens significativas, dispondo de considerações fundamentais para a prática docente em meio à situação adversa em que foi processado: a pandemia. Nesse percurso, as trilhas de aprendizagem surgem como metodologia que objetiva uma aprendizagem ativa, por meio da sequenciação de atividades pedagógicas, sendo, assim, uma alternativa possível de implementação e garantia de qualidade no processo real de escolarização.

O nono capítulo: *“Prevenção da gravidez na adolescência e conscientização sobre os riscos das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) no contexto educacional da pandemia”* foi escrito por Ana Carine de Jesus Melo, Antônia Rosana de Sousa Silva, Luís Carvalho Coêlho, Nilomar dos Reis Melo Filho e Raimunda Alves Melo. Os autores abordam a temática por entenderem sua relevância junto a formação de adolescentes e jovens, por isso, merecem lugar de destaque no currículo escolar, tendo em vista a necessidade de prevenir as DSTs, a exemplo da Aids e gravidez na adolescência. As atividades propostas pelos 04 pibidianos foram realizadas na Escola Família Agrícola do Soinho (EFAS), zona rural do município de Teresina (PI). Apesar dos desafios de abordagem do tema da sexualidade na escola, foi possível executar ações que ampliaram os conhecimentos dos estudantes sobre saúde sexual e reprodutiva, com vistas a evitar a contaminação por DSTs e a gravidez na adolescência.

O décimo capítulo, denomina-se: *“Produção de vídeos como atividade complementar no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)”*. No texto, Ana Amélia Mesquita Lima de Sousa, Hérica Carla da Silva Santos, Jaciana Maria Costa Silva, Lisvaldo Sousa do Nascimento e Aloisio Ferreira Lopes Júnior, partem da emergência que o contexto pandêmico trouxe para a exploração de recursos didáticos e tecnológicos, de natureza digital e midiática. Nesse sentido, a produção e utilização de vídeos como instrumentos metodológicos no ensino de Ciências da Natureza no contexto do ERE foi desenvolvida na EFA do Soinho, zona rural de Teresina (PI). Os resultados da experiência confirmaram a relevância da

utilização dos recursos midiáticos, em especial, o vídeo, para despertar a criatividade dos pibidianos e estudantes da Educação Básica, estimulando-os na construção de conhecimentos e promovendo aprendizagens significativas relacionadas ao cotidiano dos povos do campo.

No décimo primeiro e último capítulo da obra: *“Tempos, espaços e alternâncias: uma busca pela aproximação escola-família no âmbito do Pibid”*, os autores: Airton Nascimento Almeida, Raimunda Milena de Sousa Freitas e Raimunda Alves Melo discutem alguns aspectos da Pedagogia da Alternância (PA) experienciados por bolsistas Pibid, no âmbito da Escola Família Agrícola dos Cocais (EFAC), no município de São João do Arraial (PI). A alternativa metodológica da PA objetiva formar profissionais, mas sem desvinculá-los do modo de vida dos seus pais, que são, em sua maioria, produtores e criadores. A experiência mostrou como os laços entre família-escola devem ser ainda mais estreitados, pois, essas duas instituições sociais (escola e família) são as responsáveis pela estabilidade da ordem social, diante de grandes mudanças na realidade, contribuindo para uma formação humana, social, ética e profissional, respeitando e valorizando os saberes da cultura campesina.

Tentamos, assim, nesse apanhado anterior, apresentar uma síntese de cada um dos textos que compõem o conjunto da obra. No geral, todos enfocam a preocupação com a formação docente e o desenvolvimento de diferentes ações e estratégias que possam fortalecer esse processo no contexto da Educação do Campo. Para tanto, os textos exploram os desafios a que a educação escolar foi submetida no cenário da pandemia da Covid-19. Esses desafios envolvem, desde aspectos de natureza pedagógica, aos de natureza política, cultural, ideológica, entre outros, que atravessam os caminhos do aprender a ser docente e a fazer a docência, ainda mais em contextos tão desafiadores, como o pandêmico.

Acreditamos assim, que a leitura dessa obra seja de interesse dos sujeitos da educação, de maneira geral – desde estudantes em início da formação a pesquisadores especialistas na área –, uma vez

que os resultados aqui apresentados, desvelam singularidades e sutilezas necessárias de serem postas em pauta e, sobretudo, levadas ao campo da reflexão e da prática, como forma de promover a mudança na e pela educação.

Nesse sentido, agradecemos desde já, e desejamos uma rica e proveitosa leitura!

Raimunda Alves Melo  
Francisco Renato Lima  
Ernandes Soares Araújo  
Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros  
Organizadores

# PONTOS E CONTRAPONTO DO PIBID DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Raimunda Alves Melo<sup>1</sup>

## Considerações iniciais

A linha que se borda sonhos, é a mesma que costura a vida.

(Edna Frigato)<sup>2</sup>

Início este texto, parafraseando a poetiza Edna Frigato, pois sua poesia nos faz refletir sobre as linhas que bordam os sonhos e a vida. Essas linhas também costuram, com alguns pontos e contraponos, os processos educativos, onde quer que eles sejam desenvolvidos, assim como as políticas de formação de professores. Digo isso, porque é nessa etapa que se constitui a base do tecido da formação profissional, a ser complementada por outros processos formativos, desenvolvidos posteriormente.

Embora os pesquisadores da área da formação de professores sejam consensuais em afirmar que a qualidade socialmente referenciada da educação escolar passa pela formação dos professores, sendo esta política um dos pilares que dá sustentação aos sistemas de ensino de países que se destacam nas avaliações

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Coordenadora de área do PIBID da Educação do Campo (UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917/3701>. Acesso em: 16 maio. 2022.

internacionais de educação, no Brasil, esse eixo da política educacional ainda permanece como um grande desafio.

Após vinte e cinco anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), dados do Observatório da Criança<sup>3</sup> apontam que do total de docentes que atuam na Educação Infantil (Pré-escola) apenas 80,9% possuem graduação completa. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental são 85,9%; nos anos finais nessa condição são 97,3%; e no Ensino Médio são 93,9%. Esses indicadores relevam um longo caminho a ser percorrido, seja para garantir o acesso ao Ensino Superior (licenciatura) a todos os docentes, seja para assegurar processos formativos através dos quais esses profissionais adquiram conhecimentos e saberes, a fim de transformar as escolas e suas práticas culturais tradicionais e burocráticas que, por intermédio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social.

A pesquisadora Bernardete Angelina Gatti (2021)<sup>4</sup>, afirma que o espaço da formação de professores na agenda das pesquisas ampliou-se significativamente a partir dos anos de 2010 e 2011, tendo em vista a sua relevância não apenas para o campo educacional, mas também, para o campo social. Assim, os pesquisadores passaram a desenvolver estudos relacionados às problemáticas, deficiências curriculares e proposições voltadas para a melhoria das políticas de formação docente.

Foi nesse contexto que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) criou, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que visa à valorização da docência na formação inicial, a fim de preparar o estudante para atuar na Educação Básica, através de ações estruturadas em três eixos: 1) *Eixo das ações complementares*, voltadas para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e ancorar

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

<sup>4</sup> Gravação da Reunião Acadêmica da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica, realizada em 9 de novembro de 2021, com o tema: “Cartografia da Formação Docente no Brasil”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=37hDV P7OSbU>. Acesso em: 08 mar. 2022.

conteúdos ministrados em sala de aula; 2) *Eixo das ações prático-pedagógicas*, direcionadas para a organização da prática pedagógica e planejamento escolar; e 3) *Eixo das ações de monitoria*, caracterizadas pelo atendimento individual e de pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas, pelos alunos-bolsistas, para dirimir dúvidas e apoiá-los na aprendizagem (BRASIL, 2020).

No contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), as ações do Pibid da Universidade Federal do Piauí (UFPI) foram desenvolvidas conforme determinações legais proferidas pela Reitoria da referida instituição, que recomendou a imediata suspensão das aulas presenciais e o desenvolvimento de atividades remotas, a partir do dia 18 de março de 2020. Essa decisão incluiu todas as atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração e programas educacionais, como o Pibid.

Nesse contexto, as ações do Pibid do Núcleo de Educação do Campo de Teresina (PI) tiveram que passar por reconfigurações e estruturaram-se em quatro eixos, a saber: a) *Atividades formativas*: realizadas através de encontros quinzenais, às quartas-feiras, voltados para o estudo de temas relacionados à formação docente e à aprendizagem da docência; b) *Apoio às atividades pedagógicas não presenciais*: apoio às ações do ERE desenvolvidas nas escolas contempladas, incluindo a produção de módulos e planos de estudo; c) *Atividades virtuais na Comunidade de Formação Pibid - Educação do Campo*: estudos complementares, realizados através do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), possibilitando interações e socialização de saberes entre os licenciandos e professores; e d) *Incentivo à pesquisa*: participação dos pibidianos em eventos científicos, bem como na sistematização e publicação dos estudos realizados.

Essa reconfiguração se fundamentou nas recomendações legais do Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo as quais, as atividades remotas poderiam ser desenvolvidas por meios digitais, programas de televisão ou rádio e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas,

distribuídos aos alunos e seus pais ou responsáveis, conforme caracterização realizada pelo CNE (BRASIL, 2020).

Os pibidianos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) são originários de três municípios do estado do Piauí, a saber: São João do Arraial, Miguel Alves e Teresina. Eles desenvolveram as ações do Programa, respectivamente, nas seguintes Escolas Família Agrícola (EFAs): EFA dos Cocais (EFAC), EFA de Miguel Alves e EFA do Soinho, fato que lhes proporcionou experiências crítico-reflexivas sobre a prática docente na perspectiva da Educação do Campo.

Feitas estas considerações introdutórias, o objetivo deste trabalho é apresentar as ações desenvolvidas no âmbito do Pibid da Educação do Campo, apontando alguns pontos e contrapontos da experiência no contexto do ERE. Trata-se de uma temática relevante, tendo em vista que a pandemia do novo coronavírus (SARS CoV-2), conhecido como Covid-19, provocou uma situação singular e desafiadora na educação, necessitando de estudos que abordem a questão, a partir de diferentes ângulos, principalmente, a partir do olhar daqueles que estão diretamente ligados aos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, os professores.

## **Desenvolvimento**

Concluída a fase de elaboração e aprovação do Projeto Pibid/UFPI, iniciou-se a mobilização para a seleção de alunos bolsistas e supervisores (professores da Educação Básica), processo este, realizado nos meses de agosto e setembro de 2020. Após essa fase, a primeira ação desenvolvida foi a realização de um Curso de Iniciação à Docência, que teve como objetivos: promover a reflexão sobre a formação docente; construir significados crítico-reflexivos acerca da docência; possibilitar suporte para o desenvolvimento das ações do Pibid; e fomentar aprendizagens significativas de metodologia do ensino e intervenções pedagógicas de aprendizagem dos alunos na escola.

O curso contou com uma carga horária de 60 horas e foi desenvolvido no período de 1º de outubro a 21 de dezembro de 2020, de forma remota. Além da apresentação do programa, os palestrantes e conferencistas discutiram sobre a formação de professores, os conhecimentos e saberes da docência, enfatizaram a importância das TDIC no contexto do ERE, entre outras temáticas. O evento contou com significativa participação dos estudantes bolsistas, supervisores e coordenadores de área do Pibid e foi transmitido por meio do Canal da UFPI no *YouTube*.

Esse processo de preparação foi relevante e partiu do pressuposto de que “aprender a ser professor e se desenvolver profissionalmente são processos lentos que se iniciam antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida” (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

No Pibid da Educação do Campo, as ações desenvolvidas objetivaram melhorar a formação de professores para atuação em escolas do campo, através da participação orientada dos licenciandos nas escolas públicas, propiciando a estes, experiências significativas de aprendizagem da docência numa perspectiva crítica. Além disso, pretendeu-se contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Básica nas escolas contempladas, com ênfase em práticas educativas que incentivassem o trabalho coletivo, o cooperativismo, o desenvolvimento da autonomia, a socialização de experiências e a produção de saberes, a exemplo do que propõe a Educação do Campo<sup>5</sup>.

O Plano de Atividades contemplou um leque de ações, entre as quais, destacaram-se: a) estudo detalhado e coletivo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas conveniadas, a fim de

---

<sup>5</sup> Terminologia utilizada por Arroyo, Caldart e Molina (2005) para denominar uma concepção de educação que concebe o campo como um espaço rico e diverso e, ao mesmo tempo, produtor de cultura, implicando o reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construídas a partir da luta camponesa, com sua especificidade, singularidade, mas também, com sua diversidade e suas tensões.



conhecer as perspectivas didático-pedagógicas adotadas e as dificuldades, com vistas ao planejamento de ações interventivas na área; b) levantamento histórico dos conhecimentos científicos e culturais da comunidade para inclusão no currículo escolar; c) realização de avaliações diagnósticas, a fim de aferir a aprendizagem dos alunos e organizar ações específicas de reforço escolar; d) planejamento de atividades como projeto didáticos, pesquisas, sequências didáticas, cursos, trilhas de aprendizagem, entre outras; e) construção de materiais didático-pedagógicos; e f) implementação de ações de ensino, prevendo o uso de materiais didáticos diversos, entre outras.

Para melhor compreensão do referido plano, na sequência apresentam-se as principais ações, a partir da estruturação de eixos organizativos do trabalho desenvolvido.

#### *Atividade de formação e ações da Comunidade Formativa do Pibid - Educação do Campo*

As atividades de formação foram desenvolvidas através da Comunidade Formadora do Pibid/Educação do Campo, constituída por três professores da Educação Básica, vinte e quatro estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo e uma professora do referido curso (Coordenadora de Área), que, juntos, buscaram, em comum, a autoformação e a socialização de saberes sobre formação e prática pedagógica no ensino de Ciências em escolas do campo. No processo de formação de professores, instituir uma comunidade formadora é possibilitar a práxis educativa, a relação dialética entre teoria e prática, “a ver a teoria na prática e a ver a prática na teoria” (NIZA; FORMOSINHO, 2009, p. 348), a construir, desde cedo, uma integração comunitária forte e participativa dentro do contexto escolar.

Os encontros aconteceram quinzenalmente, sempre às quartas-feiras, no horário das 14:00 às 18:00 horas. A metodologia incluiu a leitura antecipada dos textos, discussões, debates, análise de vídeos e outras formas de exploração dos conteúdos trabalhados

através de encontros virtuais, via *Google Meet*. Sancho e Hernández (2006, p. 88) afirmam que o uso das tecnologias se constitui como ferramenta relevante “para fortalecer um estilo mais pessoal de aprender em que os estudantes e professores estejam ativamente envolvidos na construção do conhecimento e na busca de respostas para seus problemas específicos”, a exemplo do que se propôs no âmbito dos trabalhos desenvolvidos.

É importante destacar que os processos de comunicação virtual, enquanto instrumentos formadores de sujeitos no espaço escolar e universitário, constroem-se não apenas com a presença (ou inserção) das ferramentas tecnológicas na escola e nas instituições formadoras. Ela depende, antes de tudo, de uma formação do professor, que o torne capacitado para fazer o uso das tecnologias. Nesse sentido, uma das principais contribuições da Comunidade Formadora para seus membros foi a oportunidade de aprender novas maneiras de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e a compreensão de novas ideias e valores.

A exemplo dessa questão, destaca-se a exploração e a utilização do *Padlet*, uma ferramenta *online* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdo multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks), de modo colaborativo. Os integrantes do Pibid organizaram-se em grupos e construíram vários murais de divulgação das ações do Programa, socializados através das redes sociais.

Os pibidianos também realizaram estudos no âmbito da plataforma digital do Pibid/Educação do Campo, com o objetivo de conhecer, socializar e produzir conhecimentos sobre a formação de professores para atuação nas escolas do campo, favorecendo a práxis educativa e a relação dialética entre teoria e prática. Ressalta-se que todos os materiais utilizados nos eventos formativos, bem como as discussões sobre as diferentes temáticas, encontram-se registradas nesse ambiente virtual.

Além disso, também foram inseridos conteúdos na Plataforma do *Classroom* e nos grupos de aplicativos de *WhatsApp* das turmas, com o propósito de subsidiar os estudantes em suas dificuldades. Foram criadas também, páginas da comunidade virtual no *Facebook* e *Instagram* e um canal no *YouTube* para socialização de materiais audiovisuais produzidos, incluindo a realização de três campanhas educativas virtuais. No contexto do ERE, o uso das TDIC apresenta-se como condição fundamental para a continuidade dos processos de escolarização.

Em todos os encontros, houve significativa participação dos bolsistas e supervisores. Logo no primeiro encontro, decidiu-se que as pessoas que não pudessem participar, devido a problemas de conexão com a internet, deveriam elaborar uma síntese do texto trabalhado e enviar no prazo de cinco dias. Essa decisão contribuiu significativamente para que todos pudessem se esforçar e participar dos encontros.

Além das atividades de formação desenvolvidas através da Comunidade Formadoras do Pibid/Educação do Campo, os supervisores também realizaram encontros periódicos, de modo a propiciar uma troca de experiências sobre práticas pedagógicas, bem como planejar ações voltadas para a superação de desafios da escola do campo, conforme referem em seus depoimentos:

*Além dos encontros de formação online com a Coordenadora de Área, às quartas-feiras, realizamos reuniões específicas para discutir sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no Ensino Remoto Emergencial. (SUPERVISOR DA EFA DE MIGUEL ALVES)*

*Nos nossos encontros tivemos uma formação sobre o PPP da escola onde os bolsistas participaram de maneira positiva. Cada um teve a oportunidade de ler o PPP da Escola Família Agrícola do Soinho e fazer uma reflexão, relacionando com o que já havia estudado nas formações quinzenais. (SUPERVISOR DA EFA DO SOÍNH)*

*De forma virtual discutimos o Plano de desenvolvimento Institucional - PDI/PPP onde foi relatado sobre a importância desse plano, que mostra a identidade da escola com todas as discussões sobre a aplicação da Pedagogia da Alternância. Na ocasião*

*acertamos algumas estratégias de estudos e acompanhamento das atividades remotas. (SUPERVISOR DA EFA DOS COCAIS)*

Conforme depoimento dos supervisores, a fase de estudo dos PPPs das escolas foi uma das mais relevantes. Salienta-se que foi realizada a partir das seguintes etapas: 1) Estudo de texto sobre o tema na Comunidade de Formação; 2) Disponibilização do documento (PPP) para que os pibidianos pudessem fazer a leitura; 3) Apresentação do PPP das escolas pelos supervisores; 4) Levantamento dos seguintes aspectos pelos estudantes: histórico da instituição, dados de rendimento escolar e aprendizagem, realização de inventário da comunidade e identificação de avanços e desafios; e 5) Sistematização dos resultados, através da produção de uma síntese.

Considerando a relevância desse documento pedagógico para a ação educadora refletida, bem como para o norteamento de atividades que visem aos valores de formação da pessoa, do cidadão e do profissional, como afirma Bicudo, Mocrosky e Baumann (2011), o conhecimento aprofundado do PPP contribui para que os educadores desenvolvam as ações educativas de forma intencional.

#### *Apoio às atividades pedagógicas não presenciais*

Para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, não basta simplesmente transferir o conteúdo que seria ministrado presencialmente para a versão em módulos autoexplicativos e/ou disponibilização de conteúdos digitais. Melo e Barros (2021) afirmam que é necessário fazer uma análise minuciosa do currículo e selecionar conteúdos e habilidades possíveis de serem trabalhadas de forma não presencial, deixando os conteúdos complexos para o retorno das aulas presenciais.

Nesse aspecto, a produção desses materiais didáticos necessita que os professores atuantes e/ou em formação possuam saberes pedagógicos e conhecimentos específicos da área de atuação, bem como habilidades para produzir materiais específicos, didáticos,

claros e contextualizados. Tal questão demanda a realização de processos de formação continuada que visem ampliar conhecimentos e saberes necessários para o desenvolvimento dessas atividades.

Por essa razão, a Coordenação de Área do Pibid da Educação do Campo propôs um curso de extensão voltado para a produção de atividades pedagógicas não presenciais a serem aplicadas no ERE, visando melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas contempladas.

Essa ação foi relevante, pois conforme mencionou-se anteriormente, a produção desses materiais didáticos necessita que os professores e futuros professores da Educação Básica possuam saberes pedagógicos e conhecimentos específicos da área de atuação, bem como que se realize o acompanhamento pedagógico, fornecendo orientações. Esse trabalho foi desenvolvido também pelos supervisores, conforme depoimento abaixo:

*Tivemos por diversas vezes reunidos sempre de forma online em busca de meios estratégicos para elaborar atividades impressas, pois esse era o único meio de nos aproximar dos educandos, haja visto que os alunos não têm acesso a internet. Por esta razão fizemos em conjunto com os professores das disciplinas o levantamento de todos os conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo e, conforme este levantamento, os pibidianos foram divididos em dois grupos para que eles elaborem em conformidade com cada conteúdo um caderno de oficinas onde será impresso e encaminhado aos alunos. (SUPERVISOR DA EFA DE MIGUEL ALVES)*

Não há dúvidas sobre a importância da formação continuada de professores para melhor desempenho da função no contexto do ERE. Graças ao curso de extensão, bem como ao trabalho dos supervisores, os pibidianos ampliaram seus conhecimentos e saberes e puderam elaborar de trilhas de aprendizagem e projetos didáticos. A título de ilustração, destaca-se a realização de três projetos, cuja proposta encontra-se caracterizada no Quadro 01.

**Quadro 01:** Detalhamento dos projetos didáticos

| PROJETO/<br>LOCAL  | CARACTERIZAÇÃO  |
|--|---|
| PROJETO VIDA<br>ORGÂNICA:<br>CUIDANDO DA<br>NATUREZA<br><br>EFA do Soíinho<br>Teresina     | O projeto chamou a atenção dos estudantes para os processos químicos e biológicos ocorridos na agricultura e a relação destes com os conhecimentos estudados em sala de aula, buscando aliar teoria e prática. Foi disponibilizado material didático de apoio para as experiências realizadas nas comunidades, contando também, com o auxílio de materiais disponibilizados por meio da plataforma digital do <i>Classroom</i> . Como suporte, foi criado um grupo no aplicativo de <i>WhatsApp</i> , para uma maior interação com os alunos e para tirar eventuais dúvidas deles. As temáticas estudadas e experimentadas na prática, foram: fertilizantes naturais; pesticidas; fungicidas; compostagem; mineralização do solo. |
| PROJETO: QUE<br>MAL HÁ NOS<br>AGROTÓXICOS?<br><br>EFA dos Cocais<br>São João do<br>Arraial | O projeto aprofundou conhecimentos sobre a utilização de agrotóxicos, ao passo que é minuciado suas funções orgânicas, e como elas se relacionam com as plantas, insetos, microrganismos e seres humanos, desenvolvendo noções fundamentais em Química, apontando os impactos que desempenham no âmbito social e natural. A execução ocorreu por meio de atividades <i>online</i> utilizando as plataformas virtuais, como <i>Google Meet</i> e <i>Zoom</i> e também, através de roteiros de estudo, por meio dos quais os alunos se assumiram como gestores de sua aprendizagem, realizando as leituras sugeridas e desenvolvendo as atividades propostas.   |
| PROJETO:<br>QUÍMICA NA<br>COZINHA<br>CAMPONESA<br><br>EFA de Miguel<br>Alves               | O ambiente culinário proporciona um leque de possibilidades, tais como: mudança de estado da matéria, as vitaminas e minerais presentes nos alimentos (cálcio, potássio, ferro, alumínio), os rótulos alimentares, sem falar na presença de misturas e formas de separação. Tendo a cozinha como uma espécie de laboratório para do ensino de Ciências, o projeto propôs atividades que aprofundaram os conteúdos do livro didático, através de sua aplicação prática por meio de experiências simples, realizadas pelos estudantes com o apoio das famílias.   |

Fonte: Da coordenação de área (2022)

O desenvolvimento de projetos didáticos no ensino de Ciências nas escolas do campo se apresentou como uma

possibilidade de trabalhar a construção do conhecimento escolar de forma significativa, a partir do desenvolvimento de atividades investigativas e criativas que favorecem a construção da autonomia, além de constituir-se num processo de aprendizagem dinâmico e significativo para os estudantes (LEITE, 1996). Apesar disso, houve dificuldades para o desenvolvimento, entre elas, a falta de acesso às tecnologias por parte dos estudantes camponeses e, conseqüentemente, de mediação e retorno das atividades. Por essa razão, os bolsistas se esforçaram bastante em fazer adequações, com vistas a garantir o atendimento do maior número possível de alunos, como destaca esta bolsista em seu depoimento:

*O projeto foi construído a partir da tendência da Agroecologia, com estudos voltados para a preservação e manutenção dos processos químicos e biológicos na agricultura, explorando temas como: pesticidas, fungicidas, compostagem, mineração do solo e fertilizantes naturais. Diante das dificuldades de execução desse projeto, o supervisor propôs aos bolsistas o uso de métodos alternativos, como gravação de vídeos demonstrativos, envio de material escrito, entre outros. (BOLSISTA DO PIBID)*

A respeito das adaptações das aulas e atividades durante a pandemia, Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 43) afirmam que as mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de modo que os professores precisaram “transportar conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas *online* com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial”.

Essas mudanças também foram vivenciadas pelos integrantes do Pibid, que tiveram que se adaptar a esse novo modelo de ensino, alguns, inclusive, sem dispor de equipamentos necessários para desenvolver as atividades de forma remota. Apesar das dificuldades, obtiveram aprendizados sobre o uso educativo das TDIC, na produção de materiais didáticos adaptados, fato que agregou novos saberes para docentes e licenciandos.

O apoio às atividades pedagógicas não presenciais também foi realizado por meio da participação em reuniões de planejamento

com os professores da Educação Básica, como destacam os supervisores em seus depoimentos:

*Também realizamos encontros para debater e organizar atividades a ser enviadas aos alunos em forma de oficinas em conformidade com os conteúdos ministrados pelos professores responsáveis de cada disciplina, enfatizando principalmente as ciências.* (SUPERVISOR DA EFA DE MIGUEL ALVES)

*Realizamos encontros semanais através dos quais os bolsistas foram apoiados no desenvolvimento das atividades escolares, cooperando e desenvolvendo ações relacionadas às especificidades da Pedagogia da Alternância.* (SUPERVISOR DA EFA DO SOÍNHÓ)

*As atividades realizadas foram de caráter formativo onde se realizou encontros para se discutir temas bem relevantes sobre métodos de ensino, e metodologias pedagógicas, principalmente no que se diz respeito ao contexto pandêmico.* (SUPERVISOR DA EFA DOS COCAIS)

Outra ação muito interessante foi a elaboração, aplicação e consolidação de diagnóstico interdisciplinar da área de Ciências da Natureza. A primeira etapa do trabalho foi a realização de encontros formativos para que os pibidianos pudessem compreender melhor o processo de avaliação da aprendizagem, suas finalidades, instrumentos, elaboração de questões de provas, entre outros aspectos. Esses encontros foram realizados pela coordenadora do Pibid, da área da Educação do Campo. Depois da fase de estudos, os supervisores dividiram os pibidianos em grupos, responsabilizando-os pela elaboração de questões destinadas a avaliar o desenvolvimento de habilidades previstas no programa curricular da área de Ciências da Natureza. A seleção das questões para compor as avaliações diagnósticas, bem como a sua aplicação, ficou sob a responsabilidade dos supervisores e demais professores da escola, tendo em vista que os alunos da UFPI ainda não tinham autorização para desenvolver atividades presenciais. Após a correção das provas diagnósticas e consolidação dos resultados, realizou-se a apresentação dos dados para a gestão, coordenação pedagógica e demais docentes das escolas.



A aplicação da avaliação diagnóstica foi fundamental para que os professores, juntamente com os PIBIDIANOS, planejassem estratégias voltadas para a recuperação das aprendizagens. Hoffmann (1993) afirma que a avaliação deve contemplar uma reflexão permanente sobre a realidade e o acompanhamento, passo a passo, do educando na sua trajetória de construção de conhecimentos. Esse processo deve ser conduzido com respeito e dialética entre professor e educando, utilizando as ferramentas necessárias no tempo necessário, intervindo para que, juntos, cresçam como aprendizes.

Os bolsistas também tiveram a oportunidade de desenvolver três campanhas educativas, com o objetivo oferecer informações corretas e atualizadas, visando conscientizar, mudar comportamentos, atitudes e práticas sobre diversas temáticas relacionadas à garantia dos direitos sociais. Nas campanhas educativas, cada EFA abordou uma temática: a Escola Família Agrícola de Miguel Alves explorou 'A importância da parceria família e escola'; a Escola Família Agrícola de São João do Arraial, o 'Ensino Superior: por que e pra que?'; e a Escola Família Agrícola do Soinho, o 'Retorno das atividades escolares e continuidade dos estudos'.

No eixo da Monitoria, o atendimento individual foi realizado por meio de um projeto intitulado: 'Padrinhos da Escola', através do qual cada bolsista assistia a três estudantes que estavam com dificuldades de realização das atividades não presenciais, conforme relato de um dos supervisores:

*Como forma de promover o acompanhamento dos estudantes pelos bolsistas do Pibid, organizamos grupos de WhatsApp onde cada bolsista passou a acompanhar três estudantes, uma espécie de monitoria adaptada, usada para tirar dúvidas sobre os conteúdos trabalhados e de promover uma interação maior para que os estudantes não se sentissem sozinhos e desamparados durante o Ensino Remoto Emergencial.*  
(SUPERVISOR DA EFA DOS COCAIS)

Através das ações de monitoria, os bolsistas tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades inerentes à docência,

aprofundar conhecimentos da área de formação e contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

### *Incentivo à pesquisa*

As ações desenvolvidas nesse eixo objetivaram incentivar a participação dos pibidianos em eventos científicos, bem como fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a produção de relatos de experiências e artigos. Ao longo da execução do Programa, foi possível produzir um *e-book*, composto por 15 (quinze) artigos, produzir e apresentar 9 (nove) trabalhos (resumos expandidos) no VI Encontro de Iniciação à Docência (ENID), entre os quais, 6 (seis) irão compor um *e-book* a ser publicado pela Coordenação Institucional do Pibid.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da pesquisa na formação inicial de professores, como uma forma de mostrar para eles como é importante buscar novos conhecimentos, pois é preciso ser inovador e criativo perante os alunos, que estão sempre curiosos frente a novos conteúdos. A pesquisa na formação do professor é importante para seu bom desempenho em sala de aula, uma vez que o docente deve ter a sua disposição um conhecimento abrangente, que faça com que ele não se limite a conteúdos e sim, observe que é mais importante ter um conhecimento diferenciado desses conteúdos (PAVANELLO, 2003).

Através da escuta ativa dos supervisores e bolsistas do Pibid, foi possível conhecer alguns contrapontos impostos pelo ERE, a saber:

a) Parte dos estudantes das escolas contempladas não dispunham de acesso às TDIC, inviabilizando o contato com os professores e bolsistas, dificultando a mediação necessária para que a aprendizagem acontecesse de forma satisfatória, dificultando a aprendizagem. Nessas circunstâncias, as equipes decidiram pela utilização de módulos de estudos dialógicos e explicativos.

b) Alguns estudantes da Educação Básica não contaram com o apoio dos familiares para o desenvolvimento das atividades

pedagógicas não presenciais, pois uma parcela significativa das famílias não possui sequer o Ensino Fundamental completo.

c) Alguns bolsistas do Pibid e supervisores demonstraram dificuldades na utilização das tecnologias da educação e uso das plataformas digitais, bem como em elaborar materiais didáticos, pedagógicos e digitais dialógicos e autoexplicativos.

d) Ao longo de todo o processo, houve muitas dificuldades de acompanhar e avaliar a aprendizagem dos estudantes e dos pibidianos nos termos da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

### **Considerações finais**

A realização do Pibid de forma remota trouxe uma série de desafios, entre eles: a indisponibilidade de TDIC por parte dos estudantes. Apesar disso, considera-se que essa experiência foi relevante, pois a aprendizagem da docência implica conhecer e atuar nos diversos contextos sociais, incluindo os desafios inesperados, como os vivenciados nesse período da pandemia.

### **Referências**

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; MOCROSKY, Luciane Ferreira; BAUMANN, Ana Paula Purcina. Análise qualitativo-fenomenológica de projeto pedagógico. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 121-150.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 2/2020. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Cartografia da Formação Docente no Brasil**. Cátedra da Educação Básica. Gravação da Reunião Acadêmica da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica realizada em 9 de novembro de 2021. 13 dez. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=37hDVP7OSbU>. Acesso em: 16 mar. 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: uma intervenção real. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 8, p. 01-05, 1996. Disponível em: [https://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/AVA\\_634025141883180000pedagogia\\_de\\_projetos.pdf](https://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/AVA_634025141883180000pedagogia_de_projetos.pdf). Acesso em: 21 dez. 2021.

MELO, Raimunda Alves; BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. Alfabetização de crianças no contexto da pandemia do coronavírus: desafios e possibilidades da política educacional de Buriti dos Montes-PI. *In: Iberoamérica. Experiencias e investigaciones durante la pandemia Covid-19. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, 38. Madrid, p. 52-69, 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (Orgs.). Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

NIZA, Sérgio; FORMOSINHO, João. Contextos associativos e aprendizagem profissional: a formação do Movimento da Escola Moderna. *In: FORMOSINHO, João (Coord.). Formação de*

**professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

PAVANELLO, Regina Maria. A pesquisa na formação de professores de Matemática para a escola básica. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, ano 10, n. 15, p. 08-13, 2003.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 25 out 2021.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

# O PIBID DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Lisvaldo Sousa do Nascimento<sup>1</sup>  
Raimunda Alves Melo<sup>2</sup>  
Francisco Renato Lima<sup>3</sup>

## Considerações iniciais

Em dezembro de 2019, numa cidade chinesa chamada Wuhan surgiu um vírus denominado “coronavírus”, que se espalhou rapidamente por todo o mundo em questão de meses. Esse vírus é o causador da Covid-19, doença infectocontagiosa que causa síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) (ARRUDA, 2020). Em solo brasileiro, segundo Croda e Garcia (2021, p. 01):

[...] o primeiro caso de COVID-19 foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020. Em 3 de março, havia 488 casos suspeitos notificados, 2 confirmados e 240 descartados no país, sem evidência de transmissão local. Os dois primeiros casos confirmados eram de indivíduos do sexo masculino, residentes na cidade de São Paulo, SP, que haviam regressado de viagem à Itália.

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). E-mail: sousalisvaldo@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Coordenadora de área do PIBID da Educação do Campo (UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês (IESM). Atualmente, Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

Para evitar a proliferação do vírus, os países tiveram que tomar medidas urgentes e drásticas e estabelecer isolamento social, conhecido como *lockdown*. Além disso, também adotaram diversas medidas sanitárias, como o uso obrigatório de máscara, orientações para a higienização contínua das mãos, ambientes e objetos, entre outras.

As medidas estabelecidas pelos governos para evitar a disseminação desenfreada do novo coronavírus pegou todos de surpresa, fazendo com que estabelecimentos e instituições tivessem que ser fechadas por tempo indeterminado, entre elas, as escolas. Por conta dessa situação, os sistemas de ensino de todo o país implantaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como forma de dá continuidade as atividades de ensino e aprendizagem, sendo esta tipologia de ensino autorizada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir do dia 18 de março de 2020 (MELO; BARROS; MELO, 2020).

Posteriormente, o ERE foi regulamentado por meio da Portaria nº 544, datada em 16 de junho de 2020, que instituiu orientações sobre a substituição das aulas presenciais por aulas digitais, *online* durante a vigência do estado de calamidade pública do Brasil, em todos os estados e em todas as escolas públicas e particulares, enquanto durar a situação de pandemia do Covid-19<sup>4</sup> (BRASIL, 2020a).

Em um contexto de medo, imprevisibilidade e urgência, professores e alunos tiveram que se reorganizar e se adaptar ao novo modelo de ensino disponível para o momento. A referida estratégia didática e pedagógica apresenta como objetivo diminuir os impactos das medidas de isolamento social no que toca a aprendizagem, bem como evitar o abandono escolar. É o que enfatiza o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de

---

<sup>4</sup> Em termos numéricos, atualmente, em 27 de junho de 2022, dia anterior ao que este livro iniciou o processo de editoração, a pandemia da Covid-19 já causou um total de 670.532 mortes no país, atingindo 32.130.316 pessoas com diagnóstico positivo para a doença, conforme dados levantados junto ao Conselho Nacional dos Secretários de Saúde (CONASS) (BRASIL, 2022). Vale ressaltar que, graças ao processo de vacinação, esses números diminuíram significativamente, mas, ainda assim, há um aumento diário no número de casos.

2020, expedido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), quando recomendou a continuidades das atividades do ano letivo por meio do ERE (BRASIL, 2020b).

O termo “remoto” significa distante geograficamente. “O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus”, como afirma Behar (2020, p. 01). Essa pesquisadora reforça que é emergencial, pois surgiu a partir da emergência provocada pela epidemia do novo coronavírus. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), as atividades remotas podem ser desenvolvidas por meios digitais, programas de televisão, rádio e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas, distribuídos aos alunos e seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2020b).

No entanto, o desenvolvimento dessa estratégia vem sendo marcado por muitas dificuldades, entre elas, o fato de muitos brasileiros viverem em condições precárias sem acesso algum à internet, como mostra pesquisa realizada pela Agência Brasil, segundo a qual, “4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa. Eles correspondem a 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária” (TOKARNIA, 2020, p. 01).

Com a pandemia causada pelo novo coronavírus, as instituições de educação do Piauí tiveram as suas atividades presenciais suspensas na terceira semana de março de 2020, após análise do contexto de emergência de saúde pública decorrente da declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em razão da propagação do vírus e considerando as recomendações do Ministério da Saúde (MS). A partir dessa decisão, gestores públicos e educadores se debruçaram em analisar o cenário e fazer diagnósticos da realidade, com vistas a planejar ações que pudessem amenizar as consequências causadas pela pandemia na educação escolar de crianças, adolescentes, adultos e idosos, através da implantação do ERE, conforme atestado por Lima, Melo e Lima (2022) em estudo no qual analisaram os desafios pedagógicos e metodológicos para o desenvolvimento do ERE em



turmas do Ensino Fundamental de uma escola do campo pública piauiense. Dentre as várias conclusões, uma merece destaque:

Se, por um lado, a implementação do ERE resultou em pontos positivos, como evitar o abandono escolar e estimular a aprendizagem dos estudantes durante o período de isolamento social; por outro lado, ficaram evidentes as inúmeras desigualdades sociais mais visíveis no atual contexto. O fato é que faltou mais apoio por parte das esferas governamentais (federal, estadual e municipal) para que fosse possível garantir a aprendizagem dos estudantes. (LIMA; MELO; LIMA, 2022, p. 105)

No contexto da formação oferecida no Ensino Superior especificamente, após analisar o cenário de emergência de saúde pública, decorrente da declaração de pandemia pela OMS, a Reitoria da Universidade Federal do Piauí (UFPI) recomendou a imediata suspensão das aulas no âmbito da referida instituição, incluindo todos os campi e polos; e o desenvolvimento de atividades remotas a partir do dia 18 de março de 2020. Essa decisão incluiu todas as atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração e programas educacionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Nesse cenário, as ações do Pibid, que antes da pandemia eram desenvolvidas de forma presencial, passaram a ser realizadas remotamente, por meio das salas virtuais através da Plataforma *Google Meet*, permitindo chamadas de vídeo em tempo real e do uso de aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp* e da utilização de diversos materiais didáticos, de natureza dialógica e autoexplicativa, entre outros.

O Pibid é uma política pública educacional de incentivo à docência da Diretoria da Educação Básica Presencial (DEB), órgão da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criado em 2007, através da Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007). A sua institucionalização ocorreu pelo Decreto n. 7.219/2010 (BRASIL, 2010) e foi regulamentado pela Lei n. 12.796/2013 (BRASIL, 2013) (FRANÇA-CARVALHO; CAVALCANTI; SOUSA, 2020).

São objetivos do Pibid: incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, elevando a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a Educação Básica, contribuindo para a valorização do magistério; 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, entre outros (BRASIL, 2020c).

A implantação desse Programa na UFPI ocorreu por meio da Portaria nº 20/08, de 11 de novembro de 2008, assinada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) e executada através de convênios firmados com a Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI), desenvolvida em parceria com escolas da rede pública (FRANÇA-CARVALHO; CAVALCANTI; SOUSA, 2020).

No Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI de Teresina, o Pibid foi implantado no ano de 2016/2018, contemplando 14 (quatorze) alunos do curso, os quais desenvolveram as atividades na Unidade Escolar José Amado de Oliveira (município de José de Freitas (PI)) e na Escola Família Agrícola de Miguel Alves (município de Miguel Alves (PI)). A edição 2018/2020 beneficiou 28 graduandos, que realizaram as ações do Pibid nas escolas: Unidade Escolar Santo Antônio do Campo Verde (município de Sigefredo Pacheco (PI)), Escola Família Agrícola de Miguel Alves e Escola Família Agrícola do Soinho (zona rural do município de Teresina (PI)) (ROCHA, 2020). O Pibid 2020/2022, objeto de análise desta investigação, atendeu a 26 estudantes da LEdoC, que desenvolveram as ações do programa nas seguintes Escolas Família Agrícola: EFA dos Cocais (EFAC) (Município de São João do Arraial (PI)), EFA de Miguel Alves (PI) e EFA do Soinho.

As duas primeiras versões do Pibid, desenvolvidas de forma presencial, contemplaram ações voltadas para ampliar o

conhecimento dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula e direcionados para a organização da prática pedagógica e planejamento escolar, bem como o atendimento individual e de pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas, pelos alunos-bolsistas, para dirimir dúvidas e apoiá-los na aprendizagem através da monitoria. Rocha (2020) afirma que as ações do Pibid da Educação do Campo, edição 2018/2020 desenvolveram-se a partir de três eixos, a saber: a) Atividades Extracurriculares em Ciências da Natureza, nas quais foram utilizadas metodologias, como: oficinas, minicursos, palestras, exibição de filmes, seminários e feiras de ciências, entre outros; b) Práticas pedagógicas em Ciências Natureza, cujas atividades incluíram práticas de experimentação voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais; c) Monitoria em Ciências da Natureza, destinadas ao atendimento individual ou de pequenos grupos de alunos das escolas campo, com a finalidade de reforçar os conteúdos abordados durante as aulas de Ciências e de Biologia.

Na terceira versão do Pibid da Educação do Campo/UFPI, desenvolvida no período de outubro de 2020 a março de 2021, contexto da pandemia do novo coronavírus, as atividades foram desenvolvidas por meio de encontros formativos virtuais; do apoio aos supervisores (professores das escolas) na produção de materiais autoexplicativos e digitais, da realização de atividades de monitoria via aplicativos de mensagens, entre outras. Oliveira e Barbosa (2021), ao tratarem sobre a caracterização das ações do Pibid antes e durante a pandemia do novo coronavírus, afirmam que no contexto de 'normalidade', os bolsistas e voluntários participavam presencialmente das atividades escolares, tendo a oportunidade à dinâmica das atividades educativas, bem como de interagir com os diferentes membros da comunidade escolar. No contexto pandêmico, os pibidianos tiveram que se adaptar com a participação em aulas virtuais, ministradas através de aplicativos de mensagens ou plataformas como o *Google Meet*.

As pesquisadoras reforçam que, assim como os educadores de escolas públicas e privadas, os estudantes do Ensino Superior

contemplados com essa política pública, não estavam preparados para o ERE, pois alguns não dispunham de dispositivos eletrônicos com conexão à internet dentro de casa, fato que dificultou a participação nas reuniões e encontros de formação, bem como o desenvolvimento das ações propostas pelos supervisores (OLIVEIRA; BARBOSA, 2021).

Considerando que a Educação do Campo é uma modalidade/concepção/política educacional criada por meio da reivindicação e da luta dos movimentos sociais, com vistas a garantia de uma educação no e do campo, desenvolvida por meio de estratégias didáticas que levem em conta não somente a localização geográfica, mas também, as particularidades de cada povo, suas culturas, seus anseios e necessidades (BRASIL, 2006), questiona-se: quais foram os desafios enfrentados pelos estudantes camponeses, que residem em áreas rurais onde o acesso à Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), bem como a internet é ainda mais dispendioso? Como foram superados? Quais saberes foram (re) elaborados a partir dessas experiências? Que lições os estudantes obtiveram nesse contexto de adversidades?

Segundo o Plano de Trabalho do Pibid da Educação do Campo, as ações objetivam melhorar os processos formativos destinados a professores que atuarão em escolas do campo, bem como a qualidade da Educação Básica nas instituições de educação parceiras, estimulando o trabalho coletivo, o cooperativismo, o desenvolvimento da autonomia, a produção de saberes e o conjunto das especificidades do campo (UFPI, 2020). Considerando o exposto, no contexto do ERE, as ações do Pibid contribuíram para melhorar os processos de formação inicial? Foi possível favorecer a qualidade da educação nas escolas contempladas? Princípios como coletividade, cooperativismo e autonomia foram suscitados?

Visto que os bolsistas e voluntários do Pibid, no contexto pandêmico e do ERE enfrentaram muitos desafios, mas também adquiriram novas experiências, partiu-se do seguinte problema: Como se caracterizaram as ações do Pibid da Educação do Campo no contexto do ERE? Minayo (2013, p. 16) afirma que: *“nada pode ser*

*intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”* (Grifos da autora), a exemplo da problemática proposta na pesquisa que gerou o presente estudo.

Para responder ao problema da pesquisa, definiu-se como objetivo geral analisar as ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza no contexto da pandemia do novo coronavírus. E, como objetivos específicos: discutir os aspectos legais do Pibid; conhecer as ações do Pibid da Educação do Campo, desenvolvidas via ERE; e descrever os pontos positivos e negativos do Pibid no contexto da pandemia do novo coronavírus.

Do ponto de vista metodológico, desenvolveu-se pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, utilizando-se do questionário *online* como instrumento de produção de dados (GIL, 2018; SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020). Os interlocutores foram 15 estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, que participaram das ações do Pibid no período de outubro de 2020 a março de 2022. Realizou-se a análise de dados com base na Análise de Conteúdo, a qual constitui-se de um “conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” conforme Bardin (2011, p. 15), ou ainda, “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (BARDIN, 2011, p. 37) (Grifos da autora).

Os resultados aqui apresentados podem contribuir para uma avaliação do Pibid, apontando aspectos positivos e negativos oriundos do contexto do ERE. Como diz Freire (1996, p. 43): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, este estudo apresenta reflexões para que se possa discutir acerca das políticas públicas educacionais destinadas a melhorar a qualidade da formação de professores para atuação nas escolas do campo.

## **Pontuações legais sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**

Esta seção tem como objetivo discutir os aspectos legais do Pibid, descrevendo seus objetivos. As discussões foram embasadas nos dispositivos legais: Brasil (2020c); além de autores, como: Freire (1996), García (1999), Mizukami (2013), Oliveira e Barbosa (2021), Tardif (2010), Tokarnia (2020), entre outros.

### *O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*

O Pibid oferece bolsas a estudantes dos cursos de licenciatura, incentivando-os ao estágio em escolas públicas, antecipando o vínculo entre as instituições de ensino e os futuros docentes, promovendo assim, a articulação teoria e prática e estimulando a seguirem a carreira do magistério. Com isso, o Programa favorece uma integração maior entre os cursos de licenciatura e as escolas públicas, aproximando as secretarias de educação (municipal e estadual) e a universidade, com o objetivo de fortalecer a educação nas escolas públicas e elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2020c). Além disso, o Pibid busca despertar nos bolsistas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem escolar, tornando-os capazes de elaborar métodos de ensino diferenciados, com o intuito de melhorar o aprendizado em sala de aula. Mizukami (2013, p. 23) afirma que:

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Em síntese, a autora afirma que a aprendizagem da docência é um processo complexo, que ocorre por meio da formação inicial,

mas também, das vivências e das experiências pessoais e de trabalho. Também expressa sobre a importância da preparação do graduando no processo de aprender a ensinar e a ser professor, enfatizando que a escola se apresenta como essencial e indispensável no processo de formação. Coloca ainda, que não é somente nos espaços formativos que acontece a formação, pois o homem começa a aprender desde criança, observando o dia a dia da comunidade e ao longo da sua vida. Brandão (2013, p. 10-11) corrobora esse fato, ao ressaltar que “a educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (Grifos do autor). E assim,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2013, p. 07-08)

O fato é que a docência é uma atividade abstrusa, laboriosa e que requer do professor um conjunto de saberes e conhecimentos específicos, que atendam às especificidades da prática de ensinar (FREIRE, 1996). É nesse sentido que o Pibid proporciona aos licenciandos a oportunidade de adquirir experiências significativas que contribuirão para a sua atuação profissional, criando condições para que se tornem protagonistas da formação, um processo em que:

[...] os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

O conceito de formação docente, elaborado por García (1999) vai ao encontro de alguns objetivos do Pibid, entre eles: contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar

do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente, preparando-os para atuar na Educação Básica (BRASIL, 2020c). Gatti (2013) reforça a importância dos programas de iniciação à docência como políticas com potencial para ampliar a qualidade da formação inicial, uma vez que direcionam os discentes a escolherem e permanecerem na profissão.

No âmbito do Pibid, parte-se do pressuposto de que o contato antecipado dos licenciandos com o ambiente escolar possibilita uma visão melhor e mais contextualizada do contexto educacional, favorecendo o desenvolvimento de estratégias e de métodos didático-pedagógicos inovadores, por meio da participação de professores da Educação Básica, como formadores dos futuros docentes (BRASIL, 2020c). Ao tratarem sobre a experiência do Pibid na UFPI, França-Carvalho, Cavalcanti e Sousa (2020) afirmam que a dinâmica de trabalho adotada possibilita aos alunos das escolas conveniadas e aos alunos das licenciaturas envolvidas, a oportunidade de construir novos saberes e conhecimentos, elaborados por meio de processos dialógicos, horizontais, fundamentados em princípios de reflexão-crítica.

No Pibid, o quadro dos integrantes é constituído por um coordenador institucional (professor de Instituição de Ensino Superior (IES), responsável pelo acompanhamento das atividades); os coordenadores de área (professores de IES, responsáveis por planejar, organizar e executar as atividades, orientando os bolsistas e sempre mantendo contato com a escola); professor supervisor (professor da escola de Educação Básica, responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas; e estudantes de licenciatura (que realizam diversas atividades do programa (BRASIL, 2020c). Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem assume uma postura crítica, investigativa e reflexiva, e o licenciando, participante da ação educativa, atua como um sujeito da práxis. Isso é possível quando todos os membros da equipe estabelecem relações horizontais com os integrantes do programa, possibilitando a vivência grupal,



empenhando-se na luta em favor da democratização da sociedade, como propõe Freire (1996).

É importante destacar que os participantes do Pibid recebem bolsas (mas também, há abertura de vagas para voluntários) com valores diferenciados, de acordo com as funções que desenvolvem no decorrer do Programa. A Capes oferece quatro tipos de bolsas, todas elas pagas diretamente por meio de crédito bancário nas modalidades: estudantes de licenciatura, que recebem o valor mensal de R\$ 400,00; professor supervisor, uma bolsa de R\$ 765,00; coordenador de área, uma bolsa de R\$ 1.400,00; e o coordenador institucional, uma bolsa no valor de R\$ 1.500,00 mensal (BRASIL, 2020c). A completude e o delineamento da estrutura pedagógica e formativa do Pibid faz com que ele venha contribuindo, de forma significativa, para o processo de formação docente,

[...] permitindo que alunos bolsistas em formação conheçam a realidade escolar, interagindo e vivenciando práticas docentes que são fundamentais no processo de construção da sua identidade profissional e docente, além de propiciar uma visão realista da docência e dos desafios impostos pela profissão. (FRANÇA-CARVALHO; CAVALCANTI; SOUSA, 2020, p. 08)

É válido reafirmar que os estudantes bolsistas e voluntários atuam em escolas públicas conveniadas, sob orientação do coordenador de área e o acompanhamento de um supervisor de área, que cumpre carga horária de 12 horas/semanais. Essa dinâmica de acompanhamento e orientações pedagógicas contribui para a formação de docentes conectados “com o contexto escolar, profissionais com postura investigativa e reflexiva acerca da própria prática docente com olhar crítico e diferenciado com relação aos diversos temas relacionados à educação (FRANÇA-CARVALHO; CAVALCANTI; SOUSA, 2020, p. 08).

A participação no Pibid ocorre através da publicação de um edital pelas IES que tiveram os seus projetos aprovados. Após a publicação dos editais, os estudantes interessados e aptos, se inscrevem considerando os critérios exigidos pela Capes, que, através de uma plataforma digital (Plataforma Capes), analisa e

avalia o perfil de cada possível membro. No que toca a UFPI, os alunos selecionados passam por um curso de Iniciação à Docência e um Seminário de Introdução ao Programa, através dos quais, têm a oportunidade de conhecer as proposições, os eixos, os objetivos, além de aprofundarem os conhecimentos sobre a formação de professores e a aprendizagem da docência.

Após esse processo, os alunos bolsistas e voluntários do Pibid, vão até as escolas conveniadas para participar das aulas, realizar monitorias e conhecer a realidade escolar, tendo a oportunidade de aprimorar a escrita, realizar pesquisas, leituras, organizar e preparar aulas, entre outras atividades. Essas ações enriquecem a formação inicial, através de experiências significativas. Tardif (2010, p. 53) salienta que:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelos alunos bolsistas por meio do Pibid, vão em direção ao que Tardif (2010) aponta, pois, através da diversidade de atividades vivenciadas nas escolas, os licenciandos vão adquirindo uma bagagem de conhecimentos e saberes docentes favoráveis e necessários à sua formação.

A título de ilustração destaca-se a monitoria, composta por atividades de orientação e acompanhamento aos alunos, a partir das propostas de atividades apresentadas pelo professor supervisor. Leal (2020), ao caracterizar as atividades de monitoria do Pibid na UFPI, destaca que a IES inclui exposição do conteúdo, acompanhamento do processo educativo e avaliação da aprendizagem dos alunos. Desse modo, por meio das atividades desenvolvidas, os pibidianos têm a oportunidade de construir os saberes profissionais e fazeres próprios do ser professor.

Em síntese, ao participarem do Pibid, bolsistas e voluntários, desenvolvem um conjunto de ações em âmbito escolar que contribuem para a aprendizagem da docência.

### *Funcionamento do Pibid no contexto da pandemia do novo coronavírus*

Diante do cenário provocado pela pandemia do novo coronavírus, em março de 2020 todas as ações educacionais presenciais foram suspensas e as instituições tiveram que rever o processo de ensino. Isso também ocorreu na UFPI, onde as atividades de ensino, pesquisa e extensão foram adaptadas. Diante da situação destacada, a referida instituição adotou o ERE, que é caracterizado por estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas com a finalidade de diminuir os impactos da pandemia. Nesse contexto, a coordenação institucional do Pibid, em parceria com os coordenadores de área e supervisores realizaram um conjunto de adaptações para dá continuidade às ações do Pibid, sendo que a vivência teórica/prática do bolsista com a escola conveniada que antes da pandemia acontecia de forma presencial, passou a ser desenvolvida por meio do formato virtual, tendo o suporte e uso das TDIC.

Ao discutir as ações do Pibid, antes e no contexto da pandemia do novo coronavírus, Oliveira e Barbosa (2021, p. 03) afirmam que “as experiências dos pibidianos antes e durante a pandemia com certeza são bem diferentes, não significando uma aprendizagem maior ou menor de nenhum dos lados, mas sim, experiências diferentes que acrescentam na vida acadêmica desses alunos”.

O fato é que desenvolver as ações do Pibid em um contexto de adversidades provocadas pela pandemia do novo coronavírus, exigiu de todos os integrantes do Programa, capacidades para adaptação ao novo cenário de trabalho, “exigindo um compromisso ainda maior com o planejamento das ações e a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como possibilidade de comunicação, interação e tentativa de estar junto virtualmente” (MARTINS, 2020, p. 04). E, fazendo o uso das plataformas digitais, como o *Google Meet* e aplicativos de

mensagens, sobretudo o *WhatsApp*, os pibidianos tiveram a oportunidade de se apropriar de novos conhecimentos e saberes.

De modo geral, vários obstáculos foram enfrentados pelas escolas e também, pelas universidades, que não estavam preparadas para desenvolver o ERE. Um dos principais desafios foi a falta de acesso às TDIC e à internet por parte dos estudantes, fato resultante das desigualdades sociais e educacionais que caracterizam o país. A Agência Brasil realizou uma pesquisa, revelando que, “4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa. Eles correspondem a 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária” (TOKARNIA, 2020, p. 01). Dessa forma, o modelo de ensino seguido pelas escolas pode ter ampliado ainda mais as desigualdades educacionais.

A respeito dessa questão, Sancho e Hernández (2006, p. 88) afirmam que “[...] o uso das tecnologias é visto como um meio para fortalecer um estilo mais pessoal de aprender em que os estudantes estejam ativamente envolvidos na construção do conhecimento e na busca de respostas para seus problemas específicos”. Os autores reiteram que o uso das tecnologias pode contribuir para o aprendizado dos estudantes, proporcionando inovações à educação. Nesse sentido, tanto na Licenciatura em Educação do Campo, quanto nas licenciaturas de outros cursos contemplados pelo Pibid tiveram que realizar as atividades do programa através dos meios tecnológicos e digitais. É importante reforçar que o uso das TDIC tem gerado grande aprendizado aos alunos, como também, causado retrocesso ao aprendizado daqueles que não dispõem das condições necessárias que permitam a sua participação nas aulas virtuais.

Ao descreverem o contexto de dificuldades, enfrentadas pelos pibidianos durante a pandemia do novo coronavírus, Oliveira e Barbosa (2021) afirmam que o Programa não estava assegurando o elo entre escola e pibidianos de forma eficiente, mas que estava assegurando outras experiências de cunho teórico, como, por exemplo: elaboração de planos de aula e relatórios. Outra questão refere-se à capacidade de conhecer as inúmeras problemáticas

vivenciadas pela comunidade escolar nesse período, entre elas, o difícil acesso dos alunos ao material remoto e as dificuldades de aprenderem conceitos, questões estas amplamente discutidas durante as reuniões de formação (OLIVEIRA; BARBOSA, 2021).

Foram vários os desafios do Pibid em meio a pandemia, mas, novas metodologias de ensino surgiram por meio do uso dos recursos midiáticos e ferramentas virtuais, possibilitando novas experiências no que toca à educação. Miranda *et al.* (2021, p. 04) afirmam que o desenvolvimento das ações do Pibid no contexto pandêmico, expressa a responsabilidade das instituições em formarem professores para atuarem na profissão em um contexto complexo e desafiador. Revela ainda, a “responsabilidade de conciliar o que estão aprendendo na Universidade com a prática do ensino, para que os discentes possam adentrar na realidade do seu ofício profissional e se prepararem para lidarem com a realidade educacional do ensino”.

Por outro lado, nesse cenário de transformação, os pibidianos não tiveram a oportunidade de ter o contato direto com os alunos e as escolas, pois os encontros se deram por meio de aplicativos de mensagens e plataformas virtuais, em um contexto marcado, muitas vezes, por precariedade e exclusões, principalmente, quando se refere aos alunos das comunidades rurais, distantes dos centros urbanos sem acesso à TIC. Nesse aspecto, a questão que se coloca em realce é: considerando o fato de que um dos objetivos do Pibid é 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 e aprendizagem, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, foi possível garantir esse objetivo através do ERE?

Apesar das limitações oriundas da forma como as ações foram desenvolvidas, reconhece-se a importância do Pibid no enfrentamento às dificuldades vivenciadas pelas escolas de

Educação Básica, por incentivar novas estratégias para lidar com as circunstâncias e as mudanças constantes no campo educacional, conforme afirmações de Miranda *et al.* (2021). Ademais, Moran (2015, p. 28) acrescenta:

Numa sociedade em mudança, em construção, contraditória, com profissionais em estágios desiguais de evolução cognitiva, emocional e moral, tudo é mais complexo e difícil. Uma escola imperfeita é a expressão de uma sociedade também imperfeita, híbrida, contraditória.

Em síntese, destaca-se que a sociedade vive constantes alterações, fato que provoca mudanças na educação, demandando, especialmente, a formação de profissionais com capacidades para trabalhar em contextos de incertezas. Desse modo, oportunizar que os pibidianos vivenciem o desenvolvimento do ERE durante a pandemia do novo coronavírus, contribui para que eles possam vivenciar diferentes cenários, vivências e experiências, que, certamente, impactarão na constituição da identidade docente e exercício da profissão.

### **Trajetó metodológico da pesquisa**

A pesquisa pode ser definida como investigação e estudo para a descoberta de novos conhecimentos, colaborando para um conhecimento pré-existente. Considerando o exposto, desenvolveu-se esta pesquisa com base no método descritivo, de abordagem qualitativa, com o propósito de responder à questão problema: Quais os aspectos positivos e negativos das ações do Pibid da Educação do Campo no contexto do ERE?

Para o levantamento dos dados a respeito do desenvolvimento das ações do Pibid da Educação do Campo no Contexto do ERE, aplicou-se um questionário com estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, bolsistas e voluntários do Pibid, na edição 2020/2022.

O link do formulário virtual investigativo, via *Google Forms*, foi encaminhado para os 26 integrantes do programa (bolsistas e

voluntários) por meio do *WhatsApp*, no entanto, obteve-se o retorno de apenas 15 pessoas obtendo uma mostra de 58%. Após a coleta, realizou-se a análise minuciosa dos dados, apanhados na investigação de campo.

A aplicação do instrumento de coleta de dados (questionário) por meio do *Google Forms* foi fundamental, pois no cenário atual, onde os sujeitos da pesquisa e o pesquisador estão distantes geograficamente, contribuiu para o alcance do público em foco (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020).

## **Discussão e análise dos dados da pesquisa**

Esta seção contempla discussões analíticas que respondem aos seguintes objetivos da pesquisa: caracterizar as ações do Pibid da Educação do Campo desenvolvidas via ERE e descrever os pontos positivos e negativos do Programa no contexto pandêmico. As discussões empreendidas apoiam-se em teóricos, como: Boncompagni *et al.* (2021), Melo e Barros (2021), Melo, Melo e Rego (2022), Peduzzi (2020), Santos (2020), entre outros.

Dos 15 pibidianos que responderam ao questionário, 60% são do sexo feminino e 40% do sexo masculino. Lorenzoni (2011), ao analisar dados do Ensino Superior, no período de 2001 a 2011, afirma que nesses dez anos as mulheres representavam 56,3% dos estudantes matriculados. Afirma que feminização do magistério também se deve a adequação da função às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado, decorrente das experiências das primeiras Escolas Normais, voltadas especificamente, para a formação de professoras.

Froes (2017, p. 03), ao investigar a trajetória de mulheres do campo inscritas no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aponta que, se por um lado a Pedagogia da Alternância “possibilita o acesso à formação superior sem o abandono do local de moradia, por outro, os distanciamentos periódicos afetam a rotina de atividades e das relações pessoais e profissionais”, principalmente

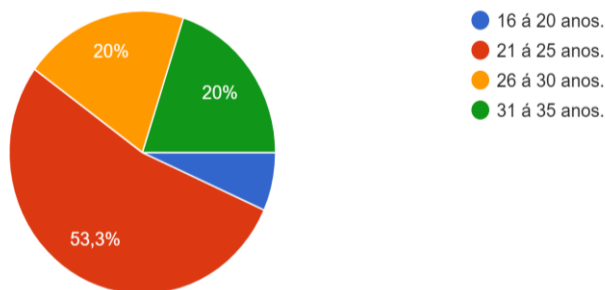
das mulheres. No entanto, apesar das dificuldades, as mulheres do campo enxergam no referido curso uma ferramenta para moldar suas trajetórias, com possibilidades de um futuro diferente das mães e das avós.

No que se refere à faixa etária, 53,3% possuem entre 21 e 25 anos. Já os alunos com a faixa etária de 26 a 30 anos, somaram 20%. E os com idade de 31 a 35 anos, também somaram 20%, como se observa no Gráfico 01:

**Gráfico 01:** Faixa etária do público da pesquisa

3- Idade entre:

15 respostas



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

Não houve registro de estudantes com faixa etária de 16 a 20 anos. Dessa forma, constata-se que a maioria dos pesquisados são jovens com faixa etária de 21 a 25 anos de idade. Reportagem publicada pela Agência Brasil sobre o perfil dos estudantes do Ensino Superior no Brasil, aponta que a maioria possui faixa etária de 19 a 24 anos e moram com os pais, perfil esse que possui estreita relação com os interlocutores desse estudo (PEDUZZI, 2020).

De acordo com a análise dos questionários, 86,7% dos pesquisados são solteiros e 13,3% são casados. Pesquisa realizada por Melo, Melo e Rego (2022) aponta que 88% dos estudantes do curso da LEdoC/UFPI de Teresina (PI) são solteiros, 11% são casados, 1% divorciado e 1% informou não se enquadrar em nenhuma das situações especificadas no questionário de coleta de



dados. Considera-se o fato da maioria ser solteira como um aspecto positivo, uma vez que, ao analisar o perfil dos estudantes do curso no ano de 2017, Marcelino e Melo (2018) evidenciaram que 62% dos estudantes que abandonaram o referido curso possuíam núcleo familiar próprio, e que isso impactou na decisão em abandonar os estudos e priorizar o sustento familiar.

A presente pesquisa ainda aponta que a maioria dos estudantes não estão atuando em atividade profissional. Essas informações vão ao encontro de estudo realizado por Melo, Melo e Rego (2022), segundo o qual, 68% dos estudantes do curso da LEdoC afirmaram que não estão trabalhando; 15% que trabalham eventualmente; 9% que trabalham 20 horas semanais; 3% que trabalham de 20 a 40 horas semanais; e 6% que trabalham 40 horas ou mais. Segundo Falcão (2019), dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informam que o desemprego no Brasil está cada vez maior e preocupante. São, ao todo, 13 milhões de desempregados no país. Essa situação atinge todas as faixas etárias, porém, a que mais tem chamado a atenção das pesquisas são os jovens. Este autor revela que o desemprego entre os jovens de 18 a 24 anos é de 26,6%.

Com o avanço da Covid-19, o fazer docente teve que ser reinventado, levando em consideração a nova realidade, marcada por desafios e incertezas. Com isso, as ações do Pibid da Educação do Campo passaram por reconfigurações e foram desenvolvidas através do ERE. Quando foram questionados sobre quais atividades foram desenvolvidas pelo programa, os pesquisados informaram que realizaram:

*Produção de artigos para livros, produção de padlets, leitura de textos e artigos seguidos de discussão e debate, projetos didáticos, sequência didática, de campanha educativa entre outras. (BOLSISTA 05)*

*Produção do livro, produção de campanha educativa, estudo de PPP, entre outros. (BOLSISTA 08)*

*Aplicação de questionários avaliativos, avaliações diagnósticas, reuniões semanais com a supervisão e coordenação de área, realizamos recentemente as campanhas educativas. (BOLSISTA 12)*

*Campanha educativa, estudos e discussões de texto, projetos didáticos, produção de material complementar para os estudantes, como vídeos, cartinhas, folders, mural com as ações do Pibid na ferramenta online Padlet, elaboração de artigos, criação de canais de mídia para divulgações das atividades realizadas, e elaboração de trilhas de aprendizagens. (BOLSISTA 13)*

Percebe-se que as atividades do Programa, diante do cenário causado pela pandemia, aconteceram de forma *online*, como descreve o bolsista 13. Ao longo dos 18 meses, os bolsistas e voluntários desenvolveram várias atividades, incluindo: campanhas educativas, projetos, artigos, encontros de formação *online*, materiais didáticos e digitais. Percebe-se a ênfase na exploração das TDIC, como, por exemplo: divulgação dos trabalhos em canais de mídias no *YouTube* e *Facebook*, produção de *padlets*, vídeos, possibilitando mudanças nos métodos tradicionais de ensino e a aprendizagem de metodologias inovadoras, por meio das tecnologias.

Nessa mesma direção, Boncompagni *et al.* (2021, p. 02), ao discutir as dificuldades de professoras e alunas participantes do Pibid em Minas Gerais, destacam que foram necessárias várias mudanças para que os processos de ensino e aprendizagem pudessem acontecer:

Aulas síncronas, assíncronas, atividades impressas disponibilizadas para os(as) responsáveis buscarem nas escolas, reuniões, aulas gravadas, entre diversos outros elementos constituem as tentativas das instituições de ensino de continuarem o processo educacional, mesmo que a distância [...]. Os métodos de ensino passados, que perpetuam até os dias atuais, tiveram de ser totalmente adaptados para esse novo cenário pandêmico, em que as escolas tiveram que abrir mão de seus principais sujeitos, os(as) estudantes, em ambientes presenciais de ensino. O espaço, agora, é virtual e materializado pelo chamado Ensino Remoto Emergencial, no qual as práticas pedagógicas estão sendo vivenciadas por meio de canais digitais.

Pesquisas sobre o uso das TDIC, desenvolvidas nas últimas décadas afirmam sobre a necessidade de inclusão desses recursos como ferramentas que poderão fortalecer o ensino e a aprendizagem. Apesar disso, percebe-se que “parte dos professores não receberam preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula” (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 17). Quando se refere ao ERE, tanto professores quanto alunos tiveram que se apropriar urgentemente do uso dessas ferramentas, a fim de que pudessem desenvolver de forma virtual. Dessa forma, faz-se necessário investir na formação de professores, pois as TDIC podem enriquecer as práticas docentes, embora, elas jamais substituirão o professor (SACRISTÁN, 2002).

Ao serem questionados sobre o uso das TDIC para o desenvolvimento das atividades de formação e de apoio às escolas de Educação Básica, os interlocutores do estudo afirmaram que:

*Através da Plataforma Google Meet, onde são realizados os encontros virtuais. (BOLSISTA 01)*

*Os encontros são realizados uma vez por semana, todas as quartas-feiras das 14:00 às 18:00 horas através da plataforma do Google Meet. A mesma metodologia é adotada nos encontros de grupo de bolsistas com o supervisor da EFAS para realização das atividades propostas. (BOLSISTA 07)*

*Sempre fazendo uso das ferramentas de comunicação como WhatsApp, Meet, os grupos do WhatsApp e o Google Documentos. (BOLSISTA 09)*

*Realizados encontros semanais com todos os participantes (coordenadora, supervisores e pibidianos), via plataforma Google Meet e utilização de mídias sociais, como os grupos de WhatsApp. (BOLSISTA 10)*

Nas falas dos pesquisados, constata-se que as ferramentas mais utilizadas foram o *Google Meet* e o *WhatsApp*, que se apresentaram como essenciais e indispensáveis para garantir o ensino e a aprendizagem no período remoto, agregando pessoas de lugares distintos ao mesmo tempo. Esse período pode ser caracterizado como de vivência de processos coletivos, nos quais

os educadores e estudantes enfrentaram os desafios com criatividade e produziram novos conhecimentos, através de encontros virtuais assíduos por meio das ferramentas digitais.

Boncompagni *et al.* (2021) afirmam que, não obstante as possibilidades trazidas pelas novas tecnologias e o protagonismo destas no contexto da pandemia do novo coronavírus, essas mudanças na forma de desenvolver o ensino também provocaram o aumento das desigualdades sociais, principalmente devido à ausência ou escassez de recursos tecnológicos e de acesso à internet por parte das populações mais pobres.

A respeito dessa questão, Santos (2020, p. 15) afirma que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros, e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”. Nesse contexto, a parte da população mais acometida pela pandemia refere-se aos “grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (SANTOS, 2020, p. 15).

Ainda sobre o uso das TDIC relacionadas à educação, Borba e Penteado (2015, p. 71) afirmam que:

O aspecto comunicacional das mídias informáticas, materializada pela Internet, amplia em muito o campo de possibilidades já aberto por outros aspectos da informática. Ela pode ser um exemplo de como que a informática muda de característica quando novas interfaces são acopladas à estrutura já existente.

Desse modo, cresceu muito o uso dos recursos midiáticos na atual versão do Pibid, sobretudo, diante das possibilidades ofertadas pelas mídias, fornecendo benefícios para a formação dos pibidianos, pois houve a troca de experiências, alavancando a formação inicial e se caracterizando como um momento marcante para os bolsistas, que, até então, foi o primeiro período que vivenciaram um formato de ensino diferenciado, contribuindo para a ampliação dos horizontes no que toca ao conhecimento. No

que se refere aos aspectos positivos das ações do Pibid para a formação no cenário do ERE, os pesquisados informaram que:

*O Pibid tem possibilitado discutir e entender alguns contextos sobre a educação em tempos de pandemia, levando a reflexão e busca de formas para inovar e poder levar o ensino remoto de uma forma não muito espantosa. (BOLSISTA 05)*

*Com a participação no projeto tive a oportunidade de conhecer mais a fundo as leis sobre a educação, entender sobre a BNCC. Por estar sendo desenvolvido de forma remota me possibilitou elaborar estratégias e metodologias para esse modelo de ensino, o qual poderei usar na minha carreira de docente. Outro ponto é o incentivo à leitura e a escrita, pois mesmo de forma remota construímos de forma coletiva vários artigos. Dentre muitos outros aspectos. (BOLSISTA 07)*

*Aprimoramento da formação inicial, possibilitou que pudéssemos nos familiarizar com o ambiente escolar desde o primeiro ano da graduação. Tendo contato, portanto, com as diversas situações que ocorrem no contexto educativo. (BOLSISTA 08)*

*Contribuí de forma positiva em relação ao uso das ferramentas e tecnologias, os diversos meios que se pode utilizar para ensinar nesse contexto pandêmico. (BOLSISTA 10)*

*Em primeiro lugar queria colocar, que o Pibid desenvolvido dessa forma é uma ação inédita, e que tem contribuído bastante para minha formação, uma vez que me possibilitou uma reflexão a respeito das metodologias adotadas em cada oficina desenvolvida, o espaço virtual e o espaço presencial têm suas particularidades. E com isso, propor novas estratégias tem sido um desafio contínuo. (BOLSISTA 12)*

Analisando as falas dos pibidianos, entende-se que ainda que tenha sido desenvolvido de forma remota, as ações contribuíram significativamente para o aprendizado e a formação dos bolsistas, que mesmo a distância produziram atividades coletivamente, com o auxílio das tecnologias digitais, realizando o estudo de assuntos voltados para a educação, aproximando-se do campo de atuação por meio da articulação entre teoria e prática no modelo *online*, ampliando o pensamento crítico-reflexivo e aprimorando a leitura, a escrita acadêmica e trilhando novos caminhos em busca do aprendizados, evoluindo e adquirindo um amplo conhecimento nesse ciclo de insegurança e superação.

Boncompagni *et al.* (2021) afirmam que as ferramentas virtuais possibilitaram a realização do Pibid de forma remota, garantindo a realização de planejamentos, formações, desenvolvimento de projetos e outras atividades. Reforçam que, além disso, possibilitou que os integrantes do Programa refletissem e intervissem nesse contexto, considerando tanto a diversidade dos estudantes das escolas envolvidas, quanto o processo de planejamento, formação e intervenção dos graduandos no ambiente escolar.

Por outro lado, não se pode deixar de destacar os desafios enfrentados pelos pibidianos no contexto do ERE, em que as atividades foram desenvolvidas de forma virtual, através de conferências *online* ou gravadas em vídeo. A respeito dessa questão, os interlocutores relataram que:

*Com o Ensino Remoto, as atividades acabaram tendo um distanciamento da sala de aula, isso dificulta ter uma experiência maior da prática de sala de aula. (BOLSISTA 01)*

*Dificuldades com internet e/ou equipamentos adequados. (BOLSISTA 04)*

*Com o Ensino Remoto, os bolsistas não tiveram a oportunidade de adentrar as escolas nas quais estavam desenvolvendo as atividades, isso prejudicou desenvolver a prática de forma mais eficaz, pois as dificuldades de comunicação entre bolsistas, alunos e professores foram enormes. (BOLSISTA 07)*

*O remoto é limitado, portanto as ações também são limitadas e elaboradas para pessoas do qual não conhecemos de fato. (BOLSISTA 09)*

*O Pibid é um programa que visa o estreitamento dos laços estudantis com a escola, uma aproximação e um aprendizado observando e contribuindo com os professores para que aconteça esse contato e aprendizado de forma presencial. Com a pandemia isso não foi possível, reduzindo o programa a encontros formativos online, em que não pode haver esse contato com a escola, sendo assim um dos maiores aspectos negativos. (BOLSISTA 10)*

*Falta de acesso as mídias sociais em tempo integral e hábito com os trabalhos presenciais. (BOLSISTA 14)*

Ao mesmo tempo que as tecnologias puderam ajudar a viabilização do ensino durante a pandemia do novo coronavírus, a

falta de acesso a elas, por parte de estudantes e professores, causou desigualdades educacionais, conforme mostram estudos desenvolvidos por Melo, Barros e Melo (2020). Essa situação é ainda mais complexa quando se trata dos estudantes do campo onde o acesso à TDIC é ainda mais limitado, como referem Lima, Melo e Lima (2022).

Outro ponto negativo, segundo os depoimentos dos pibidianos, está voltado à questão de que não tiveram a oportunidade de ir até o chão da escola para desenvolver as atividades de maneira mais eficaz, causando um efeito desfavorável ao eixo teórico/prático e também, nos objetivos do programa, principalmente, quando fala de inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2020c).

Oliveira e Barbosa (2021) afirmam que o contato entre alunos, professores e o ambiente escolar é fundamental para a formação humana e intelectual, bem como para a aprendizagem da docência. Além disso, destacam que ficou evidente que as escolas, os professores e os alunos não estavam preparados para vivenciar o ERE e, sem essa preparação, os pibidianos tiveram dificuldades e fragilidades da aprendizagem da profissão via ensino remoto.

Ressalta-se ainda, a sobrecarga de trabalho tanto dos pibidianos, quanto dos supervisores e coordenadores de área, como um ponto negativo, pois não estavam capacitados para realizar as atividades de forma virtual, necessitando de muito mais tempo para a elaboração de materiais e aulas adequadas às configurações do ERE. A falta de um local adequado para estudar e/ou trabalhar também foi apresentada como um desafio, visto que praticamente todos os membros da família estavam em casa, por causa do isolamento social, dificultando a concentração dos alunos e dos profissionais no desenvolvimento de suas atividades.

Melo e Barros (2021) afirmam que nesse cenário desafiador os docentes enfrentam um grande desafio, visto que recai sobre os mesmos a responsabilidade de adaptar os conteúdos às dinâmicas de sala virtuais, sem prejudicar o processo de aprendizagem, além de traçar estratégias para manter os alunos interessados e engajados. A tarefa docente no contexto do ERE é ainda mais complexa, quando se refere ao atendimento de alunos que vivem em áreas rurais isoladas e sem acesso aos TDIC, implicando na produção de materiais didáticos autoexplicativos.

Os estudantes das escolas do campo, por exemplo, não tinham alguém para acompanhá-los e fazer orientações nas resoluções das atividades, pois o índice de analfabetos na zona rural é alto e os familiares não possuem condições financeiras para pagar alguma pessoa para ajudar os filhos no período pandêmico. Esse fato ocasiona um aprendizado fragmentado no processo formativo, devido às desigualdades sociais e econômicas, ampliando assim, as desigualdades educacionais. Silva, Sousa e Menezes (2020) ao pesquisarem 144 discentes mediante questionário *online*, notaram insatisfação relacionadas não só ao acesso à internet e equipamentos, mas também, ao plano estratégico de ensino imposto, afetando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, o ERE ainda precisa ser repensado e baseado nas necessidades sociais, culturais, econômicas e psicológicas dos discentes, dos docentes e do contexto escolar como um todo, e não somente, em questões operacionais e teóricas.

### **Considerações finais**

O objetivo deste trabalho foi analisar as ações do Pibid do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, na cidade de Teresina (PI), no contexto da pandemia do novo coronavírus.

Os resultados apontam que desenvolver as ações do Pibid em um contexto de adversidades provocadas pela pandemia do novo



coronavírus, exigiu de todos os integrantes do Programa, capacidades para adaptação a nova dinâmica de trabalho, cenário em que as TDIC ocuparam lugar de destaque, viabilizando a realização de reuniões e aulas virtuais. Os resultados apontam que, ao longo dos 18 meses, os bolsistas e voluntários desenvolveram várias atividades, incluindo: campanhas educativas, projetos, artigos, encontros de formação *online*, materiais didáticos e digitais. Essas ações contribuíram para a aprendizagem da docência. Tal questão, destaca a responsabilidade e o compromisso da UFPI em formar professores para atuarem na profissão em um contexto complexo e desafiador.

Entre os aspectos negativos, ressalta-se o fato de que as escolas e universidade não estavam preparadas para desenvolver o ERE. Além disso, um dos principais desafios foi a falta de acesso às TDIC e à internet por parte dos estudantes, fato resultante das desigualdades sociais e educacionais que caracterizam o país. Essa situação dificultou o fortalecimento do elo entre escola e pibidianos de forma eficiente, mas, por outro lado, possibilitou que os mesmos conhecessem as inúmeras problemáticas vivenciadas pela comunidade escolar nesse período, entre elas o difícil acesso dos alunos ao material remoto e as dificuldades de aprenderem conceitos, questões estas amplamente discutidas durante as reuniões de formação.

Outro ponto negativo foi o fato de que os pibidianos não tiveram a oportunidade de conhecer presencialmente as escolas e interagir com os estudantes e professores, dificultando o alcance do objetivo do Pibid: 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 e aprendizagem (BRASIL, 2020c).

Apesar das limitações oriundas da forma como as ações foram desenvolvidas no cenário pandêmico, reconhece-se a importância do Pibid no enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelas escolas de

Educação Básica, por incentivar novas estratégias para lidar com as circunstâncias e mudanças constantes no campo educacional.

## Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Publicado em: 06 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 10 out. 2021.

BONCOMPAGNI, Ana Luiza *et al.* Escolas fechadas... e agora? O PIBID em tempos de Ensino Remoto", **Revista Ponte**, v. 1, n. 4, mai., 2021. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/escolas-fechadas-pibid-tempos-ensino-remoto>. Acesso em: 03 abr. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná; Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1). Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm). Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, 05/04/2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**, Edição: 114, Seção: 1, Página: 62, Publicado em: 17/06/2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Pág. 32, 01/06/2020b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 2/2020c. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional dos Secretários de Saúde (CONASS). **Painel Nacional: COVID-19**. Fonte: Secretarias Estaduais de Saúde. Dados atualizados em: 27 de junho de 2022, às 18h00min. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CRODA, Julio Henrique Rosa; GARCIA, Leila Posenato. Editorial: Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 1, e2020002, p. 01-03, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/ress/2020.v29n1/e2020002/pt>. Acesso em: 06 dez. 2021.

FALCÃO, Camila. **Desemprego entre jovens cresce no Brasil**. Rudge Ramos *online*. Universidade Metodista do Brasil, 2019. Disponível em: <http://www.metodista.br/rronline/noticias/economia/2018/desemprego-entre-jovens-cresce-no-brasil>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves; SOUSA, Jucyelle da Silva. O PIBID e a interface da formação de professores. *In*: FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves; MELO, Raimunda Alves (Orgs.). **O PIBID e a sinergia entre universidade e escola**. Teresina: EDUFPI, 2020. p. 06-13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROES, Livia Tavares. Da roça à universidade: trajetórias de mulheres no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13th., 2017,

Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017, p. 01-12.

Disponível em:

[http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503691089\\_ARQUIVO\\_TextoCOMPLETOLiviaFROES25AGO.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503691089_ARQUIVO_TextoCOMPLETOLiviaFROES25AGO.pdf).

Acesso em: 04 abr. 2022.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LEAL, Francisca de Lourdes dos Santos. O Pibid na interface com a formação de professores do curso de Pedagogia/UFPI e a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In:* FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves; MELO, Raimunda Alves (Orgs.). **O PIBID e a sinergia entre universidade e escola.** Teresina: EDUFPI, 2020. p. 16-25.

LIMA, Antônia da Silva; MELO, Raimunda Alves; LIMA, Francisco Renato. Ensino Remoto Emergencial (ERE) em uma escola do campo: desafios teórico-práticos na prática educativa. *In:* NAVES, Ludmila Magalhães; ROCHA, Bruna Beatriz da; IVANICKA, Rebeca Freitas (Orgs.). **Caminhos do educador:** perspectivas entre as teorias, as práticas e os saberes. Itapiranga: Schreiben, 2022. p. 92-108.

LORENZONI, Ionice. **Ocupação das vagas indica a predominância das mulheres.** Portal do MEC. Publicado em: 6 de

novembro de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/17241-ocupacao-das-vagas-indica-a-predominancia-das-mulheres>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MARCELINO, Evandro Antonio Pereira; MELO, Raimunda Alves. Abandono escolar no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí/campus de Teresina: conhecer para intervir. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 54-72, 2018.

MARTINS, Elcimar Simão (Org.). **Conhecendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**: caderno de formação. Redenção: UNILAB, 2020.

MELO, Raimunda Alves; BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. Alfabetização de crianças no contexto da pandemia do coronavírus: desafios e possibilidades da política educacional de Buriti dos Montes-PI. *In: Iberoamérica. Experiencias e investigaciones durante la pandemia Covid-19. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, 38. Madrid, p. 52-69, 2021.

MELO, Raimunda Alves; BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira; MELO, Keylla Rejane Almeida. **Projeto escola e família-conexão pela educação**: desafios e possibilidades da educação escolar em tempos de pandemia. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

MELO, Raimunda Alves; MELO, Keylla Rejane Almeida; REGO, Juciane Vaz. Perfil de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo. *In: SILVA, Fabrícia de Castro; SILVA, Maurício Fernandes da; SANTOS, Michelli Ferreira dos (Orgs.). Educação do Campo: perspectivas plurais e emergentes. V. 2.* Teresina: EDUFPI, 2022. p. 46-58.

MIRANDA, Joseval dos Reis *et al.* Pibid em tempos de pandemia: relato de experiência no município de João Pessoa-Paraíba. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), VII., 2021, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. v. único. p. 01-12. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA101\\_ID219\\_08072021150818.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID219_08072021150818.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-29.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In:* GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 23-54.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In:* BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

OLIVEIRA, Luana Moreira; BARBOSA, Mayara Iakowsky. O PIBID em tempos de pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto. *In:* ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XIV., 2021. Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2021, v. 1, p. 01-10. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/063.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PEDUZZI, Pedro. Mapa do Ensino Superior apresenta maioria feminina e branca: estudo mostra perfil do universitário brasileiro. **Agência Brasil**, Brasília, Publicado em: 21/05/2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>. Acesso em: 25 abr. 2022.

ROCHA, Francisco Cleiton da. Contribuições do PIBID na formação inicial de licenciandos da Educação do Campo. In: FRANÇA-CARVALO, Antonia Dalva; MELO, Raimunda Alves; CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves (Orgs.). **O PIBID como *locus* integral de formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2020. p. 47-52.

SACRISTÁN, José Gimeno Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia (GO)**, v. 25, n. 2, p. 21-28, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1697/1667>. Acesso em: 06 abr. 2022.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS: Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba (MG), v. 8, n. 4, p. 960-966, out./dez., 2020.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383/8717>. Acesso em: 06 dez. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TOKARNIA, Mariana. Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, Publicado em: 17 de maio de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil->



tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa.  
Acesso em: 10 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Trabalho do Pibid da Educação do Campo**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, Teresina: setembro de 2020.

# CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS E RETRATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Francisco da Silva Sousa<sup>1</sup>

Raimunda Alves Melo<sup>2</sup>

Francisco Renato Lima<sup>3</sup>

Ernandes Soares Araújo<sup>4</sup>

## Considerações iniciais

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos

---

<sup>1</sup> Professor da Escola Família Agrícola (EFA) de Miguel Alves (PI). Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: franciscosilva21@hotmail.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Coordenadora de área do PIBID da Educação do Campo (UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês (IESM). Atualmente, Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

<sup>4</sup> Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciado em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Coordenador Institucional do polo de apoio presencial do Centro Universitário INTA (UNINTA), em Castelo do Piauí (PI). Professor da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI). E-mail: ernandesernandes@hotmail.com

alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

(PIMENTA, 2014, p. 15)

O elemento primordial na carreira docente é, sem dúvida, a formação, que, além da parte teórica, precisa contemplar experiências práticas vivenciadas nas escolas, a fim de que os futuros professores estejam preparados, de fato, para o exercício da profissão, que, conforme Pimenta (2014), na epígrafe, envolve uma complexidade de fatores, desafios e saberes. É com essa perspectiva que a Escola Família Agrícola (EFA) de Miguel Alves (PI) estabeleceu parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) através da implementação das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (BRASIL, 2020a), o qual, desde 2017 vem contribuindo para a melhoria da educação no âmbito da referida escola.

Além das ações do Pibid, também acolhemos os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza para realizarem as experiências de estágio e desenvolvimento das ações dos Tempos Universidade (TU)<sup>5</sup> e Tempo Comunidade (TC)<sup>6</sup>. Essas ações promovem a iniciação do licenciando no ambiente escolar desde o início do curso, visando potencializar a formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica.

O curso de LEdoC/UFPI destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza. A sua pretensão é oferecer aos licenciandos o conhecimento necessário ao

---

<sup>5</sup> Tempo Universidade (TU): período em que os estudantes ficam na universidade participando das atividades acadêmicas do curso. Ocorre nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e durante encontros sistemáticos no intervalo de cada TU, parte constituinte das disciplinas e do Seminário Integrador.

<sup>6</sup> Tempo Comunidade (TC): período em que os acadêmicos desenvolvem atividades de pesquisa e intervenção no espaço socioprofissional em que residem e ou trabalham. Essas atividades são desenvolvidas nos meses de março/abril e setembro/outubro.

entendimento da natureza dentro de uma visão multidisciplinar, garantindo aos educandos, bases sólidas para o entendimento da dinamicidade do campo em seus aspectos históricos, ideológicos, culturais, econômicos e sociais, possibilitando o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a oferta e a qualidade social da educação para as populações do campo (UFPI, 2013).

Essa política educacional, destinada especificamente para a formação de professores que devem atuar nas escolas do campo possui caráter regular e desenvolve-se por meio da Pedagogia da Alternância<sup>7</sup>, uma organização pedagógica em que os estudantes têm a oportunidade de experimentar e sentir de perto a prática docente. Por essa razão, existe conexão entre os propósitos do Pibid e da LEdoC, principalmente no que se refere à valorização do princípio da relação teoria e prática nos processos de formação de professores. O ensino por alternância é organizado em função do trabalho e o aluno alterna períodos regulares (quinzenal ou mensal) de aprendizagem na escola, em regime de internato, com períodos de convívio com a família, durante os quais, desenvolvem atividades curriculares direcionadas e orientadas previamente, promovendo, dessa forma, a ligação teoria e prática (AZEVEDO, 2005). A EFA de Miguel Alves (PI) dispõe de períodos regulares subdivididos em quinzenas: 15 dias direto na escola, a chamada sessão escolar; e 15 dias na comunidade, na sessão familiar.

A respeito dessa questão, Noronha, Noronha e Abreu (2020) afirmam que o discente, como investigador/pesquisador, poderá vislumbrar perspectivas e refletir sobre a realidade escolar e o trabalho docente. Com isso, uma das propostas do Pibid é inserir

---

<sup>7</sup>Surgida na França em 1935, a Pedagogia da Alternância foi iniciada por um grupo de camponeses que desejava uma escola que atendesse às necessidades do meio rural. No Brasil, a implantação das primeiras experiências ocorreu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta (JESUS, 2011). Foi adotada pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo por evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, por facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo.

os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Nesse aspecto, tanto o Pibid quanto a LEdoC contribuem para a superação de uma problemática muito comum nas políticas de formação de professores no Brasil, que é a dissociação entre teoria e prática, evidenciada nas pesquisas desenvolvidas por Holanda e Silva (2013), segundo as quais, a formação tem sido insuficiente porque os professores não se sentem preparados para atuar e lidar com os desafios diários do contexto escolar. Para os autores, o Pibid vem se configurando como uma política pública que contribui para a correção dessa deficiência, promovendo os avanços que o país tanto precisa no que se refere à educação e à formação docente de qualidade.

Considerando o exposto, o objetivo desse relato de experiência é discutir as contribuições do Pibid/UFPI para a formação inicial dos bolsistas da LEdoC - Ciências da Natureza e para a formação continuada do professor supervisor da Escola Família Agrícola (EFA) de Miguel Alves (PI). Os bolsistas são alunos de blocos diferentes (IV, VI e VIII). Ao todo, participaram oito alunos, todos sob a orientação e acompanhamento da profa. Dra. Raimunda Alves Melo, uma das autoras deste estudo.

Antes da pandemia, os alunos pibidianos (bolsistas e voluntários) iam às escolas para participar das aulas, interagir e conhecer o dia a dia dos alunos, professores e funcionários. Tudo era feito de forma presencial. No contexto da pandemia, os integrantes do Pibid tiveram que se adaptar em participar das aulas e reuniões através da plataforma digital *Google Meet* e de contatos via aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp*.

Esperamos que através deste estudo possamos contribuir com reflexões sobre a importância de garantir processos de formação

inicial e continuada, fundamentados no princípio da relação teoria e prática, de modo a fortalecer as políticas de formação de professores, principalmente as destinadas aos docentes de escolas do campo.

### **Contextualizando o cenário de desenvolvimento das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**

Por consequência da Covid-19, as atividades do Pibid na EFA de Miguel Alves (PI) foram desenvolvidas conforme determinações da Resolução nº 085/2020, instituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que em seu artigo 7º: “As atividades dos programas institucionais no âmbito da PREG/UFPI (Monitoria, Tutoria, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica (RP)) serão realizadas de modo remoto” (UFPI, 2020, p. 04). Ou seja, os bolsistas nesse período não estiveram autorizados a frequentar as escolas que são parceiras no desenvolvimento das ações do Pibid, fato que dificultou a aprendizagem da docência de uma forma significativa.

É válido ressaltar que, durante todo esse período (2020 e 2021), as ações educativas da EFA de Miguel Alves (PI) também foram desenvolvidas à distância, através do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O desenvolvimento do ensino nesse formato foi determinado pelo Decreto Municipal nº 21/2020, que em seu Artigo 1º nomeou uma Comissão para a Elaboração do Plano de Contingência Educacional, cuja responsabilidade era planejar estratégias de funcionamento das aulas não presenciais (com ou sem mediação tecnológica) para estudantes da rede municipal de ensino (MIGUEL ALVES, 2021).

A legislação supracitada encontra-se fundamentada no Parecer CNE/CP nº 05/2020 (BRASIL, 2020b), que orientou a reorganização do calendário escolar e o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19 e também, na Resolução do CEE-PI nº 061/2020 (PIAUI, 2020), que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais para Instituições integrantes do

Sistema Estadual de Ensino do Piauí, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades sanitárias na prevenção e combate ao novo coronavírus (SARS-Cov2).

Conforme podemos observar, o ERE, desenvolvido no período de abril de 2020 a fevereiro de 2022, encontra respaldo legal em âmbito nacional, estadual e municipal e desafiou os professores da Educação Básica e Superior, bem como os gestores públicos e legisladores, a encontrarem maneiras de dar continuidade às ações educativas durante a pandemia do novo coronavírus. É importante destacar que estas ações foram relevantes para garantir o vínculo dos estudantes com as escolas, evitando assim, o abandono escolar e promovendo a garantia de aprendizagem, embora com algumas restrições e muitas dificuldades.

Santos, Santos e Nobre (2021) afirmam que, de forma brusca, tivemos que nos reinventar enquanto professores da Educação Básica e do Ensino Superior, transformando os computadores, os celulares, os tablets, entre outros dispositivos tecnológicos digitais, em ferramentas interativas e de mediação do conhecimento escolar e científico. Os desafios foram grandes e exigiram de nós, professores, a capacidade de nos reinventar. Isso foi necessário porque, segundo Barros e Vieira (2021), a educação foi uma das áreas afetadas, suscitando a discussão sobre as atribuições e as funções do Estado em garantir e prover os direitos sociais, em especial os educacionais, durante crises como as pandêmicas. Nesse cenário desafiador, recaiu sobre os docentes a responsabilidade de projetar estratégias de trabalho para garantir o direito de aprender de todos os estudantes, reafirmando as convicções de que somos fundamentais na formação escolar e profissional das diferentes populações estudantis.

As ações do Pibid da área da Educação do Campo, no contexto da pandemia do novo coronavírus, estruturaram-se em quatro eixos, a saber: a) *Atividades formativas quinzenais*: realizadas através de encontros às quartas-feiras, nos quais eram discutidos temas relacionados à formação docente e aprendizagem da docência; b)

*Apoio às atividades pedagógicas não presenciais:* realizadas na EFA de Miguel Alves (PI); c) *Atividades virtuais na Comunidade de Formação Pibid - Educação do Campo:* essa experiência possibilita, através do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o estabelecimento de relações entre pessoas geograficamente distantes e o alcance de um número considerável de sujeitos; d) *Incentivo à pesquisa:* através do fornecimento de subsídios teóricos para a produção de artigos e também, do estímulo à participação em eventos científicos.

Nesse sentido, este relato apresenta resultados que enfatizam mais as ações destinadas à formação continuada de supervisores e pibidianos.

### **Descrevendo a experiência**

As ações de formação continuada foram desenvolvidas de forma *online*, através da Plataforma *Google Meet*, um serviço de comunicação por vídeo, desenvolvido pelo *Google*, que possibilita a realização de encontros síncronos. As reuniões formativas aconteceram ordinariamente, às quartas-feiras, tendo como facilitadora a coordenadora de área e professora da UFPI, Dra. Raimunda Alves Melo.

A primeira fase da formação foi caracterizada pela realização de um Curso de Iniciação à Docência, que teve como objetivos: promover a reflexão sobre a formação docente; construir significado crítico e reflexivo da docência; possibilitar suporte para o desenvolvimento das ações do Pibid e fomentar aprendizagens significativas acerca de metodologias do ensino e intervenções pedagógicas de aprendizagem dos alunos na escola.

O curso contou com uma carga horária de 60 horas, foi desenvolvido no período de 1º de outubro a 21 de dezembro de 2020, de forma remota, transmitido por meio do canal da UFPI no *YouTube*. Além da apresentação do Programa, os palestrantes e conferencistas discutiram sobre a formação de professores, sobre os conhecimentos e saberes da docência, enfatizaram a importância



das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto do ERE, entre outras temáticas, conforme detalhamento no Quadro 01:

**Quadro 01:** Temas do Curso de Iniciação à Docência

**MÓDULO I**

Seminário de Introdução ao Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid (20 horas).

- ❖ Os Programas de Iniciação à Docência da Capes: Pibid e Residência Pedagógica;
- ❖ Pibid e Residência Pedagógica: novos atravessamentos;
- ❖ Conhecendo os Programas de Iniciação à Docência da UFPI: Pibid e Residência Pedagógica;
- ❖ Formação de professores e saberes docentes;
- ❖ Ensino remoto e escolas do Piauí - relatos de experiência (Pibid/UFPI);
- ❖ Tecnologias na educação;
- ❖ Materiais didáticos, metodologias ativas e empatia: demandas da prática pedagógica de ensino remoto;
- ❖ Avaliação da aprendizagem mediadas pelas TDIC;
- ❖ Avaliação do módulo: anotar os pontos mais importantes para a produção posterior de um paper.

**MÓDULO II**

- ❖ A aprendizagem da docência e seus desafios;
- ❖ A importância do conhecimento específico e pedagógico do conteúdo;
- ❖ O papel do supervisor na formação docente;
- ❖ A relação do supervisor/aluno no Pibid;
- ❖ Avaliação do módulo: produção de um paper, individual, em dupla ou em trio.

**MÓDULO III**

- ❖ Aprendizagem significativa;
- ❖ Planejamento de ensino;
- ❖ Plano de aula;
- ❖ Avaliação da aprendizagem;
- ❖ Metodologia de projetos;
- ❖ Sequências didáticas;
- ❖ Avaliação do módulo: elaboração de propostas de ensino usando tecnologias da educação e elaboração de um projeto didático.

#### MÓDULO IV

- ❖ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e conteúdos da área de Ciências da Natureza;
- ❖ Oficinas pedagógicas sobre conteúdos específicos;
- ❖ Avaliação do módulo: elaboração de projetos didáticos para serem implementados na escola.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

Durante os encontros formativos foram discutidas diversas temáticas relacionadas à formação e aprendizagem da docência. Em face do contexto pandêmico, as atividades formativas foram desenvolvidas de forma remota, por meio encontros virtuais via *Google Meet*. Conforme descrições do Quadro 01, ao final de cada módulo de estudo os bolsistas foram orientados a realizarem atividades avaliativas, possibilitando a realização de ajustes no planejamento da formação. Esse processo de avaliação foi importante, pois para desenvolver a formação de professores, em uma perspectiva reflexiva, é necessário compromisso político em desenvolvê-la, de forma a promover uma autonomia crítica que refletirá na prática pedagógica dos professores. Também é relevante, porque ações formativas superficiais, desassociadas da prática, estão fadadas ao fracasso, devido à evasão ou não envolvimento dos professores. De acordo com a visão de Gatti (2003), exposta no caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sobre formação de professores:

Os conhecimentos aos quais os professores têm acesso por meio da formação continuada são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário, principalmente, olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo. (BRASIL, 2012, p. 12)

Dessa forma, não se pode pensar em uma formação que não priorize a participação efetiva do professor na sua implementação e avaliação, pois ele é o principal sujeito desse processo, não podendo ser aliado dele. Nesse sentido, destacamos que um dos maiores contributos da formação continuada promovida pelo Pibid foi valorizar o protagonismo do professor supervisor no planejamento e no desenvolvimento de processos de formação continuada.

Além do curso já descrito, também participamos de curso de extensão voltado para a elaboração de atividades pedagógicas não presenciais para aplicação no contexto do ERE, com carga horária de 40 horas, desenvolvido de forma assíncrona e síncrona. Essa ação foi idealizada pela Coordenação de Área do Pibid da Educação do Campo, visando promover uma melhor integração entre as ações formativas do curso e o trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Básica. A proposição partiu do pressuposto de que muitas escolas não têm acesso à formação continuada voltada para a produção de materiais didáticos dialógicos e autoexplicativos, razão pela qual seria relevante capacitar os pibidianos e os profissionais docentes. A respeito disso, Magalhães e Azevedo (2015, p. 32) reforçam:

Nossa defesa é a de que a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presentes quer em cursos formais quer em informais, suprimindo distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade.

Nessa mesma perspectiva, Kramer (2001) enfatiza que a formação continuada de professores em serviço não deve propor pacotes pedagógicos previamente elaborados por órgãos centrais, e sim, promover a reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática, com base em conteúdos e atitudes relacionadas às

necessidades formativas e da prática educativa, a exemplo do que ocorria naquela ocasião, em que ainda tínhamos conhecimentos necessários para a produção de materiais didáticos personalizados para utilização de forma remota.

A realização desse curso e os saberes nele construídos foram muito importantes para melhorar o trabalho na escola, pois a disponibilização de módulos e de planos de estudos quinzenais foram os únicos meios de nos aproximar dos estudantes, haja vista que os alunos não tinham acesso à internet. Apesar das limitações, o uso desses materiais encontra-se respaldado legalmente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual determinou que as aulas remotas poderiam ser desenvolvidas por meios digitais, programas de televisão ou rádio e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas e distribuídos aos alunos e seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2020).

Além dos módulos e dos planos de estudos quinzenais, produzidos com o auxílio dos bolsistas do Pibid, em conjunto com os professores das disciplinas, fizemos o levantamento de todos os conteúdos ministrados durante o ano letivo na área das Ciências da Natureza e aplicamos uma prova diagnóstica do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Após a aplicação, fizemos a tabulação dos dados e apresentamos a escola, a fim de, juntos, buscarmos soluções de melhoria e qualidade do ensino na referida unidade de ensino. Para o desenvolvimento dessa ação, partimos dos conhecimentos obtidos durante o Curso de Iniciação à Docência, principalmente das contribuições da pesquisadora Jussara Hoffmann (2005), quando aponta que a avaliação da aprendizagem deve promover melhores condições de aprendizagem para os estudantes, cujos resultados devem constituir momentos de análise e reflexão para garantir aos estudantes apoio intelectual e afetivo, a fim de possibilitar a superação das dificuldades.

Ao longo de toda a execução do Programa, enquanto supervisores do Pibid, realizamos reuniões quinzenais de estudo e de planejamento com os bolsistas, em busca de meios estratégicos para que, de forma sistematizada, pudéssemos planejar as atividades

destinadas ao atendimento dos estudantes da EFA de Miguel Alves (PI), compreendendo que a aprendizagem da docência deve se constituir de forma significativa, fundamentada em princípios, como: relação teoria e prática, coletividade e protagonismo. A respeito dessa questão, Tardif (2012, p. 230) defende que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Compreendemos, desse modo, que uma formação pautada na reflexividade é capaz de produzir novos comportamentos, novas práticas e, principalmente, formatar novos modelos de experiências pedagógicas exitosas, capazes de promover reflexões sobre e na ação, o que resulta em desempenhos de sucesso de professores e estudantes, que, juntos, configuram a “construção da própria presença” nos termos de Paulo Freire (1996, p. 19).

A formação é essencial para qualquer ser humano, em especial para os docentes, tendo em vista a responsabilidade de viabilizar o aprendizado aos educandos. Segundo Santos, Santos e Nobre (2021), a formação é um requisito fundamental para o exercício da docência, razão pela qual acreditamos que, ao longo de todos os processos formativos desenvolvidos, somamos para que os pibidianos tenham desenvolvido as atividades propostas de modo consciente.

Vista por esse viés, a formação constitui um caminho para a autonomia, como prática libertadora, conforme refere Freire (1996), ao defender processos educativos que valorizem a dimensão subjetiva dos sujeitos em seus contextos de consciência e de cultura. Nisso, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 1996, p. 14), pois “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (p. 18).

Siqueira, Massena e Brito (2013) enfatizam que a relação com a escola e com o campo de trabalho da docência, tem importante papel na construção tanto da identidade profissional, quanto dos saberes relativos ao seu exercício. Na visão de Santos, Santos e Nobre (2021), a docência exige cooperação, sensibilidade, planejamento, engajamento, estética, compromisso, ética, entre outras características. Neste sentido, as formações obtidas nesse período, através do Pibid, foram desafiadoras por se tratar de um período com atividades remotas, no qual não foi possível que os bolsistas tivessem contato direto nem com a escola, nem com os educandos. No entanto, através dessas formações, os bolsistas saíram do protótipo idealizado de docente e vivenciaram experiências com a docência, suas instabilidades, seus saberes, impasses, oportunidades, certezas e incertezas nas situações de trabalho (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013).

Nisso, mais uma vez, saboreamos a reflexão de Freire (1996, p. 23), quando nos diz que:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. 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 [...]. (Grifo do autor)

Melo e Tomaz (2020) afirmam que as demandas e as contradições trazidas pelo ensino remoto podem operar distintos significados pessoais aos docentes. Nesse período remoto, os docentes tiveram de lançar mão das tecnologias, desenvolvendo aulas que são transmitidas por meio das plataformas digitais, como: *Zoom, Google Meet, Microsoft Teams*, entre outras. Sabemos que não foi fácil e que a maioria dos professores teve de se reinventar; no entanto, conforme Melo e Tomaz (2020), no meio de todos esses desafios, não há garantia de que tais escolhas exaustivas tenham alcançado o objetivo: a aprendizagem do aluno.

No retorno às aulas presenciais, iniciadas em março de 2022, tivemos a preocupação de, juntamente com os bolsistas, lançarmos

uma campanha educativa, intitulada: “*A participação e a inserção da família na escola*”. Este trabalho teve como objetivo chamar a atenção das famílias para, de fato, assumirem a responsabilidade da educação dos filhos junto à escola, pois segundo Costa e Miguel (2020), a ausência da família tem prejudicado de maneira notável o processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. As atividades da campanha consistiram em elaboração de folder, lançamento da campanha em uma assembleia de pais e palestras com uma psicóloga e uma assistente social, que evidenciaram e reforçaram o papel da família na formação dos filhos, haja visto que a escola sozinha não é responsável pela educação do indivíduo, embora exerça um papel complementar ao da família. Os autores reforçam:

[...] a relação da família com a escola tem trazido vários benefícios para o processo de escolarização dos sujeitos, uma vez que estabelece um vínculo que pode auxiliar na construção dos saberes. É notório que a família é uma ponte viável para que a escola possa encontrar cada vez mais bases para se ter uma educação emancipadora, libertária. Essa relação possibilita maiores chances desses sujeitos conseguirem um bom desempenho escolar, de modo a alcançar, até mesmo, os níveis mais elevados do sistema de ensino, como o acesso ao ensino superior. (COSTA; MIGUEL, 2020, p. 669)

Vimos que os autores deixam bem claro o papel de cada instituição no processo educativo do indivíduo. Ramos (2016) complementa que o compromisso da família em formar crianças é tão importante quanto o da escola. Nesse sentido, a campanha foi vista pela escola como uma grande contribuição do Pibid, no sentido de conscientizar as famílias da importância do acompanhamento da vida estudantil do aluno.

### **Considerações finais**

Apesar das limitações impostas pela pandemia do novo coronavírus, as ações formativas promovidas pelo Pibid contribuíram para a formação docente dos bolsistas da LEdoC, bem como para os supervisores. É verdade que ocorreram limitações,

principalmente em assegurar a relação teoria e prática, descrita por Noronha, Noronha e Abreu (2020), como aquela que ocorre no movimento de interação, de modo indissociável. Diante da realidade pandêmica, não foi possível assegurar o contato direto dos bolsistas com a escola e os diferentes membros da comunidade escolar, prejudicando a garantia plena desse princípio fundamental para a formação de professores.

No entanto, através das formações, eles puderam perceber que a área de Ciências da Natureza precisa de um olhar articulado com os diversos campos do saber, a fim de que possa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa dos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica.

Através dos processos formativos desenvolvidos pela coordenação de área e supervisores, os pibidianos tiveram a oportunidade de: i) conhecer e refletir sobre os aspectos mais complexos das relações consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente escolar; ii) compreender a importância dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação.

Portanto, a responsabilidade docente é imensa e, por meio dos debates, podemos perceber o grau de compromisso e zelo que os pibidianos demonstram com o tema discutido. Percebemos que serão futuros docentes comprometidos com a causa do ensino e da aprendizagem e com a formação integral do indivíduo do campo.

## **Referências**

AZEVEDO, Antulio José de. Sobre a Pedagogia da Alternância. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça (SP), ano III, n. 06, p. 01-10, jul., 2005. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/>



imagens\_arquivos/arquivos\_destaque/48eN3R9wYhTxifO\_2013-6-28-12-36-11.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 826-849, jan., 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22591>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC; SEB, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/106.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 2/2020a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Pág. 32, 01/06/2020b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 dez. 2021.

COSTA, Maria Socorro Soares; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Escola: concepções históricas e a influência da família no processo de aprendizagem. **Id on Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, São Paulo, v. 14, n. 51, p. 667-679, jul., 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2627/4095>. Acesso em: 06 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/524/526>. Acesso em: 09 nov. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOLANDA, Dorghisllany Souza; SILVA, Camila Sibelle Marques da. A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM)*, XI., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), 2013, p. 01-10. Disponível em: [http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/701\\_486\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/701_486_ID.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação de professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM Editora, 2011.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7FqdmS45c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MELO, Keite Silva de; TOMAZ, Adriana. Ensino remoto e as contradições no trabalho docente. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 12-35, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52400>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MIGUEL ALVES. **Decreto Municipal nº 21/2020**. Prefeitura Municipal de Miguel Alves (PI), 2021.

NORONHA, Gessica Nunes; NORONHA, Arimate Alves; ABREU, Mariana Cristina Alves de. Relato de vivências no Pibid: aproximações com a construção docente. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. e233748-e233748, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3748/333>. Acesso em: 02 abr. 2022.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Inter-Legere**, Natal, n. 13, p. 140-162, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169/3403>. Acesso em: 02 abr. 2022.

PIAUI. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI nº 061/2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais para Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades sanitárias na prevenção e combate ao Novo Coronavírus – SARS-Cov2. Teresina: CNE, 26 de março de 2020. Disponível em: <http://www.ceepepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%20%202020/061-%20CEE-PI-Covid19-IMPRESSA%20DIA%2026-03-20.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 11-20.

RAMOS, Patrícia Karla Bezerra. **A importância da família no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil**. 2016. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, Duas Estradas (PB), 2016. Disponível em:

[https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3386/1/PKB\\_R25112016.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3386/1/PKB_R25112016.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.

SANTOS, Lailton de Souza; SANTOS, Layslândia de Souza; NOBRE, Antonia Jucilene Cândido Silva. Educação em tempos de pandemia: uma análise das metodologias e ferramentas tecnológicas usadas no ensino público remoto. **Revista Espaço Crítico**, Aparecida de Goiânia, ano 2, vol. 2, n. 2, jul., 2021. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/rec/article/view/1019/701>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SIQUEIRA, Maxwell; MASSENA, Elisa Prestes; BRITO, Luisa Dias. Contribuições do PIBID à construção da identidade e de saberes docentes de futuros professores de Ciências. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), IX., 2013, Águas de Lindóia (SP). **Atas...** Águas de Lindóia (SP), 2013, p. 01-08. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1037-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1037-1.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.

HOLANDA, Dorghislany Souza; SILVA, Camila Sibelle Marques da. A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM), XI., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), 2013, p. 01-10. Disponível em: [http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/701\\_486\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/701_486_ID.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**. Teresina, 2013, 86 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução nº 085/2020**. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares para o período 2020.1, no formato

remoto, em função da suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Teresina: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), 2020. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/arquivos\\_scs/Res\\_085-2020\\_Regulamenta\\_CA\\_2020.1aulas\\_remotas\\_720201020165421.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/arquivos_scs/Res_085-2020_Regulamenta_CA_2020.1aulas_remotas_720201020165421.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.

# OLHARES DOS PROFESSORES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) DE MIGUEL ALVES (PI) SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Francisca Maria Freitas Moraes<sup>1</sup>

Michelly Sousa Macêdo<sup>2</sup>

Samuel Nery Guimarães<sup>3</sup>

Raimunda Alves Melo<sup>4</sup>

Francisco Renato Lima<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: [moraesfran555@gmail.com](mailto:moraesfran555@gmail.com)

<sup>2</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: [mysaraiva47@gmail.com](mailto:mysaraiva47@gmail.com)

<sup>3</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: [nery@ufpi.edu.br](mailto:nery@ufpi.edu.br)

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Coordenadora de área do PIBID da Educação do Campo (UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: [raimundinhamelo@yahoo.com.br](mailto:raimundinhamelo@yahoo.com.br)

<sup>5</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês (IESM). Atualmente, Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: [fcorenatolima@hotmail.com](mailto:fcorenatolima@hotmail.com)

## Considerações iniciais

Nos últimos anos, ampliaram-se as pesquisas sobre a formação de professores, bem como o consenso de que essa área é um dos principais eixos capazes de promover o desenvolvimento profissional, proporcionar mudanças nos sistemas de ensino, na concepção dos docentes, contribuindo para a ampliação e a qualificação dos processos educativos desenvolvidos na Educação Básica e no Ensino Superior.

Esse pensamento fundamenta-se na concepção de que os professores são profissionais centrais para que os conhecimentos científicos e escolares continuem sendo construídos e socializados nas instituições educativas, bem como sejam colocados a serviço dos interesses e das necessidades sociais. Assim, à medida que as sociedades se modernizam e exigem mais dessas instituições e de seus educadores, ampliam-se também, as políticas destinadas à formação de professores, de modo a prepará-los para o enfrentamento das problemáticas escolares.

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de **Nóvoa**, **Schön**, **Zeichner**, **Gaultier**, **Tardiff** e **Perrenoud**, entre outros. (FREITAS, 2002, p. 147) (Grifos nossos)

Outrossim, apesar dos avanços ocorridos nas duas últimas décadas, especialistas – a exemplo dos citados por Freitas (2002), destaca-se, no cenário brasileiro, nomes como: Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Bernardete Angelina Gatti, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Marli André, Moacir Gadotti, entre tantos outros – são consensuais de que é necessário melhorar a qualidade dos processos formativos, integrar programas educacionais, diversificar o uso de metodologias e ampliar os tempos e os espaços

destinados à formação de professores de modo a obter resultados mais satisfatórios.

Pesquisas realizadas por Oliveira (2013) têm demonstrado que os cursos de formação de professores no Brasil ainda desenvolvem um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, e, por isso, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Nesse panorama, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), se consolidou a partir de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 38/007 (BRASIL, 2007), como uma proposta que visa melhorar os processos formativos, valorizar a docência e preparar o estudante para atuar na Educação Básica. No âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), desde a sua implantação, em 2008, esse Programa beneficiou milhares de bolsistas dos cursos de licenciatura, entre eles, os licenciandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza.

A inserção desses licenciandos no Pibid objetiva contribuir para uma formação fundamentada na unidade teoria e prática, na produção de saberes e conhecimentos que melhorem as ações formativas da LEdoC, bem como colaborar para uma melhoria na qualidade da educação nas escolas beneficiadas. Partindo dessas considerações introdutórias, a pesquisa norteadora deste estudo, emergiu do seguinte problema: quais os contributos do Pibid para o ensino na Escola Família Agrícola (EFA) de Miguel Alves (PI), localizada na comunidade Riacho do Conrado?

A definição dessa problemática surgiu das experiências construídas enquanto bolsistas, colaboradores e integrantes da LEdoC/UFPI, campus de Teresina. Esse curso propõe a formação por área do conhecimento, cuja metodologia e princípios formativos desenvolvem-se por meio da alternância, na articulação



de conhecimentos científicos e saberes culturais e na estreita relação entre teoria e prática.

Os objetivos do estudo foram: entender como o Pibid contribuiu para o ensino na EFA de Miguel Alves (PI) e descrever as práticas formativas desse Programa. Trata-se de um estudo relevante, pois seus resultados possibilitam conhecer as contribuições que esse Programa traz para a formação de professores de escolas do campo e para a melhoria da qualidade da Educação Básica, visto que, segundo Soares (2012, p. 100), um aspecto que contribui para que o professor esteja habilitado, de forma consciente, para uma atuação pedagógica em sua área do saber é o fato de sua formação ter sido influenciada “pelas pesquisas na área específica ou nas áreas específicas na qual ou nas quais e para a qual ou para as quais se forma professor”. Nesse caso, para o contexto de escolas do campo no âmbito da Educação Básica.

### **Caracterização metodológica da pesquisa**

Realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa, cujo método usado para a concretização do processo investigativo tem como uma de suas características, a imersão do investigador no mundo dos sujeitos observados, com o propósito de entender as situações e conhecer como constroem a realidade em que atuam, conforme proposições de Minayo (2013). Para a autora, “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”, e, portanto, propõe “a indagação e construção da realidade” como “atividade básica da Ciência” (MINAYO, 2013, p. 16).

Para tanto, o pesquisador precisa saber interpretar as ações dos pesquisados, a partir da realidade investigada, ou seja, a produção de dados ocorre por meio de relações que possuem caráter exploratório, buscando entender situações, fatos, acontecimentos e fenômenos através da imersão no cenário explorado.

Para a produção dos dados, foi utilizado um questionário do tipo eletrônico, crucial para a realização de uma análise rápida e objetiva (FALEIROS *et al.*, 2016). A respeito desse instrumento,

Omote, Prado e Carrara (2005, p. 398) afirmam que “os questionários têm diferentes características, podendo conter perguntas abertas, fechadas ou ambas”. Esses pesquisadores afirmam que a definição sobre o tipo de perguntas a serem elaboradas “requer um conjunto apropriado de procedimentos e técnicas para elaboração e posterior análise dos dados, assim como cada um possui limites e possibilidades”. Dessa forma, optou-se pela elaboração de um questionário misto, contendo perguntas abertas e fechadas (VIEIRA, 2009).

Também se utilizou como instrumento de coleta de dados, a observação que, segundo Gil (2019), constitui um elemento fundamental para a pesquisa, pois desempenha papel imprescindível na sua feitura, sobretudo, na fase de coleta dos dados, podendo ser utilizada com outras técnicas ou de forma exclusiva. Trata-se do uso dos sentidos, com vistas a obter conhecimentos necessários para o cotidiano, podendo ser utilizada como procedimento científico na medida em que é sistematicamente planejada, vinculada a um objetivo formulado na pesquisa e submetido à verificação. Nesse sentido, a presença dos pesquisadores na escola, como bolsistas do Pibid, facilitou o processo de observação.

O campo da pesquisa foi EFA de Miguel Alves, localizada na comunidade Riacho do Conrado, zona rural do município de Miguel Alves (PI). A instituição é parceira do Pibid/UFPI, desde 2017, razão pela qual compreende-se que seus professores – alguns já foram bolsistas do referido Programa – possuem conhecimentos que podem elucidar o problema de pesquisa, anteriormente apresentado.

Os participantes da pesquisa foram três professores da referida escola, dentre estes, dois que já foram bolsistas do Programa. Atualmente, um deles exerce a função de coordenador pedagógico da escola e atua como supervisor do Pibid no âmbito da referida instituição.

## Educação escolar e formação de professores: questões históricas e epistemológicas

Ao mergulhar nas reflexões que tratam sobre a historicidade dos processos de escolarização e de formação de professores no Brasil, compreende-se que não é possível discutir estas temáticas “sem fazer referência às questões de ordem histórica, econômica, política e social, bem como sem analisar o reflexo desses aspectos no delineamento das políticas educacionais atuais” (MELO, 2018, p. 69), razão pela qual este item discute diferentes modelos de educação desenvolvidos ao longo da história brasileira, com ênfase nas pedagogias: tradicional, nova, tecnicista e nas concepções pedagógicas atuais.

O início da educação escolar no Brasil, entendida como um processo sistematizado de transmissão de conhecimento, é indissociável da história dos jesuítas, pois foram eles quem implantaram o primeiro modelo de ensino desenvolvido no país. Esse período foi assinalado por iniciativas ligadas a dois eixos: a cultura portuguesa, caracterizada pela valorização da cultura erudita, cuja ênfase era a formação de bacharéis e homens de letras e as contribuições do ensino ministrado pelos jesuítas, cuja pedagogia de caráter religioso e remetia ao Concílio de Trento da Igreja Católica, organizado no século XVI e com propósitos contrarreformistas (BELLO, 1992).

Todas as escolas jesuíticas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio at que Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de

Montpellier, na França, a mais procurada na área de medicina. (BELLO, 1992, p. 02) (Grifos do autor)

No tocante à formação de professores, a preparação docente feita pelos jesuítas era rigorosa, incluía estudos de Teologia e Filosofia. O interessado na profissão de magistério devia ter, no mínimo, trinta anos de idade e ter boa reputação perante a sociedade. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, esse processo de formação foi interrompido e o ensino foi substituído pelas aulas régias<sup>6</sup>, destinadas apenas à nobreza (OLIVEIRA, 2013).

Com a saída dos jesuítas, foi instituído no país, o ensino laico e público e, mesmo com sua institucionalização, continuava restrito a uma minoria privilegiada. A reforma proposta por Marquês de Pombal fundamentava-se em princípios iluministas, pelo desenvolvimento de propostas curriculares que procuravam substituir o caráter erudito da educação brasileira por uma de caráter científico e influência positivista, mas sem sucesso (HENTZ, 1998).

Estudos realizados por Saviani (1998, p. 144) apontam que “durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808”, a preparação de docentes não era uma preocupação governamental explícita. Esse autor reforça que foi somente com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que a formação de professores apareceu, pela primeira vez, na agenda política daquela época. “Ao determinar que o ensino, nessas escolas,

---

<sup>6</sup>As Aulas Régias representam a primeira sistematização do ensino público e laico no Reino de Portugal. Sua origem se deve ao Marquês de Pombal, estando inserida nas grandes reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais que este implantou no Brasil durante o reinado de Dom José I, resultando na expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759. Para sanar a deficiência de estruturas e professores, através de um Alvará de 28 de junho de 1759, o governo instituiu as Aulas Régias, atendendo ao ensino elementar de Letras e Humanidades, bem como provendo classes de Gramática Latina, Grego e Retórica.

deveria ser desenvolvido pelo método mútuo<sup>7</sup>, a referida lei estipulava no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias” (SAVIANI, 1998, p. 144). Posteriormente, por força de Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 (Constituição Imperial), a responsabilidade pelo ensino e pela formação dos professores foi delegada aos governos das províncias, com predominância de professores leigos<sup>8</sup> e mestres-escolas<sup>9</sup> (OLIVEIRA, 2013). A referida lei eximia o poder público da responsabilidade pela preparação dos professores, atribuindo aos docentes os encargos pela própria formação. Infelizmente, esta ainda é uma situação bastante presente no Brasil, uma vez que o acesso ao Ensino Superior em instituições privadas é uma das principais vias de acesso à formação de professores (MELO, 2018).

---

<sup>7</sup>Segundo Saviani (2009), proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana; e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial, os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados.

<sup>8</sup>Segundo Oliveira (2013), professores leigos são pessoas que assumem a função docente de forma improvisada, sem nenhuma formação específica para ensinar os conteúdos de diferentes disciplinas. Os professores leigos existem no Brasil desde a expulsão dos jesuítas em 1759.

<sup>9</sup>Ver o trabalho *A arte de desasnar crianças no sertão Piauí* (1890 – 1930), da pesquisadora Maria Alveni Barros Vieira (s./d.). Segundo ela, remanescentes da fase primária da colonização, os mestre-escola tiveram uma participação significativa na educação das crianças brasileiras. Existia no sertão oitocentista, duas maneiras de exercer o ofício de mestre-escola. O mestre de cátedra erradia, mestre ambulante que vagava pelos centros mais populosos do Piauí em busca de sua clientela. O mestre de cátedra cativa, que recebia seus alunos sem ter que se deslocar de sua residência. O pagamento era feito, muitas vezes, com gêneros alimentícios, além de animais de pequeno porte, como galinhas, porcos e ovelhas.

A partir da década de 1930, a educação escolar ganhou mais importância, uma vez que o novo modelo de desenvolvimento econômico (agrário industrial) exigia condições mínimas de escolarização. Nesse período, duas propostas educacionais ocuparam lugar de destaque na agenda pública: *o ruralismo pedagógico*, que defendia uma educação rural e profissionalizante, uma vez que “a escola nacional deveria levar o brasileiro a se tornar um homem adaptado ao meio em que vivia, fornecendo-lhe uma mudança de mentalidade capaz de fazê-lo sentir e acreditar em sua força criadora, na busca crescente da melhoria de vida” (ARAÚJO, 2011, p. 241); e *a escola nova*, que projetava uma educação comum para todos os alunos, fundamentada nos princípios de uma educação integral (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

No período ditatorial (1964-1985), houve um retrocesso na política educacional brasileira, provocado pela instituição do golpe militar de 1964, época que se caracterizou pelo fechamento dos canais de participação, exílio de educadores e de lideranças comunitárias comprometidas com a educação das classes populares, a exemplo de Paulo Freire e, ainda, o controle dos bens educacionais e sociais. Segundo Pimenta (2008, p. 36), os anos que sucederam o golpe militar foram marcados pelo controle cada vez mais burocrático do trabalho dos professores, “evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização”. A educação de viés tecnicista, amparada pela Lei 5.692/71, sacramentou a dualidade do ensino (público e privado), bem como a antiga cisão entre o pensar e o fazer. A escola do conhecimento, do pensar para as elites e a escola do fazer para as classes populares (DALAROSA, 2008).

O período democrático (1988 a 1999) foi marcado pela presença de concepções de aprendizagem associadas às ideias do marxismo, que influenciaram a reorganização de propostas curriculares em parte dos estados brasileiros, mas também, por propostas em que a educação passou a ser vista a partir de uma relação de custo, eficiência e eficácia (HENTZ, 1998). Em decorrência da aprovação da Constituição de 1988 e da LDBEN

(9.394/96), observou-se um incremento nas políticas educacionais no Brasil, priorizando ações que visam atender demandas sociais propostas em décadas anteriores, como a universalização do Ensino Fundamental, ampliação das matrículas na Educação Infantil e Ensino Médio, criação de fundos de financiamento, obrigatoriedade do acesso à escola (dos 4 aos 17 anos), implantação de programas de complementação de renda que incentivam a frequência e a permanência de crianças e jovens na escola, entre outros (MELO, 2018).

Assim, ao longo de toda a sua história, a educação escolar brasileira foi fortemente influenciada pelos interesses políticos, econômicos e sociais subjacentes às classes mais favorecidas, ignorando as necessidades formativas e interesses dos educandos, sobretudo, aqueles originários das classes populares. Ao contrário disso, escola deve constituir-se como uma instituição social com objetivos explícitos, voltados para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, nesse contexto, têm-se destacado diferentes concepções de educação e, conseqüentemente, de fracasso escolar (ARROYO, 1992, 2000). Dentre essas concepções diversas, aponta-se a Pedagogia Liberal, composta pelas pedagogias tradicional, escola nova e tecnicista, as quais sustentam a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, eles precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A Pedagogia Progressista-histórico-cultural, representada pelas pedagogias libertadora, libertária e histórico-crítica, surgiu em contraponto às proposições da Pedagogia Liberal, e defende a ideia de que é necessário trabalhar o conhecimento escolar em prol da formação de uma consciência política nos estudantes, uma vez que a escola é vista como uma arma de luta contra as opressões, uma maneira de formar a classe trabalhadora social e politicamente (GADOTTI, 1999; LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2012, 2013).

É notório que, ao longo da história, as propostas curriculares foram sendo alteradas, conforme as demandas preconizadas pelos governos e pela sociedade, de modo que a formação mínima exigida no início da colonização, cujo foco era ensinar a ler e a escrever, foi sendo ampliada significativamente aos longos das décadas. Da mesma forma, também ocorreu em relação à formação de professores, sendo que à medida em que surgem novas concepções de educação escolar, almeja-se que os docentes desenvolvam um perfil formativo e profissional voltado para a implementação dessas novas proposições. Foi nesse contexto que foram surgindo novos atores e que a escola passou a contar com uma atuação mais incisiva do estado, dos movimentos sociais e da iniciativa privada. Nesse sentido, hoje, segundo Gatti (2010, p. 1360):

Procura-se contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações. Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania.

Com o objetivo de assegurar a formação inicial de professores na área de atuação, o Governo Federal, ao longo dos anos, vem desenvolvendo vários programas de formação, entre eles: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), entre outros. Em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a prerrogativa de universalizar o Ensino Superior e, em 2007, surgiu o Pibid, com o objetivo de inserir os graduandos no cotidiano das escolas públicas e, com isso, antecipar o vínculo com a realidade escolar, seu futuro campo de atuação. Apesar dos objetivos gerais que recobrem as propostas desses programas, recorre-se a Melo (1999), quando aponta que:



A intenção de destacar, nos programas oficiais de formação, a relação entre as políticas de governo e a nova legislação educacional, especialmente a LDB e o Projeto de Plano Nacional de Educação, reside na necessidade que vislumbramos de tecer nossa análise tendo como eixo as contradições e ambiguidades que se evidenciam nos encaminhamentos do Ministério da Educação. (MELO, 1999, p. 49)

E, portanto,

Uma política de formação profissional direcionada para essa realidade precisa, pois, nascer no chão da escola para voltar-se a ele, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa. (MELO, 1999, p. 48)

Esse último aspecto mencionado pela autora atravessa o desenho proposto pelo Pibid/UFPI, particularmente, nas ações desenvolvidas no âmbito da LEdoC, conforme vem sendo abordado neste, e em todos os outros textos que compõem esta obra.

### **Sobre as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na educação escolar: resultados e discussões**

A formação é um processo em que o sujeito busca adquirir conhecimentos para desenvolver uma atividade, aprender uma profissão e, assim, colocar em aplicação os conhecimentos obtidos. No âmbito da docência, esse processo representa um período por meio do qual os estudantes, ao longo da trajetória universitária, cumprem estudos e atividades pertinentes ao fluxo curricular correspondente ao curso escolhido. Essa formação é de grande valor, pois através dela, o decente se habilitará para o exercício da profissão. Segundo Guimarães (2004, p. 101), “é um período em que se espera do formando o desenvolvimento de certos domínios específicos”.

A implementação do Pibid nas escolas de Educação Básica proporciona aos estudantes em formação, experiências e conhecimentos que poderão contribuir para o delineamento de um

perfil profissional. Notoriamente, essa não é uma tarefa que ocorra apenas por meio do estudo das disciplinas, mas também, através de situações reais de ensino que lhes permitam alinhar os conhecimentos com a teoria/prática. Especificamente na EFA de Miguel Alves (PI), esse Programa desenvolve suas ações desde o ano de 2017 e, atualmente, conta com a presença de sete bolsistas, um destes voluntário, todos estudantes do curso da LEdoC. Todos se encontram inseridos na escola desde outubro de 2020 e, ao longo desse percurso, foram desenvolvidas diversas ações, objetivando contribuir para a melhoria da Educação Básica. Como exemplo, destaca-se o Projeto Química na Cozinha, a elaboração e aplicação de avaliações diagnósticas e a realização de uma campanha educativa, intitulada: “A participação dos pais na vida escolar dos filhos”.

O grupo de pibidianos que atuam na EFA de Miguel Alves (PI) são de jovens com pouca experiência em docência. Ao participarem do Pibid, eles ampliam significativamente o leque de possibilidades de compreenderem melhor as diferentes nuances da docência em escolas do campo. O contato direto com a escola e com os diferentes membros da comunidade escolar, desde o início da formação, possibilita conhecer as engrenagens de uma instituição escolar e a constituir a identidade docente, como afirma Melo e França-Carvalho (2017), segundo as quais, os participantes do Pibid se definem como indivíduos sociais e constroem suas identidades, na medida em que interagem com professores e colegas e com as próprias experiências educacionais.

Os pesquisados foram questionados sobre como contribuíram para o desenvolvimento das ações do Pibid no âmbito da escola. Seguem suas respostas:

*Contribuí para o desenvolvimento das práticas pedagógicas ajudando os professores e, conseqüentemente, contribuindo para a formação docente do pibidianos.*  
(PROFESSOR 01)

*Fiz várias contribuições como, por exemplo, sugerindo ideias e propostas de melhorias para a mudanças na proposta curricular, aplicação de atividades, dentre outras.* (PROFESSOR 02)

*Contribuí com a formação dos alunos levando atividades diversas. (PROFESSOR 03)*

A parceria dos professores da Educação Básica com as universidades nos processos de formação docente fortalece o princípio da relação teoria e prática, enriquecendo os processos formativos. Segundo Guedes (2010), durante a formação é importante que o licenciando esteja atento para aferir se os saberes e as metodologias trabalhadas fazem referência à sua realidade, ao seu local de atuação, pois os seus conhecimentos são de extrema importância durante toda a vida docente.

O contato com os alunos e as reais condições nas quais os professores constroem sua vida profissional oferecem inúmeras aprendizagens, tais como: a aquisição de saberes para agir em diferentes situações, trabalhar contextos variados e, principalmente, identificar e extrair do *corpus* teórico aquilo que é substancial à aprendizagem de seus alunos. (GUEDES, 2019, p. 101) (Grifo da autora)

Esses conhecimentos são fundamentais para que o licenciando possa se tornar um bom profissional. Além disso, é importante o futuro professor conhecer seus alunos e a realidade em que eles vivem para, assim, poder trabalhar os conteúdos adequando à realidade. Sobre essa questão, Imbernón (2010, p. 40) refere que os processos formativos devem buscar sempre um equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial seja continuada. Para o autor, a solução está em “potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”.

Os pesquisados foram indagados em relação à realidade do ensino desenvolvido na escola, antes e depois da parceria com o Pibid. As respostas foram as seguintes:

*Melhorou, contribuiu muito. (PROFESSOR 01)*

*O programa teve grande parceria com a escola, como melhorias nos índices educacionais. (PROFESSOR 02)*

*Observamos que os índices da escola melhoraram, e que houve uma grande contribuição dos bolsistas na escola. (PROFESSOR 03)*

Todos os docentes afirmam que o Programa contribuiu para melhorar o ensino e os índices educacionais. A respeito desta questão, foram levantamos dados junto a QEdU (2021),<sup>10</sup> com o propósito de constatar se houve, ou não, melhora realmente. Os resultados encontram-se descritos no Quadro 01, a seguir.

**Quadro 01:** Índices da EFA Riacho do Conrado, em Miguel Alves (PI)

| ANO  | APROVAÇÃO | REPROVAÇÃO | ABANDONO | DISTORÇÃO DE IDADE-SÉRIE | IDEB |
|------|-----------|------------|----------|--------------------------|------|
| 2017 | 85,8      | 14,2       | 0,0      | 46%                      | 3,2  |
| 2018 | 95,6      | 4,4        | 0,0      | 33%                      | -    |
| 2019 | 98,4      | 1,6        | 0,0      | 28%                      | 4,5  |
| 2020 | 100,0     | 0,0        | 0,0      | 27%                      | -    |

Fonte: QEdU (2021)

Conforme dados do Quadro 01, realmente houve significativa melhoria no período de 2017 a 2021, período em que o Pibid foi parceiro dessa escola, reforçando a afirmativa de que o Programa contribui para a elevação da qualidade da Educação Básica nas escolas beneficiadas. Dessa forma, quanto a aprendizagem da docência, o Pibid “oportuniza o desenvolvimento intelectual e pedagógico, enriquecendo o conhecimento acadêmico e contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a nossa atuação como professores” (MELO; FRANÇA-CARVALHO, 2017, p. 474).

---

<sup>10</sup> Portal aberto e gratuito que informa sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Trata-se de iniciativa desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann.

Ao serem questionados sobre as atividades mais significativas desde a implementação do programa na escola em 2017, os professores destacaram:

*Aulas práticas.* (PROFESSOR 01)

*Acompanhamento pelo programa aos alunos com dificuldades de aprendizagem.* (PROFESSOR 02)

*Projetos como o destino correto do lixo, melhora na parte de jardinagem.* (PROFESSOR 03)

A respeito desse aspecto, os professores destacam que a realização de atividades práticas, projetos e assistência individualizada são as ações mais importantes. Mesquita (2016) ressalta que o Pibid se constitui como um espaço de inter-relação entre teoria e prática, de construção de metodologias a serem utilizadas nos espaços escolares, ao tempo que possibilitam a aproximação dos alunos aos conteúdos sociológicos. Sousa (2018) destaca que o Pibid/UFPI contribui na inserção profissional e na prática pedagógica do professor iniciante e que os egressos do Programa possuem maior facilidade de desenvolver sua prática docente, em razão das experiências promovidas pelo Pibid.

Sobre as atividades desenvolvidas pelos bolsistas, durante a pandemia do novo coronavírus, os professores informaram que as mais significativas foram:

*Acho que todas foram de muita relevantes para o ensino aprendizagem dos alunos.* (PROFESSOR 01)

*Durante a pandemia a relação do Programa com a escola ficou deficitária.* (PROFESSOR 02)

*A avaliação diagnóstica.* (PROFESSOR 03)

Os posicionamentos dos professores pesquisados são divergentes, e englobam considerações sobre a relevância de tudo que foi feito, incluindo avaliações diagnósticas, mas também, o

reconhecimento das fragilidades das ações do Pibid no contexto da pandemia do novo coronavírus. Sobre essa questão, Oliveira e Barbosa (2021, p. 01) afirmam que, no contexto da pandemia, “os bolsistas que nele participam não têm o esperado contato com os alunos ou com o ambiente escolar”.

Em relação à parceria da escola com a UFPI, perguntou-se quais aspectos consideraram importantes. Os participantes ponderaram que:

*A parceria é muito importante na evolução do ensino, a escola necessita de parceiros para melhorar a prática educativa. (PROFESSOR 01)*

*Importância gigantesca, pelo fato de a escola ter uma relação com a UFPI, ideias de contribuição no trabalho, incentivo aos alunos pela importância de estudar. (PROFESSOR 02)*

*A troca de experiência entre escola e bolsistas, retorno de atividades em prol do aprendizado dos alunos, realização de projetos de forma dinâmica e pedagógica. (PROFESSOR 03)*

Todos os professores afirmam que a parceria com a UFPI é muito importante para melhorar o ensino e ampliar os conhecimentos e saberes da prática pedagógica, através de projetos e ações que visam à melhoria da Educação Básica. Sobre isso, Miranda *et al.* (2018, p. 312), em estudo semelhante a este, testemunharam que o encontro entre universidade e escola precisa ser visto “como espaço privilegiado de experimentação”, pois, “os tensionamentos e aberturas aí suscitados viabilizaram a construção de novas práticas efetivamente emergentes, em que ambos atores advindos, seja da universidade seja da escola, saíram transformados”, ou seja, a experiência do aprender a ser professor, perpassa pela aproximação entre essas duas instituições e pelo modo como os saberes são mobilizados para a qualidade da formação.

Notadamente, todos estão de comum acordo sobre a relevância do Programa na educação oferecida pela escola e nas melhorias proporcionadas, embora reforcem a necessidade de dar

mais visibilidade aos engajamentos dos bolsistas e aos projetos desenvolvidos. Gatti (2010, p. 1375) pontua que:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Em síntese, o Pibid tem grande importância, pois, desde cedo, insere o licenciando no universo de seu futuro local de trabalho, possibilitando desafios na vida profissional, facilitando seu amadurecimento por meio de experiências profissionais significativas, instigando o futuro professor a pensar sobre os desafios encontrados na sala de aula e a enfrentá-los no seu dia a dia. Ao se estruturar dessa forma, o Pibid atende aos requisitos do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 5º, que determina:

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010)

De modo semelhante, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002) apontam que é responsabilidade dos sistemas educacionais assegurar a formação dos professores, sobretudo, planejada a partir das necessidades e da realidade dos sujeitos do campo, promovida com efetiva participação dos educadores no seu processo de planejamento e de implementação.

### **Considerações finais**

Os resultados apontam que o Pibid contribuiu para a melhoria dos índices educacionais na EFA de Miguel Alves (PI), localizada na comunidade Riacho do Conrado, possibilitando aos

alunos e professores, intervir no cenário educativo da escola, por meio dos conhecimentos e dos saberes referentes à docência em escolas do campo.

Assim, as ações do Pibid contribuem para o fortalecimento da formação inicial de professores da LEdoC, através da implementação de projetos e de ações nas escolas contempladas. Isso é possível também, por meio do compartilhamento de aprendizagens baseadas na reflexão conjunta sobre experiências práticas, a partir da articulação teoria-prática e do compartilhamento de saberes e de experiências que ajudam a construir o ser professor.

## Referências

- ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 237-255, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14624/8310>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar., 1992.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, Brasília, ano 17, n. 71, p. 33-40, jan., 2000.
- BELLO, Luiz de Paiva. **História da Educação no Brasil**. 1992. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32.



BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de,Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20%2D%20PRONERA](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de,Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Reforma%20Agr%C3%A1ria%20%2D%20PRONERA). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port\\_40.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

DALAROSA, Adair Angelo. Epistemologia e educação: articulações conceituais. **Revista Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 343-350, dez., 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PublicatioHum.v.16i2.343350>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FALEIROS, Fabiana *et al.* Uso de questionário *online* e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, p. 01-06, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjff6ghPxxk7LT78W3JBTdpjf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 abr. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.

31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUEDES, Neide Cavalcante. Saberes da docência: contribuições epistemológicas na construção do ser professor. *In*: FRANÇA-CARVALHO, Antônia Dalva (Org.). **Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência**. Teresina: EDUFPI, 2010. p. 87-98.

GUEDES, Neide Cavalcante. O espaço/lugar da atividade docente e as tramas que envolvem o cotidiano da sala de aula. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 9, n. 1, p. 34-62, jan./mar., 2019.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HENTZ, Paulo. O currículo no Brasil. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 47-56, jun./jul., 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 45-60, dez., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/C45Pn3n7GnLkjNQHhYh368qd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

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

MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Contribuições do PIBID para a formação de professores de

Biologia. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2 - Especial, p. 465-478, jan./jun., 2017.

MESQUITA, Bruna Karine Nelson. **As representações sociais sobre o ensino de Sociologia e a formação docente**: um estudo acerca do PIBID de Sociologia da UFPI. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-29.

MIRANDA, Luciana Lobo *et al.* A relação universidade-escola na formação de professores: reflexões de uma pesquisa-intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 301-315, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/BPBhjfZVCbPR7YrXVF4jHzg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, Luana Moreira; BARBOSA, Mayara Iakowsky. O PIBID em tempos de pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto. *In*: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XIV., 2021. Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2021, v. 1, p. 01-10. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/063.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa**: no processo de formação de professores. Petrópolis: Vozes, 2013.

OMOTE, Sadao; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do; CARRARA, Kester. Versão eletrônica de questionário e o controle de erros nas

respostas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 397-405, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/V9YNV76yvtncMC49FwRZDYN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

QEDu. Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 91-105.

SOUSA, Jucyelle da Silva. **O professor iniciante, egresso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o seu fazer profissional, na escola**. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Maria Alveni Barros. **A arte de desasnar crianças no sertão Piauí (1890-1930)**. S./d., p. 01-09. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/381.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: PRÁTICAS E DESAFIOS NO CHÃO DA ESCOLA

Aloisio Ferreira Lopes Júnior<sup>1</sup>

Raimunda Alves Melo<sup>2</sup>

Hérica Carla da Silva Santos<sup>3</sup>

Francisco Renato Lima<sup>4</sup>

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e em Física pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Ensino de Matemática do Ensino Médio (UESPI). Docente na Escola Família Agrícola (EFA) do Soinho. Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: aloisiolopez@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Coordenadora de área do PIBID da Educação do Campo (UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: hericasilva22@gmail.com

<sup>4</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês (IESM). Atualmente, Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

<sup>5</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação (UFPI). Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e em Pedagogia pela Faculdade Médio Parnaíba (FAMEP). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí (PI) e da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI). E-mail: desterrobarros@hotmail.com

## Considerações iniciais

Este relato de experiência tem como objetivo descrever as ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí (UFPI), desenvolvidas na Escola Família Agrícola do Soinho (EFAS), situada na Estrada da Cacimba Velha, zona rural de Teresina (PI). A instituição de ensino oferece o curso Técnico em Agropecuária concomitante com o Ensino Médio, funcionando em regime de alternância e internato, em que os estudantes permanecem duas semanas na escola e duas semanas na comunidade onde residem, desenvolvendo atividades que relacionam teoria e prática, “haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como **[a] perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação**” (SANTOS, 2014, p. 08) (Grifos nossos).

Esse último aspecto, grifado, merece reflexão crítica, pois:

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las. (SOUZA, 2001, p. 07)

Logo, a alternativa viável, apontada pela autora, é:

Reconhecer que a finalidade maior da tarefa educativa não é, apenas, a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas que é, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento – orientado para novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida – suscita a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social. (SOUZA, 2001, p. 06)

A partir desse entendimento teórico, o subprojeto do Pibid descrito neste relato de experiência é composto pelas ações de 08

bolsistas de iniciação à docência do curso de Licenciatura em Educação do Campo<sup>6</sup>- Ciências da Natureza/UFPI, um professor supervisor da escola, que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas na escola e uma coordenadora de área (Professora da UFPI).

As ações do Pibid têm como objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para atuação na Educação Básica, visando elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e promover a integração entre educação superior e Educação Básica, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. O Programa proporciona aos estudantes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que contribuem para a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, assim, para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação docente e, conseqüente, qualidade da Educação Básica.

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

---

<sup>6</sup> Segundo Fernandes (2008), a Educação do Campo é uma concepção que pode provocar transformações no cenário da educação brasileira, visto que compreende o resgate do espaço camponês não apenas como ambiente de escolarização, mas como território de relações sociais, de cultura, de produção, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.



bolsistas, para diminuir dúvidas e apoiá-los na aprendizagem durante todo o ano letivo (BRASIL, 2020).

Essas ações viabilizaram a aproximação com a escola de atuação e a realização de atividades inerentes à prática docente, melhorando significativamente o desempenho dos estudantes, agregando mais conhecimento às práticas pedagógicas, por permitir a aproximação com o cotidiano da Escola Família Agrícola (EFA), adentrando o contexto em que a escola e os alunos estão inseridos, conhecendo a realidade destes, do corpo docente, bem como os desafios inerentes às atividades escolares, entre outros aspectos. De acordo com Melo e França-Carvalho (2017, p. 466-467):

Como política educacional criada com o propósito de superar esses desafios, por meio do aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, o PIBID visa contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária a formação de professores, favorecendo a elevação da qualidade das ações acadêmicas dos cursos de licenciatura e da qualidade da educação básica nas escolas beneficiadas.

O quadro de participantes do Pibid é composto por um *coordenador institucional* (professor de Instituição de Ensino Superior (IES)), responsável pelo acompanhamento das atividades), *coordenadores de área* (professores de IES, responsáveis por planejar, organizar e executar as atividades, orientando os bolsistas e dialogando com a escola), *professor supervisor* (professor da escola de Educação Básica, responsável por supervisionar as atividades dos bolsistas) e *estudantes de licenciatura* (que desenvolvem diversas atividades do programa) (BRASIL, 2020). Cabe mencionar que os participantes do Pibid recebem bolsas em valor específico, de acordo com suas funções que desenvolvem dentro do Programa.

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

claras e desenvolvidas em estreita conexão, de modo a obter os resultados pretendidos pelo Programa.

Considerando o exposto, acreditamos que este relato possa tornar-se relevante na medida em que discute as contribuições do Pibid para a aprendizagem da docência e explica sua funcionalidade e estrutura, possibilitando aos leitores uma análise reflexiva sobre a importância da formação de professores do campo, “uma formação em contexto, em que as práticas formativas se articulem com as situações de trabalho e os cotidianos dos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas”, como destacam Melo e França-Carvalho (2017, p. 472).

### **Descrição da experiência: alinhando achados teórico-práticos no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**

Tendo em vista o cenário de pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS CoV-2), conhecido como Covid-19, no qual não foi possível o desenvolvimento de atividades presenciais nas escolas de Educação Básica e nem na UFPI. As ações formativas do Pibid foram realizadas quinzenalmente, de forma remota, através da utilização da plataforma *Google Meet*; e em algumas outras ocasiões, utilizou-se também, o *Classroom*.

O plano de formação proposto pela coordenação de área contemplou um conjunto de temáticas relevantes para a aprendizagem da docência em escolas do campo e também, para o enfrentamento das problemáticas oriundas do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, posteriormente, o Ensino Híbrido. Nesse sentido, temáticas como: saberes e conhecimentos docentes, Pedagogia da Alternância, Projeto Político-Pedagógico (PPP), Produção de atividades pedagógicas não presenciais, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Avaliação diagnóstica no ERE, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Ciências, Ensino Híbrido, Metodologias Ativas e

Reforma do Ensino Médio, entre outros, foram temas amplamente discutidos durante os encontros.

Não há dúvidas de que o estudo aprofundado dessas temáticas, aliado ao desenvolvimento de atividades práticas, contribuiu significativamente para a ampliação dos conhecimentos e saberes de todos os sujeitos envolvidos. Isso é importante porque é através desse processo de produção e de ressignificação de saberes que os professores da Educação Básica e futuros profissionais aprendem e aperfeiçoam os seus fazeres, incluindo todas as suas atividades, principalmente, aquelas voltadas para as ações pedagógicas e para a construção de relacionamentos com os colegas de profissão. É bem verdade que o exercício da docência não é uma tarefa fácil, razão pela qual, ao escolher essa profissão, os licenciandos e professores atuantes precisam dispor de um leque de competências necessárias para o exercício da profissão. Masetto (1998) em releitura feita por Puentes; Aquino e Quillici Neto (2009, p. 179) qualifica-a em três níveis de competências específicas, a saber:

1) *competência em uma área específica* (em uma determinada área de conhecimento), referente a um domínio dos conhecimentos considerados básicos (cognitivo), conhecimentos e práticas profissionais atualizados e domínio em uma área específica de conhecimento pela pesquisa; 2) *competência na área pedagógica*, relacionado com o conhecimento do próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática básica da tecnologia da educação; 3) *competência na área política* (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

É interessante observar que as ações propostas pelo Pibid contemplam experiências formativas que abarcam todas as dimensões supracitadas. E, isso tudo pressupõe “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor” (CUNHA, 2004, p. 37),

que, por sua natureza, é complexa e multifacetada, nas entranhas do saber e do fazer.

Sabemos que desenvolver as ações do Pibid no contexto do ERE não foi e não é uma tarefa fácil. Estudos desenvolvidos por Oliveira e Barbosa (2021) afirmam que um dos principais desafios enfrentados por supervisores e bolsistas foi o de estabelecer o elo entre escola e pibidianos de um jeito diferente, da forma como acontecia antes. Nesse aspecto, houve considerável ênfase nas atividades teóricas em detrimento das práticas.

Com o propósito de sanar essas dificuldades, ao longo dos 18 meses de trabalho, procuramos auxiliar os bolsistas a desenvolver várias atividades de caráter prático, como, por exemplo: aprender a produzir planos de aulas e demais relatórios propostos pela escola; elaborar módulos e planos de estudos dialógicos e autoexplicativos para os estudantes da EFA; elaborar questões objetivas e dissertativas para integrar uma avaliação diagnóstica; planejar intervenções, a partir dos resultados das avaliações; gravar vídeos de conteúdos das aulas; desenvolver projetos didáticos, utilizando as plataformas digitais; entre outras.

Ao propormos essas atividades e incentivarmos os pibidianos e desenvolverem-nas, partimos do princípio de que os conhecimentos e os saberes que integram a docência são complexos e variados, exigindo aprofundamento teórico e práticas reais contextualizadas, através das quais os aprendizes tenham a oportunidade de colocar em realce seus aprendizados. A respeito dessa questão, Zabalza (2006, p. 180-181) apresenta, avalia e delinea o papel dos docentes, a saber:

- 1) Planejar o processo de ensino.
- 2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares.
- 3) Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas sobre o conteúdo.
- 4) Manejo das novas tecnologias para trabalhar os objetos de conhecimento.
- 5) Conceber a metodologia e organizar as atividades.
- 6) Comunicar-se e relacionar-se com os alunos em um clima favorável.
- 7) Avaliar e assumir o seu papel facilitador e guia do aluno em seu processo de aprendizagem.
- 8) Refletir e pesquisar sobre o ensino.
- 9)

Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe. Isto é, saber e querer trabalhar juntos num contexto institucional determinado.

É inegável que essas competências são mais facilmente desenvolvidas quando o ensino ocorre em um contexto presencial. Nas condições em que foram desenvolvidas as atividades do Pibid, de forma remota, os bolsistas não tiveram a oportunidade de vivenciar presencialmente o ambiente escolar. No entanto, foi possível aprender outras questões, como, por exemplo, as consequências das desigualdades educacionais, o difícil acesso dos alunos da Educação Básica aos recursos tecnológicos, as dificuldades relativas à aprendizagem de conceitos mais básicos, a importância do papel dos professores em buscar alternativas para a superação dessas problemáticas, entre outras (BARBOSA; OLIVEIRA, 2021).

Após a realização do Curso de Iniciação à Docência, desenvolvido no período de outubro a dezembro de 2020, iniciamos o trabalho de ambientação dos estudantes no ambiente escolar. Com esse propósito, a coordenação de área realizou encontros formativos sobre planejamento educacional e PPP. Sobre este último, em especial, é importante, à luz de Veiga (2013, p. 13) explicitar o que sua dimensão representa na escola:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani 1983, p. 93)<sup>7</sup>. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações

---

<sup>7</sup> SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Partindo desse entendimento, ao longo da discussão desenvolvida na Curso, tivemos a oportunidade de refletir sobre as seguintes questões: Por que projetos para a educação? O que é um PPP e qual a sua relevância? Como elaborar e implementar um PPP?

Esses questionamentos constituem um estudo de fundamental importância, uma vez que é responsabilidade de todas as instituições de ensino a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica, em cumprimento aos artigos 12 e 14 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Luck (2009, p. 38) afirma que esse instrumento é composto por “um conjunto de diretrizes que direciona o processo pedagógico intencional a ser promovido pela instituição educativa, mediante a contribuição de seus professores e demais membros da comunidade escolar”. No âmbito das escolas do campo, os PPP contemplam especificidades que precisam ser estudadas pelos professores, de modo que desenvolvam uma prática educativa crítica, consciente e fundamentada nos princípios da Educação do Campo<sup>8</sup>.

Foi por essa razão que, além das atividades formativas desenvolvidas pela coordenação de área, também realizamos encontros de formação com os pibidianos, a fim de explicar para eles, as seguintes questões: O que é uma Escola Família Agrícola (EFA)? Como ela funciona? Quais seus princípios? Quais instrumentos de planejamento e avaliação são utilizados?

Nessa interlocução, salientamos o papel da Pedagogia da Alternância, que surgiu na França em 1935, iniciada por um grupo de camponeses que desejava uma escola que atendesse às necessidades do meio rural. No Brasil, a implantação das primeiras

---

<sup>8</sup> Terminologia utilizada por Arroyo, Caldart e Molina (2005) para denominar uma concepção de educação que concebe o campo como um espaço rico e diverso e, ao mesmo tempo, produtor de cultura, implicando o reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construída a partir da luta camponesa, com sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões.

experiências ocorreu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola (EFA) de Olivânia, no município de Anchieta (JESUS, 2011). Atualmente, “são 150 EFAs presentes em 17 Estados e em todas as macrorregiões do Brasil” (BORGES, 2012, p. 43), sendo 17 no Piauí. A apresentação da Pedagogia da Alternância foi bastante importante, pois temos muito o que aprender com a experiência das EFAs.

Considerando o fato de que os licenciandos estão se formando para atuar em escolas do campo, tornou-se relevante conhecer os instrumentos/mediações pedagógicos(as) da alternância, os quais dão materialidade aos tempos/espços formativos. Chalu (2018, p. 02) afirma que os processos formativos desenvolvidos pelos supervisores do Pibid se configuram como oportunidades dos estudantes aprenderem a “desenvolver e sistematizar a organização do trabalho pedagógico e de materiais didáticos” que subsidiam as práticas de ensino.

Através das ações formativas desenvolvidas quinzenalmente, tivemos a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a BNCC (BRASIL, 2018), incluindo as temáticas relativas à pedagogia das competências e das metodologias ativas. A apresentação desse tema contou com a participação do professor e supervisor da EFA de Miguel Alves (PI), Francisco Silva, constituindo-se como um momento ímpar de aprofundamento de conhecimentos, pois a BNCC, hoje, já é uma realidade nas escolas de Educação Básica, seja através das proposições dos livros didáticos, seja por meio das avaliações externas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e também, pela Secretaria da Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI). Desse modo, quanto mais conhecimentos os docentes e bolsistas tiverem sobre essa ferramenta curricular, maiores serão as possibilidades de fazermos a sua implementação de uma forma consciente e crítica, não abrindo mão da abordagem dos conteúdos locais e regionais, como determina o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

No tocante à investigação das especificidades das escolas do campo, também tivemos a oportunidade de realizar estudos sobre

a abordagem dos saberes da cultura camponesa no currículo escolar. Além do estudo de textos sobre esses temas, também contamos com a participação de ex-pibidiano Jeronimo Gomes, que apresentou seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo tema foi: *O calendário sociocultural como ferramenta curricular*. Segundo Silva, Fernandes e Soares (2019, p. 07), “a parceria promovida pelo Pibid, entre universidade e escola da educação básica permite interações ricas em aprendizagens”, contribuindo para que os bolsistas se tornem profissionais responsáveis e esforçados, qualidades importantes para um bom docente comprometido com seu papel social de formar pessoas humanas.

Algo muito importante e que merece ser destacado é que ao longo de todo o processo de formação, tivemos a oportunidade de aprender a pesquisar e sistematizar os conhecimentos produzidos. Isso foi possível porque durante os encontros, a coordenação de área nos orientou sobre como produzir um relato de experiência, um artigo, um paper e um relatório. Através das ações do Pibid, os estudantes e os professores supervisores em formação foram incentivados a se lançarem nas leituras e a produzirem trabalhos científicos. Freire (1987) aponta que o processo de transformação social emerge a partir do momento que o ser humano busca conhecer, sendo indispensáveis os conhecimentos de base. Desse modo, é necessário conhecer para praticar. Freire (1996, p. 31) ainda acrescenta que “ensinar exige criticidade”:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência

Como resultado desse processo, os integrantes do Pibid da Educação do Campo publicaram um livro em março de 2021 e produziram oito relatos de experiência, que foram publicados no *VI Encontro de Iniciação à Docência*, um evento em que os participantes



do Pibid tiveram a oportunidade de apresentar as pesquisas, os estudos e os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano.

Outra iniciativa que merece destaque foi a aproximação dos bolsistas do Pibid com os demais professores da escola. Isso foi assegurado através das reuniões pedagógicas de planejamento. Em uma delas, contamos com a participação de dois professores da escola, que apresentaram dois projetos didáticos desenvolvidos na instituição. Em outros momentos, os pibidianos participaram das aulas virtuais, através das quais tiveram a oportunidade de interagir diretamente com os alunos e conhecer algumas das dificuldades enfrentadas por eles em meio à pandemia, a fim de conseguir dar sequência ao seu processo de formação.

Giroto, Francischett e Mormul (2012) afirmam que o Pibid possibilita que os discentes tenham contato com a realidade da escola, pois esse contato ocorre através da construção de planos de ação, momentos importantes nos cursos de licenciatura e que estão comprometidos com a realidade, com a transformação social aliada à formação profissional e pessoal, com responsabilidade individual e social.

Com o propósito de integrar ainda mais os bolsistas às atividades de ERE, realizamos um encontro de formação com pibidianos da EFA do Soinho, com a finalidade de tratar sobre a produção e a utilização de vídeos para a abordagem de conteúdos relacionados à Ciências da Natureza, com o propósito de reforçar a aprendizagem dos estudantes. Esses materiais foram postados nos grupos de *WhatsApp* e na Plataforma *Classroom* da escola, como um material extra para os alunos. A respeito da utilização de vídeos para o ensino de conteúdos, Gava (2015, p. 03) afirma que:

É preciso lançar a mão destes importantes recursos audiovisuais tão presentes na vida dos alunos para ofertar aulas mais próximas das vivências dos mesmos, pois através deles nos deparamos com outra forma de estar, ver e ser no mundo, a escola deve introduzir cada vez mais os recursos audiovisuais e midiáticos no seu contexto.

Ao decidirmos pela produção e utilização de vídeos para abordagem de conteúdos de Ciências da Natureza, partimos do pressuposto de que o uso de vídeos estimula a construção do conhecimento de uma forma múltipla, atrativa, criativa e significativa, além de contextualizar os conteúdos e relacioná-los à realidade camponesa. Uma atividade muito importante foi a produção de um vídeo mostrando o passo a passo de como realizar o plantio de sementes, desde a preparação do adubo orgânico até a plantação, estimulando a utilização de materiais reciclados encontrados nos quintais.

O incentivo à aprendizagem da docência foi realizado de diferentes maneiras, uma delas foi a adoção de livros para serem estudados e apresentados pelos pibidianos. Um deles foi o livro da autora Sandra Aparecida Machado Polon, intitulado: *Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências*, que aborda diversos conteúdos sobre a formação, a metodologia, o currículo, a avaliação da aprendizagem, entre outros temas. Libâneo (2001, p. 36) diz que “se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas”. Portanto, esses estudos suscitaram debates produtivos, evidenciando que o professor precisa estar bem capacitado e, para isso, precisa ter uma boa formação inicial e buscar uma formação continuada, para desenvolver seu papel com maestria.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Ressaltamos que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. (CHIMENTÃO, 2009, p. 03)

Ressaltamos a importância dos estudos sobre avaliação da aprendizagem, bem como da realização de uma avaliação diagnóstica, aplicada ao contexto do ERE. A primeira etapa desse trabalho foi a realização de encontros formativos pela coordenação de área, a fim de que os pibidianos pudessem compreender melhor o processo de avaliação da aprendizagem, suas finalidades, instrumentos, elaboração de questões de provas, entre outros aspectos. Depois da fase de estudos, dividimo-los em dois grupos, responsabilizando-os pela elaboração de 30 questões (15 objetivas e 15 dissertativas), destinadas a avaliar o desenvolvimento de habilidades previstas no programa curricular da área de Ciências da Natureza (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio).

A seleção das questões para compor as avaliações diagnósticas, bem como a sua aplicação, ficou sob a responsabilidade dos professores da escola, tendo em vista que os alunos da UFPI ainda tinham autorização para desenvolver atividades presenciais. A aplicação da avaliação diagnóstica foi fundamental para que os professores, juntamente com os pibidianos, planejassem estratégias voltadas para a recuperação das aprendizagens. Hoffmann (1993) afirma que a avaliação deve contemplar uma reflexão permanente sobre a realidade e o acompanhamento, passo a passo, do educando na sua trajetória de construção de conhecimento.

Ao participarem do Pibid, os bolsistas passam por processos de aprendizagem sobre a formação docente, constroem planos de aula, projetos de ensino, avaliação da aprendizagem, entre outros. Como afirma Moura (2013), a partir de uma ação orientada, os estudantes sentem-se mais confiantes para desempenhar suas funções e enfrentar os desafios que surgem durante sua trajetória no Programa.

Os bolsistas tiveram a oportunidade de participar das ações de apoio ao ERE, através da produção de materiais didáticos dialógicos e autoexplicativos direcionados aos alunos da escola. Além de módulos de estudos contendo os conteúdos da área de Ciências da Natureza, também produziram cartilhas educativas,

uma sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e gravidez na adolescência; e outra sobre composto orgânico, contendo o conceito, a importância, como produzir um composto e onde produzir. Ressaltamos que os materiais didáticos e audiovisuais também foram disponibilizados através de canais nas redes sociais *YouTuber*, *Twitter* e *Instagram*, criados pelos pibidianos, a fim de divulgar as ações e os materiais do Programa. Segundo Fontineles e Frota (2019, p. 186), o Pibid oferece aos bolsistas a “possibilidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, que contribuem para seu envolvimento e amadurecimento em relação à docência e ao compromisso profissional e social desse ofício”.

Os pibidianos também foram desafiados a construir um mural digital, através de um aplicativo, denominado *padlet*. Nesse aplicativo, cada equipe produziu um mural, expondo as atividades consideradas mais relevante que foram realizadas durante o Programa. As produções foram postadas no grupo de *WhatsApp* da turma para apreciação de todos, além da publicação na página oficial do programa no *Facebook* “Educampopi”. O uso desses recursos reflete a necessidade de a escola “adequar as suas práticas educativas ao público que é concebido nesse novo tempo” (HITZSCHKY *et al.*, 2016, p. 212), os quais fizeram “convergir outras formas de sociabilidades na esfera da comunicação e da mídia, promovendo mudanças não só no modo de produção, mas também no modo de compartilhamento do conhecimento” (MELO; BOLL; 2014, p. 01-02).

Outra ação muito interessante foi o desenvolvimento de campanhas educativas. Cada EFA criou uma campanha com temas variados, levando em consideração a realidade de cada instituição. Na EFA Soinho, o tema escolhido foi “Retorno às escolas e continuidade dos estudos”, escolhido devido à diminuição do número de alunos que retornaram à escola depois do período de isolamento social. Desde o início da pandemia, esse número vem caindo, pois muitos alunos residem em outros municípios e ainda não se sentem seguros para retornar à escola. Outro motivo identificado foi a falta de acesso à internet para acompanhar as

aulas remotas, levando assim, a um crescente desinteresse em continuar os estudos. Para realizar a campanha, fizemos duas reuniões com a equipe, nas quais discutimos o tema e os últimos ajustes antes da apresentação formal para a coordenadora. Chaluh (2018, p. 03) afirma que essas reuniões possibilitam o “aprofundamento de questões teóricas para sustentar as propostas que as bolsistas desenvolvem em parceria com as professoras das salas de aula, além de socializar experiências e discutir problemáticas vinculadas à educação”.

A partir da experiência relatada, percebemos que as mudanças são sempre desafiadoras, porém, necessárias, pois proporcionaram aos residentes e aos professores, o conhecimento de novos recursos. Além disso, essa oportunidade permitiu a todos os sujeitos envolvidos uma experiência importantíssima durante a formação, vivenciando situações reais do cotidiano escolar. Silva, Fernandes e Soares (2019, p. 08) afirmam que as atividades desenvolvidas pelos pibidianos, como monitoria para sanar dúvidas dos alunos, aplicação de jogos educativos, apresentação de palestras sobre temas transversais, dentre outras, proporcionam melhor preparo para sua atuação. Reforçam que além da melhora nas atitudes em sala de aula, participar do Pibid “favorece o controle emocional (redução da insegurança, facilidade de comunicação)”.

Assim sendo, podemos observar que o Pibid contribuiu para a melhoria do ensino, uma vez que permitiu que todos os sujeitos envolvidos pudessem rever suas práticas de ensino e aprendizagem, aproximando a universidade da escola pública. Logo, o Programa deveria ser contínuo e abranger um maior número de entidades educacionais, pois atenderia a um contingente maior de alunos, acadêmicos e professores.

Muito embora tenham sido encontradas dificuldades, principalmente de retorno às atividades dos alunos, os resultados foram positivos, pois foi possível buscar novos recursos de ensino, que, normalmente, não seriam utilizados nas aulas. Apesar de o contato não ter sido direto com os alunos, a troca de experiências

possibilitou o crescimento pessoal e profissional, permitindo refletir sobre a importância e o papel do professor no âmbito do Pibid.

### **Considerações finais**

Apesar dos desafios impostos pela pandemia do novo coronavírus, o Pibid contribuiu de forma positiva para a formação dos futuros professores. O desenvolvimento das atividades possibilitou aos docentes inseridos no Programa, uma ressignificação das metodologias de ensino, tornando-nos capazes de inovar e sair do padrão, mas com ética e responsabilidade.

O contato dos pibidianos com a realidade escolar de forma presencial e/ou virtual é essencial, pois fornece situações de reflexão, socialização de saberes, pesquisa, entre outras. Essas situações são indispensáveis no processo de formação e fundamentais na construção de um professor facilitador e mediador do ensino, preocupado com a aprendizagem dos alunos, assim contribuintes para uma qualificação do ensino nas escolas da rede básica. Portanto, o Pibid proporciona um aperfeiçoamento na formação docente, fornecendo momentos de vivências relevantes no que diz respeito ao processo de formação.

### **Referências**

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BORGES, Idelzuith Souza. A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.).

**Territórios educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-56.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 2/2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CHALUH, Laura Noemi. Professor supervisor do Pibid: ser docente com capa de gestor. **Periódico Horizontes**, Itatiba (SP), v. 37, p. 01-17, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/668/332>. Acesso em: 01 abr. 2022.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. *In*: CONGRESSO NORTE PARAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 4., 2009. Londrina. **Anais...** Londrina (PR): UEL, 2009, p. 01-06. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sergio Rogerio Azevedo (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e território camponês no Brasil. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos

(Org.). **Campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 39-66.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; FROTA, Thiago Rodrigues. Histórias que transformam: o PIBID em História e a formação docente. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 165-189, 2019. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/532/321>. Acesso em: 01 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAVA, Fabiana Goveia. **O vídeo e seu uso na sala de aula**. São Paulo: Prefeitura Municipal de Sorocaba (SP); Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2015/03/OVideoeseuUso.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

GIROTTI, Eduardo Donizeti; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; MORMUL, Najla Mehanna. O PIBID como política pública de permanência no Ensino Superior e de formação de professores: um estudo de caso. **Educere et Educare**, Cascavel (PR), v. 7, n. 13, p. 82-102, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/6120/5259>. Acesso em: 23 abr. 2022.

HITZSCHKY, Rayssa Araújo *et al.* Práticas educativas com o uso de dispositivos móveis em aulas de campo: aprendizagem para além dos muros da escola. In: CONGRESSO REGIONAL SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2016. Rio Grande do Norte, **Anais...** Rio Grande do Norte, 2016, p. 210-219.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação de professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM Editora, 2011.



LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade.** 9. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 09-26.

MELO, Rafaela da Silva; BOLL, Cíntia Inês. Cultura digital e educação: desafios contemporâneos para a aprendizagem escolar em tempos de dispositivos móveis. **Renote: Revista Novas Tecnologias**, Porto Alegre, v. 12, p. 01-11, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/49829/31187>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Contribuições do PIBID para a formação de professores de Biologia. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2 - Especial, p. 465-478, jan./jun., 2017.

MOURA, Eliton Meireles de. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID na formação inicial de professores de Matemática.** 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

OLIVEIRA, Luana Moreira; BARBOSA, Mayara Iakowsky. O PIBID em tempos de Pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto. *In*: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XIV., 2021. Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2021, v. 1, p. 01-10. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/063.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores:

conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/W8zSkmsQGRnYTvPJhXCR5Hc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SILVA, Junielson Soares da, FERNANDES, Stephanie Marques Araújo; SOARES, Romildo Ribeiro. Importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas. **Educação Em Perspectiva**, Viçosa (MG), v. 10, p. 01-14, e-019023, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/7170/5177>. Acesso em: 02 abr. 2022.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 05-12, set., 2001. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868/3108>. Acesso em: 02 abr. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-35.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Editora Narcea, 2006.



# AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SUPERVISORES DO REFERIDO PROGRAMA INSTITUCIONAL

Agripino Filomeno Rocha Filho<sup>1</sup>

Raimunda Alves Melo<sup>2</sup>

João Pedro de Sousa Barreto<sup>3</sup>

## Considerações iniciais

Um dos principais elementos que determinam a qualidade de ensino é a formação dos professores. Contudo, pesquisas recentes apontam que esse eixo da política educacional tem sido insuficiente, seja porque os docentes não se sentem preparados para atuar e lidar com os desafios diários do contexto escolar; seja porque, de um modo geral, as disciplinas ofertadas na sua formação são trabalhadas de forma dissociada da prática, causando um empobrecimento quanto à inserção do licenciando na escola (HOLANDA; SILVA, 2013).

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente na Escola Família Agrícola dos Cocais (EFAC). Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: rochaagripino@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Coordenadora de área do PIBID da Educação do Campo (UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: barretoplay15@gmail.com

Foi por essa razão que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) propôs o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que objetiva incentivar a formação docente, oferecendo bolsas para estudantes dos cursos de licenciatura. As ações desse Programa são desenvolvidas em instituições de ensino, proporcionando um contato antecipado dos licenciandos com o ambiente escolar, aproximando-os da profissão na qual irão atuar, de modo a contribuir com uma formação de qualidade (BRASIL, 2018a).

Em âmbito escolar e universitário, o Pibid desenvolve-se por meio de um conjunto de ações distintas e complementares, estruturadas em três eixos: 1) *Eixo das Ações Complementares*, em que são desenvolvidas oficinas, projetos, pesquisa, exibição de filmes, feiras, entre outros, sobre temas variados, que contribuem para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula; 2) *Eixo das Ações Prático-Pedagógicas*, contemplando atividades de organização e planejamento, pelos alunos-bolsistas, no início de cada período letivo, de produção de materiais pedagógicos necessários à execução de atividades práticas; e 3) *Eixo das Ações de Monitoria*, caracterizadas pelo atendimento individual e de pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas, pelos alunos-bolsistas, para dirimir dúvidas e apoiá-los na aprendizagem durante todo o ano letivo (BRASIL, 2020).

No contexto dos projetos desenvolvidos na Universidade Federal do Piauí (UFPI), o Pibid, edição 2020, contou com um espaço capaz de fomentar os encontros, os estudos, as reflexões e as produções, o *Núcleo de Desenvolvimento Profissional*, que tem o objetivo de favorecer o aprendizado da autonomia, da ética profissional e dialogicidade nas relações entre os pares e consiste na formação/aperfeiçoamento/qualificação de todos os sujeitos integrantes de cada núcleo. Através desse núcleo, os bolsistas do Pibid da Educação do Campo participam das ações da

Comunidade Formadora<sup>4</sup> que contempla momentos não presenciais (virtuais), através do uso de mídias e tecnologias, utilizadas como ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais.

Os alunos bolsistas do Pibid da Educação do Campo atuaram em Escolas Família Agrícola (EFA), sob orientação do coordenador de área e o acompanhamento de um supervisor de área (professor da Educação Básica), cumprindo a carga horária de 12 horas/semanais, por meio da articulação entre as ações específicas de cada segmento envolvido no projeto, conforme especificações do Quadro 01:

**Quadro 01:** Atribuições da equipe do Pibid

**1. COORDENADOR INSTITUCIONAL**

- Planejamento, execução e avaliação do Pibid perante a UFPI;
- Realização de relatórios anuais, entre outras.

**2. COORDENADORES DE ÁREA**

- Seleção dos supervisores entre os professores de cada área das escolas conveniadas;
- Seleção dos alunos bolsistas entre os licenciandos da Licenciatura que coordena;
- Capacitação dos alunos bolsistas para atuação no seu subprojeto;
- Distribuição dos alunos bolsistas pelas escolas conveniadas;
- Orientação e acompanhamento dos supervisores e alunos bolsistas;
- Realização de relatórios mensais e anuais, entre outras.

**3. SUPERVISORES DE ÁREA**

---

<sup>4</sup> Segundo Formosinho e Niza (2009), Comunidade Formadora são grupos constituídos por educadores com o objetivo de conhecer, socializar e produzir conhecimentos sobre determinado tema. No processo de formação inicial de professores, instituí-la é possibilitar à práxis educativa a relação dialética entre teoria e prática, a ver a teoria na prática e a ver a prática na teoria, a construir, desde cedo, uma integração comunitária forte e participativa dentro do contexto escolar. A Comunidade Formadora Pibid/Educação do Campo é formada por quatorze alunos pibidianos, quatro professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e quatro professores da Educação Básica.

- Acompanhamento e supervisão dos alunos bolsistas durante as atividades na escola;
- Acompanhamento da evasão e do rendimento escolar dos alunos da escola conveniada na disciplina referente à área epistemológica de cada subprojeto;
- Realização de relatórios mensais, entre outras.

#### 4. ALUNOS BOLSISTAS

- Planejamento e execução de eventos para divulgação e sensibilização para as atividades do subprojeto nas escolas conveniadas;
- Planejamento e execução de projetos/oficinas pedagógicas nas escolas conveniadas;
- Planejamento e execução e avaliação das atividades propostas em cada subprojeto;
- Realização de relatórios mensais, entre outras.

Fonte: Brasil (2018a)

Assim, as ações foram desenvolvidas por um conjunto de autores, cujas responsabilidades estavam claras e em estreita conexão, favorecendo o alcance dos resultados pretendidos pelo Programa. Dessa forma, o Pibid tem uma grande importância, pois desde cedo, insere o licenciando em seu futuro local de trabalho e lança-o aos desafios da sua vida profissional, facilitando seu amadurecimento. Nesse aspecto, a reflexão de Tardif (2014) retroalimenta as contribuições que experiências formativas, como as desenvolvidas no Pibid, podem trazer para firmar o Programa enquanto política de formação de professores:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2014, p. 53) (Grifo do autor)

Considerando o exposto, o presente relato de experiência tem como objetivo discutir as contribuições do Pibid para a formação continuada de professores da Educação Básica que atuam como supervisores das ações dessa política pública em âmbito escolar.

Para tanto, as ações aqui empreendidas se apoiam na experiência de implementação do Pibid na Escola Família Agrícola dos Cocais (EFAC), situada da localidade Quente, zona rural do São João do Arraial (PI), por oito bolsistas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI.

Trata-se de uma temática relevante, pois possibilita análise crítica e reflexiva em relação à qualidade da formação de professores e o quanto se faz necessário a superação dos desafios encontrados no percurso de formação continuada. A acepção de qualidade na formação docente é aquela que perpassa a “ampliação e compreensão como ato político regulado pelos interesses e necessidades de políticas educacionais para um trabalho de formação e desenvolvimento humano em sentido emancipatório” (OLIVEIRA; MORAIS; LIMA, 2020, p. 218), favorecendo os interesses coletivos e individuais do sistema educacional e dos agentes da educação.

### **Desenvolvimento da experiência: os achados no percurso de formação continuada dos supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**

O subprojeto do Pibid para a LEdoC/UFPI objetivou melhorar a formação inicial de professores das escolas do campo e a qualidade da Educação Básica, através da participação orientada de discentes nas escolas públicas, ampliando os espaços de formação voltados para o desenvolvimento da iniciação à docência e propiciando aos professores, em exercício nas escolas do campo, uma reflexão crítica sobre a prática docente.

No contexto da pandemia do novo coronavírus, as ações do Pibid estruturaram-se em quatro eixos, a saber: a) *Atividades formativas quinzenais*, realizadas através de encontros às quartas-feiras, nos quais foram discutidos temas relacionados à formação docente e aprendizagem da docência; b) *Orientações pedagógicas e apoio às atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas pela escola*; c) *Atividades virtuais na Comunidade de Formação Pibid - Educação do*



*Campo*, realizadas por meio do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que possibilitou relações entre os bolsistas e professores das três instituições de ensino que foram contempladas; d) *Incentivo à pesquisa*, através do fornecimento de subsídios teóricos para a produção de artigos e também, do estímulo à participação em eventos científicos.

As ações do Pibid desenvolvidas na EFAC, no contexto pandêmico, resultaram de uma seleção de atividades relevantes, que favoreceram a compreensão do mundo natural, social e político. Quando o conhecimento é construído através da vivência e de forma integradora com outros campos do saber ocorre atribuição de significados pelos próprios alunos, fato necessário às condições de aprendizagem, tornando-a mais significativa, visto que se considera a vivência individual dos alunos, seus conhecimentos, tradições e cultura.

No decorrer das ações do Pibid, tivemos a oportunidade de desenvolver e participar de experiências importantes, dentre elas, as reuniões quinzenais de estudo, cujas temáticas encontram-se elencadas no quadro abaixo:

**Quadro 02:** Temas da formação continuada

| <b>ALGUMAS TEMÁTICAS ESTUDADAS</b>   |
|--|
| Formação de professores e aprendizagem da docência.  |
| Saberes e conhecimentos docentes.  |
| Prática pedagógica à luz dos princípios da Educação do Campo.  |
| Pedagogia da Alternância.  |
| Projeto Político-Pedagógico (PPP).   |
| O currículo das escolas do campo e a articulação dos saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares. |
| Produção de atividades pedagógicas não presenciais.  |
| O que ensinar em Ciências?   |
| O que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de Ciências?                                     |
| Base Nacional para Currículo: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?                            |

|  |
|--|
| O que muda no ensino de ciências após a BNCC?                                    |
| Teoria e metodologia do ensino de Ciências.                                      |
| Avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências.                                 |
| O papel da avaliação diagnóstica no Ensino Remoto Emergencial (ERE).             |
| Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de Ciências.   |
| Ensino Híbrido.  |
| Metodologias Ativas.   |
| Aprendizagem significativa.  |
| Projetos didáticos e calendários socioculturais.                                 |
| A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. |
| A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. |
| Itinerários formativos.  |
| Projetos de Vida.  |

Fonte: Organizado pelos autores (2022)

Esse conjunto de temas foram trabalhados através de leituras, análises de vídeos e documentários, discussões, jogos, entre outras metodologias, que se constituíram como essenciais para a ampliação dos conhecimentos dos supervisores e estudantes bolsistas, visto que temáticas, como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b) e Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2021) são temas que têm causado muitas inquietações sobre a melhor forma de serem implementados. Nesse aspecto, o Pibid contemplou o estudo de temas relacionados às demandas do contexto escolar, da realidade onde a escola está inserida, fundamentado em princípios coletivos, processos formativos pautados no diálogo, no debate, no consenso, num clima afetivo que favoreceu o trabalho colaborativo, como orienta Imbernón (2010).

As ações de caráter formativo também priorizaram a discussão de temáticas relacionadas ao contexto pandêmico, como, por exemplo, a produção das atividades pedagógicas não presenciais, ensino híbrido, a avaliação diagnóstica no Ensino Remoto Emergencial (ERE), entre outras, que ajudaram a sanar dificuldades dos docentes da escola. Sobre esse aspecto, García (1999) ressalta que é necessário compreender a formação como um processo

contínuo, que favorece o desenvolvimento profissional dos docentes, na medida em que se promove a reflexividade, a autonomia e a responsabilidade pela própria profissionalização, bem como a participação dos docentes na definição e na implementação de políticas educativas.

Por isso, segundo Libâneo (2016, p. 60) a “urgência a busca de um consenso nacional entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos, pesquisadores e sindicatos sobre a valorização da escola, do conhecimento escolar e, por consequência, do trabalho dos professores”, visto que “esses os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação”, logo, agentes que devem protagonizar os processos de tomadas de decisões que impactam a reconfiguração política e pedagógica de seu trabalho em sala de aula.

A formação continuada foi relevante, pois quando fomos iniciar os trabalhos nos deparamos com um contexto pandêmico, que chegou de repente e ficamos sem saber como desenvolver o ensino naquelas condições. Foi a partir dos conhecimentos da formação continuada do Pibid que fomos fortalecidos a buscar alternativas para o desenvolvimento das aulas no formato remoto e, posteriormente, no formato híbrido. Nessa experiência, tudo foi muito novo, pois nunca tínhamos passado por um momento tão complicado, que impactou diretamente a educação escolar, exigindo de nós, educadores, a reaprendizagem dos saberes da docência, a mobilização de esforços para atender aos estudantes de forma remota. Imbernón (2010, p. 40) refere que os processos formativos devem buscar sempre um equilíbrio entre a teoria e a prática, tanto na formação inicial quanto na continuada. Segundo o autor, a alternativa está em “potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”.

Nesse contexto, ressaltamos a importância de um curso de extensão voltado para a elaboração de atividades pedagógicas não presenciais/assíncronas, o qual consideramos de grande relevância para o desenvolvimento do ERE. Esse curso, implementado junto aos bolsistas e supervisores, visou promover uma melhor

integração entre as ações formativas do Pibid e o trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Básica no contexto da pandemia do novo coronavírus, proporcionando aprendizagens significativas para a prática docente em meio à situação adversa em que foi processado.

Muitas foram as ações formativas desenvolvidas por meio do Pibid, cada uma delas com significativa relevância para a formação dos futuros professores e professoras da Educação do Campo, dentre as quais, vale ressaltar algumas das principais atividades empreendidas: as discussões acerca da BNCC e suas implicações no ensino de Ciências da Natureza, a partir da leitura da própria BNCC e de artigos de opinião crítica sobre esta, como o de Macedo (2015), intitulado: *Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?*, além dos seguintes textos: *O que prevê a BNCC para o ensino de Ciências?* (RICO, 2017) e *O que ensinar em Ciências* (SANTOMAURO, 2009), publicados pela Revista Nova Escola. Esses estudos ampliaram a nossa compreensão sobre a BNCC e as formas de implementação, sem secundarizar os princípios propostos pela Educação do Campo.

Para pensar essas concepções e princípios gerais que norteiam a Educação do Campo, recorreremos a Caldart (2005, p. 12), quando nos diz que “não se trata de ‘inventar’ um ideário para a Educação do Campo”, visto que essa não garantiria o alcance de resultados qualitativos e concretos, mas pensar em ações voltadas para a transformação concreta da realidade das comunidades camponesas. Para a autora:

Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade

particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos *para* ele. (CALDART, 2005, p. 12) (Grifos da autora)

Nessa visada, é fundamental o compromisso com as bases que alicerçam a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Ainda conforme Caldart (2005, p. 13-14):

[...] é o diálogo com a teoria pedagógica. Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constituiu como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação. O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo.

Ainda sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), destacamos sua relevância enquanto um documento que retrata a identidade de uma escola, no que inclui sua história, objetivos, metas e sonhos, objetivando nortear não apenas o corpo docente, mas toda a comunidade escolar, alunos e famílias, o que justifica a sua essencialidade. A partir de estudos de artigos, contidos em obra organizada por Veiga (2013a), intitulado: *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*, tivemos a oportunidade de compreender melhor os fundamentos desse documento, enquanto identidade da escola, sendo necessário, portanto, que cada profissional da educação não apenas tenha o conhecimento acerca do PPP, como também contribua com a sua construção e revisão contínua.

Segundo Veiga (2013b, p. 13), sua construção deve partir de “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”. É nessa instância, de deliberação democrática e participativa, que os eixos políticos e pedagógicos se articulam, possibilitando a “participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania”.

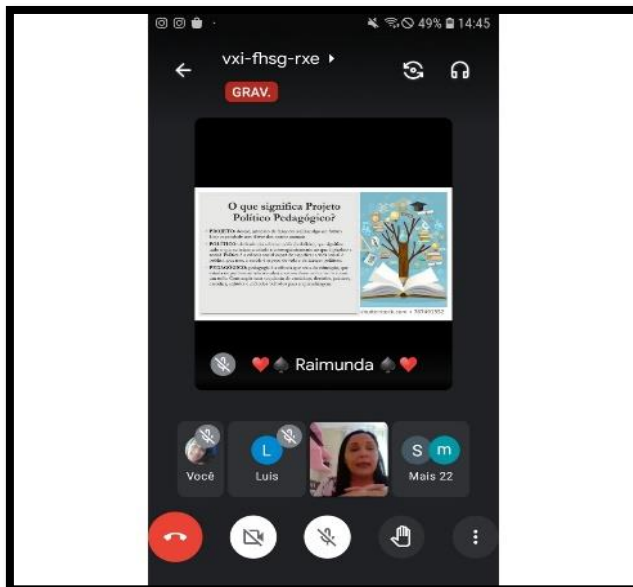
A seguir, alguns registros que documentam essas vivências, estudos e discussões sobre a BNCC e o PPP:

### Registro 01: Discussões sobre a BNCC



Fonte: Arquivo Pibid Educação do Campo (2021)

### Registro 02: Discussões sobre o PPP



Fonte: Arquivo Pibid Educação do Campo (2021)

Não há dúvidas de que a formação continuada de professores pode contribuir para a realização de um trabalho consciente, desenvolvido por um profissional com capacidade de criar situações de ensino que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. A respeito dessa questão, Fazenda (2012, p. 45) afirma que:

O professor precisa ser o *condutor* do *processo*, mas é necessário adquirir a sabedoria da espera, o saber *ver* no aluno aquilo que nem o próprio aluno havia lido nele mesmo, ou em suas produções. A alegria, o afeto, o aconchego, a troca, próprios de uma relação primal, urobórica não podem pedir demissão da escola; sua ausência poderia criar um mundo sem colorido, sem brinquedo, sem lúdico, sem criança, sem felicidade.

Não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa se torna profissional. É, principalmente, envolvendo-se intensamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. Para Tardif (2014), os saberes são elementos constitutivos da prática docente, isso representa a ideia de que, pelo trabalho, o homem modifica a si mesmo, suas relações e busca ainda a transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence. O teórico ressalta que:

*Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2014, p. 61) (Grifos do autor)*

Além dos encontros formativos semanais, os bolsistas e nós, supervisores, também participamos de eventos científicos, como: o *Congresso Internacional de Educação em Territórios Rurais e Educação do Campo (CITREC)*, com destaque para as políticas públicas com enfoque nas escolas do campo situadas na região nordeste. Eventos estes em que se fizeram presentes palestrantes, como a pesquisadora Dra. Socorro Silva, Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a educadora popular Dra. Maria de Jesus, sobretudo, representando o

Movimento dos Sem-Terra (MST). Em suas falas, elas realizaram uma análise crítica acerca do momento presente, no qual se intensificam as pressões sobre as políticas educacionais (pressões essas exercidas pelo neoliberalismo) e, conseqüentemente, sobre a escola, exponencialmente acentuado ao se especificar as escolas campesinas. Ao passo em que foi exposta a necessidade de uma resistência ativa da sociedade marginalizada, reconhecemos o fato dessa luta não se tratar de algo novo, mas permanente. Também participamos do *VI Encontro de Iniciação à Docência (ENID)*, evento promovido pela UFPI, no qual tivemos a oportunidade de realizar a apresentação de quatro relatos de experiência.

Sendo assim, foi uma experiência nova que adquirimos no decorrer desses dezoito meses, período em que aprendemos a lidar com situações bem diferentes para alcançar um objetivo comum e tivemos várias capacitações feitas pela coordenadora de área, a fim de que pudéssemos desenvolver as ações de ensino nesse contexto de dificuldades. Através da formação continuada realizada pela coordenadora de área, aprendemos meios diferentes de levar conhecimentos até os estudantes, utilizando metodologias alternativas, desenvolvidas a partir das necessidades postas, como o uso significativo das TDIC, de diversas plataformas digitais e redes sociais do campo midiático.

Em síntese, observamos que a formação continuada gera alguns benefícios, como: planejar e organizar novas metodologias de ensino; analisar e identificar os principais obstáculos no ensino de qualidade; ampliar o processo de gestão de classe; aderir a novas ferramentas de ensino, a exemplo das tecnologias e outras mídias; participar da gestão da escola, visando à melhoria na qualidade de ensino; criar um processo de ensino mais atrativo e envolvente para os alunos, garantindo maior engajamento das aulas, além da ampliação de conhecimentos em várias áreas (IMBERNÓN, 2010).

Além das ações de formação continuada, também foram desenvolvidas atividades de apoio pedagógico, monitoria e atividades de planejamento que contribuíram significativamente para a ampliação de conhecimentos dos estudantes bolsistas e



professores supervisores. As ações de monitoria foram desenvolvidas por meio do Projeto Padrinhos da Escola, cujas ações se voltaram para o auxílio aos alunos tomados por *afilhados* pelo estudante bolsista – o método dos afilhados foi uma alternativa adotada pela EFAC, tendo em vista um acompanhamento mais próximo dos alunos, de modo a garantir uma atenção especial e assegurar seu desempenho, instrumento equiparado a tutoria.

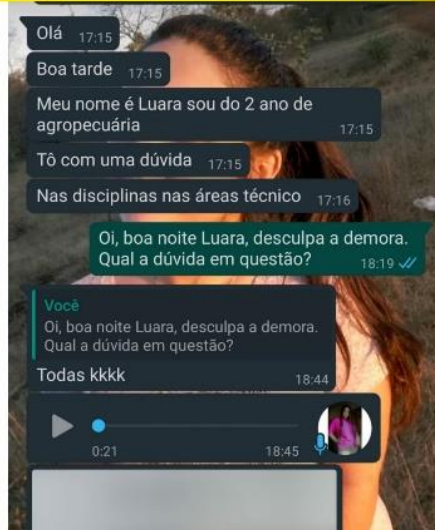
Segundo Matoso (2014, p. 79), no âmbito das ações de formação docente no Ensino Superior, é fundamental que se entenda a monitoria como:

[...] uma modalidade de ensino e aprendizagem, que fomenta a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. É compreendida como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas, que visem a fortalecer a articulação entre teoria e prática e à integração curricular em seus diferentes aspectos e saberes, tendo por finalidade promover a cooperação mútua entre discente e docente e a vivência com o professor e com as suas atividades técnicas e didáticas.

Nesse sentido, na sequência, apresentamos algumas atividades referentes à monitoria e à produção de atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas pelos bolsistas.

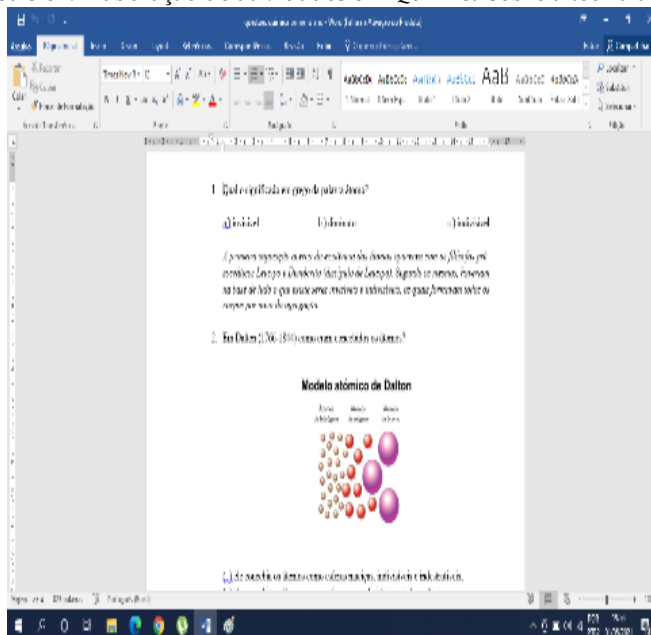
Registro 03: Acompanhamento, via *WhatsApp*, de uma aluna do 2º ano

### Acompanhamento de uma aluna do 2º



Fonte: Arquivo Pibid Educação do Campo (2021)

Registro 04: Elaboração de atividades em Química sobre a teoria atômica



Fonte: Arquivo Pibid Educação do Campo (2021)

Enfatizamos que ocorreram muitas ações classificadas como de apoio ao ERE, por meio das quais orientamos os pibidianos a contribuírem com a elaboração de atividades avaliativas em Química e, após, a produção de vídeos, explanando os conteúdos abordados, com a intenção de reforçá-los para os alunos, além de uma soma de reuniões no ambiente da escola.

Os pibidianos também foram convidados a participarem das reuniões com os professores da EFAC, tendo em vista aproveitar a oportunidade para a apresentação formal do Programa e planejar ações integradas, tais como: 1) a avaliação diagnóstica correspondente ao *Programa Juntos Para Avançar*, tendo como objetivo aferir o nível de aprendizagem dos educandos com relação ao ano letivo de 2020, com ênfase em Português e Matemática; 2) o planejamento estratégico, com base nos problemas de maior impacto da EFA, sendo esses: a) evasão escolar e b) rendimento dos educandos. Durante esses momentos coletivos, foram delineados projetos abrangendo as mais diversas disciplinas, dentre os quais, destacamos o projeto de leitura, o projeto de meio ambiente e o projeto de Matemática, além do reforço em alguns dos principais instrumentos pedagógicos trabalhados, como o Trabalho de Campo Orientado (TCO) e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), todos encarados como caminhos a serem seguidos, prezando pela interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012).

Os estudantes também participaram dos encontros formativos para a escolha dos livros didáticos a serem atualizados no ano de 2022. A novidade com a qual nos deparamos foi a nova configuração dos livros, não mais como áreas delimitadas em Biologia, Química e Física, e sim reunidos como *Ciências Naturais*, em concordância com a organização prevista pela BNCC (BRASIL, 2018). Como debatido, essa reformulação encerra pontos positivos e negativos. Negativo, por se tratar de uma transformação brusca da organização curricular dos conteúdos, para a qual docentes e discentes pouco estão preparados e a (re)adaptação pode ser demorada. Positiva, pelo estímulo à interdisciplinaridade entre as disciplinas naturais, não mais como componentes isolados,

essencial pela complementariedade entre as respectivas, posto que os fenômenos naturais não ocorrem de maneira isolada. Ademais, pela redução nos conteúdos específicos de cada disciplina tratada no material didático, essa inovação implicitamente obriga o professor a beber de outras fontes para o desenvolvimento de suas aulas, de modo a não se limitar ao livro didático como até então houvera sido.

De todo modo, entre aspectos positivos e negativos relativos à BNCC e sobre qualquer interferência que esse documento oficial tenha sobre o ensino, o indispensável é ele seja visto como uma política de currículo e que “trata-se de uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política” (MACEDO, 2015, p. 897). No entanto, como testemunha a história de nossa educação, “o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração”. Daí, a necessidade de analisá-la sempre por um viés crítico e contextual.

Também mobilizamos a participação dos pibidianos nas reuniões formativas destinadas à construção conjunta do calendário escolar para a retomada com o ensino híbrido, e orientações quanto à elaboração dos planos de aula. Nessa ocasião, também tratamos sobre os conteúdos em Química e Física trabalhados ao longo do primeiro semestre de 2021, tendo em vista a elaboração das questões para a avaliação diagnóstica prevista.

**Registro 05:** Reunião pedagógica da EFAC (presencial)



Fonte: Arquivo Pibid Educação do Campo (2021)

**Registro 06:** Videoaula sobre a Teoria atômica



Fonte: Arquivo Pibid Educação do Campo (2021)

No mês de setembro, através de um trabalho conjunto entre toda a equipe do Pibid, realizamos avaliações diagnósticas com as

turmas de 1º, 2º e 3º ano, dos cursos de Agroindústria, Agropecuária e Zootecnia na EFAC. No momento do serão (atividade pedagógica realizada a noite), objetivamos identificar qual o nível dos alunos em função dos conhecimentos trabalhados durante o período de ERE e, em seguida, a tabulação dos resultados obtidos. Essa ação detém sua importância por possibilitar obter qual o nível de conhecimentos com o qual retornavam esses alunos, possibilitando estabelecer um ponto de partida plausível.

Os pibidianos foram convidados a participar do Dia de Campo, um evento com realização anual que antecedeu ao período da pandemia e foi retomado a partir do ano de 2021, com o propósito basilar de participar à comunidade externa acerca do que os educandos vêm desenvolvendo durante o internato, centrado nas atividades produtivas, mas que também propicia aos visitantes, conhecer a Pedagogia da Alternância, sob a qual a escola configura suas propostas e instrumentos específicos. Essa atividade é também uma atividade interdisciplinar, posto que se apropria de conceitos e de conhecimentos oriundos de todos os componentes curriculares e não apenas das disciplinas técnicas respectivas. Nesse aspecto, ressalta-se o destaque para a disciplina de Biologia, indissociável dos componentes técnicos.

Por fim, subsidiamos os pibidianos na realização de uma campanha educativa, cuja temática, tomada como de maior relevância, voltou-se para o Ensino Superior e a importância da continuidade dos estudos para além da Educação Básica. Ao fim, os pibidianos apresentaram a estrutura básica necessária para a realização da campanha, bem como elaboraram e desenvolveram ações educativas sobre a temática escolhida. O desenvolvimento da campanha educativa referida representou, portanto, o fechamento das ações do Programa em parceria com a EFAC, com a expectativa de que venha a surtir efeitos positivos nos alternantes da escola, ao propor relevar a importância de se buscar uma formação em nível superior.

**Registro 07: VIII Dia de Campo**



Fonte: Arquivo Pibid Educação do Campo (2021)

**Registro 08: Apresentação da campanha educativa**



Fonte: Arquivo Pibid Educação do Campo (2021)

Nessa etapa, tivemos, como supervisor, uma experiência satisfatória, apropriando-nos de novos conhecimentos acerca da abordagem de conteúdos e metodologias, lidando com situações bem delicadas, como levar conhecimento de forma remota para estudantes residentes em longas distância, em locais de difícil acesso, mas sempre com coragem e determinação para que os alunos não sofressem um impacto maior ainda do que o ocasionado por esse vírus cruel.

O que ficou a desejar foi a participação efetiva de alguns bolsistas do Programa. Possivelmente, em virtude de todas as dificuldades e desafios inerentes ao contexto pandêmico, foi possível perceber o desinteresse de alguns para a realização das atividades propostas pelo Programa, aspecto que fragiliza o desenvolvimento de suas ações em âmbito escolar.

### **Considerações finais**

Em suma, as ações empreendidas ao longo do Programa cumpriram com o objetivo de aproximação dos discentes da área de atuação para a qual estão sendo preparados para atuar na Educação Básica, apesar dos limites impostos pela condição do ERE, em decorrência do cenário de pandemia. A parceria com a EFAC foi crucial por despertar o sentimento de compromisso com a Educação do Campo, a partir da pedagogia alternativa e da qual muito podemos extrair no processo de aprendizagem do ser professor.

Novamente quanto à condição do ERE, muitas ações foram impossibilitadas de serem implementadas no acompanhamento aos alunos da EFA, o que poderia ter elevado o potencial educativo do Programa. Dentre as ações previstas, destacamos o desenvolvimento do projeto dos agrotóxicos, que não pôde ser levado a cabo pelo referido impedimento.

Portanto, ao final das ações do Programa, não obstante as dificuldades, conseguimos executar projetos, realizar atividades remotamente e capacitar-nos com cursos e encontros pedagógicos, na perspectiva de sempre melhorar o desempenho em situações



nas quais precisamos colocar em prática o conhecimento e a experiência que adquirimos ao longo desse período.

## Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 7/2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. 600 ps. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 2/2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC/CONSED, 2021. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do**

**Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 10-31.

FORMOSINHO, João; NIZA, Sérgio. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. *In*: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 119-139.

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

HOLANDA, Dorghisllany Souza; SILVA, Camila Sibelle Marques da. A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM), XI., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), 2013, p. 01-10. Disponível em: [http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/701\\_486\\_ID.pdf](http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/701_486_ID.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MACÊDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MATOSO, Leonardo Magela Lopes. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Catussaba: Revista Científica da Escola da Saúde**, São Paulo, ano 3, n. 2, p. 77-83, abr./set., 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unp.br/index.php/catussaba/article/view/567/46>  
1. Acesso em: Acesso em: 10 abr. 2022.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura; MORAIS, Georgyanna Andrea Silva; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da “qualidade do ensino”: eficiência, produtividade e inclusão escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 217-231, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3719/3122>. Acesso em: 20 abr. 2022.

RICO, Rosi. O que prevê a BNCC para o ensino de Ciências? **Revista Nova Escola**, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/61/o-que-preve-a-bncc-para-o-ensino-de-ciencias#:~:text=A%20proposta%20%C3%A9%20assegurar%20o,e%20procedimentos%20da%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOMAURO, Beatriz. O que ensinar em Ciências. **Revista Nova Escola**, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/48/o-que-ensinar-em-ciencias/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013a.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013b. p. 11-35.

# DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA) DO SOINHO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Gerson Alves Ribeiro<sup>1</sup>  
Raimunda Alves Melo<sup>2</sup>

## Considerações iniciais

A Educação do Campo, enquanto concepção e política pública, pretende desenvolver processos educativos humanizadores e críticos, desenvolvidos em estreita relação com o cotidiano dos estudantes, por meio de atividades fundamentadas no princípio da relação teoria-prática. Essa educação visa propiciar um preparo global dos estudantes, de maneira que estes possam valorizar o lugar onde vivem, ampliando e ressignificando os saberes da cultura camponesa.

Como política educacional destinada à formação de professores para atuação nas escolas do campo, o Curso de Licenciatura em Educação (LEdoC) - Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) tem como pretensão promover a expansão da oferta da Educação Básica nas comunidades rurais, possibilitando o atendimento à demanda apresentada no campo, local onde há carência de professores qualificados para o ensino das Ciências da

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). E-mail: gersonwrestler@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Coordenadora de área do PIBID da Educação do Campo (UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Natureza, de modo a contribuir para a superação das desvantagens educacionais (UFPI, 2013).

A participação dos estudantes da LEdoC - Ciências da Natureza em outras políticas de formação, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), amplia as possibilidades de alcance dos propósitos do curso. Isso acontece porque esse Programa contempla práticas educativas que incentivam o trabalho coletivo, o cooperativismo, o desenvolvimento da autonomia, a socialização de experiências e a produção de saberes, tendo os acadêmicos como protagonistas e os professores da Educação Básica como mediadores.

Como parceiras da universidade na implementação das ações do Pibid, as Escolas Família Agrícola (EFAs) são instituições educacionais que têm como um de seus objetivos promover a sustentabilidade no campo, por intermédio da formação de adolescentes e jovens, tendo como meta, a formação humana e profissional. Para tanto, dispõem de uma propositura pedagógica fundamentada na Pedagogia da Alternância, em que o aluno fica 15 dias no meio escolar e 15 dias em sua comunidade (PEREIRA; MEDEIROS, 2020).

No âmbito da UFPI, as ações do Pibid da Educação do Campo (2020/2022) foram desenvolvidas em três EFAs: Escola Família Agrícola de Miguel Alves (PI), Escola Família Agrícola do Soinho (localizada na zona rural de Teresina (PI)) e Escola Família Agrícola dos Cocais (EFAC) (situada em São João do Arraial (PI)), objetivando melhorar a formação inicial de professores das escolas do campo e a qualidade da Educação Básica, a fim de ampliar os espaços de formação voltados para o desenvolvimento da iniciação à docência e propiciar aos professores, em exercício nas escolas do campo, uma reflexão crítica sobre a prática docente e suas concepções de educação.

É válido ressaltar que a humanidade, desde março de 2020, está vivendo um momento muito difícil, por causa da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, e isso afetou significativamente o trabalho desenvolvido na EFAs, pois, muitos estudantes não dispunham de acesso à internet, já que

moram em lugares longínquos e isolados, fato que prejudicou a participação desses no Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Do ponto de vista metodológico, este é um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa e de cunho exploratório, baseado em ideias de autores, como: Freire (1996), Pereira e Medeiros (2020), Souza (2008), Viero e Medeiros (2018), dentre outros. Além disso, aborda experiências vividas por um dos autores, enquanto monitor acadêmico da EFA do Povoado Soinho, em Teresina (PI).

Neste sentido, tem-se como objetivo conhecer de que maneira o Pibid contribuiu para o ser professor na escola do campo no contexto da pandemia do novo coronavírus, apontando a Educação do Campo como ação coletiva e contextualizada, onde o professor atua como um agente de transformação social, aponta seus desafios e, ao mesmo tempo, enaltece as possibilidades de progresso na educação, além de trabalhar objetivando os melhoramentos.

### **Educação, Educação do Campo e docência: reflexões teóricas**

A educação é algo que deve nos acompanhar por toda vida, pois sempre estamos em processos que envolvem a aprendizagem e a transformação do conhecimento, independente de sermos professores ou alunos. É nesse sentido, que Brandão (2013, p. 09) aponta que “não há uma forma única nem um único modelo de educação”, pois a ela existe “de forma diversa” e em espaços variados. Dentre esses espaços, um dos principais é a escola. Nesse aspecto, Freire (1996, p. 47) afirma que a educação é o ato de ensinar e, por isso, o professor precisa “*saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção*” (Grifos do autor), ou seja, sua natureza é absolutamente dinâmica e processual.

Ademais, Freire (1996) ainda diz que para desenvolver uma boa educação, devemos focar na postura dos professores, que devem, acima de tudo, ter uma consciência crítica que instigue mudanças, que tornem o aluno um ser social ativo, ou seja, que

também contribua com seu conhecimento adquirido para a implementação da comunidade.

Dessa forma, os educadores devem ser profissionais que formam pontos de vista, conceitos e perspectivas, desencadeando no aluno, pensamentos críticos ligados ao seu dia a dia e ao contexto político, fazendo uso da coerência e da avaliação. Segundo o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ou seja, todos devem proporcionar educação de alguma forma, ensinando ou abrindo caminhos para o aprendente ser ensinado, para que o indivíduo, como discente, se torne alguém qualificado, exercendo uma cidadania ativa quanto à sua profissão, e de grupos que proporcionem a evolução social.

Na contemporaneidade, houve mudanças que favoreceram o desenvolvimento da Educação do Campo. Principalmente, por causa do aumento da produção de alimentos, as áreas rurais estão cada vez mais precisando de profissionais qualificados para regerem seus trabalhos. Mas, nem sempre foi assim, pois no princípio, a educação era direcionada só para a elite nas grandes cidades; e quem trabalhava no campo não era incentivado a adquirir conhecimentos, até porque numa visão tradicional, nem mulheres, nem agricultores, nem empregados de fazendas eram motivados a estudar (SOUZA, 2008).

Conforme o que foi ressaltado anteriormente, o abandono e a exclusão social, econômica e política quanto às pessoas do campo eram evidentes no passado, principalmente de mulheres, agricultores e índios. Mas, a partir de 1980, a educação no campo começou a expandir-se e a ser vista com importância (SANTOS, 2017).

Assim, argumentamos que a importância da formação continuada para o educador do campo deve ser sempre destacada, pois, por conta da globalização e da necessidade de evolução do conhecimento, tanto professores quanto alunos sempre devem

estar em contato com novas informações, novas pesquisas e formas de ampliação do conhecimento, estabelecendo contato com profissionais da sua área, ou não, mas que acabam por incrementar o seu desempenho (BARAÚNA, 2009). Assim, de acordo com Justina, David e Folmer (2014, p. 09):

Para tal, faz-se necessário haver uma precursão, ou um acompanhamento desses profissionais que se formam e vão atuar no campo, para que esse educador se mantenha atualizado, aprendendo novos métodos, valorizando seu conhecimento sobre os temas didáticos, políticos, sociais e culturais, para que esse conhecimento sirva como estímulo para as crianças que serão abordadas em sua classe.

Dessa forma, entendemos que o reflexo das ações dos professores será a aprendizagem que os alunos terão. Logo, um professor atualizado, que utiliza técnicas modernas de aprendizagem, sempre terá bons resultados quanto à aplicação e à assimilação de conteúdos, principalmente, os específicos das escolas do campo. A escola do campo é aquela voltada para o ensino da educação agrícola. Já a escola no campo é aquela que está situada na área rural, mas aplica a metodologia das escolas urbanas (JUSTINA; DAVID; FOLMER, 2014).

Com isso, entendemos que a escola do campo não é somente um espaço rural de onde se são retirados bens de consumo, mas um lugar no qual os indivíduos também se relacionam com outros sujeitos sociais que compõem a comunidade, adquirindo e produzindo conhecimentos, ao sentir e manipular a natureza. Segundo Molina (2002, p. 27), a Educação do Campo “tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, [...] na visão do campo como lugar de atraso”, possibilitando a construção e o fortalecimento da cultura e da identidade das populações camponesas.

Nesse sentido, Viero e Medeiros (2018, p. 109), ao discutirem os princípios e as concepções da Educação do Campo, apontam para a necessidade de:



Construir uma política de Educação do Campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma importante e desafiadora tarefa, à qual, é pauta de luta dos movimentos sociais do campo. Para tanto, o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado a desenvolver políticas que abarquem as necessidades dos sujeitos do campo, reconhecendo a enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

Partindo dessa visão mais macro, deslinda-se, no subtópico a seguir, pelos caminhos da história da Educação do Campo no município de Teresina (PI), com o intuito de aproximar a discussão da temática aqui abordada.

### *História da Educação do Campo em Teresina (PI)*

O município de Teresina está localizado na porção meio-norte nordestina, possui aproximadamente cerca de 871.126 habitantes (IBGE, 2021), sendo que, desse número, a maior parte reside na área urbana da cidade; apenas 46.673 habitantes residem no campo, segundo o censo de 2010. O município conta com uma área de 1.391.981 km<sup>2</sup>.

A rede escolar do município recebe hoje, cerca de 85.000 alunos, sendo que os educandos são atendidos com o Ensino Fundamental completo. Em meados de 1954, surgiu a primeira escola com ensino voltado para o campo, ou seja, o Colégio Agrícola, por iniciativa do Governo do Estado e Federal (PIAUÍ, 2022, p. 01).

Segundo dados dessa mesma fonte (PIAUÍ, 2022, p. 01), no primeiro acordo firmado entre os Governos, o Estado doou à União uma gleba de terras para que nela fossem instalados uma Escola Agrotécnica e um Centro de Tratorista; e, em 09 de julho de 1954 foi nomeado seu primeiro Diretor, o Engenheiro Agrônomo Carlos Estevam Pires Rebelo.

A Escola Agrotécnica de Teresina pertenceu ao Ministério da Agricultura vinculada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário de 1954 até 1964. Pelo Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro

de 1964, passou a denominar-se Colégio Agrícola de Teresina e, a partir de 21 de maio de 1964, por determinação presidencial, através do Decreto nº 60.731/64, passou para o Ministério da Educação e Cultura, vinculado ao Departamento de Ensino Médio (DEM), onde permaneceu sob orientação até o ano de 1973, quando foi criada a Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), subordinada ao DEM.

O Curso Técnico em nível de 2º Grau teve início no ano de 1971 (Técnico Agrícola). O período de controle direto do MEC prolongou-se até o ano de 1976, quando o Governo Federal, através do Decreto nº 78.672 de 05 de novembro de 1976, vinculou o referido Colégio à Universidade Federal do Piauí (UFPI). A primeira turma de Técnicos Agrícolas em nível de 2º Grau saiu em 1973 e, a partir de 1976, o nome foi modificado para Técnico em Agropecuária, o que permaneceu até a Reunião do Conselho Universitário da UFPI, do dia 23/01/2013, alterando o nome dos Colégios Técnicos vinculados, através da Resolução nº 003/13 da UFPI.

Contudo, o alvo deste estudo é a Escola Família Agrícola (EFA) do Povoado Soinho, fundada em 20 de outubro de 1990, situada em um povoado rural de mesma denominação. Na instituição é oferecido o curso Técnico em Agropecuária concomitante com o Ensino Médio. A instituição teve, na sua fundação, total participação da Fundação Padre Antônio Dante Civiero (FUNACI), quando o Pe. Humberto Pietro Grande trouxe para o Brasil esse modelo de escola, estadualizada em 2018, funcionando no regime de alternância e internato, onde os alunos permanecem duas semanas na escola e duas semanas na sua comunidade, fazendo a relação entre teoria e prática. Para tanto, o público-alvo são os filhos dos camponeses e pessoas ligadas, direta ou indiretamente, ao meio rural (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2021).

A alternância visa à conciliação entre o trabalho familiar no meio rural e a educação de seus filhos, fazendo uso de metodologias interdisciplinares, de ideias empíricas e temáticas geradoras, como forma de capacitação para exercer a cidadania e interagir com a

comunidade e com a natureza, para que o estudante do campo tenha um progresso completo, global (GNOATTO *et al.*, 2006).

A EFA sobre a qual discute-se neste estudo, tem organização própria, desenvolvida em consonância com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares para esse nível de ensino, organizado por áreas em sistema seriado, sendo: produção vegetal, produção animal, planejamento e projetos, engenharia rural e outras tecnologias, com área de ocupação de 30 hectares (EFA SOINHO, 2022). Pereira e Medeiros (2020, p. 210) observam que:

As EFAs são entidades educativas que promovem o desenvolvimento sustentável do meio rural, mediante a formação dos jovens em um espírito de solidariedade. E a educação para a cidadania, considerada prioritária por estas instituições educativas, é fator imprescindível para o desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, as EFAs têm como objetivo a busca de alternativas para solucionar problemas do campo, ligando a educação técnica com o Ensino Médio, utilizando métodos que se baseiam em experiências vividas no próprio campo (SOINHO, 2008 *apud* PEREIRA; MEDEIROS, 2020). As EFAs usam como instrumentos e ações: o Plano de Estudo, o Caderno de Acompanhamento, o Caderno da Realidade, as Visitas às Famílias, as Avaliações e o Projeto Profissional do Jovem (PPJ). Assim, as ferramentas pedagógicas que compõem a alternância são específicas para que se coloque o Plano de Formação da escola em ação (SOINHO, 2008).

O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) nada mais é que a expressão dos objetivos a serem alcançados, os almejos, o potencial de produção, as ações a serem realizadas, o conteúdo e as habilidades ou responsabilidades do aluno, que tem como meta desenvolver uma empregabilidade dotada de uma aplicabilidade prática no sítio ou fazenda, ou no mercado de trabalho (SOINHO, 2008). Essa ferramenta é o principal instrumento que dá significância à capacitação do jovem, de forma a alavancar, tanto sua vivência profissional quanto sua vida particular. Esse documento possibilita a criação de novos conhecimentos, auxiliando no desenvolvimento de habilidades e de soluções através de recursos próprios.

Calvó (2002) *apud* Antunes (2016) ressalta que esse projeto é orientado pelo monitor da EFA e tem como principal meta trazer interação entre as diversas áreas do conhecimento, interligando-as para que uma aprendizagem global ocorra, considerando saberes técnicos, sociais, ambientais, econômicos, linguísticos, históricos, culturais etc., unindo oportunidades de gerar recursos financeiros para a família, através das pesquisas e análises dos meios agrários, administrativos, produtivos, além da investigação e da apresentação das necessidades e das possibilidades. Neste sentido, o exercício das ações laborais pode auxiliar na permanência desses alunos no campo, ajudando a diminuir as taxas de êxodo rural.

Arroyo (2004) afirma que o material utilizado no âmbito escolar é dotado de conteúdos globais e atuais, e sua essência está pautada nos comportamentos humanos, considerando os cenários em que o indivíduo atua. Assim, entendemos que as ações pedagógicas devem incluir no seu currículo ocupações que compreendam a realidade do campo, para a sua melhoria.

### **Desafios e possibilidades: reflexões sobre a realidade da Escola Família Agrícola (EFA) do Soinho**

O Pibid/Capes vem se consolidando, de forma remota, em parceria com as escolas do campo, na capital e outras cidades do estado do Piauí. Para tanto, o Programa tem o intuito de iniciar os jovens acadêmicos na docência por meio de sua inserção na escola, buscando fazer relação entre teoria e prática, através da observação guiada, tanto pelos coordenadores quanto pelos supervisores.

A vivência de sala de aula proporcionada aos acadêmicos propicia experiências peculiares, principalmente quanto ao manejo de conteúdos, ampliação de conhecimentos no que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e assim, o acadêmico consegue identificar componentes curriculares e aprende a montar um Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é um dos documentos mais relevantes na escola, já que trata da própria gestão das ações pedagógicas, que está interligado a origem, realização e

análise do projeto de ensino. O PPP “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas” (VEIGA, 2013, p. 12-13). A proposta é que ele seja “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (p. 13). A autora reforça que, para um PPP ser bem construído, a escola deve ser autônoma e possuir uma identidade concretizada, capaz de ser considerada uma entidade pública de referência em traçar discussões e de desfrutar de uma gestão participativa junto à comunidade.

### *Identificando alguns problemas existentes*

Um grave problema gerado pela pandemia foi a dificuldade de execução dos princípios norteadores da Pedagogia da Alternância. O aluno passaria 15 dias na escola (que possui alojamentos devidamente organizados para receber este aluno) e depois 15 dias em casa. No entanto, no cenário pandêmico, os dias que eles passariam na escola foram comprometidos, afetando principalmente, os alunos da EFA Soinho, que moram em outros estados, como Pará, Maranhão e Ceará. Com isso, as aulas práticas foram canceladas, o que, de alguma forma, comprometeu a articulação dos tempos e dos espaços da formação. Diante desse desafio, os monitores acadêmicos passaram a utilizar trabalhos de autores para traçar discussões com os alunos da EFA Soinho.

Tal situação prejudicou o processo de ensino e aprendizagem, pois é relevante o diálogo entre teoria e prática, além da integração do aluno não só com a realidade familiar, mas também, com a realidade proposta pela convivência na escola. É nesse diálogo que se busca a unidade do saber e a interação com as diferentes áreas de conhecimento, o que possibilita a superação da visão fragmentada da realidade.

Contudo, a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19 trouxe exacerbadamente a ilustração do caos

e do medo em todos os sentidos, e no setor educacional aumentou ainda mais as diferenças e as desigualdades sociais, tendo em vista as dificuldades de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e à internet, que foram empregadas no ERE, consideravelmente mais difíceis à população de baixa renda. Tendo em vista esses problemas nítidos, os professores tiveram a necessidade de reavaliar seus educandos, para que pudessem partir de um ponto, com a meta de continuar o conteúdo e diminuir esse *déficit* de aprendizagem.

Essa relação entre pandemia e desigualdades sociais foi abordada por Diehl (2021, p. 304-305), ao apontar que:

A pandemia da COVID-19, se analisada numa dimensão sociológica, pode ser considerada um “estímulo” que tornou ainda mais visíveis as diversas facetas das desigualdades sociais: o fosso geopolítico que separa países ricos e países pobres se aprofundou; a distância econômica entre ricos e pobres aumentou; **o acesso à educação se tornou mais restrito**; as diferenças de gênero se intensificaram; a racialização das oportunidades dadas aos indivíduos se tornou ainda mais explícita; o poder político se concentrou ainda mais; a dependência de empresas monopolistas de telecomunicações e *internet* se consolidou. (Grifos nossos)

O autor enumera os principais tipos de manifestação dessa desigualdade, a saber: desigualdades geopolíticas, desigualdades econômicas, **desigualdades educacionais**, desigualdades de gênero, desigualdades raciais, desigualdades políticas e desigualdades comunicacionais (DIEHL, 2021) (Grifos nossos). Todas elas mantêm uma relação entre si, mas, em particular, merece destaque a visão do autor acerca das desigualdades educacionais:

O aumento da distância entre ricos e pobres se manifestou diretamente no aumento das desigualdades no que se refere ao acesso à educação. A imposição do isolamento social levou à adoção do ensino remoto em grande parte das escolas, universidades e faculdades públicas e privadas no Brasil, que exigiram das famílias não apenas a disponibilidade de meios tecnológicos, mas também de uma série de outras condições só disponíveis para pequenas parcelas da população. (DIEHL, 2021, p. 307)

Um outro problema apontado é a falta de recursos financeiros para retirar os projetos do papel e torná-los reais, concretos, como, por exemplo, um projeto que envolve nanotecnologia, de acordo com as culturas produzidas pelas famílias dos alunos do campo. É urgente a construção de um laboratório, o qual necessita de uma série de equipamentos de alta performance, para analisar processos e observar desempenhos. Além disso, faz-se necessário computadores modernos e uma internet veloz.

*Apontando alguns melhoramentos: o caso da utilização da prova diagnóstica*

A utilização de prova diagnóstica como ferramenta para diagnosticar os efeitos da pandemia após o retorno das atividades presenciais foi uma excelente alternativa de melhoramento da Educação do Campo da EFA do Povoado Soinho. A prova diagnóstica foi aplicada com o propósito de medir as consequências da pandemia na instituição de ensino. A realização da avaliação seguiu o princípio de que não se deve utilizá-la como mecanismo de julgamento ou classificação, mas como ferramenta para estabelecer um diagnóstico e, a partir dele, buscar possíveis intervenções que favoreçam a melhoria dos resultados e o desempenho dos estudantes nos diversos âmbitos do ensino (LUCKESI, 2005). Nisso, a avaliação é um meio e não um fim em si mesma. “Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzindo em prática pedagógica” (LUCKESI, 2011, p. 76). Em perspectiva análoga, Hoffmann (2002, p. 47) acrescenta:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do

professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre.

Como atividade real, nessa perspectiva, a coordenadora de área do Pibid da Educação do Campo, juntamente com os supervisores do Pibid, lançou a proposta de elaboração e execução da prova diagnóstica no contexto da pandemia. Para tanto, o supervisor Aloisio Ferreira Lopes dividiu a turma dos 9 pibidianos em dois grupos, a fim de elaborar as questões da prova. Inicialmente, a orientação foi que cada grupo elaborasse 30 questões da área de Ciências da Natureza, sendo 15 de natureza objetiva e 15 dissertativas. Os discentes bolsistas acataram tal proposta e fizeram o proposto, a aplicação das provas e a seleção das questões ficaram sob a responsabilidade da supervisão, tendo em vista que os alunos da UFPI ficaram proibidos de frequentar as escolas, por meio de resolução até o final do ano de 2021.

As questões tiveram, de antemão, a orientação da professora Dra. Raimunda Alves Melo, coordenadora de área do Pibid, e os teóricos usados para a orientação foram Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann. Nas propostas, percebemos a necessidade de uma elaboração com questões de fácil entendimento e alinhadas à realidade dos educandos da instituição, comprovando a formulação de Villas Boas (2004, p. 24), quando nos diz que no processo avaliativo, o professor deve ser um “investigador da realidade pedagógica”, a fim de que possa “usar todas as informações advindas da informalidade para cruzá-las com os resultados da avaliação formal e, assim, compor sua compreensão sobre o desenvolvimento de cada aluno”, considerando a relação contextual e situada.

Nas EFAS, identificamos mais dificuldades no contato entre a escola e o educando nesse contexto da pandemia. Os alunos, em grande parte, moram em comunidades rurais distantes ou, até mesmo, em outros estados, o que aumentou mais ainda o *déficit* em relação ao ensino e a aprendizagem, conforme constamos através de relatos dos professores da rede de ensino.



A aplicação da prova diagnóstica só foi executada na terceira série do Ensino Médio, nas disciplinas de Química, Física e Biologia, com um total de 10 alunos, sendo que cada aluno respondeu 10 questões de cada disciplina. Em Biologia, foram detectados 62% de acertos, 33% de erros e 5% das questões ficaram sem resposta. Em Física, houve 26% de acertos, 61% de erros e 13% das questões ficaram sem resposta. E em Química, houve 24% de acertos nas respostas, 66% de questões respondidas erradas, e 1% das questões ficou sem resposta.

Assim, a aplicação da prova foi fundamental para que os professores criassem estratégias para o retorno do ensino, principalmente nas disciplinas de Química e Física, em que os alunos tiveram pior colocação no *ranking* geral. Pensando nisso, Vasconcellos (2006, p. 103) salienta que a “avaliação processual contínua é essa atenção e ocupação permanente do professor com a apropriação efetiva do conhecimento, por parte do aluno, [...] é uma postura, um compromisso durante todo o processo de ensino-aprendizagem”. Nesse sentido, devemos buscar sempre uma relação em que aluno e o professor possam ter interlocução e dialética nas diversas fases do ensino.

Entretanto, tal trabalho salientou as diferenças entre ensino e aprendizagem no âmbito da pandemia, mostrando a dificuldade dos alunos em matérias mais técnicas, durante o período remoto. Assim, os professores das disciplinas têm o compromisso de buscar soluções e planejar atividades para recuperar o conhecimento não adquirido por parte dos estudantes.

De acordo com os achados, através da realização deste estudo, concluímos que é importante enfatizar que a prova diagnóstica é fundamental para que o professor mediador tenha como base para preparar suas estratégias de ação, a fim de que possa intervir, fazendo com que o aluno se desenvolva no que diz respeito a sua disciplina. Nesse aspecto, Hoffmann (1993, p. 35) nos ensina que “a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento”. Passo a passo esse, que é construído

com respeito e dialética entre professor e educador, utilizando as ferramentas necessárias no tempo necessário, intervindo ou não, para que juntos cresçam como cidadãos.

Como sugestão de melhoramento, colocamos a questão de dar ao homem do campo voz ativa, para que ele seja enxergado, e uma das maneiras para que isso aconteça são os programas de iniciação dos alunos no Ensino Médio e Técnico. Essa proposta se consolida através das ideias de Quadros (2017), que cita como exemplo, o Ensino Médio/Técnico em Agropecuária, no qual o discente já sai da EFA um profissional da área, o que já o projeta de forma direta para o mercado de trabalho, propiciando a sua estadia no espaço rural.

Além disso, Santoro (2021) observa que projetos que enfatizem a utilização da nanotecnologia para ampliação do cultivo de frutas, legumes e hortaliças são importantes, como técnica de implementação para o agronegócio, pois a tecnologia já é realidade na agricultura mundial e uma grande aliada, de forma descomplicada, do produtor rural. Assim, podemos resumir essa tecnologia como uma inovação que traz processos mais rápidos, eficientes e precisos, resultando em uma agricultura mais sustentável, auxiliando o agricultor a produzir mais com menos.

Dessa forma, com a nanotecnologia iremos estudar de forma intrínseca o quanto de cada material será necessário ao processo de maturação daquilo que está sendo cultivado, além de dosar a quantidade de água e adubo que cada cultura necessita, considerando também, o tamanho da área e a medição do espaço físico a ser utilizado no processo.

### **Considerações finais**

A trajetória da Educação do Campo no Brasil, em especial na zona rural de Teresina (PI), tem caminhado, porém, necessita sair de um cenário idealizado, implementando discussões, resolvendo problemáticas, destacando com mais importância as políticas voltadas ao meio rural, obtendo verbas para ampliar o cenário

tecnológico dentro das EFAs, de modo a melhorar o desenvolvimento de técnicas de manejo e produção.

Os novos professores que estão entrando no campo de trabalho têm como compromisso assumir posturas que encaminhem a um movimento de transformação, inibindo incertezas e lutando pela melhoria das fontes de recursos e implantação de políticas públicas que minimizem o êxodo rural e favoreçam a permanência do aluno na EFA do Povoado Soinho, em Teresina (PI), objetivando a igualdade e a dignidade para os alunos e comunidade do campo.

Assim, concluímos que ficaram claros os desafios enfrentados pelos acadêmicos monitores indicados pelo Pibid, mas também, os melhoramentos ocorridos nesses últimos tempos na Educação do Campo. Para isso progredir mais ainda, há de ter uma conscientização de todos os setores, o que pressupõe uma melhor capacidade de desenvolvimento de projetos que visem atuar nesse meio, considerando também, a capacitação continuada dos professores, tanto para ensinarem conteúdos, quanto como indivíduos motivadores da evolução do conhecimento sobre e no campo.

## Referências

ANTUNES, Letícia Cristina. **A formação de educadores para a Pedagogia da Alternância no Brasil nos movimentos italiano e francês: limitações e possibilidades.** 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1745/1/PB\\_PPGD\\_R\\_M\\_Antunes%2C%20Let%20Cristina%20Cristina\\_2016.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1745/1/PB_PPGD_R_M_Antunes%2C%20Let%20Cristina%20Cristina_2016.pdf). Acesso em: 19 fev. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART,

Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

BARAÚNA, Rosemeire Silva. Formação de professores e Educação do Campo: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano. *In*: CUNHA, Maria Couto (Org.). **Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 285-309. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-09.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018b. 600 ps. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

DIEHL, Diego Augusto. Pandemia e desigualdades sociais. **InSURgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 03-314, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/36286/28885>. Acesso em: 2 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GNOATTO, Almir Antonio *et al.* Pedagogia da Alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA GERAL (SOBER): Questões Agrárias, Educação no Campo e Desenvolvimento, XLIV., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural,

2006, p. 01-20. Disponível em: <https://ageconsearch.umn.edu/record/148628/files/941.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de Teresina-PI**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso em: 19 fev. 2022.

JUSTINA, Ana; DAVID, Cezar de; FOLMER, Ivanio. Pensando a educação no campo: interpretando os desafios e as diferenças para uma educação no campo, nas escolas do Campo no município de Santa Maria. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (SIFEDOC), II., 2014, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2014, v. 1, p. 01-19. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional\\_Santa\\_Maria\\_2013-3.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Santa_Maria_2013-3.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação por Uma Educação do Campo, 2002. p. 26-30. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

PEREIRA, Rutnéia de Lira; MEDEIROS, Maria Jaislanny Lacerda e. Educação do Campo e projeto profissional do jovem na área da Botânica. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 5, n. 3, p. p. 209-229, set., 2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/420/309>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PIAUÍ. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Feira de profissões** – história dos colégios agrícolas do Estado do Piauí. 2022. Disponível em: <https://www.ufpi.br/campus-de-picos/310-ctt/colegio-tecnico-de-teresina/15394-historico>. Acesso em: 18 fev. 2022.

QUADROS, Ailse de Cássia. **A trajetória e desafios das alunas do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/06/Ailse-de-C%C3%A1ssia-Quadros.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTORO, Marcelo. **Quais os impactos da nanotecnologia na agricultura?** Lavoura: o blog da Aegro. Publicado em 17 de setembro de 2021. Disponível em: <https://blog.aegro.com.br/nanotecnologia-na-agricultura/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTOS, Francildo Paiva. **Práticas de letramento no campo: a relação da Escola Família Agrícola dos Cocais com uma comunidade rural no Piauí**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA JÚNIOR, Elismar Siqueira da *et al.* Avaliação diagnóstica: medindo e intervindo sobre os efeitos da pandemia. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (ENID), VI., Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2021, v. 1, p. 01-03.

JUSTINA, Ana; DAVID, Cezar de; FOLMER, Ivanio. Pensando a educação no campo: interpretando os desafios e as diferenças para uma educação no campo, nas escolas do Campo no município de Santa Maria. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (SIFEDOC), II., 2014, Santa Maria.

**Anais...** Santa Maria: UFSM, 2014, v. 1, p. 01-19. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional\\_Santa\\_Maria\\_2013-3.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Santa_Maria_2013-3.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022.

SOINHO. Escola Família Agrícola. **Projeto Político-Pedagógico**. Teresina, Piauí: [s.n.], 2008.

SOINHO. Escola Família Agrícola. **Nossa escola**. 2022. Disponível em: <http://efasoinho.blogspot.com/p/blog-page.html>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**. Teresina, 2013, 86 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-35.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da Educação do Campo**. Santa Maria: UFSM; NTE, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/Principio-e->

concep%C3%A7%C3%B5es-da-educa%C3%A7%C3%A3o-no-campo-final-1.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.





## CURSO DE ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES ASSÍNCRONAS: A EXTENSÃO A SERVIÇO DO FORTALECIMENTO DAS AÇÕES DO PIBID

Ana Jaira dos Santos Viana<sup>1</sup>  
João Pedro de Sousa Barreto<sup>2</sup>  
Samuel Costa do Nascimento<sup>3</sup>  
Raimunda Alves Melo<sup>4</sup>  
Agripino Filomeno Rocha Filho<sup>5</sup>

### Considerações iniciais

Após analisar o contexto de emergência de saúde pública gerada pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: anajaira252001@gmail.com

<sup>2</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: barretoplay15@gmail.com

<sup>3</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid. E-mail: samuelnascimento@ufpi.edu.br

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Coordenadora de área do PIBID da Educação do Campo (UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

<sup>5</sup> Licenciado em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente na Escola Família Agrícola dos Cocais (EFAC). Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: rochaagripino@gmail.com

da Covid-19, a reitoria da Universidade Federal do Piauí (UFPI) recomendou a imediata suspensão das aulas e o desenvolvimento de atividades remotas, a partir do dia 18 de março de 2020. Essa decisão incluiu todas as atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração e programas educacionais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (UFPI, 2020).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), as aulas remotas podem ser desenvolvidas por meios digitais, programas de televisão ou rádio e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas e distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2020a). No Piauí, onde apenas 52,7% dos domicílios possuíam acesso à internet no ano de 2020, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) (CETIC.BR, 2018), a principal ação desenvolvida pelas escolas públicas foi a produção e distribuição, para os estudantes, de materiais didáticos autoexplicativos, fato que exigiu dos pibidianos conhecimentos e saberes específicos para atuar no Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Contudo, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, não basta simplesmente transferir o conteúdo que seria ministrado presencialmente para a versão em módulos autoexplicativos e ou disponibilização de conteúdos digitais. Melo e Barros (2021) afirmam que é necessário fazer uma análise minuciosa do currículo e selecionar conteúdos e habilidades possíveis de serem trabalhadas de forma não presencial, deixando os conteúdos complexos para o retorno das aulas presenciais.

Nesse aspecto, a produção desses materiais didáticos necessita que os professores atuantes e/ou em formação possuam saberes pedagógicos e conhecimentos específicos da área de atuação, bem como habilidades para produzir materiais específicos, didáticos, claros e contextualizados (JUSTINO, 2011). Tal questão, demanda a realização de processos de formação continuada que visem ampliar conhecimentos e saberes necessários para o desenvolvimento dessas atividades (MELO; FRANÇA-CARVALHO, 2020). As autoras, a partir da análise de uma

realidade específica de ensino no período de ERE, destacaram aspectos, como:

[...] os professores foram orientados a produzir atividades interessantes, de fácil entendimento e execução por parte dos estudantes, que estimulassem a responsabilidade e autonomia dos mesmos. Essa questão foi bastante enfatizada, pois as tarefas de difícil compreensão geram desânimo e dificultam o acompanhamento pelos familiares, apoiadores no desenvolvimento das mesmas. Além disso, também acharam importante que as tarefas contassem com uma pequena síntese do conteúdo, seguida de suporte explicativo e exemplos para que os alunos pudessem respondê-las sem muita dificuldade; indicassem páginas dos livros didáticos para complementar as informações; tivessem links de acesso a pequenos vídeos, documentários e aulas gravadas, entre outras possibilidades. (MELO; FRANÇA-CARVALHO, 2020, p. 15)

Por essa razão, a coordenação de área do Pibid da Educação do Campo da UFPI propôs um curso de extensão voltado para a produção de atividades pedagógicas não presenciais para aplicação no ERE, visando promover uma melhor integração entre as ações formativas do curso e o trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Básica. Ilara, Blass e Vincent (2020, p. 03) afirmam que a pandemia do novo coronavírus forjou “a necessidade de reformulação de um conjunto de procedimentos acadêmicos e, entre eles, modelos estratégicos de condução das práticas extensionistas”.

Ressalta-se que a formação é um dos eixos mais relevantes de uma política educacional, uma vez que as necessidades na prática pedagógica escolar podem ser supridas através dos processos formativos. Formosinho (2009) orienta que a formação além de perspectivar a articulação entre teoria e prática, não deve se configurar apenas como um requisito meramente formal, precisa ser entendida como uma condição substantiva de reforço e de diversificação dos saberes e fazeres do professor no interior de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, este estudo apresenta o relato da experiência desse curso, cuja proposta foi idealizada pelas professoras Me. Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros, Me. Marcella

de Oliveira Abreu Fontinele e Dra. Raimunda Alves Melo, e empreendido junto aos pibidianos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, campus Teresina (PI). Os discentes desenvolvem as atividades do Pibid nas seguintes instituições: Escola Família Agrícola do Soinho, situada na zona rural de Teresina (PI), Escola Família Agrícola de Miguel Alves (PI) e Escola Família Agrícola dos Cocais (EFAC), situada em São João do Arraial (PI).

Sua urgência residiu em capacitar os pibidianos e os profissionais docentes com atuação na Educação Básica em escolas públicas para o exercício da função durante o período referido, partindo do pressuposto de que muitas dessas escolas não têm acesso à formação continuada; e, simultaneamente, uma proporção majoritária dos alunos que compõem o corpo discente nessas instituições indis põem de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), restando a continuidade do processo de ensino e aprendizagem ao desamparar esse público.

Por consequência, nesse contexto atípico, cabe essencialmente aos professores e professoras, repensarem estratégias e adaptarem-se, com vistas a busca por caminhos alternativos, de modo a garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil (BRASIL, 2020a), dentre outros desafios enumerados pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020.

A presente proposta assume relevância por suscitar reflexões sobre as diferentes formas de atuação docente para a superação dos desafios impostos pela pandemia do novo coronavírus em âmbito educacional. Tais desafios, foram bem descritos por Tomazinho (2020, p. 02), quando emoldurou o quadro da seguinte forma:

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal, professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar *in real time* (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. Fazendo um recorte desse processo,

podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo.

Foi a partir desse cenário, marcado por desafios, medos e incertezas e, ao mesmo tempo, marcado pela urgência de medidas e alternativas que dessem respostas aos problemas educacionais, que foram vivenciadas as experiências apresentadas neste relato.

### **Desenvolvimento: relatando as experiências vivenciadas**

O objetivo do Pibid é incentivar a formação de docentes em nível superior para atuação na Educação Básica e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Além disso, pretende incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes, contribuindo para a articulação entre teoria e prática, entre outros (BRASIL, 2020b).

Para assegurar os objetivos propostos, são desenvolvidas ações formativas divididas em três eixos, a saber: 1) *Eixo das Ações Complementares*: oficinas, projetos, pesquisa, exibição de filmes, feiras, entre outros, sobre temas variados, que contribuem para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula; 2) *Eixo das Ações Prático pedagógicas*: atividades de organização e planejamento, pelos alunos bolsistas, no início de cada período letivo, de produção de materiais pedagógicos necessários à execução de atividades práticas; e 3) *Eixo das Ações de Monitoria*: atendimento individual e de pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas, pelos alunos bolsistas, para dirimir dúvidas e apoiá-los na aprendizagem durante todo o ano letivo (BRASIL, 2020b).

No contexto do ERE, os integrantes do Pibid foram desafiados a pensar formas de desenvolver as ações propostas, utilizando TDIC para participar de reuniões de planejamento com os professores; elaborar, aplicar e consolidar resultados de avaliações

diagnósticas interdisciplinares; fornecer suporte pedagógico por meio da utilização de plataformas digitais; desenvolver projetos didáticos de forma virtual; e atuar, via Plataforma *Classroom* ou aplicativo de *WhatsApp*, para realização de atividades de monitoria.

Diniz *et al.* (2020) afirmam que entre as indagações docentes provocadas pelas consequências da pandemia estão aquelas relacionadas ao que fazer e como fazer para auxiliar de alguma maneira os estudantes diante do cenário instaurado, situação esta, que exigiu a expertise de cada profissional em sua área de formação.

Ao tratarem sobre o ERE, Melo e Barros (2021) afirmam que este se caracteriza pelo desenvolvimento de um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem diversificadas que podem incluir desde videoaulas ou ensino *online*, como também, atividades impressas enviadas aos alunos, leitura de livros, entre outras. Para as autoras, uma das grandes dúvidas das redes de ensino e educadores são os formatos de atividades a serem disponibilizadas para atender aos estudantes que fazem parte de contextos sociais diferentes.

Nesse cenário desafiador, os docentes enfrentam um grande desafio, visto que recai sobre eles, a responsabilidade de adaptar os conteúdos às dinâmicas de sala virtuais, além de traçar estratégias para manter os alunos interessados e engajados. A tarefa docente no contexto do ERE é ainda mais complexa quando se refere ao atendimento de alunos que vivem em áreas rurais isoladas e sem acesso à TDIC, implicando a produção de materiais didáticos autoexplicativos. Nesse processo de transição, um dos grandes desafios, segundo Vieira *et al.* (2020, p. 13) foi a “a necessidade de um modelo mental diferente, tanto de alunos quanto de professores, pois o processo exige ainda mais do aluno, que precisa dedicar, muitas vezes, um tempo ainda maior para acessar os materiais e estudar, geralmente, sozinho”.

Gugliano e Sainz (2021, p. 550) também refletem sobre a necessidade de adaptação de materiais didáticos do ensino presencial para o ensino remoto e apontam, dentre tantas particularidades, para o fato de que:

O tempo para realizar as atividades também deve ser considerado. Aquele momento reservado para assistir as aulas presenciais pode agora estar sendo dividido com tarefas domésticas, realizado em espaços inadequados para o estudo e com equipamentos compartilhados com outros moradores da casa.

Essa contatação evidencia o fato de que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer em local adequado – a escola: instituição por excelência em educação – e mediado pela intervenção de sujeitos preparados para essa função – os professores, sobretudo. Além disso, os fatores tempos e espaços (cronológicos e psicológicos) precisam ser levados em consideração quando se desenvolve uma atividade intencional de desenvolvimento cognitivo.

No contexto do ERE, a utilização de materiais impressos (livro didático, caderno de atividades, planos e módulos de estudo, entre outros) surgiu como alternativa adotada por muitas escolas. Contudo, se configuram como recursos limitantes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, quando em comparação com a utilização das TDIC, requerendo cuidados redobrados em sua construção, ao objetivar a garantia das condições mínimas para a continuidade dos processos de escolarização formal.

O curso de elaboração de atividades pedagógicas para utilização em contextos não presenciais, objeto de estudo deste relato, foi realizado em formato de caderno de atividades, contendo critérios pontuados em seu itinerário, sendo autoinstrucional, e, dessa forma, exemplificando a partir de sua própria estruturação, os limites e as possibilidades atinentes à aprendizagem através dessa classe de instrumentos pedagógicos. Sua configuração reflete nas trilhas de aprendizagem, ou seja, na sequenciação de atividades pedagógicas diversas e significativas, dando importância para a promoção da autonomia dos cursistas e considerando as habilidades e as competências possíveis de serem trabalhadas por meio dessa tipologia de ensino.

O conceito de interação adotado no referido curso dialoga com as proposições de Leffa (2006, p. 181), segundo o qual, a interação é



“um contato que produz mudança em cada um dos participantes”. Seguindo a visão do autor, Irala *et al.* (2021, p. 21) acrescentam:

[...] a interação é sempre orientada a um objetivo, que é capaz de deslocar cada participante no cenário das atividades de aprendizagem propostas; neste cenário, o conteúdo a ser aprendido desponta como elemento-chave da tríade aluno-professor-objeto, para garantir o funcionamento interacional e a construção da aprendizagem de uma forma mais produtiva.

O curso que gerou este relato, foi desenvolvido com o propósito de alcançar os seguintes objetivos: discutir a educação escolar no contexto do ERE; conhecer orientações teórico-metodológicas para produção e seleção de material didático-pedagógico a ser utilizado em aulas não presenciais; analisar o uso de atividades não presenciais na Educação Básica no contexto do ERE; elaborar atividades não presenciais na Educação Básica, considerando as competências e as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e conhecer o que são trilhas de aprendizagem e como elaborá-las, também a partir das noções de competências e habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2018).

Com uma carga horária de 40 horas, as ações formativas foram desenvolvidas totalmente à distância, usando a plataforma do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA)/UFPI e sala de aula virtual do *Google Meet*. Assim, os participantes atuaram como gestores de sua aprendizagem, realizando as leituras sugeridas e encaminhando as atividades propostas para que a coordenação avaliasse a aprendizagem. Além disso, também foram realizadas oficinas para a produção de atividades pedagógicas não presenciais.

Como antevisto, a metodologia proposta foi baseada em *trilhas de aprendizagem*, com a organização das atividades pedagógicas ordenadas em uma progressão racional, partindo da contextualização do momento vigente – ou seja, da crise sanitária propagada pelo novo coronavírus – com enfoque no âmbito educacional, considerando os limites e as possibilidades de continuidade de forma remota, para, em sequência, direcionar

necessariamente para as considerações básicas na elaboração de questões e produção do caderno de atividades.

Le Boterf (1999) faz analogia entre uma trilha de aprendizagem e o estabelecimento de uma rota de navegação, onde o navegador, de posse de cartas geográficas e de previsões meteorológicas, estabelece o trajeto para chegar ao porto de destino. De forma comparativa, no âmbito do curso, as trilhas de aprendizagem ofereceram caminhos norteadores e claros, através dos quais, os estudantes desenvolveram as atividades propostas. Para Freitas e Brandão (2005, p. 07), nos contextos de ensino, as trilhas de aprendizagem:

Uma trilha representa uma manifestação de desejo de crescimento profissional. São diversas as variáveis que podem determinar a sua construção: anseios de desenvolvimento, necessidades da organização, busca por satisfação pessoal e por diversificação de experiências, deficiências de desempenho, introdução de novas estratégias e tecnologias, dentre outras.

As trilhas de aprendizagem diferenciam-se das grades de treinamento, também, pela riqueza e diversidade dos recursos de aprendizagem contemplados. Além de cursos presenciais, podem compor uma trilha: treinamentos auto-instrucionais, estágios, reuniões de trabalho, viagens de estudo, seminários, jornais, livros, revistas, sites e grupos de discussão na Internet, filmes, vídeos e outros meios alternativos de aprimoramento pessoal e profissional.

Quanto ao processo de seleção e/ou produção de materiais didáticos para utilização no contexto do ERE, foram elucidados pontos importantes a serem considerados, entre eles: *material autoexplicativo e dialógico*, com vistas a suprir a ausência do contato professor-aluno. Nesse sentido, faz-se indispensável explorar a *diversidade de materiais*, reconhecendo que os alunos aprendem de maneiras diferentes; *aproximar o objeto de estudo e a realidade*, isto é, a necessidade de contextualização do conteúdo escolar com o cotidiano do estudante. É importante ainda, uma *comunicação interativa* na construção das atividades, exprimindo os cuidados acerca da linguagem, devendo ser simples e, por vezes, informal, de modo a simular as relações presenciais; bem como, dispor de atividades de *autoavaliação*, com o estímulo à autocrítica, fazendo

com que os alunos reconheçam suas forças e fraquezas durante o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o professor, dentre outras (BARROS; FONTINELE; MELO, 2021).

As proposições do curso fundamentam-se nas proposições do Parecer nº 5/2020, do CNE, segundo as quais, a produção dos materiais didáticos e pedagógicos autoexplicativos para utilização no ERE precisam respeitar as especificidades da cada etapa da educação, configurando-se como um meio de ligação entre os professores, que são responsáveis pelo planejamento e as orientações; os estudantes, que têm a tarefa de recebê-lo e responder as atividades propostas; e o conteúdo, que é a mensagem, ou seja, aquilo que se deseja que os alunos aprendam (BRASIL, 2020a). É válido ressaltar que esse processo ocorre de forma concreta quando as ações desenvolvidas são interpretadas e respeitadas e todos os sujeitos se comprometem com o desenvolvimento de tais ações.

No desenvolvimento das trilhas, as autoras (BARROS; FONTINELE; MELO, 2021) destacam como imprescindível: conhecer o perfil do aluno; elaborar atividades em sequência com diferentes níveis de dificuldade e que avance de acordo com a Taxonomia do Bloom<sup>6</sup>; organizar um conjunto de atividades diferentes ao longo das trilhas; e, finalmente, planejar meios para avaliar os resultados obtidos com todo o processo.

As trilhas de aprendizagem, por considerarem “ritmos e estilos de aprendizagem, aspirações e preferências pessoais” (FREITAS; BRANDÃO, 2005, p. 01) dos sujeitos da aprendizagem apresentam-se como metodologia relevante a ser adotada no ERE, em razão do modo como é constituída – e se bem elaborada –, torna-se possível suprir parcialmente a falta de um contato aluno-

---

<sup>6</sup> Segundo a Taxonomia do Bloom, para identificar como alcançar a aprendizagem, existem níveis hierárquicos que os alunos devem passar, ou seja, para atingir objetivos superiores, antes precisam compreender os inferiores. Para estabelecer o planejamento, é preciso considerar a área de aprendizagem, seus objetivos específicos, os instrumentos de avaliação e as atividades que precisam ser realizadas durante o processo no domínio cognitivo (BLOOM, 1956; FERRAZ; BELHOT, 2010).

professor. A proposta orientava incluir as trilhas nos módulos e nos planos de estudo, materiais esses que eram distribuídos aos estudantes a cada quinze dias.

Convém ressaltar que os *módulos de estudo* são materiais didáticos, elaborados pelos professores com o apoio dos coordenadores pedagógicos, contendo o conteúdo estruturado em partes e de forma estratégica, para garantir a aprendizagem dos estudantes. Cada módulo, de periodicidade quinzenal, é estudado pelo aluno, de forma autônoma e/ou com o apoio de um membro da família. Já o *Plano de Estudo* é um planejamento diário que ajuda os estudantes a desenvolverem as atividades pedagógicas de uma forma organizada, especificando as atividades, os conteúdos, os materiais didáticos e tecnológicos utilizados e as formas de registro.

Em síntese, os materiais supracitados configuraram-se como meios de ligação entre os professores, responsáveis pelo planejamento e as orientações; os estudantes, que têm a tarefa de recebê-lo e responder as atividades propostas; e o conteúdo, que é a mensagem, ou seja, aquilo que se deseja que os alunos aprendam. Esse processo se dá de forma concreta quando as ações desenvolvidas são interpretadas e respeitadas e todos os sujeitos se comprometem com o seu desenvolvimento, aspecto que constitui o enorme desafio, conforme a realidade ilustrada nos parágrafos anteriores.

Ao tratar sobre a aprendizagem, Vygotsky (2001) afirma que as funções psicológicas superiores (percepção, memória, ações reflexas e as associações) são construídas nos processos culturais e não em localizações anatômicas fixas no cérebro, sendo que seu desenvolvimento ocorre na relação entre homem e meio, mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento, o signo e pelo outro. Nesse sentido, é possível afirmar que a fragilidade dessas relações no desenvolvimento das atividades pedagógicas à distância pode dificultar a aprendizagem dos estudantes.

As pessoas aprendem a partir da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente do qual fazem parte. Nesse contexto, a presença do professor, o desenvolvimento das situações de

aprendizagem planejadas por esse profissional, a interação dos estudantes entre si e com o docente são de fundamental importância para que a aprendizagem aconteça. Nas atividades pedagógicas não presenciais a mediação do professor, assim como a interação entre os estudantes não acontecem a contento, contribuindo para o baixo resultado em termos de aprendizado.

### **Considerações finais**

Em suma, o curso desenvolvido no âmbito do Pibid, junto aos bolsistas e voluntários, proporcionou aprendizagens significativas, dispondo de considerações fundamentais para a prática docente em meio à situação adversa em que foi processado: a pandemia. Nesse percurso, as trilhas de aprendizagem, como metodologia que objetiva uma aprendizagem ativa, por meio da sequenciação de atividades pedagógicas, confirmam-se como uma alternativa possível de implementação e garantia de qualidade no processo de escolarização dentro das condições reais.

### **Referências**

- BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira; FONTINELE, Marcella de Oliveira Abreu; MELO, Raimunda Alves. **Curso de elaboração de atividades pedagógicas não presenciais para aplicação no Ensino Remoto Emergencial**. Teresina, 2021. (Apostila).
- BLOOM, Benjamin Samuel *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956. 262 p. v. 1.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_1105\\_18\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Pág. 32, 01/06/2020a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 2/2020b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

DINIZ, Emily Gabriele Marques *et al.* A extensão universitária frente ao isolamento social imposto pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 72999-73010, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17434>. Acesso em: 04 dez. 2021.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

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

FREITAS, Isa Aparecida de; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 29., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), 2005. v. 1, p. 01-16. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-gpra-0316.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2022.

GUGLIANO, Bruna Ferreira; SAINZ, Ricardo Lemos. Adaptando materiais didáticos do ensino presencial para o ensino remoto. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 3, p. 546-556, 2021. Disponível em: [https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educar\\_mais/article/view/2381/1762](https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educar_mais/article/view/2381/1762). Acesso em: 09 abr. 2022.

ILARA, Valesca Brasil; BLASS, Leandro; VINCENT, Fabiana Campos de Borba. Prática extensionista em meio à pandemia: análise das percepções discentes em um curso de conversação em Espanhol. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 01-29, 2021. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/554/390>. Acesso em: 09 nov. 2021.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: Ibplex, 2011.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle**. 3. ed. (em direção à navegação profissional). Tradução independente dos principais conceitos para o português. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LEFFA, Vilson Jose. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, Vilson Jose (Org.). **A interação na aprendizagem de línguas**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006. p. 181-118.

MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. A produção de materiais didáticos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia do coronavírus. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina,

ano 03, n. 03, v. 03, p. 01-21, set./dez., 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/12148/7089>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MELO, Raimunda Alves; BARROS, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira. Alfabetização de crianças no contexto da pandemia do coronavírus: desafios e possibilidades da política educacional de Buriti dos Montes-PI. *In: Iberoamérica. Experiencias e investigaciones durante la pandemia Covid-19. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, 38. Madrid, p. 52-69, 2021.

TOMAZINHO, Paulo. Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. *SINEPE/RS*, Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-daescola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>. Acesso em: 31 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução nº 085/2020**. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares para o período 2020.1, no formato remoto, em função da suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Teresina: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), 2020. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/arquivos\\_scs/Res\\_085-2020\\_Regulamenta\\_CA\\_2020.1aulas\\_remo tas\\_720201020165421.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/arquivos_scs/Res_085-2020_Regulamenta_CA_2020.1aulas_remo tas_720201020165421.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.

VIEIRA, Kelmara Mendes *et al.* Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. *EaD em Foco*, v. 10, n. 3, e1147, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1147>. Acesso em: 02 mar. 2022.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.





# PREVENÇÃO DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE OS RISCOS DAS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (DSTs) NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA PANDEMIA

Ana Carine de Jesus Melo<sup>1</sup>  
Antônia Rosana de Sousa Silva<sup>2</sup>  
Luís Carvalho Coêlho<sup>3</sup>  
Nildomar dos Reis Melo Filho<sup>4</sup>  
Raimunda Alves Melo<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: karineany2015@gmail.com

<sup>2</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: rosannasousa0310@gmail.com

<sup>3</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: luis.carvalhocoeelho@hotmail.com

<sup>4</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: filho201990@gmail.com

<sup>5</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Coordenadora de área do PIBID da Educação do Campo (UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

## Considerações iniciais

Atualmente, no Brasil, evidencia-se uma tendência de juvenilização de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e o aumento dos casos entre adolescentes. Pesquisa desenvolvida pelo Ministério da Saúde (MS) em parceria com o Grupo Caixa Seguros, mostrou que os jovens brasileiros não têm conhecimento sobre DSTs e suas formas de infecção (SILVEIRA; SCARTEZINI, 2014). Alguns dos achados da pesquisa são bastante expressivos:

De cada 10 brasileiros, quatro têm entre 15 e 29 anos. São 50 milhões de jovens cheios de sonhos, projetos, expectativas e potencial, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo diversos estudos realizados nos últimos anos pelo Ministério da Saúde, esses rapazes e moças reconhecem a importância de usar camisinha e têm elevado conhecimento sobre prevenção da aids e de outras DST. Apesar disso, segundo dados oficiais do Ministério da Saúde, há tendência de crescimento de infecções pelo HIV nesse público (veja gráfico). Depois do pico de registros, verificados na década de 90, a incidência da doença caiu, especialmente no público feminino. Mas, desde 2007, esse número voltou a subir, alcançando 44,35 registros para cada grupo de 100 mil habitantes, somados homens e mulheres entre 20 e 29 anos. (SILVEIRA; SCARTEZINI, 2014, p. 09)

Por essa razão, as temáticas relacionadas à sexualidade de adolescentes e jovens merecem lugar de destaque no currículo escolar, tendo em vista a necessidade de prevenir as DST, a exemplo da Aids e gravidez na adolescência, sendo estas preocupações uma parte integrante das políticas de prevenção desenvolvidas nos sistemas públicos de saúde.

A partir disso, o presente relato de experiência tem por objetivo apresentar como os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus de Teresina, desenvolveram ações de prevenção a gravidez na adolescência e conscientização sobre os riscos das DST no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). As atividades foram realizadas na

Escola Família Agrícola do Soinho (EFAS), situada no Povoado Soinho, zona rural do município de Teresina (PI), por quatro bolsistas do Pibid, que trabalharam sob a supervisão do professor Aloisio Ferreira Lopes Júnior.

Trata-se de um tema relevante, tendo em vista a necessidade de ampliar o debate sobre políticas públicas que visem reforçar o conhecimento e intervir na área da saúde sexual e reprodutiva, com foco em evitar a contaminação por essas doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência. A despeito disso, Silva (2015, p. 222-223) chama atenção para o papel da escola, no modo como ela opera junto aos jovens do processo de conscientização:

A adolescência é um período de transição entre a infância e a idade adulta, em que os jovens passam por um intenso desenvolvimento e grandes transformações. Todas as mudanças que ocorrem podem interferir no processo natural de maturidade e formação, trazendo curiosidades que levam os jovens a experimentar alguns comportamentos que fazem deles mais vulneráveis a riscos para a saúde, incluindo o aspecto sexual. Por vulnerável estamos entendendo os fatores que estão presentes em seu ambiente e que na interação com os aspectos inerentes à fase da adolescência podem aumentar um resultado negativo na presença de risco. (GARCIA, 2001)<sup>6</sup>. Em razão disso, se faz necessário, nessa etapa de suas vidas, que esses adolescentes recebam informações corretas a respeito de sexualidade, dos riscos, precauções e cuidados, principalmente, porque iniciam sua vida sexual.

Partilhando dessa mesma conscientização e da necessidade de abordagem do problema, sob uma visão orientada e socialmente referenciada em princípios do campo da saúde e da educação, que as atividades geradoras deste relato, também foram desenvolvidas.

### **Sobre a experiência: o adolescente e as relações com as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs)**

O ser adolescente se conjuga numa fase de transição da infância para a juventude, caracterizando-se como um período não

---

<sup>6</sup> GARCIA, Isadora. Vulnerabilidade e Resiliência. Carta ao Editor. *Adolesc. Latinoam.*, Buenos Aires, v. 2, n. 3, p. 128-130, abr., 2001.

apenas de mudanças no desenvolvimento individual, mas também, de transformações psíquicas transitórias, em que a definição de limites entre ser criança e ser jovem torna-se questão norteadora para o sujeito (OUTEIRAL, 1999).

Essa fase da vida é caracterizada por diversas transformações de ordem físicas, psíquicas, emocionais e sociais. É nesse período que os adolescentes, geralmente, iniciam a atividade sexual, algumas vezes, sem a devida orientação, fato que amplia os riscos de gravidez e contaminação por DSTs (RODRIGUES *et al.*, 2018).

As evidências são de que as informações recebidas por adolescentes sobre a transmissão e a prevenção de DSTs, como a AIDS, bem como sobre os riscos de gravidez na adolescência, parecem não refletir em melhorias nas práticas de prevenção, razão pela qual é necessário desenvolver situações de ensino significativas, por meio das quais os adolescentes reflitam e transformem as informações em conhecimentos e em mudança de atitude. É preciso “esclarecer o tema aos alunos, porém, falta às escolas um melhor diálogo com eles para o planejamento desse conteúdo, já que, embora seja previsto o seu ensino, não está havendo uma aprendizagem esperada” (SILVA, 2015, p. 221).

Foi diante nesse contexto que decidimos trabalhar essas temáticas no âmbito das ações do Pibid da LEdoC - Ciências da Natureza, da UFPI. Partimos do pressuposto de que a saúde sexual do adolescente precisa ser trabalhada de forma positiva e esclarecedora, de modo que eles percebam que a atividade sexual exige responsabilidade e cuidado.

Considerando o momento atípico em que estamos inseridos, a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, foi estabelecido pelo professor Aloísio Ferreira Lopes Júnior um prazo de 15 dias para a confecção de uma cartilha educativa, contendo conteúdos sobre prevenção da gravidez na adolescência e dos riscos das DSTs. Desse modo, os encontros de formação ficaram agendados para um único horário, nas tardes de quarta-feira, sendo realizados pela plataforma *Google Meet* e complementados por meio de orientações no grupo de *WhatsApp*.

Nesses encontros, houve uma divisão de atividades entre os componentes do grupo.

No primeiro momento, realizamos a leitura de artigos relacionados à temática e, posteriormente, participamos de uma roda de conversa virtual, a fim de discutir o tema e planejar as ações pretendidas. Durante esse momento, consensualizamos que uma das problemáticas relacionadas à sexualidade na adolescência é que “pais e professores têm dificuldade para abordar essa temática no dia a dia, não permitindo com isso que os jovens tenham uma fonte segura, principalmente para esclarecer suas dúvidas” (CANO; FERRIANI; GOMES, 2000, p. 18).

Em um segundo momento, já familiarizados com o assunto, decididos sobre a forma de conduzir os trabalhos. Assim, cada integrante do grupo pesquisou um conteúdo relacionado ao tema, sintetizando e contextualizando as informações mais importantes para inserção na cartilha. Justino (2011) afirma que no processo de produção de materiais didáticos é necessário que os professores considerem aspectos, como: clareza, objetividade, ludicidade, contextualização, entre outros, de modo que se constituam como uma ponte entre a teoria (palavra) e a prática (realidade), favorecendo a interação entre professor, aluno e conhecimento, assumindo importante papel em despertar o interesse dos estudantes para o aprendizado. Foi com base nesses critérios que procuramos elaborar o material.

Segundo Gubert *et al.* (2010), para a prevenção de DSTs e gravidez na adolescência é necessário estabelecer diálogo com os adolescentes, estimulando-os a proteção, a promoção do autocuidado e o conhecimento acerca da importância do uso de preservativos, visto que a educação é uma forte facilitadora para mudanças comportamentais. Nesse sentido, a produção de materiais didáticos contextualizados, autoexplicativos e reflexivos possui potencial para ajudar na sensibilização da juventude a respeito dessas questões.

Com a execução desses dois momentos descritos nos parágrafos anteriores, concluímos a proposta de confecção da

cartilha sobre as DTSs, com a perspectiva de sensibilizar o público-alvo sobre a prevenção e a gravidez na adolescência. Todo o processo de produção do material buscou contemplar um diálogo interativo e construtivo sobre o tema, já que a simples disseminação de informações não é determinante para as mudanças comportamentais necessárias (GUBERT *et al.*, 2010).

A cartilha foi introduzida por meio das interações no aplicativo *WhatsApp* e na plataforma *Classroom*, de acordo com as metodologias aplicadas na escola e disponibilizada também, em plataformas de redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, com o intuito de ampliar as orientações sobre o assunto questionado. A respeito do uso das tecnologias digitais na escola, Borba e Penteado (2015, p. 71) afirmam que:

O aspecto comunicacional das mídias informáticas, materializada pela Internet, amplia em muito o campo de possibilidades já aberto por outros aspectos da informática. Ela pode ser um exemplo de como que a informática muda de característica quando novas interfaces são acopladas à estrutura já existente.

No contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se apresentou como condição fundamental para a continuidade dos processos de escolarização, conforme vem sendo destacado nas reflexões apresentadas nos capítulos anteriores.

Assim, ao propormos a cartilha, objetivamos o acesso à informações, de uma forma criativa, dialógica e contextualizada sobre o tema, mas observamos um *déficit* em relação às dificuldades de acesso às TDIC, por parte de alguns estudantes, inviabilizando a participação de todos no projeto, aspecto também já evidenciado em estudos anteriores nesta obra

### **Considerações finais**

Durante a execução das atividades do Pibid, apesar de todas as dificuldades no que se refere à disponibilidade de TDIC por

parte de todos os estudantes, foi possível trabalhar a temática em foco, ampliando os conhecimentos dos estudantes sobre saúde sexual e reprodutiva, com vistas a evitar a contaminação por DSTs e a gravidez na adolescência.

## Referências

- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CANO, Maria Aparecida Tedeschi; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; GOMES, Romeu. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 18-24, abr., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/JPdDpJvBwBXGFc9WXgBCWHw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- GUBERT, Fabiane do Amaral *et al.* Escalas para medida de comportamento preventivo em meninas adolescentes frente às DST/HIV: revisão integrativa. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v. 31, n. 4, p. 794-802, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/d4dQf4hnyF3hy4f3RyfztqG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- OUTEIRAL, José. **Drogas: uma conversa difícil, necessária e urgente**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1999.
- RODRIGUES, Káren Araújo *et al.* Gravidez e doenças sexualmente transmissíveis na adolescência. **ACM Arq. Catarin. Med.**, Florianópolis, n. 47, p. 212-225, abr.-jun., 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-913526>. Acesso em: 10 nov. 2021.



SILVEIRA, Sany; SCARTEZINI, Alice Margini (Supervisão da pesquisa). **Juventude, comportamento e DST/Aids**. Brasília: Superintendência de Comunicação Corporativa da CAIXA SEGUROS, 2014. Disponível em:  
[https://www.caixaseguradora.com.br/institucional/Biblioteca%20de%20Documentos/Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20preven%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0s%20DSTs%20e%20AIDS/JUVENTUDE\\_COMPORTEAMENTO\\_E\\_DST\\_AIDS.pdf](https://www.caixaseguradora.com.br/institucional/Biblioteca%20de%20Documentos/Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20preven%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0s%20DSTs%20e%20AIDS/JUVENTUDE_COMPORTEAMENTO_E_DST_AIDS.pdf). Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA, Renan da. Quando a escola opera na conscientização dos jovens adolescentes no combate às DSTs. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 221-238, jul./set., 2015. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/gfzdzSRTsFkKGSFdxfljHLC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.

# PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO ATIVIDADE COMPLEMENTAR NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Ana Amélia Mesquita Lima de Sousa<sup>1</sup>

Hérica Carla da Silva Santos<sup>2</sup>

Jaciana Maria Costa Silva<sup>3</sup>

Lisvaldo Sousa do Nascimento<sup>4</sup>

Aloisio Ferreira Lopes Júnior<sup>5</sup>

## Considerações iniciais

Com a pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, as instituições de educação do Piauí tiveram as suas atividades presenciais suspensas na terceira

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: anaameliamesquita@gmail.com

<sup>2</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: hericasilva22@gmail.com

<sup>3</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: jaciana88430829@gmail.com

<sup>4</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: sousalisvaldo@gmail.com

<sup>5</sup> Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e em Física pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Ensino de Matemática do Ensino Médio (UESPI). Docente na Escola Família Agrícola (EFA) do Soinho. Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: aloisiolopez@gmail.com

semana de março de 2020, após análise do contexto de emergência de saúde pública, decorrente da declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Após analisar o contexto atual de emergência de saúde pública, a reitoria da Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio da Resolução nº 85/2020 recomendou a imediata suspensão das aulas presenciais e o desenvolvimento de atividades remotas no âmbito do ensino, pesquisa, extensão, administração e de programas educacionais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (UFPI, 2020).

No curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, o propósito do Pibid é melhorar a formação inicial de professores das escolas do campo e a qualidade da Educação Básica, por meio da participação orientada de discentes em escolas desse nível de ensino. Os 24 bolsistas e 4 voluntários do Pibid que integram o núcleo da LEdoC - Ciências da Natureza, Campus de Teresina (PI), encontram-se divididos igualmente nas seguintes escolas: Escola Família Agrícola (EFA) do Soinho, zona rural de Teresina (PI), Escola Família Agrícola (EFA) de Miguel Alves (PI) e Escola Família Agrícola dos Cocais (EFAC) em São João do Arraial (PI).

No contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), as ações do Pibid da área da Educação do Campo desenvolveram-se a partir de quatro eixos, a saber: a) *Atividades formativas quinzenais*: realizadas através de encontros virtuais às quartas-feiras nos quais são discutidos temas relacionados à formação docente e aprendizagem da docência; b) *Apoio às atividades pedagógicas não presenciais*: desenvolvidas nas escolas onde os estudantes atuam como bolsistas ou voluntários, incluindo planejamento, projetos didáticos e produção de materiais didáticos e audiovisuais, entre outras; c) *Atividades virtuais na Comunidade de Formação Pibid - Educação do Campo*: uma nova maneira de trabalhar o conhecimento científico e comunitário com foco na aprendizagem através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); d) *Incentivo à pesquisa*: por meio do fornecimento de subsídios teóricos

para a produção de artigos, relatos de experiência e participação em eventos científicos.

Feitas as considerações contextuais, o objetivo deste relato de experiência é discutir sobre a produção e a utilização de vídeos como instrumentos metodológicos no ensino de Ciências da Natureza no contexto do ERE. Esta experiência foi desenvolvida na EFA do Soinho, situada na zona rural de Teresina (PI), sob a supervisão do professor especialista Aloísio Ferreira Lopes Júnior, tendo como coordenadora de área, a Profa. Dra. Raimunda Alves Melo.

Trata-se de um estudo relevante, pois a pandemia do novo coronavírus tem provocado uma situação singular e desafiadora na Educação Básica e Superior, necessitando de estudos que abordem sobre as diferentes formas de atuação docente nesse contexto de excepcionalidades. Kirchner (2020, p. 46) figura muito bem, em suas palavras, esses desafios:

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função. Com o movimento de uma sala de aula é marcado por uma rotina intensa de afazeres, o tempo de pensar sobre outras formas de ser e fazer a aula, acaba sendo redimensionado para outros espaços de formação. Sempre falamos na transformação da escola, que precisamos repensar novos modelos, eis que a pandemia nos obrigou a mudar.

A ruptura brusca, a inevitável adesão ao novo e desconhecido e o cenário de medo e de incertezas foram o palco sobre o qual o professor precisou atuar, renovando seus saberes e fazeres, no sentido de minimizar os impactos causados pelo cenário pandêmico.

### **Descrevendo a experiência de produzir vídeos como atividade complementar no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE)**

As atividades do Pibid têm como objetivo incentivar a formação de docentes de nível superior para atuação nas escolas de

Educação Básica, elevando a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e promovendo a integração entre Ensino Superior e Educação Básica (BRASIL, 2020).

O alcance desses objetivos no contexto do ERE foi algo desafiador, tendo em vista as dificuldades de acesso às TDIC por parte dos estudantes, bem como as limitações impostas pela caracterização dessa proposta de ensino. É válido salientar que o termo ‘remoto’ significa distante geograficamente, pois os professores e alunos estão impedidos de frequentar instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus e é emergencial, pois surgiu a partir da emergência provocada pela epidemia do novo coronavírus, como afirma Behar (2020).

O fato é que, com as emergências resultantes da pandemia, os professores atuantes e em formação, entre eles, os pibidianos, viram-se diante da necessidade de atuar em um contexto de excepcionalidade, exigindo desses sujeitos, a aprendizagens do uso das TDIC para desenvolver o ERE. Segundo Libâneo (2001, p. 76), “os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação, trazem novas exigências à formação de professores”, razão pela qual, tanto durante as ações de formação inicial do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, quanto nos encontros formativos quinzenais do Pibid foram desenvolvidas ações sobre a produção de materiais didáticos e audiovisuais para utilização nas aulas remotas.

Levando em consideração a importância do uso das TDIC na área da educação, Sancho e Hernández (2006, p. 88) abordam que “[...] o uso das tecnologias é visto como um meio para fortalecer um estilo mais pessoal de aprender em que os estudantes estejam ativamente envolvidos na construção do conhecimento e na busca de respostas para seus problemas específicos”. Dessa maneira, os integrantes do Pibid estão exercitando suas habilidades docentes de produção e de utilização das tecnologias midiáticas e digitais no contexto do ERE,

entre elas, a produção de vídeos. A respeito da utilização de vídeos para o ensino de conteúdos, Gava (2015, p. 03) afirma que

É preciso lançar a mão destes importantes recursos audiovisuais tão presentes na vida dos alunos para ofertar aulas mais próximas das vivências dos mesmos, pois através deles nos deparamos com outra forma de estar, ver e ser no mundo, a escola deve introduzir cada vez mais os recursos audiovisuais e midiáticos no seu contexto.

Ao decidirmos pela produção e utilização de vídeos para abordagem de conteúdos de Ciências da Natureza, partimos do pressuposto de que o uso de vídeo estimula a construção do conhecimento de uma forma múltipla, atrativa, criativa e significativa, além de contextualizar os conteúdos e relacioná-los à realidade camponesa. De acordo com Moran (1993, p. 02), o vídeo é um recurso:

[...] sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial- cinética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.

O autor ainda diz mais:

[...] o vídeo está chegando à sala de aula. E dele se espera, como em tecnologias anteriores, soluções imediatas para os problemas crônicos do ensino-aprendizagem. O vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional. (MORAN, 1993, p. 33)

Conscientes dessa importância, o desenvolvimento dessa ação ocorreu por meio das seguintes etapas. Inicialmente, o professor Aloísio Ferreira Lopes Júnior, supervisor da EFA do Soinho,

marcou uma reunião com o grupo de pibidianos e lançou a seguinte proposta: elaboração de um vídeo contendo assuntos relacionados ao conteúdo previsto no programa curricular. Após o lançamento da proposta, os dez pibidianos foram subdivididos em grupos menores. Nessa ocasião, o nosso grupo se reuniu virtualmente para decidir sobre qual conteúdo seria abordado e como o vídeo seria produzido. O tema escolhido foi “*Produção de mudas*”. Considerando o fato de que em nosso grupo havia um integrante com formação técnica na área de Agronomia, consensualizamos que ele deveria fazer a gravação, mostrando todo o processo de produção, plantio e manejo, enfatizando quais embalagens podem ser utilizadas, mostrando de forma clara, como preparar o adubo orgânico, a partir do que é encontrado no quintal de casa. Para tanto, discutimos e planejamos todo o roteiro do vídeo, de forma coletiva e dialogada. Em outra reunião, analisamos a gravação do vídeo e decidimos que a edição seria feita por dois integrantes do grupo, que já possuíam experiência nessa área.

É válido ressaltarmos que os demais membros da equipe realizaram pesquisas bibliográficas e produziram material didático complementar sobre o conteúdo, com o propósito de sanar dúvidas e fazer aprofundamentos. Por fim, tanto o vídeo quanto o material didático produzido foram disponibilizados na Plataforma *Classroom* das turmas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio. No contexto do ERE, os materiais didáticos e audiovisuais são de fundamental importância, uma vez que através deles os professores estabelecem relação entre o conhecimento e os sujeitos, assegurando a interação entre educador, educando e conhecimento (JUSTINO, 2011).

O que mais chamou a nossa atenção durante o processo de produção e utilização do vídeo foram as diferentes oportunidades que tivemos de aprendizagem, de aprendermos juntos, a produzir adubo orgânico, reutilizar materiais recicláveis, fazer manuseio de ferramentas tecnológicas, proporcionando assim, uma aprendizagem significativa, fazendo-nos concluir que é “fundamental que as unidades escolares explorem este recurso da

melhor maneira possível para auxiliar a formação do indivíduo” (MORAN, 2000, p. 162).

Um ponto negativo em relação ao desenvolvimento dessa atividade foi a falta de retorno por parte de alguns estudantes em relação ao material disponibilizado na plataforma digital, não havendo informação se eles assistiram, ou não, ao vídeo e se desenvolveram as atividades propostas. Acreditamos que um dos fatores que levou a essa falta de informação foi a precariedade do acesso à internet de qualidade, visto que muitos alunos moram em comunidades rurais distantes dos centros urbanos e, até mesmo, em outros estados.

Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), divulgada no início do ano de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Piauí, apenas 52,7% dos domicílios possuíam acesso à internet, ocupando a penúltima posição no ranking (26<sup>a</sup> colocação), estando à frente apenas do Maranhão (CETIC.BR, 2018). Tal fato dificulta o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais por meio do uso de tecnologias digitais e redes de informação e de comunicação por parte de todos os estudantes.

Pensando sobre a experiência destacada, citamos aqui alguns pontos relevantes que devem ser melhorados, sendo eles: busca ativa dos alunos, orientando-os sobre a importância da participação nas diferentes atividades propostas; encaminhamento das demandas de falta de acesso às TDIC para que a Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI) forneça as condições necessárias para o ERE e formação continuada dos professores para a utilização dessas tecnologias.

### **Considerações finais**

O Pibid é uma política de formação de professores muito importante para elevar a qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura, através da inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação. A proposta oportuniza a criação



e a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação docente.

No contexto do ERE, a produção e a utilização de vídeos para abordagem dos conteúdos de Ciências da Natureza apresentaram-se como relevantes por possibilitar o uso dos recursos midiáticos, em especial, o vídeo, para despertar a criatividade dos pibidianos e estudantes da Educação Básica, estimulando-os na construção de conhecimentos e promovendo aprendizagens significativas relacionadas ao cotidiano dos povos do campo.

## Referências

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Publicado em: 06 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 2/2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

GAVA, Fabiana Goveia. **O vídeo e seu uso na sala de aula**. São Paulo: Prefeitura Municipal de Sorocaba (SP); Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2015/03/OVideoeseuUso.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: Ibpex, 2011.

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 45-53.

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

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2000.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução nº 085/2020**. Dispõe sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de componentes curriculares para o período 2020.1, no formato remoto, em função da suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Teresina: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), 2020. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/arquivos\\_scs/Res\\_085-2020\\_Regulamenta\\_CA\\_2020.1aulas\\_remotas\\_720201020165421.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/arquivos_scs/Res_085-2020_Regulamenta_CA_2020.1aulas_remotas_720201020165421.pdf). Acesso em: 02 abr. 2022.



# TEMPOS, ESPAÇOS E ALTERNÂNCIAS: UMA BUSCA PELA APROXIMAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO ÂMBITO DO PIBID

Airton Nascimento Almeida<sup>1</sup>

Raimunda Milena de Sousa Freitas<sup>2</sup>

Raimunda Alves Melo<sup>3</sup>

## Considerações iniciais

Este texto discute alguns aspectos da Pedagogia da Alternância (PA) experienciados pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Teresina (PI), no âmbito da Escola Família Agrícola dos Cocais (EFAC), localizada no município de São João do Arraial (PI). A EFAC trabalha com essa alternativa metodológica, objetivando formar profissionais, mas sem desvinculá-los do modo de vida dos seus pais, que são, em sua maioria, produtores e criadores.

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: nascimentoairton420@gmail.com

<sup>2</sup> Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), Teresina (PI). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: milenafreitas.di@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Coordenadora de área do PIBID da Educação do Campo (UFPI). Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Considerando a relevância da proposta da Pedagogia da Alternância (PA) na organização das atividades de ensino e aprendizagem no contexto da Educação do Campo, apresenta-se a visão trazida na proposta de sua regulamentação:

A Pedagogia da Alternância é compreendida como um paradigma, uma matriz teórica e metodológica em construção. Ela tem uma história materializada por sujeitos com territorialidades, identidades e saberes próprios; com bases conceituais, princípios e instrumentos pedagógicos específicos referenciados em **processos educativos articulados em tempos, espaços e saberes da escola, família e comunidade**; Conta com marcos legais e pesquisas acadêmicas que atestam sua relevância no contexto da Educação no Brasil, evidenciando suas especificidades na gestão compartilhada com os sujeitos; Se constitui a partir do processo de construção do conhecimento levando-se em conta a realidade como princípio e fim, relações entre distintos saberes, relação teoria e prática, trabalho e educação; enfim, sua facilitação do acesso e permanência dos sujeitos na escola como um direito, sobretudo, as populações que precisam conciliar trabalho e estudo. (BRASIL, 2020, p. 02) (Grifos nossos)

Partindo desses princípios, ao longo da experiência do Pibid foi possível compreender como esses laços entre família-escola devem ser ainda mais estreitados, pois, em face de adversidades distintas, essas duas instituições sociais (escola e família) são as responsáveis pela estabilidade da ordem social, diante de grandes mudanças na realidade, contribuindo para uma formação humana, social, ética e profissional (GIMONET, 2007). Ressalta-se que esse controle pode ser tanto em prol do coletivo quanto do individualismo segregador de classes.

A dinâmica cultural produzida pelos seres humanos transforma-se numa velocidade superior à compreensão daquilo que a maioria das pessoas alcança, pois, as transformações tecnológicas e culturais se desenrolam a passos largos, a ponto do *software* biológico não suportar. Desse modo, o trabalho desenvolvido na EFAC, através do Pibid, foi direcionado para além da segregação das relações humanas, priorizando a cooperação entre escola-família.

Assim, o objetivo deste texto é suscitar reflexões sobre as relações sociais cooperativas entre escola-família, de modo que esse discurso reverbere a necessidade de se organizar bem nossas ações coletivas, a fim de superar as adversidades do momento pandêmico, de modo que, unidos e cooperando de maneira harmônica, seja a sua prática ideal, respeitando os valores, as técnicas e os saberes necessários à vida campesina, assim como a humanidade.

Para a construção teórico-metodológica, partiu-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada nos procedimentos da pesquisa bibliográfica, a partir de autores, como: Freire (2007), Gimonet (2007), Nosella (1977), Sobreira e Silva (2014) e as orientações oficiais do documento de Projeto de Resolução, que estabelece normas e princípios para o reconhecimento e regulamentação da Pedagogia da Alternância nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2020).

### **Situando tempos, espaços e alternâncias na aproximação escola-família no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): alguns desdobramentos**

Em um momento difícil da pandemia provocada pelo novo coronavírus, em que as pessoas estavam/estão aquém da real situação, espaços e instituições que servem como experiência marcante na vida de uma pessoa devem orientar, da maneira mais didática possível, as futuras gerações, sobretudo, com um olhar para as situações passadas de crise sanitária. Dentre os exemplos passados, a chave para a saída foi a escuta das palavras proferidas por profissionais credibilizados no mundo da pesquisa científico-acadêmica, como os cientistas, os pesquisadores e as pessoas mais experientes.

É evidente que os profissionais da educação trabalharam/trabalham incessantemente para compreender e desenvolver formas de apoio aos estudantes, evitando o abandono escolar e que os *déficits* de aprendizado fossem ainda piores. Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância (PA) proporciona aos estudantes e educadores do campo uma panóptica das diversas

contradições do campo, como o dilema: É possível estudar fora de sua comunidade e ainda viver no campo e do campo? Como produzir as condições materiais sem se dissolver das relações pautadas apenas no lucro, em detrimento do bem comum?

O movimento da Educação do Campo, que luta por uma educação e uma escola embasadas na práxis, orientadas para a transformação e emancipação social, tem possibilitado o surgimento e a implantação de inúmeras experiências educativas que, a despeito de suas diferenças e especificidades, buscam afirmar um “jeito novo” de fazer educação, de fazer escola. Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância tem sido considerada uma das estratégias com forte potencial pedagógico para a efetivação dos princípios da Educação do Campo. (SOBREIRA; SILVA, 2014, p. 213)

Como salientado pelos franceses no pós-guerra, a tradição familiar agrícola é um contraponto fundamental para a produção dos ativos necessários à garantia da sobrevivência biológica, bem como para as relações de poder entre os camponeses, de modo que uma dimensão pedagógica dessas pessoas deve lhe ser familiar, reforçando-a ao passo que se aprende manejos adequados para se trabalhar na terra (profissionalização dos jovens) (NOSELLA, 1977).

Logo, alternar tempos e espaços requer uma metodologia específica, que faça com que os estudantes se sintam pertencentes a ambos os locais, pois, apesar da distância da escola e da comunidade, o método e a vivência devem confluir nas mesmas conjunturas sociais, que são: respeito pela cultura do homem e mulher do campo, produção coletiva dos ativos agrícolas, gerência dos produtos produzidos na própria terra, bem como a responsabilidade com a natureza. A esse respeito, cabe ainda, a fundamentação trazida pela proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância (PA):

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização do ensino que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos, espaços e saberes diferentes, tendo como finalidade uma formação integral do estudante. Requer um método que **busca a interação entre o estudante e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover permanente troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e a escola.**

A Pedagogia da Alternância consiste numa didática específica que **articula saberes escolares com os saberes da experiência da vida fora da escola** - articulando teoria e prática no processo de aprendizagem – graças a uma alternância de períodos entre o ambiente familiar, comunitário e escolar e que, portanto, transcende o meio rural. (BRASIL, 2020, p. 11) (Grifos nossos)

Um bom exemplo, ilustrativo dessa situação, é o Pibid. Os pibidianos, durante este íterim, tiveram que alternar entre se aproximar da profissão docente, mas sem se afastar do convívio familiar e de suas tarefas do campo. Ou seja, a alternância de espaços e tempos exige dos educandos um protagonismo nas suas ações, fazendo-os atuantes na configuração da realidade que se quer alçar e conscientes do papel social que exercem. Freire (2007, p. 46) aponta que “é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”.

Como o que se teoriza afasta-se ligeiramente da real situação, nesse caso, a profissão docente, os profissionais da EFAC, junto aos pibidianos, tiveram de se desdobrar na tarefa de não deixar cair a moral, porque em muitos momentos, a realidade não condizia com o que havia sido estudado em sala de aula. Migrar para as plataformas digitais, fazendo-as de central nas diferentes esferas da vida, causou, sem dúvidas, angústias e incertezas, de modo que reverbera até o presente, sentimentos angustiantes diante da pandemia.

Assim, essa experiência vivida pelos bolsistas do Pibid, em suma, não esgota as alternativas de aproximação entre escola-família, mas abre um leque para que mais pibidianos, em anos próximos, possam, de alguma forma, ler este escrito e perceber a latente importância de se instrumentalizar, de modo que a distância entre a teoria e prática se estreite cada vez mais.

Em última análise, a convivência de forma presencial foi mínima, mas, ainda assim, os tempos e os espaços foram organizados no sentido de amparar tanto a família dos estudantes quanto os profissionais docentes. Essa perspectiva não pode ser



esquecida, pois sabe-se que o ser humano necessita do convívio social, a fim de que possa se constituir como sujeito.

Embora as atividades tenham se limitado a pequenos encontros e pouquíssimo contato com os estudantes, a presença dos pibidianos, junto do supervisor, Agripino Filomeno Rocha Filho, deixa ideias que inspiram reflexões, tanto no campo epistemológico quanto no empírico, visto que é necessário considerar as vivências trazidas pelos estudantes ao coletivo EFAC-LEdoC-Pibid.

A certa altura do caos pandêmico, foi decidido pelo retorno incipiente dos estudantes às salas de aulas, após uma longa reunião com os pais e os professores. O veredicto clamou pelo retorno às atividades presenciais, com a ressalva para o cumprimento de normas básicas de higiene pessoal para cada pessoa que frequentasse a instância da EFAC.

Somente assim, foi possível construir um significado em conjunto, a partir do convívio e da dialetização dos impasses cara a cara com o problema da incerteza e da angústia das pessoas. O fato é que a situação dos estudantes, que não possuem as devidas condições de acompanhar o ensino de forma remota, desloca-se da dimensão escolar ainda mais, o que fica flagrante com o que foi experienciado ao longo desses tempos, devendo a comunidade organizada reivindicar melhorias nessa área, pois não se deve esperar que o problema seja resolvido de maneira espontânea. O que se observa é o contrário, há pouca vontade das esferas políticas em investir em educação pública de qualidade para os estudantes do campo, por inúmeros motivos, o que não cabe alongar nesse texto.

Ao final de experiência, registra-se que houve progresso no discurso, e ficou evidente que, ou a educação se adapta às transformações ambientais e sociais, ou pode passar a ser mais um fóssil vivo, que não proporciona propósito algum na vida dos jovens, os quais dependem de escola pública.

## Considerações finais

Através dessas reflexões foi possível analisar o tamanho da responsabilidade que é educar pessoas. Compromisso esse, que deve ser assumido de forma integral, isto é, a formação dos sujeitos em plena confluência com os princípios do trabalho em equipe, da justiça social, assim como do reconhecimento do valor dos profissionais da educação, que têm como dever inalienável, formar seres humanos ativos e conscientes do que se passa no mundo, pois, bem orientados, conscientes politicamente de suas posições sociais, focados no bem comum, estarão os futuros professores, assim como os profissionais do campo, capacitados para desenvolver, de maneira orgânica, suas práticas e vivências.

## Referências

BRASIL. **Pedagogia da Alternância**. Projeto de Resolução: Estabelece normas e princípios para o reconhecimento e regulamentação da Pedagogia da Alternância na Educação Básica, na Educação Superior e na Formação de Profissionais da Educação. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>. Acesso em: 16 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em

Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho; SILVA, Lourdes Helena da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/educacaodo-campocfp/images/VIDA-E-CONSTRU%C3%87%C3%83O-DO-CONHECIMENTO-NA-PEDAGOGIA-DA-ALTERN%C3%82NCIA.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

## AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES

### Raimunda Alves Melo



Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Coordenadora de área do PIBID da Educação do Campo (UFPI). Membro do

Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). Possui experiência na área de educação, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Gestão Educacional, Prática Educativa e Alfabetização.

E-mail: [raimundinhamelo@yahoo.com.br](mailto:raimundinhamelo@yahoo.com.br)

## Francisco Renato Lima



Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especializações diversas, envolvendo, de modo interdisciplinar, as áreas de Educação, Cognição, Linguagem, Saúde, Tecnologias e Ensino. Graduado em Pedagogia

pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Atualmente está como Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), lotado no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Campus Poeta Torquato Neto, Teresina (PI). Professor de Leitura e Produção de Texto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) na rede privada de Teresina (PI). Professor Formador no curso de Licenciatura Plena em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

## Ernandes Soares Araújo



Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI); em Língua Espanhola (FAEPI); e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica

do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduado em Licenciatura Plena em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Coordenador Institucional do polo de apoio presencial do Centro Universitário INTA (UNINTA), em Castelo do Piauí (PI). Professor da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI).

E-mail: ernandesernandes@hotmail.com

## Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros



Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e em Pedagogia pela Faculdade Médio Parnaíba (FAMEP). Especialista em Tecnologias na Educação

(PUC-RIO), Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior (FAEPI) e Coordenação Pedagógica (UFPI). Atua como Coordenadora Pedagógica do Programa de Mediação Tecnológica Canal Educação - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí, professora de Educação Física- Ensino Fundamental- Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí, Professora na Educação Superior da Professora Formadora II da UFPI e da UESPI (PARFOR) e FAEPI. Atualmente é Formadora/Consultora - Contato-Assessoria, Capacitações e Projetos LTDA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Docente, Coordenação Pedagógica e Gestão educacional. E-mail: [desterrobarros@hotmail.com](mailto:desterrobarros@hotmail.com)



As discussões produzidas nesta obra trazem reflexões sobre a Educação do Campo no contexto do cenário pandêmico, tematizam a aprendizagem da docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) - Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e elucidam a criatividade e a potência que se refletem em um contributo à formação de professores/as, pesquisadores/as e demais sujeitos implicados/as e envolvidos/as com uma educação pública e de qualidade socialmente referenciada e necessária nesses tempos de assalto à democracia e aos negacionismos que estão, a todo o vapor, se proliferando pelo Brasil, nos últimos anos.

[...]

Reitero que vejo ser este um livro tão caro, necessário e que representa uma grandeza inestimável de aprendizagem, formação e transformação social. Por isso, convido os/as leitores/as para se deleitarem na leitura e descortinar saberes, conhecimentos e uma potência criadora de reflexão e transformação de si, do outro e do mundo à sua volta.

**Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais (UFMA)**

