



IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

IV PIBID SUL | IV Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

II RP SUL | Seminário do Programa de Residência Pedagógica

II ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores

Formação inicial e continuada de professores.

Volume I

ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn
Luiz Aparecido Alves De Souza
Cristiane Antonia Hauschild Johann
Wanderléa Pereira Damasio Maurici

ISBN: 978-65-5222-046-2



ANFOPE



Realização





IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

Formação inicial e continuada de professores

Volume I

ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn

Luiz Aparecido Alves De Souza

Cristiane Antonia Hauschild Johann

Wanderléa Pereira Damásio Maurici



realizeventos
Científicos & Editora



IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

Formação inicial e continuada de professores

Volume I

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação inicial e continuada de professores / Organizadores, Iara Aquino Henn, Luiz Aparecido Alves De Souza, Cristiane Antonia Hauschild Johann, Wanderléa Pereira Damasio Maurícia. - Campina Grande: Realize eventos, 2025.

479 p. : il. (v. 1)

ISBN 978-65-5222-046-2 [E-Book].

1. Formação docente. 2. Estratégia de ensino. 3. Docência.
4. Pesquisa em educação. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

Elaborada por Edson Marques A. Monteiro - CRB 15/743

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristides Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Iara Aquino Henn - IFPR
Luiz Aparecido Alves De Souza - IFPR
Cristiane Antonia Hauschild Johann - UNIVATES
Daniele Simões Borges - FURG
Frederico Jorge Saad Guirra - UFMT
Gizeli Aparecida Ribeiro De Alencar - UEM
Jaqueline Rabelo De Lima - UECE/FAEC
Josiane Aparecida Gomes Figueiredo - UNESPAR
Lucia Rottava - UFRGS
Henri Luiz Fuchs - IFRS
Margareth Fadanelli Simionato - UFSC
Regina Helena Munhoz - UDESC
Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS
Susana Soares Tozetto - UEPG
Thaiane De Gois Domingues - UFPR
Wanderlea Pereira Damasio Maurici - FMP/SC

APRESENTAÇÃO

Cristiane Antonia Hauschild Johann¹
Wanderléa Pereira Damásio Maurício²

É com alegria que apresentamos o e-book “Formação inicial e continuada de professores” - Volume I - com 35 artigos completos, resultado das discussões, reflexões e produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito do IV Encontro das Licenciaturas da Região Sul (IV ENLICSUL), IV Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (IV Pibid Sul), II Seminário do Programa Residência Pedagógica (II RP Sul) e II Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores da Região Sul (II ANFOPE SUL).

Os eventos ocorreram entre os dias 17 e 19 de março de 2025, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na cidade de Joinville/SC, tendo como tema central “*Formação de professores: Histórico, políticas e práticas pedagógicas*”.

Este volume expressa a riqueza dos debates realizados, apresentando estudos, relatos de experiências, pesquisas e reflexões que contribuem para o fortalecimento da formação de professores na região Sul e no país. Trata-se de uma obra que reafirma o compromisso coletivo com uma educação pública, democrática, inclusiva e socialmente referenciada, além de valorizar a docência como uma prática social, ética e transformadora.

A seguir, apresentamos a **Imagem 1**, que traz uma **nuvem de palavras** construída a partir das palavras-chave dos artigos deste e-book, destacando algumas expressões, como Pibid, formação docente, formação de professores, PIBID, ensino.

1 Professora da Universidade do Vale do Taquari Univates - RS, crishauschild@univates.br ;

2 Professora da Faculdade Municipal de Palhoça/ FMPSC - wanderlea.damasio@fmpsc.edu.br

A análise dos títulos dos trabalhos revela uma ampla diversidade de temas, práticas e áreas que atravessam a formação docente. As produções refletem diferentes olhares, experiências e investigações, agrupando-se nos seguintes eixos temáticos: Formação Inicial, PIBID e Residência Pedagógica, Práticas Pedagógicas Inovadoras e Interdisciplinares, Ensino de Áreas Específicas e Didáticas, Desafios, Tecnologias e Cotidiano Escolar, Formação Contínua, Coordenação e Desenvolvimento Profissional, e Cultura, Diversidade, Meio Ambiente e Sociedade.

Desejamos que este e-book inspire leituras, diálogos e práticas que fortaleçam os processos formativos, as licenciaturas e a valorização da profissão docente.

REFERÊNCIAS

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Livro Brasil, 2011.

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.001

**O PIBID COMO ESPAÇO-TEMPO PRIVILEGIADO PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DISCENTE E PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DOCENTE** **16**

Vânia Maria Alves

Carmem Waldow

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.002

**ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO DE QUÍMICA: APLICAÇÃO DE
UM JOGO DE TABULEIRO SOBRE FUNÇÕES ORGÂNICAS** **32**

Julia Vitoria dos Santos Cardoso

Paula Cavalcante Monteiro

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.003

**A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES INICIANTES E
COORDENADORES PEDAGÓGICOS: APONTAMENTOS DAS
PESQUISAS** **43**

Franciele Aparecida Carneiro Stefanello

Susana Soares Tozetto

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.004

**ATELIÊ EM ARTESANIAS: PRÁTICA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO
ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS** **57**

Rita de Cássia Fraga da Costa

Silvia Sell Duarte Pillotto

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.005

**A REPRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO (CORE) COMO ESTRATÉGIA
DE ACESSO E CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NO ENSINO DE MATEMÁTICA..... 67**

Jéssica Tomiko Araújo Mitsuuchi

Tania Teresinha Bruns Zimer

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.006

**MONITORIA EM ATLETISMO: CAMINHOS PARA INICIAÇÃO A
DOCÊNCIA..... 83**

Gustavo Goulart Pinto

Pedro Dalcin Santos

William Martins dos Santos

Rodrigo Lemos Soares

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.007

**INTEGRAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO PIBID: FORMAÇÃO DE
LICENCIANDOS EM LETRAS E ARTES E A PREPARAÇÃO PARA A
OBSERVAÇÃO ESCOLAR..... 99**

Cristina Cardoso

Fernanda Silva Veloso

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.008

**ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
REFLEXO DA FORMAÇÃO DOCENTE..... 113**

Adrielly Lemos Corrêa

Liliane Silva de Antikeira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.009

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA: REFLEXÕES A PARTIR DA PESQUISA-FORMAÇÃO..... 124**

Geani Machado Dalcim

Rita Buzzi Rausch

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.010

**PIBID EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: MANTER A COESÃO E A
ESPERANÇA EM TEMPOS DE MEDO E DISPERSÃO 139**

Denise Wildner Theves

Élida Pasini Tonetto

Nestor André Kaercher

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.011

**CINEMA E AUDIOVISUAL: EXPERIÊNCIAS (TRANS)FORMATIVAS
NA FORMAÇÃO DOCENTE 153**

Rejane Zanini

Sabrina Copetti da Costa

Valeska Fortes de Oliveira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.012

**ANÁLISE DE DESENHOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS SOBRE A
IMPORTÂNCIA DAS ÁRVORES NA NOSSA VIDA 167**

Ana Paula da Silva Vieira

Mariana Luiza Venturini Pedro

Alex Sandro de Medeiros

João Pedro Lopes da Silva

Paula Cavalcante Monteiro

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.013

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PIBIDIANOS PARA O
ENSINO DA LITERATURA INDÍGENA NAS ESCOLAS 183**

Luciana Ferreira Leal

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.014

**ENTRE AMULETOS, DOCUMENTOS, REFLEXÃO E PROPOSIÇÕES:
PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DO PIBID ARTES VISUAIS DA UFPEL
COM A ESCOLA 195**

Lislaine Sirsi Cansi

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.015

**OS PROGRAMAS RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBID:
UMA ABORDAGEM DIALÓGICA ENTRE AS FINALIDADES E AS
CONTRIBUIÇÕES** **210**

Cintia Aliny Silva de Souza
Janaina Zanon Roberto Stellfeld
Ronaldo dos Santos Leonel
Vinicius Fernando de Lima
Everton Bedin

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.016

**DO APRENDER AO ENSINAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS
DO PROGRAMA LEEI** **226**

Aline de Oliveira
Joana de Jesus Demori
Simone Riske-Kloch

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.017

**O PAPEL DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA
PREPARAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA
ESTÁGIO CURRICULAR** **240**

Victor Marques
Sandra Ana Bolfe

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.018

**EDUCAÇÃO MUSICAL CENTRADA NO SOM E EDUCAÇÃO
ESTÉTICO-AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS
POSSÍVEIS** **256**

Edson Ponick

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.019

**MEMÓRIAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES E
DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE DIFERENTES GERAÇÕES FEMININAS..... 270**

Alessandra dos Santos Toledo

Evelyn Carvalho Recoba

Graziela Nunes Rodrigues

Tatiane Motta da Costa e Silva

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.020

**DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PIBIDIANOS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS NO SEU CONTATO INICIAL
COM A REALIDADE ESCOLAR..... 282**

Gabriela Siqueira Dibe Ávila

Julia Ferreira Passos

Marina Martins Portela

Marcelo Silva da Silva

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.021

**ANÁLISE DE ARTIGOS SOBRE OFICINAS PEDAGÓGICAS NO
PIBID: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 291**

Alec Sander Prestes Davila

Luana Martins da Silva

Patricia Machado Durgante

Luciano Endler

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.022

**CÍRCULOS DE CULTURA E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: UM
LEVANTAMENTO SOBRE TESES E DISSERTAÇÕES EM PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA REGIÃO SUL..... 303**

Mariana Datria Schulze

Rita Buzzi Rausch

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.023

**O PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: ENTRELACAMENTOS
ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....313**

Katiuscia Medeiros Collares

Thais Macedo Nedisberg

Daniele Simões Borges

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.024

**EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESTRATÉGIAS DE SAÚDE DA FAMÍLIA
DE URUGUAIANA/RS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....325**

William Martins dos Santos

Gustavo Goulart Pinto

Pedro Dalcin Santos

Rodrigo Lemos Soares

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.025

ESTRESSE E RESILIÊNCIA NA DOCÊNCIA.....338

Daiana Rodrigues Dias

Rosa Maria Brancher

Fernanda de Barcellos Favero

Henri Luiz Fuchs

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.026

**PEDAGOGIA E TEATRO: COMO CRIAR UM ESPAÇO DE
FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES.....352**

Rossana Della Costa

Alice Guzinski Da Silva

Nathaly Lima Lestriz

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.027

**PESQUISAS PUBLICADAS RECENTEMENTE SOBRE A FORMAÇÃO
HÍBRIDA: ESCOLA, COMUNIDADE E UNIVERSIDADE.....363**

Jessica Aparecida Prestes

Susana Soares Tozetto

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.028

DO CÉU À TERRA: PROPOSTA DIDÁTICA UNINDO ASTRONOMIA E GEOLOGIA NO ENSINO DE QUÍMICA.....374

Maria Eduarda Rocha de Souza Matesco

Maria Eduarda de Gusmão da Silva

Bruna Adriane Fary-Hidai

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.029

FÓRUM DAS LICENCIATURAS UFSC: AVANÇOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE.....388

Carolina Orquiza Chermem

Jocemara Triches

Ivandro Carlos Valdameri

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.030

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMAGINÁRIOS (DES) CONSTRUÍDOS NA DOCÊNCIA ORIENTADA.....403

Giana Weber de Oliveira

Izabel Espindola Barbosa

Valeska Maria Fortes de Oliveira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.031

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO USO DE CELULARES EM SALA DE AULA: REFLEXÕES DE UMA LICENCIANDA A PARTIR DOS ESTÁGIOS.....416

Julia da Luz Benites Vargas

Eliziane Da Silva Dávila

Sílvia Salbego Sagrilo

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.032

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ORIENTAÇÃO.....430

Gisele Gutstein

Samuel de Macêdo Rocha

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.033

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA NO BRASIL:
PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS 442**

Angélica Anacleto de Aguiar

Thiago Queiroz Costa

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.034

**A EXPERIÊNCIA INICIAL DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
DE ACOLHIMENTO NO PIBID INTERDISCIPLINAR LETRAS
PORTUGUÊS, INGLÊS E ALEMÃO – UFPR 457**

Catarina Portinho Naujack

Fernanda Silva Veloso

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.035

**O PAPEL SIGNIFICATIVO DO PIBID – UFPEL NA FORMAÇÃO
DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE ARTE 470**

Marta Lizane Bottini dos Santos

Lislaine Sirsi Cansi

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.001

O PIBID COMO ESPAÇO-TEMPO PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DISCENTE E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE¹

Vânia Maria Alves²
Carmem Waldow³

RESUMO

Este trabalho tem por tema a análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como espaço-tempo privilegiado para a formação inicial e continuada de professores. O objetivo principal é socializar alguns resultados da pesquisa em andamento sob o título “Pedagogia Histórico-Crítica e a ‘ressurreição dos mortos’: os clássicos e a formação dos pedagogos em tempo de crise”. Estudos como os de Gatti *et al.* (2014) e Paniago *et al.* (2018) demonstram que o Pibid tem um grande potencial formador daqueles que se preparam para assumir a profissão docente. Nesse sentido, a pesquisa objetiva analisar as atividades de formação que ocorrem no curso de Pedagogia e, também, em seu subprojeto Pibid, no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Palmas, e os seus impactos na formação e na prática docente. Como estratégia metodológica optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram ouvidos bolsistas e supervisores em grupos focais sobre a sua

1 O artigo é resultado da pesquisa em andamento sob o título “Pedagogia Histórico-Crítica e a ‘ressurreição dos mortos’: os clássicos e a formação dos pedagogos em tempo de crise”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/IFPR. Parecer Consubstanciado CEP nº 5.636.611, de 12 de setembro de 2022.

2 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, vania.alves@ifpr.edu.br.

3 Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, carmem.waldow@ifpr.edu.br.

experiência no Pibid, bem como sobre sua impressão do estudo dos clássicos da educação que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica no curso e nos grupos de estudo realizados durante a execução do Programa. Além disso, fez-se a análise documental do PPC do curso de Pedagogia, buscando observar os fundamentos teórico-metodológicos que balizam a formação dos pedagogos no curso. A pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como suporte a análise de conteúdo conforme Bardin (2016) e Sousa & Santos (2020). Dentre as análises feitas, podemos verificar que a Pedagogia Histórico-Crítica aparece como fundamento teórico-metodológico da formação do pedagogo no PPC do curso e no Pibid; o estudo dos clássicos realizado durante o curso e nas atividades do Pibid permite que se vá além do senso comum para a criticidade; além disso, constata-se o princípio formativo do Pibid, que possibilita uma maior integração entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada de professores, Programa Institucional de Iniciação à Docência, Pedagogia Histórico-Crítica, Clássicos da Educação.

INTRODUÇÃO

O artigo centra-se em torno da temática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como espaço-tempo privilegiado para a formação inicial e continuada de professores. O objetivo principal é socializar alguns resultados da pesquisa em andamento, cujo título é a “Pedagogia Histórico-Crítica e a ‘ressurreição dos mortos’: os clássicos e a formação dos pedagogos em tempo de crise”. O estudo objetivou analisar a importância de trabalhar os clássicos da educação e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na formação inicial e continuada de professores, bem como analisar a contribuição das atividades de formação que ocorreram no Pibid - Subprojeto de Pedagogia, no Instituto Federal do Paraná – IFPR/*Campus* Palmas, e os seus resultados/impactos na formação e prática docente.

A formação docente e a qualidade desse processo é reflexo das questões históricas, culturais, econômicas, políticas mais amplas da sociedade. Refletir sobre a formação inicial e continuada de professores e desvelar as vicissitudes desse processo é tarefa relevante e necessária. Estudos como os de Gatti *et al.* (2014) e Paniago *et al.* (2018) demonstram que o Pibid contribui significativamente na formação daqueles que se preparam para assumir a docência e o diálogo com autores como Moraes (2004), Martins (2010), Derisso (2010), Mazzeu (2011) é fundamental para compreender e problematizar o contexto das políticas educacionais contemporâneas e suas consequências na formação de professores.

METODOLOGIA

O percurso metodológico utilizado para realizar a investigação foi a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O método tem por base o enfoque marxista, cujo pressuposto é a análise qualitativa; conforme Netto (2011), o método de pesquisa qualitativa, de acordo com a perspectiva marxiana, leva em conta as categorias da totalidade, da contradição e da mediação. Segundo Marx (1974 *apud* Netto, 2011, p. 22), “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto”. Assim, o papel do pesquisador é relevante no processo de pesquisa, pois deve ir “além da aparência fenomênica, imediata e empírica”.

O levantamento e análise bibliográfica objetivaram conhecer as principais contribuições teórico-metodológicas existentes sobre o tema e o diálogo sobre o mesmo. Conforme aponta Koche (1997), a pesquisa bibliográfica se desenvolve tentando explicar um problema a partir do conhecimento disponível e teorias já publicadas. Fizemos, também, a leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, especialmente no que concerne aos princípios e fundamentos do curso, caracterizando-se esse documento como uma fonte primária de coleta de dados (Marconi; Lakatos, 2003). O intuito da pesquisa documental é a análise dos fundamentos teórico-metodológicos que marcam a formação docente no curso e que são ampliados nos projetos de formação inicial e continuada dos egressos através da participação em Programas como o Pibid.

O artigo também traz elementos oriundos da pesquisa de campo, incluindo alguns dados e análises feitas sobre os significados e impactos que a participação no Pibid e o estudo das obras clássicas trouxeram para a formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos no Programa. Para ouvir os envolvidos, utilizamos a metodologia dos grupos focais ou de discussão. Para Weller (2010), através dos grupos de discussão é possível a reconstrução de diferentes meios sociais e pela análise do discurso dos envolvidos pode-se perceber a importância coletiva de um determinado tema.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de quatro grupos focais: três grupos formados por bolsistas discentes e um grupo composto por docentes supervisoras das escolas-campo participantes do Pibid entre os anos de 2014 e 2023. A atividade dos grupos focais foi realizada no período compreendido entre dezembro de 2022 e outubro de 2023. A partir da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (Netto, 2011), seguimos a estratégia da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), cujo objetivo maior é levantar as categorias de análise a partir dos momentos de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim, a partir das questões norteadoras abordadas nos grupos de discussão, emergiram algumas categorias, cuja análise será apresentada no tópico que trata dos resultados e discussão.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores coloca-se como uma necessidade a partir do momento histórico em que essa categoria é demandada pela materialidade, ou

seja, a partir do momento em que a escola é institucionalizada. Conforme Marx (2008, p. 47), “[...] o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.” Desse modo, dentro da totalidade histórica, a escola e a questão da formação dos seus professores são condicionadas pelo modo de produção a que pertencem.

Sendo síntese de múltiplas determinações (Martins, 2010), essa formação tornou-se um problema quando, com Comenius, a universalização do ensino é proposta. Tornava-se necessário substituir, nas escolas da classe trabalhadora, o trabalho caro do preceptor – o mestre sábio, um erudito cujo conhecimento estava muito acima da média dos homens – pelos serviços de um especialista em algumas operações. Isso se conseguiria pela simplificação e objetivação do trabalho didático, de modo que o ato de ensinar pudesse ser realizado por qualquer homem mediano, resultando no barateamento dos serviços escolares (Alves, 2005).

A educação tradicional, livresca e enciclopédica, pautava-se nos clássicos, tendo os conteúdos como centro e a responsabilidade por sua transmissão era do professor – um homem de ciência. Nesse contexto, a extensão universal da escolarização é defendida como um grande instrumento de participação política (Saviani, 1987). Mas, quando a sociedade capitalista se estabelece e a burguesia assume o posto de classe dominante, o conteúdo político com o qual se preocupava a Escola Tradicional não era mais útil ao capital. Os avanços tecnológicos e a minuciosa divisão do trabalho não demandavam trabalhadores com conteúdo político e humanista: era necessária uma nova escola para a nova organização produtiva.

O acordo firmado entre capital e Estado transferia para a Escola Nova a responsabilidade em assegurar a igualdade entre os homens (compromisso político assumido pelas revoluções burguesas, mas que não se consolidaram na sociedade capitalista, que é excludente) e passa-se a investir no âmbito técnico-pedagógico, pragmático, psicológico, deixando de lado a formação política. Importava “aprender a aprender” e, para tanto, o professor deveria agir como um “estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (Saviani, 2012, p. 9) e não mais como o transmissor dos conhecimentos acumulados pela humanidade (os quais deveria dominar).

A Escola Nova aprofundou o dualismo escolar uma vez que, sendo muito cara, rebaixou “[...] o nível do ensino destinado às camadas populares [...]” ao passo

que “[...] aprimorou a qualidade de ensino destinada às elites” (Saviani, 2012, p. 10). No final da primeira metade do século XX, com o Tecnicismo, a escola assume declaradamente o objetivo de formar a mão de obra necessária para o trabalho e para a submissão ao sistema produtivo, baseando-se nos pressupostos de neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade. Importa “aprender a fazer”, e o professor é o executor “[...] de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (Saviani, 2012, p. 12-13).

O que se percebe é que as mudanças internas ao modo de produção capitalista trazem, também, mudanças à educação e, conseqüentemente, à formação de professores. Paulatinamente o professor deixa de ser um homem de ciência para se tornar o executor de planos concebidos por outrem. No processo de adaptação dos sujeitos à sociedade da economia mundializada, são necessárias competências e habilidades que substituem o conhecimento científico-cultural num processo de decadência da ideologia burguesa, que passa a relativizar o conhecimento científico (Derisso, 2010).

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em Jomtiem, Tailândia, no ano de 1990, o capital passa a, deliberadamente, determinar os rumos da educação, de acordo com as suas necessidades de acumulação. Soares (2007, p. 170) analisa como o neopragmatismo de Rorty “[...] ressurgue como proposta (des)estruturante da concepção educacional, inspirando reformas elaboradas pelos organismos internacionais e por diversos governos nacionais [...]” especialmente no chamado “mundo pobre” ou países em desenvolvimento. Nessa perspectiva, o conhecimento é “vocabulário da prática, e não da teoria” (Rorty *apud* Moraes, 2004, p. 352); reduz-se, portanto, o cognoscível ao sensível, considerando-se suficiente o “saber fazer”, enquanto a teoria é perda de tempo, especulação metafísica ou recurso de oratória (Moraes, 2004).

No Brasil, diversas reformas na educação e na formação de professores são elaboradas a partir da década de 1990, tendo como fundamento as recomendações dos organismos multilaterais internacionais (Mazzeu, 2011). A prática pedagógica fundamenta-se, então, no neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (Saviani, 2010), e a política educacional e os documentos norteadores do trabalho didático passam a priorizar o pragmatismo em detrimento dos conhecimentos teóricos, filosóficos, artísticos e culturais.

Como resultado, os cursos de licenciatura passaram por diversas mudanças e, assim como a escola foi esvaziada de seus conteúdos, a formação de professores também o foi. Esse processo ocorre ao mesmo tempo em que a formação de professores passa a ser realizada em cursos superiores, muitos deles ofertados em instituições privadas e na modalidade a distância.

As pedagogias ativas, do aprender a aprender, das competências, do professor reflexivo trazem no seu bojo a desvalorização do conhecimento escolar, científico e teórico “[...] contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros” (Duarte, 2003, p. 619). São epistemologias que desvalorizam o conhecimento científico/teórico/acadêmico e pedagogias que desvalorizam o saber escolar, acadêmico, negando a sua transmissão. Na avaliação do autor, são concepções negativas sobre o ato de ensinar, pois os “[...] estudos na linha da ‘epistemologia da prática’, do ‘professor reflexivo’ e da ‘pedagogia das competências’[...] negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar”, isso porque “[...] negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores” (Duarte, 2003, p. 620).

Ao se tornarem parte do currículo dos cursos de licenciatura, a ideologia dessas pedagogias é incorporada pelos profissionais da educação que, ao chegarem à escola, supervalorizam o conhecimento tácito, o pragmatismo, o imediatismo e perpetuam a cisão entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, pois consideram suficiente o saber fazer. As consequências da negação da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade são a despolitização do ato educativo, que assume apenas a função de reprodução e perpetuação da sociedade de classes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O enfoque do artigo é a discussão em torno do Pibid como espaço-tempo privilegiado para a formação inicial e continuada de professores. O Programa, embora de caráter nacional, deve ser pactuado por cada instituição aprovada em edital. Portanto, passa a ser um projeto institucional, ancorado no projeto pedagógico de cada curso de Licenciatura. Nesse sentido, analisamos em que medida o subprojeto Pibid Pedagogia está vinculado aos princípios do PPC, buscando

observar os fundamentos teórico-metodológicos que balizam a formação dos pedagogos no curso. Por meio da análise documental realizada, notamos que a PHC aparece como princípio e fundamento teórico-metodológico da formação do pedagogo no PPC do curso:

Os princípios norteadores do curso se assentam: *Na proposta pedagógica crítica (Pedagogia Histórico-Crítica) [...]. Nos aspectos filosóficos, epistemológicos, teóricos, conceituais e didáticos que norteiam e que se relacionam com a Pedagogia Histórico-Crítica [...]. No princípio gramsciano da escola 'única' ou 'unitária' [...]* (PPC Pedagogia, IFPR - Campus Palmas, 2017).

A partir do documento foi possível inferir que a formação inicial dos licenciandos tem como base teórico-metodológica a perspectiva histórico-crítica, que se assenta nos clássicos da filosofia e da sociologia marxista. Compartilhamos da interpretação de Calvino (1993, p. 11, 12) para o qual “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer; são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”.

Com o intuito de apreender a visão dos bolsistas do Pibid sobre a formação recebida no curso e no subprojeto, tomamos como recorte para análise apenas uma das questões abordadas nos grupos focais: “*Como os estudos dos clássicos lidos e debatidos no curso contribui para a formação inicial e continuada dos professores?*”? A resposta de uma das participantes foi enfática: “Sem os clássicos [...] seria uma formação rasa e superficial” (G2E2, 2023)⁴, posicionamento que foi complementado por outra pibidiana:

Eu penso assim que nem raso não seria[...]. Eu fiz oito meses da faculdade a distância; em oito meses não aprendi o que eu aprendi em três meses no IFPR. Então, acho que, assim, sem o conhecimento dos clássicos, sem o conhecimento aqui no IFPR, sabe; hoje, eu posso dizer que sou uma pessoa, assim, crítica até demais [...] então, os clássicos é fundamental para entender o mundo em si, o universo em si, para entender a educação [...] hoje, eu entendo muito mais do que quando eu comecei (G2E5, 2023).

4 Para preservar a identidade, cada participante dos grupos focais foi identificado com uma sigla composta pelo grupo, número do participante e ano de realização da atividade. Os pibidianos foram identificados como estudantes (E) ou supervisores (S). Assim, o significado das siglas utilizadas refere-se a: G=Grupo, seguido do número; E=Estudante, seguido do número; S= Supervisora, seguida do número.

Na opinião da estudante, o estudo dos clássicos realizado durante o curso e nas atividades do Pibid permite que se vá além do senso comum para a criticidade, o que vem ao encontro da definição de clássico para Saviani (2008, p. 14): “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Constata-se, assim, o potencial formativo do Pibid, que possibilita uma maior integração entre a teoria e a prática, posicionamento que também foi corroborado por uma supervisora:

Eu acho que foi uma oportunidade única que nós tivemos de ser supervisora porque foi através dos textos que a gente começou a aprender. Os acadêmicos contribuíram muito pra nós, nossos grupos de estudo, foi um crescimento acho que tanto para eles como pra nós; eles, de ter essa segurança de estar dentro de uma sala de aula [...]. Foi uma troca muito grande e acho que todo mundo cresceu e, principalmente, os alunos porque as práticas que eu aprendi lá, cada dia eu tento fazer melhor ainda. [...] faz sentido, faz toda a diferença pro trabalho da gente em sala de aula (G1S4, 2023).

A integração entre a teoria e a prática, conforme lembra Gatti *et al.* (2014, p. 14) quase não aparece nas dinâmicas curriculares, bem como nos estudos sobre a escola, o que dá indícios de uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto da atuação docente. “As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor”. Entretanto, acrescenta a autora, “elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores”.

A partir dos depoimentos apresentados, pode-se inferir que, por meio das atividades relacionadas ao projeto, os acadêmicos e supervisores do Pibid Pedagogia puderam ampliar seus conhecimentos teórico-conceituais do campo da Educação, especialmente os pressupostos da PHC. Além disso, os estudantes expressaram que tiveram a oportunidade de fazer uma imersão nas atividades práticas da docência, o que contribuiu para uma formação qualificada, com vistas à inserção dos mesmos no mundo do trabalho, conforme previsto no PPC do curso de Pedagogia. Para Saviani (2012, p. 34), “Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história”.

Tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, o Pibid parece ter constituído uma experiência marcante. Uma estudante assim expressa sua impressão sobre o Programa: “É, eu também acho que na minha vida foi um divisor de águas. Assim como ela falou que foi transformador, também para mim foi [...] modificou, me fez ver o outro lado”. E acrescentou: “Eu acho que se não fosse o Pibid, muitas, eu acho que a maioria, não teria esse acesso aos clássicos (G3E3, 2023). No que diz respeito à formação continuada, uma supervisora também acrescenta que os conteúdos discutidos no Programa representaram uma mudança de visão e de postura no trabalho educativo:

Depois que a gente começou a discutir mais a Histórico-Crítica, percebo que a minha prática mudou bastante porque, antes, a gente seguia muito mais esse material meio que engessado. [...] Quando a gente começou a estudar mais e começou a problematizar mais através dessas leituras, [...], eu mudei bastante minha prática [...] A gente tinha aquele medo por ser iniciante, por ter pouca experiência, aquele medo de sair [...], fazer eles pensar e ir além, e eu não fazia isso (G1S1, 2023).

Os depoimentos corroboram a visão sobre a formação inicial e continuada, na perspectiva daquilo que Saviani (*apud* Mazzeu, 2011, p. 164) defende. Para ele “a reflexão filosófica (com base nas categorias de radicalidade, rigor e globalidade) possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica concebida de maneira fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional.”

Se, por um lado, a formação continuada dos professores, por meio do Pibid, é avaliada pelos envolvidos como um avanço, também constatamos um paradoxo, tanto nos depoimentos dos estudantes, quanto das supervisoras. O relato da estudante é sobre um certo medo da teoria:

Lembro que nas primeiras reuniões a gente percebia que tinha um certo medo dos professores supervisores, quando se falava na Pedagogia Histórico-Crítica. Um pouco por não entender o que era a teoria e também por não conseguir compreender como que se colocava aquilo na prática. E aí, também lembro desse dia que foi lá no auditório, que as professoras tinham que mostrar um plano de aula com a Pedagogia Histórico-Crítica. Eu acho que as professoras ali conseguiram colocar de uma forma bem tranquila aquilo que era da teoria, mas colocaram na prática (G3E2, 2023).

Nesse sentido, Alves (1992, p. 64 *apud* Gatti *et al.*, 2014, p. 14), ao discutir o conceito limitado de prática que se prende ao senso comum, recorda que “é preciso assumir que a prática é espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução. É, portanto, necessário dar à prática a dignidade de fato cultural, relevante para o desenvolvimento curricular pretendido”. O medo da teoria por parte das supervisoras também foi relatado por outro estudante:

Lembro bem disso também, que foi a [...], a [...], a [...] e que a gente conhecia elas de outros lugares. E elas falavam do medo que tinham dessa parte teórica, porque na sala de aula elas desempenhavam muito bem o papel delas, só que quando chegava na parte teórica, de fazer o plano de aula, [...]. Lembro que vocês mandaram um livro pra gente ler, quando viram aquele primeiro livro, elas ficaram apavoradas (G3E3, 2023).

A fala de uma supervisora reforça o medo, a insegurança e, principalmente, a dificuldade em compreender a teoria, como aponta o relato:

Como foi difícil pra nós, professora! Analisando, agora, *nós saímos de uma teoria onde o aluno era o centro, o aluno escolhia [...]*. Não funcionava exatamente assim na prática; mas, enfim, *você tinha na tua cabeça que o aluno era o centro e depois entra outra teoria que você tem que ser o mediador daquele aluno [...]*; então, isso dá conflito dentro da gente mesmo e, além de tudo, tendo um material que ainda não te deixa claro uma visão para lado nenhum, porque o nosso material vai aqui um pouco, vai lá, então é complicado pra gente também assimilar (G1S2, 2023, grifo nosso).

Fica claro que a formação das supervisoras se deu sob um enfoque em que o papel do professor é secundarizado. O pavor das leituras, os materiais didáticos cujo fundamento teórico não fica claro e o aluno como o centro do processo e, sobretudo, responsável pelas próprias escolhas evidencia um currículo de formação inicial pautado nas agendas impostas pelos organismos multilaterais, em que a transmissão de conteúdos é negada duplamente: nem tarefa do professor, nem responsabilidade das instituições que o formam (Duarte, 2003). É por isso que, sob o nosso ponto de vista, além da insegurança diante de uma nova proposta de estudos e da apropriação das teorias, não se trata apenas do medo, mas de

uma negligência da teoria que faz parte da política educacional, dos currículos e do cotidiano escolar.

Eu também achei que o Pibid foi um marco. Com a chegada das meninas, me vi numa situação de buscar mais do que eu já buscava e, principalmente, na questão da teoria porque, em muitos momentos, eu percebo que a gente sai da universidade, faz especialização mas [...] acaba se baseando mais na prática e naquela teoria mais limitada àquilo que você precisa para trabalhar com o teu aluno e você acaba deixando, em muitos momentos, de buscar mais embasamento teórico para continuar o teu trabalho (G1S1, 2023).

Nosso questionamento é sobre o significado e as consequências dessa postura de ‘deixar de buscar’ a teoria na prática docente. Ao refletir sobre os sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento, Moraes e Torriglia (2003) apontam que o relevo atribuído à polissêmica ‘prática reflexiva’, como a proposta inspirada em Schön, leva a um ‘saber-fazer’ pragmático, até mesmo criativo, mas que restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento. A desarticulação entre teoria e prática tem sido apontada como um dos desafios para a formação inicial e continuada, conforme explicita a estudante em sua fala:

A gente observa também que essa relação faculdade-escola sempre tem os paradigmas; que se observa que muitas professoras adentraram no Programa mas comentavam: “*Lá na faculdade é uma coisa, mas no chão da escola é outra*”. Mas, a gente precisa ter essa luz teórica da faculdade para você estar lá no chão da escola; precisa desses clássicos para você conseguir abordar isso (G3E1, 2023, grifo nosso).

Saviani (*apud* Mazzeu, 2011) faz uma crítica às práticas educativas baseadas em concepções guiadas pelo senso comum, nas quais o trabalho educativo se limita à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado, e que se revela na postura do professor que, no “chão da escola”, entende desnecessária a teoria. Ao mesmo tempo, a manifestação da estudante indica que a sua formação, fundamentada nos clássicos, permite o confronto com essa situação. O desafio, o paradoxo que é a formação continuada na rede pública de ensino também se evidencia:

Eu acho que na formação inicial a gente tem essa base sólida. Na formação continuada tem um limite muito grande, porque a gente fica naquilo que a gente vai buscar. Porque, se depender do outro, do Sistema, a gente sabe que aquela formação é limitada. *Em vez de ser uma formação continuada, ela é descontinuada.*

[...] E é maciço, assim, na Rede, essa descontinuidade na formação. Então, na formação continuada, acho que é um desafio muito grande você ter uma formação mais crítica, a depender dos outros. Então, eu acho que fica muito a cargo nosso de se aperfeiçoar, de correr atrás de uma formação sólida (G3E2, 2023, grifo nosso).

O depoimento reacende o sinal de alerta sobre as vicissitudes do sistema no que se refere à formação inicial e continuada docente. Expõe a fragilidade, a desarticulação entre a teoria e a prática, o que põe em xeque o ser e o fazer docente. Ora, como podemos inferir a partir de Moraes e Torriglia (2003), teoria não é contemplação; a teoria é prática. A teoria é trabalho de pensamento, e formar é ensinar a abstrair. E, para abstrair, precisamos da teoria; do contrário, ficamos no campo empírico. Separar teoria e prática favorece o mecanismo da dominação. Daí, a necessidade de repensar o projeto pedagógico, os currículos dos cursos de formação inicial, a formação continuada docente, posicionando-nos contrários às teorias que embasam a cisão entre elas e buscando a unicidade entre a teoria e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve o propósito de analisar a importância do estudo dos clássicos da educação e da PHC na formação inicial e continuada de professores, como também buscou analisar a contribuição das atividades de formação que ocorreram no Pibid Pedagogia e os impactos na formação e prática docente. Dentre as análises feitas, podemos verificar que a PHC aparece como fundamento teórico-metodológico da formação do pedagogo no PPC do curso e no Pibid; o estudo dos clássicos realizado durante o curso e nas atividades do Pibid permite que se reconheça o limite do senso comum, da prática desprovida de teoria e se avance para a compreensão mais aprofundada do ser e fazer docente. Assim, constata-se o princípio formativo do Pibid, que possibilita uma maior integração entre a teoria e a prática.

Contudo, muitos desafios ainda permanecem na formação inicial e continuada dos professores, sendo que um deles é a superação dos limites de circunscrever-se ao empírico. Atualmente, o país rediscute a implantação de novas diretrizes curriculares e novas medidas legais que afetam a formação de professores. Dentre elas podemos citar o novo ordenamento para o funcionamento da formação de professores em cursos ofertados na modalidade

a distância, aumentando sua carga horária presencial, bem como a avaliação do estágio curricular obrigatório. Apesar de alguns sinais de avanço, percebe-se que ainda há grandes lacunas na formação docente, aumentando os riscos do esvaziamento dessa formação.

Por isso, torna-se necessário repensar a formação de professores a partir de referenciais que possibilitem a análise das crises que a determinam. Os estudos aqui apresentados apontam que o Pibid, pensado em articulação com o projeto pedagógico do curso, fundamentado em base teórica sólida, tem um grande potencial formador dos atuais e futuros docentes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas.** Campinas: Autores Associados, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro (Trad.). São Paulo: Edições 70, 2016.
- CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- DERISSO, J. L. Construtivismo, Pós- modernidade e Decadência Ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores: Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 37-45.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados: 2016.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601–625, ago. 2003.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Campus Palmas. 2017.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia Científica:** Teoria da Ciência e Prática da pesquisa. 14. ed. rev. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a Formação de Professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2.ed. São Paulo, Expressão Popular: 2008.

MAZZEU, L.T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico crítica:** 30 anos. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 337–357, maio 2004.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M.C. M. de (orgs.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento de políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. da. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista.** Belo Horizonte,

v. 34 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>. Acesso em 25 nov. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3.ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.002

ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO DE QUÍMICA: APLICAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO SOBRE FUNÇÕES ORGÂNICAS

Julia Vitoria dos Santos Cardoso¹

Paula Cavalcante Monteiro²

RESUMO

Este relato de experiência foi desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado 2, com ênfase na aplicação de um jogo de tabuleiro educativo. O principal objetivo foi promover o aprendizado ativo e a compreensão dos estudantes sobre estruturas e nomenclaturas básicas de forma divertida e interativa. Assim, a atividade envolveu os estudantes de maneira prática, o que lhes permitiu fortalecer o conhecimento sobre funções orgânicas, promovendo a aprendizagem colaborativa. Com isso, obteve-se como resultados maior engajamento e melhor compreensão dos conteúdos, destacando o potencial dos jogos como ferramentas pedagógicas no Ensino de Química.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado 2, Jogo de tabuleiro, Ensino de Química.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Campo Mourão - UTFPR, juliavitori1925@gmail.com;

2 Professora orientadora: Doutora em Ensino de Ciência e Educação Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Campo Mourão- UTFPR, paulamonteiro@professores.utfpr.edu.br.

INTRODUÇÃO

O ensino de Química enfrenta desafios constantes, especialmente em termos de envolvimento dos alunos e compreensão dos conteúdos. Nesse contexto, o Estágio Supervisionado assume uma importância fundamental, pois oferece aos futuros professores a oportunidade de aplicar e refletir sobre as estratégias pedagógicas aprendidas. Além disso, permite aos professores em formação inicial desenvolverem habilidades práticas essenciais, adaptando suas abordagens de ensino às necessidades dos alunos, o que é crucial para lidar com os desafios do ensino de Química.

Dentro dessa prática, as atividades lúdicas se apresentam como uma ferramenta eficaz para facilitar o aprendizado e aumentar o envolvimento dos estudantes. Como destacam Ferreira *et al.* (2012, p. 2), atividades lúdicas são aquelas que “têm como objetivo produzir prazer durante sua execução, ou seja, divertir o praticante”. Essa natureza da brincadeira é importante para promover um ambiente livre e estimulante, principalmente em aulas consideradas difíceis. Para Lima *et al.* (2018, p. 3),

As atividades lúdicas, no ensino Fundamental e Médio, são práticas privilegiadas para a aplicação de uma educação que vise o (sic) desenvolvimento pessoal do aluno e a atuação em cooperação na sociedade. São também instrumentos que motivam, atraem e estimulam o processo de construção do conhecimento [...]

Percebe-se que jogar não apenas motiva os alunos, mas também os ajuda a desenvolverem habilidades sociais e a cooperação necessária na escola e fora dela. Assim, Lima *et al.* (2018) mencionam que, caso existam regras, essas atividades recreativas podem ser classificadas como um jogo. Dessa forma, na perspectiva de Nascimento, Santos e Oliveira (2021, p. 2), “o uso de jogos lúdicos é como uma meta que produz prazer na execução, ou seja, diverte os educandos e favorece as aulas com o desenvolvimento de habilidades, socialização e produção no ensino”. Tais jogos, quando trabalhados após o ensino do conteúdo, podem estimular a construção do conhecimento de maneira interativa e relevante. Isso ocorre porque os alunos têm a oportunidade de reforçar o que foi aprendido em aula por meio da prática lúdica.

Além disso, para evitar a desmotivação na aprendizagem e incentivar a participação ativa no jogo, é fundamental que os estudantes possam colaborar entre si, mesmo que não pertençam ao mesmo grupo, compartilhando conhecimentos e auxiliando uns aos outros na resolução dos desafios propostos. Desse modo, mesmo que não sejam os vencedores diretos, a satisfação de ver o progresso coletivo e a superação de desafios juntos gera um sentimento de realização compartilhada, fortalecendo o vínculo entre os participantes e encorajando-os a persistirem nas tentativas seguintes, sem fomentar uma competitividade excessiva.

Nesse sentido, Souza e Silva (2022, p. 134) destacam que

[...] o termo lúdico evidencia o deslocamento para o campo terminológico nas manifestações relativas ao jogo e às brincadeiras, porém enfatiza-se que todas essas atividades podem ou não ser lúdicas, dependendo das sensações de quem as vivenciam *[sic]*.

Isso ocorre devido ao conceito de ludicidade estar além da definição objetiva de jogos e brincadeiras, pois ludicidade está relacionada à experiência emocional e cognitiva do participante, ou seja, deve haver emoção e envolvimento para ser considerada uma atividade lúdica. Sendo assim, jogos que oferecem envolvimento do participante, demonstrando a sua capacidade de transformar situações difíceis em aprendizagem e ação significativas, podem ser considerados lúdicos. Com isso, pode-se dizer que

Os jogos no ensino de Química dá-se *(sic)* pela importância de mostrar que o processo de ensino não precisa ser penoso e regulador. E que os alunos possam aprender sem que precisem memorizar e escrever repetidas vezes para que ele *(sic)* consiga *(sic)* entender o conteúdo, e que a escola é um espaço privilegiado para a construção do conhecimento de forma descontraída [...] (Freitas, 2015, p. 8).

Segundo a referida autora, tais jogos permitem transformar o processo de ensino em algo mais leve e envolvente, sem depender exclusivamente de métodos tradicionais como memorização ou repetição. Nesse contexto, estratégias como jogos de tabuleiro são amplamente reconhecidas por sua capacidade de combinar engajamento e assimilação.

Silva *et al.* (2020) reforçam a relevância dos jogos de tabuleiro como ferramentas educativas, destacando que sua longa trajetória histórica, desde

civilizações antigas há 5.000 anos, reflete seu valor como meio de interação e desenvolvimento. Embora tenham enfrentado um declínio com o surgimento dos jogos eletrônicos a partir dos anos 1980, voltaram a ganhar popularidade, pois o jogo “[...] incentiva a capacidade de memória e ajuda a desenvolver o raciocínio lógico” (Silva *et al.* 2020, p. 2). Ademais, auxilia na concentração e na tomada de decisões, promovendo a interação social de forma envolvente.

Consoante com o exposto, acreditamos que a vivência dessas experiências por meio do jogo de tabuleiro seja fundamental para os estudantes, pois facilita a compreensão dos conteúdos de Química de forma lúdica e interativa, tornando a construção do conhecimento mais envolvente e significativa.

Nesse sentido, este relato de experiência apresenta uma descrição sobre a aplicação de um jogo de tabuleiro que foi desenvolvido como parte das atividades avaliativas na disciplina de Estágio Supervisionado 2, durante 30 horas/aula, em uma escola pública em Campo Mourão. Nesse período, acompanhei as atividades da professora supervisora, observei as aulas de três turmas que ela ministrava (8º ano do Ensino Fundamental, 1º ano e 2º ano do Ensino Médio), e, ao final das observações, elaborei uma atividade lúdica que envolveu os conteúdos de Química Orgânica. Optei por aplicar essa atividade na turma do 2º ano do Ensino Médio, pois percebi que os estudantes participavam ativamente nas aulas.

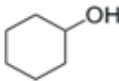
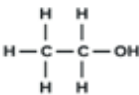
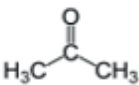
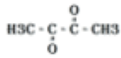
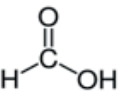
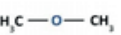
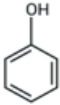
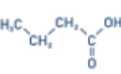
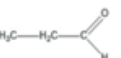
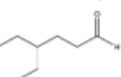
A turma do 2º ano do Ensino Médio contava com 12 alunos; porém, no dia da realização da atividade, somente 11 alunos compareceram. Dessa forma, conduzi a atividade com o intuito de estimular a participação ativa dos estudantes e integrar os conteúdos teóricos com as práticas do jogo. Assim, o principal objetivo da atividade por mim desenvolvida foi promover o aprendizado ativo e a compreensão dos estudantes, de forma divertida e interativa, sobre estruturas e nomenclaturas básicas.

Para que os alunos compreendessem melhor, elaborei uma atividade em tabuleiro com foco nos principais conteúdos sobre funções orgânicas, visto que representam um tema com grande potencial para a aplicação de atividades lúdicas. Devido à sua complexidade, muitos estudantes apresentam dificuldades em compreender as regras de nomenclatura de compostos orgânicos. Dessa maneira, no decorrer do jogo, os alunos identificaram, nomearam e construíram a fórmula molecular de diferentes grupos funcionais, como, por exemplo, álcoois, aminas, amidas, aldeídos, ésteres, éteres, cetonas e ácidos carboxílicos.

Além disso, estabeleci como pré-requisito na elaboração dessa atividade que os alunos precisariam ter conhecimento em ligações químicas, noções de cadeia carbônica, conceitos básicos de nomenclatura, incluindo prefixo, infixo e sufixo. Além disso, determinei que o objetivo da atividade seria desenvolver a capacidade de identificar as principais funções orgânicas, nomear compostos orgânicos simples e organizá-los na fórmula molecular, visando, assim, fortalecer o entendimento sobre a Química Orgânica básica.

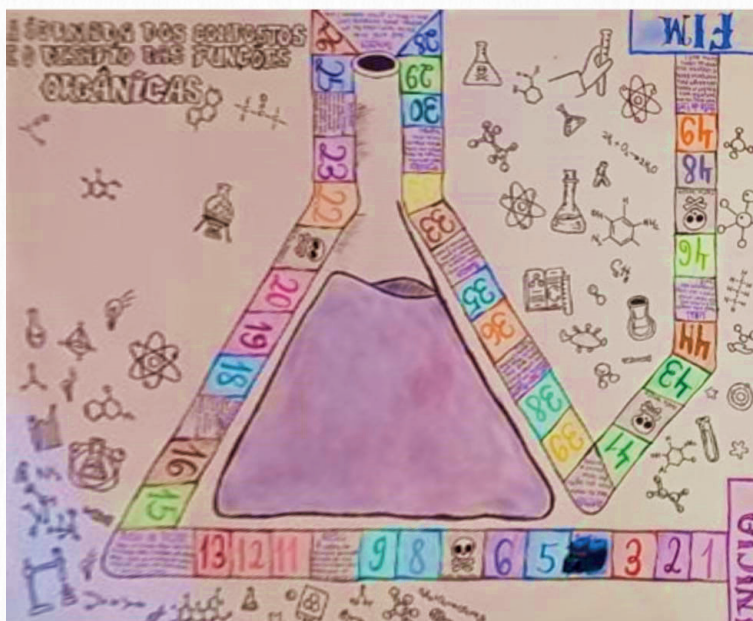
Nessa direção, construí o jogo de tabuleiro, os conteúdos a serem abordados e as regras que promoveriam a interação entre os participantes. Para isso, utilizei como material cartolina, lápis de escrever, lápis de cor, caneta preta, canetinhas coloridas, carrinhos de brinquedos, um dado, impressora e folhas sulfite. Criei apenas um tabuleiro devido ao tempo limitado da atividade, e também foram elaboradas perguntas/desafios e regras, as quais podem ser visualizadas nas Figuras 1, 2 e 3 a seguir.

Figura 1 – exemplos das perguntas/desafios usadas

1. Qual é a função: 	
2. Qual é a nomenclatura? 	
3. Qual é a nomenclatura? 	
4. Qual a nomenclatura do composto 	
5. Qual é o nome do composto 	
6. Qual a função orgânica de compostos que possuem o grupo -O- entre dois radicais orgânicos? 	
7. Qual é a fórmula Molecular do metanol?	
8. Qual a função: 	
9. Qual a Nomenclatura: 	
10. Qual a nomenclatura do composto 	
11. Qual é a função (aldeído, cetona ou ácido carboxílico)? 	

Fonte: autoria própria (2024)

Figura 2 – Jogo de Tabuleiro



Fonte: autoria própria (2024)

Figura 3- Regras do Jogo

O primeiro jogador joga o dado e avança o número de casas indicado, começando a contar da casa início e assim por diante.

O jogo só acabará se um dos jogadores chegar na casa FIM, porém todos os jogadores deverão ter respondido pelo menos 1 carta desafio (parte do jogo onde estão as QUESTÕES).

O jogador só poderá chegar na casa FIM se tirar o número de dados correspondente a ela!

Caveira: carta desafio – se responder certo, avança uma casa; se responder errado, esperará todos jogarem o dado até chegar sua vez.

Sorte ou azar: sorte pois está avançando 2 casas e azar porque terá caído na casa para responder uma questão.

OPS: deverá esperar todos os colegas passarem ou chegar até você!

ZONA DO PERIGO: você e um colega respondem uma carta desafio e avançam 1 casa.

ESTRAGO: voltar 1 casa.

INCRIVEL: pegar uma carta desafio e avançar 3 casas se acertar e 1 se errar.

PARABÉNS: você e um colega que escolher avançam 1 casa.

DESASTRE: você deverá pegar uma carta desafio, responda e espere sua vez novamente.

PARCERIA: você avança 2 casas com um amigo se responderem certo.

UM BOM AROMA: você avança uma casa.

SURPRESA: você avança 2 casas e pega uma carta desafio.

UAU! espere 2 colegas chegar na casa em que está ou ultrapassá-la.

PERTO DO FIM! você volta 2 casas, responde a carta desafio e escolhe 2 colegas para avançarem.

Fonte: autoria própria (2024)

Durante a elaboração do tabuleiro, testei o protótipo do jogo analisando o tamanho das etapas e a disposição dos elementos. Em seguida, ajustei as regras e o conteúdo, para que ele fosse adequado ao nível de compreensão dos

estudantes. O desenvolvimento da atividade foi baseado nos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo abordado. Primeiramente, os participantes foram organizados em grupos (um grupo com 3 alunos e quatro duplas), em que cada um deles recebeu um carrinho de brinquedo de cor diferente que simbolizava o seu personagem no jogo.

Em seguida, expliquei as regras do jogo e decidi junto com os estudantes quem começaria. Durante a aplicação, observei aspectos como engajamento, interação e cooperação entre os alunos. Houve uma grande colaboração entre os estudantes e uma participação ativa na resolução dos desafios apresentados pelo jogo de tabuleiro. Além disso, os estudantes, ao final da atividade, responderam a um questionário avaliativo, com duas questões diferentes para cada aluno, as quais podem ser visualizadas no Quadro 1:

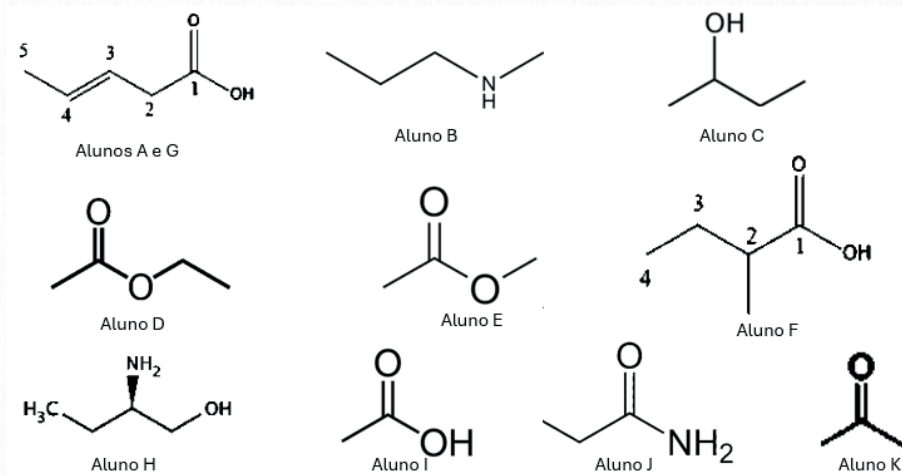
Quadro 1 – Questões do questionário

Questão 1	Questão 2	Questão 3
Referente ao composto Orgânico abaixo, responda as seguintes questões: 1.1. Qual a função orgânica? 1.2. Qual a fórmula molecular? 1.3. Qual a nomenclatura?	Referente à estrutura: 2.1 - Circule as funções presentes na estrutura da ribose. 2.2 - Escreva as funções identificadas.	Sobre a atividade A jornada dos compostos e o desafio das funções orgânicas, escreva sua opinião. (Feedback dos alunos)

Fonte: autoria própria (2024)

Referente à questão 1 do Quadro 1 sobre os Compostos Orgânicos, estão ilustrados na Figura 4. Posteriormente identifiquei os 11 alunos (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K) que ficaram responsáveis por cada um dos compostos a seguir:

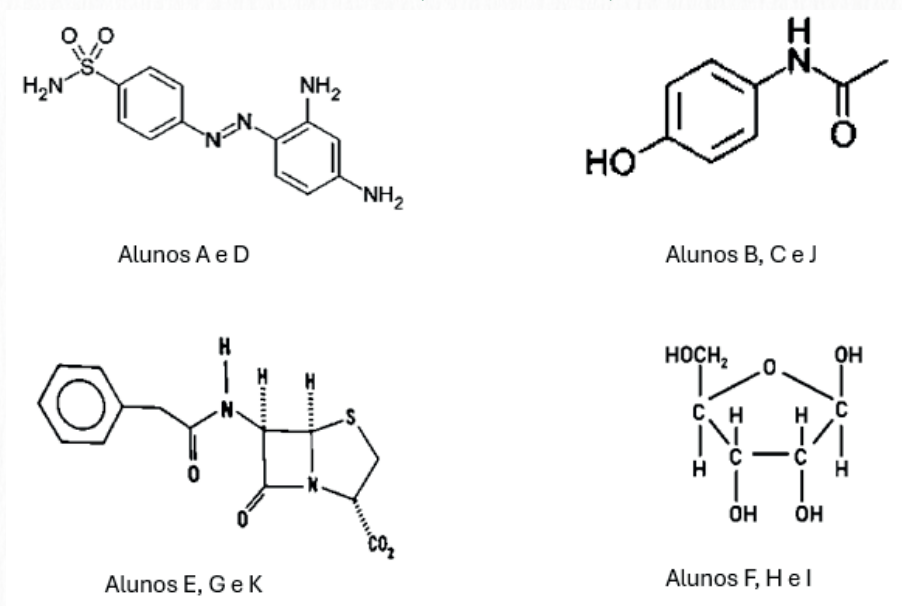
Figura 4 – Compostos Orgânicos da Questão 1 e os respectivos alunos que a analisaram:



Fonte: autoria própria (2024)

Referente à questão 2 do Quadro 1, as estruturas mencionadas foram a Ribose, Penicilina, Prontosil e acetoaminofeno, que estão ilustrados na Figura 5,

Figura 5 – Estruturas da Questão 2 e os respectivos alunos que as analisaram



Fonte: autoria própria (2024)

A respeito da questão 1 e 2, disposta no Quadro 1, a quantidade de alunos que acertaram totalmente, acertaram parcialmente, não acertaram ou não fizeram, estão apresentadas no Quadro 2 deste relato de experiência:

Quadro 2 – Resultado das respostas dos alunos

Questão 1 – dos itens 1.1, 1.2 e 1.3	Questão 2 – dos itens 2.1 e 2.2
1.1 e 1.2 – Dez alunos acertaram totalmente.	2.1 e 2.2 – Nove alunos acertaram totalmente.
1.3 – Nove acertaram totalmente.	Dois alunos acertaram parcialmente.
1.1 e 1.3 – Um dos alunos acertou parcialmente.	Um não fez.
1.2 e 1.3 – Um não acertou.	

Fonte: autoria própria (2024)

Dessa forma, posso afirmar que houve um bom aproveitamento por parte dos alunos, pois o seu desempenho indica que a atividade lúdica contribuiu para a compreensão do conteúdo abordado. No entanto, alguns pontos, como a falta de compreensão do conteúdo por parte de alguns alunos, ainda necessitam de reforço para aprimorar o entendimento de todos.

Com relação ao *feedback* que os alunos apresentaram após a participação da atividade em resposta à Questão 3 do questionário, apresentada no Quadro 1, observei pelas respostas uma recepção positiva na estratégia adotada, já que eles relataram que a atividade foi prazerosa e a experiência proporcionou um aprendizado mais dinâmico e envolvente na medida em que seguiu os conceitos abordados anteriormente por Souza e Silva (2022).

Alguns alunos ressaltaram que a atividade foi interessante, divertida e informativa, facilitando o aprendizado de forma criativa. Houve também a sugestão, por parte de outro estudante, de que mais atividades semelhantes fossem desenvolvidas, reforçando a eficácia da abordagem lúdica. Outros apontaram que o jogo ajudou a fixar melhor o conteúdo, tornando a assimilação mais acessível e agradável. Além disso, a atividade foi considerada desafiadora por alguns, enquanto outros enfatizaram que ela esclareceu bem o conteúdo e incentivou o interesse pelo tema abordado.

De maneira geral, os alunos relataram que a atividade trouxe uma nova forma de aprender, tornando a aula mais interativa e estimulante. Assim,

confirma-se o argumento de Nascimento, Santos e Oliveira (2021) sobre a eficácia dos jogos, uma vez que podem aumentar o interesse dos estudantes pela disciplina.

Considero, por fim, que a atividade lúdica pode ser uma ferramenta valiosa no processo de ensino e aprendizagem, desde que esteja cuidadosamente integrada aos conteúdos escolares e ao desenvolvimento crítico do estudante. É importante destacar que o ensino não pode ser reduzido apenas ao prazer, motivação, interesse ou à espontaneidade do aluno, pois isso pode desviar o foco da formação necessária para a construção do conhecimento e da consciência crítica.

Portanto, a ludicidade deve ser utilizada de forma intencional, como um recurso que favorece a aprendizagem, mas sempre com a intenção de aprofundar a compreensão dos conteúdos e contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, foi de grande importância esta atividade desenvolvida no Estágio Curricular Supervisionado 2, pois me proporcionou, como futura docente, uma compreensão mais profunda sobre as estratégias de ensino e o impacto positivo que, quando aplicadas de maneira satisfatória, possibilitam a construção de conhecimento, reforçando a importância de um ensino que alie a ludicidade à formação crítica.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à Universidade Tecnológica Federal do Paraná por proporcionar um ambiente acadêmico inspirador e de excelência. Este projeto não teria sido possível sem o apoio incondicional da instituição.

Agradeço imensamente à minha professora orientadora, cuja dedicação, paciência e sabedoria foram fundamentais para a realização deste trabalho. Sua orientação criteriosa e incentivo constante me ajudaram a enfrentar os obstáculos ao longo do caminho e a alcançar os objetivos traçados.

Por fim, sou grata à minha família, que sempre acreditou em meu potencial e me forneceu suporte emocional e motivacional, permitindo que eu me dedicasse plenamente aos meus estudos e à realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, E. A. et al. **Aplicação de Jogos Lúdicos para o Ensino de Química: Auxílio nas Aulas Sobre Tabela Periódica.** Anais, I ENECT/UEPB, 2012

FREITAS, A. B.; BÜTTENBENDER, M. D.; ROEHRS, R.. **Ouroboros: um jogo de tabuleiro para o ensino de Química.** Grupo Interdisciplinar em Pesquisa em Prática de Ensino - GIPPE, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Uruguaiana, RS. Disponível em: <<https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/5183/1/ALINE%20BALBUENO%20FREITAS.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

LIMA, E. C. et al. **Uso de Jogos Lúdicos como Auxílio para o Ensino de Química.** Graduação Digital/UNISEPE, 2018.

NASCIMENTO, K. R. de F.; SANTOS, M. R. R. dos.; OLIVEIRA, M. J. H. A de. **O uso da Didática Lúdica no Ensino de Química.** Anais, VIII, ENALIC, 2022.

SILVA, L. K. R. et al. **Jogos de tabuleiros: uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem de Química.** Revista Arquivos Científicos (IMMES). Macapá, AP, 2020. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjGmJbLgOCKAxUa-GLkGHTaQM9IQFnoECDIQAQ&url=https%3A%2F%2Farcscientificosimmes.emnuvens.com.br%2Fabi%2Farticle%2Fdownload%2F402%2F128%2F&us-g=AOvVaw3dFgsbv8bB4MPXPpo4dn55&opi=89978449>>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SOUZA, C. R. de.; SILVA, A. C. da. **Práticas Pedagógicas Lúdicas no Ensino de Química.** Revista Debates em Ensino de Química, 8 (1), 131-144, 2022.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.003

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES INICIANTES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS: APONTAMENTOS DAS PESQUISAS

Franciele Aparecida Carneiro Stefanello¹
Susana Soares Tozetto²

RESUMO

Este artigo apresenta apontamentos de pesquisas sobre a relação entre professores iniciantes e coordenadores pedagógicos, com o objetivo de analisar as contribuições do coordenador pedagógico para a formação e prática dos docentes no início da carreira. A pesquisa abordou estudos que discutem as atribuições e desafios do coordenador pedagógico, destacando a fragmentação de seu trabalho e a falta de clareza nas suas funções. Também foram analisadas as políticas educacionais que favorecem o acolhimento e a inserção dos professores iniciantes, como mentorias e formações contínuas, que são consideradas essenciais para uma adaptação mais eficaz ao ambiente escolar. Os resultados indicaram que a atuação do coordenador pedagógico, embora reconhecida como importante, enfrenta desafios relacionados à sobrecarga de tarefas e à falta de estrutura para apoiar adequadamente os docentes iniciantes. Conclui-se que fortalecer o papel do coordenador pedagógico, por meio de estratégias de apoio e formação continuada, é fundamental para melhorar a prática pedagógica e a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico, Professores iniciantes, Formação contínua.

1 Doutoranda em educação da UEPG e docente dos anos iniciais, franstefanello8@gmail.com

2 Doutora em educação e docente da UEPG, tozettosusana@hotmail.com;

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida para a dissertação de mestrado intitulada “O trabalho do Coordenador Pedagógico com os Professores Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Ponta Grossa/PR”, cujo objetivo principal foi analisar o trabalho pedagógico do coordenador pedagógico junto aos professores iniciantes nas Escolas Municipais de Ponta Grossa - Paraná. Assim, o trabalho investiga a atuação da coordenação pedagógica junto aos professores iniciantes, com foco nas práticas de suporte e formação continuada realizadas no ambiente escolar.

Para iniciar a pesquisa foi realizada uma revisão de literatura para identificar as produções acadêmicas mais recentes e relevantes sobre a relação entre coordenadores pedagógicos e professores em início de carreira. Como ressaltam Vosgerau e Romanowski (2014), estudos de revisão não apenas organizam e sintetizam o conhecimento existente, mas também oferecem um ponto de partida consistente para novas investigações, contribuindo para a construção de referenciais teóricos e metodológicos robustos.

METODOLOGIA

Foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), focando em pesquisas publicadas entre 2009 e 2019. Esse recorte temporal justifica-se pela intenção de dialogar com um período marcado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP, 2006) e pelas políticas educacionais que influenciaram diretamente a formação e o papel dos coordenadores pedagógicos.

A revisão de literatura vai além do levantamento bibliográfico; produz uma discussão acerca do material encontrado e apresenta dois propósitos, “a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 170).

Realizou-se uma busca tendo como base o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de encontrar pesquisas correlatas à problemática elencada no

estudo. Para tanto, utilizaram-se no campo de buscas os termos “coordenador pedagógico” e “professor iniciante” (ambos entre aspas), e a busca gerou 678 resultados. Após filtrar apenas resultados dos últimos dez anos (2009-2019), por considerar-se que esse recorte temporal abrange um perfil de coordenadores pedagógicos formados a partir das DCNP (BRASIL, 2006), chegou-se ao número de 534 pesquisas.

Depois de analisar os títulos das teses e dissertações, percebeu-se uma amplitude de temáticas consideradas pela base de busca. Foram, então, excluídas aquelas cujo título não condizia com a relação coordenação pedagógica e professores iniciantes. Após a exclusão de teses e dissertações que demonstravam no título não tratar da relação coordenador pedagógico-professor iniciante, chegou-se a quatro estudos que possuem esse enfoque, e estes serão apresentados, destacando seus objetivos e principais descobertas.

É importante salientar que, conforme orienta Mazzotti-Alves (2012), na revisão de literatura, um aspecto crucial é a familiarização com a produção já existente. A autora destaca que, tão importante quanto a definição da questão de pesquisa, é realizar uma primeira revisão da literatura, pois isso ajuda a evitar o problema de descobrir posteriormente que um determinado tema já havia sido abordado por outros pesquisadores. Guesser e Hobold (2022, *apud* Mazzotti-Alves, 2012; Nóbrega-Therrien; Therrien, 2021) enfatizam a importância de uma revisão contínua e integrada ao processo de construção do conhecimento, em vez de algo apenas pontual e isolado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vosgerau e Romanowski (2014) apontam que anualmente, no Brasil, são defendidas milhares de teses e dissertações, e os estudos de revisão consistem em organizar as principais obras existentes sobre determinado tema. Assim, um estudo de revisão pode apresentar aos pesquisadores um direcionamento, um ponto de partida.

A primeira pesquisa correlata encontrada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES é a tese de Andreia Jamil Paiva Mollica (2014 – PUC-SP. O problema que a gerou foi: “De que modo as dificuldades enfrentadas pelo professor especialista iniciante em sua inserção profissional e atuação podem ser amenizadas pela ação do CP?” (Mollica, 2014, p. 73). A pesquisa de Mollica (2014)

teve como objetivo geral analisar quais ações o coordenador pedagógico pode realizar para apoiar o professor especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula de forma a promover um bom ensino. Como objetivos específicos, o autor elencou: analisar, com base na literatura e nas falas de professoras especialistas iniciantes entrevistados, as dificuldades e as necessidades que estes encontram em sua inserção profissional no contexto de trabalho e em sua atuação; verificar como as dificuldades e/ou necessidades dos professores especialistas iniciantes em relação à sua atuação profissional são percebidas pelo Coordenador Pedagógico; e analisar o porquê do atendimento (ou não atendimento) às dificuldades e às necessidades.

A tese de Mollica (2014) defende que os professores especialistas iniciantes vivenciam no cotidiano escolar experiências que contribuem ou dificultam sua atuação no início da carreira. Ações de apoio e formação desenvolvidas pelo CP ajudam a criar melhores condições para a inserção do professor especialista iniciante e para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, amenizando o choque de realidade (Mollica, 2014, p. 74).

A discussão da tese está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo trata especificamente do coordenador pedagógico e apresenta a legislação e um levantamento bibliográfico acerca do coordenador pedagógico; relata que o contexto legal não garante uma formação adequada aos coordenadores pedagógicos e nem mesmo esclarece as atribuições desse profissional. No levantamento percebe-se que o coordenador pedagógico assume um papel central, e quando tem uma boa atuação nas instituições, ele consegue contribuir para que “haja um ambiente favorável de ensino”, como diz Mollica (2014, p. 40). A pesquisa busca responder a questões a partir da ótica de professores iniciantes, além da dos próprios coordenadores pedagógicos. As questões que norteiam a pesquisa são:

Quanto aos professores iniciantes, existe ajuda diferenciada, dado que se trata de uma etapa difícil na carreira? O apoio é realmente relevante para a prática profissional do iniciante e, assim, para um ambiente favorável ao ensino? Como seria esse apoio? (Mollica, 2014, p. 40).

No caminho para responder às questões da pesquisa, Mollica (2014, p. 42) realiza um novo levantamento bibliográfico; desta vez, pautado nas produções referentes ao início da carreira docente. A autora afirma que as pesquisas sobre

o início da vida profissional docente são ainda pouco exploradas dentro do campo de formação de professores. Ressalta, ainda, o fato do acentuado número de referências estrangeiras que discutem o tema, e cita “Michael Huberman, da Suíça; Simon Veeman, da Holanda; Carlos Marcelo Garcia, da Espanha; Maurice Tardif, do Canadá” (Mollica, 2014, p.42). O autor comenta que não verificou referências nacionais frequentes nos trabalhos que merecessem destaque.

Mollica (2014) cita a importância das obras do tipo estado da arte para a construção da sua pesquisa. Evidencia-se, nesse sentido, a pesquisa de Papi e Martins (2019), que realizaram um estudo com o objetivo de “realizar um balanço das bases teórico-metodológicas utilizadas em pesquisas que se dedicam ao estudo do tema professor iniciante” (Mollica, 2014, p.49). A autora comenta que Papi e Martins (2009) chegaram a um número reduzido de trabalhos sobre o tema.

A partir do levantamento das pesquisas sobre os professores iniciantes, Mollica (2014) identifica que o número de estudos acerca do tema professor iniciante ainda é pequeno. Percebe-se uma proximidade desta dissertação com a pesquisa de Mollica (2014), no que tange às questões norteadoras e aos objetivos. Porém o estudo de Mollica (2014) se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com três docentes iniciantes e dois coordenadores pedagógicos, enquanto a proposta deste estudo é realizar a pesquisa apenas com os coordenadores, buscando atingir um número maior de participantes.

Os resultados da investigação de Mollica (2014, p. 177) enfatizam uma carência nas pesquisas sobre os professores iniciantes especialistas. Tal carência está centrada na necessidade de maior estudo “sobre as características que envolvem a realidade do docente especialista no início da carreira com o intuito de vislumbrar novas ações que possam apoiá-lo nessa etapa profissional”. Por fim, concorda-se com a autora quando ela relata que os coordenadores pedagógicos devem procurar manter o foco em suas atribuições, pois assim é possível realizar ações direcionadas aos professores iniciantes.

O segundo estudo destacado por contemplar a relação coordenador pedagógico e professor iniciante é a dissertação de Daniella Cristini Fernandes da Silva (2017), intitulada “O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP”. O estudo é fruto do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS),

Unidade Universitária de Paranaíba - MS, com o objeto de estudo referente à socialização dos professores iniciantes por mediação da coordenação pedagógica no contexto escolar.

O campo pesquisado pela pesquisa de Silva (2017) foram as Escolas Municipais de Andradina. A pesquisa teve como objetivo geral: Analisar as ações da coordenação pedagógica como mediadora na socialização do professor iniciante nas atividades da docência. Para os objetivos específicos, foram elencados os seguintes: analisar as ações do coordenador pedagógico como mediador na socialização do professor iniciante nas atividades da docência; conhecer a dinâmica da formação continuada em serviço no Município de Andradina; e investigar quais as dificuldades de início de carreira que estão problematizando a socialização do professor iniciante.

Como visto, a pesquisa tem um enfoque diferente em relação a este trabalho, pois Silva (2017) preocupa-se com o processo de socialização dos professores iniciantes. Os resultados da pesquisa de Silva (2017, p. 7) demonstram que a mediação da coordenação pedagógica nos processos de socialização, de formação e de auxílio nos dilemas “torna o início da docência menos traumático e possibilita maior espaço de reflexão nessa etapa da carreira”. A pesquisadora ressalta que todas as professoras iniciantes que participaram do estudo entendem a relevância do papel da coordenação pedagógica em sua socialização, “pois na maioria das dificuldades era a ela a quem [sic] as professoras recorriam”. A pesquisa revela, ainda, que momentos de formação mediados pelos coordenadores pedagógicos, “bem como a relação com os demais professores, serviram de apoio para o enfrentamento das dificuldades próprias do início de carreira (Silva, 2017, p.7).

Nas considerações finais de Silva (2017), evidencia-se o fato de que as coordenadoras sentem dificuldade em realizar ações de apoio à socialização dos docentes iniciantes devido ao elevado número de atribuições que desenvolvem no cotidiano da escola. Portanto, o estudo surgiu como uma hipótese para o que poderia estar ocorrendo também na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, agora não com foco na socialização dos professores iniciantes, mas sim, na construção dos conhecimentos necessários para a prática em sala de aula.

A terceira pesquisa contemplada nesta revisão é a de Leonardo Bezerra do Carmo (2017). Trata-se de uma dissertação apresentada na Universidade de Brasília - DF. O título da pesquisa é: A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante. Carmo (2017) aponta que o interesse em realizar

a pesquisa aconteceu a partir dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPPAPE). Carmo (2017) expõe que muitos dos levantamentos bibliográficos e empíricos realizados pelo grupo de pesquisa demonstraram que as condições dos professores iniciantes “são permeadas por diversas dificuldades, descobertas e formas diversificadas de se identificar como efetivo trabalhador docente” (Carmo, 2017, p. 7).

Os objetivos da pesquisa de Carmo (2017) pautaram-se em compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante/ingressante na carreira docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no contexto do trabalho docente. Para o autor:

Como parte da Equipe Pedagógica da escola, o coordenador é um dos profissionais que participam do processo de formação continuada do professor iniciante na carreira. O processo de inserção do professor iniciante pode acontecer de maneiras variadas, e dependendo da forma como ocorra, pode influenciar diretamente em sua motivação e entusiasmo em sua atuação. Tudo isso pode conduzi-lo a ações e atitudes que ecoarão em sua vida profissional (Carmo, 2017, p. 73).

Concorda-se com Carmo (2017), uma vez que, a partir das leituras e levantamentos bibliográficos iniciais apresentados nos primeiros capítulos deste texto, percebe-se que o papel do coordenador pedagógico frente aos processos formativos dos professores em início de carreira é de fato primordial, pode e certamente tem implicações na prática docente desses professores. Carmo (2017) expõe a necessidade de formações continuadas voltadas para os coordenadores pedagógicos. O autor trata, também, da necessidade de políticas de acolhimento e inserção dos professores iniciantes/ingressantes no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal e comenta que tal atividade poderia ser efetivada por intermédio de mentorias que envolvessem professores experientes, ou por meio de um acompanhamento efetivo do coordenador pedagógico aos docentes iniciantes.

Similarmente, todos esses trabalhos mencionados trazem no título os termos coordenador pedagógico e professor iniciante, porém este não foi o único critério utilizado para selecionar os trabalhos a serem analisados. Considerou-se também o trabalho “Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta

Grossa – PR”, de Adriane Bayer Tozetto Beatriz (2018) - UEPG, devido ao entendimento de que se trata apenas de uma mudança de nomenclatura em relação ao termo pedagogo, que é o mesmo profissional coordenador pedagógico. O objeto de estudo de Beatriz (2018) está pautado nas contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes na rede estadual de ensino do Paraná, na modalidade de Educação Profissional. O problema de pesquisa que norteou a investigação foi o seguinte: Quais as contribuições do pedagogo para a prática pedagógica dos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino no município de Ponta Grossa? O objetivo geral foi analisar as contribuições do pedagogo junto aos professores iniciantes, na modalidade de Educação Profissional, da rede estadual de ensino do Paraná, na busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica. E os objetivos específicos foram: identificar as dificuldades do pedagogo e do professor iniciante na modalidade de Educação Profissional, e verificar as atribuições do pedagogo na orientação da prática pedagógica desses professores.

Beatriz (2018, p. 76) entende que é necessário pensar sobre as práticas formativas, tanto a inicial, como a continuada, “de maneira a subsidiar e a favorecer as condições críticas, reflexivas e complementares para o desenvolvimento da profissionalidade docente, torna-se imprescindível”. Concorde-se, assim, quando ela aponta que o pedagogo é o profissional da escola que, “em parceria com os professores, a direção e demais sujeitos da comunidade escolar são responsáveis pelo acolhimento, acompanhamento e pela transmissão da cultura escolar” (Beatriz, 2018, p.76). Ao fim deste estudo, percebeu-se que

[...] as dificuldades, tanto dos professores iniciantes como dos pedagogos da modalidade de Educação Profissional foram levantadas ao ser mencionada a supervalorização dos conhecimentos técnicos em detrimento aos pedagógicos, em relação ao perfil dos professores iniciantes do ensino profissionalizante e a descontinuidade do trabalho, um dos pontos mais 80 [sic] agravantes e que dificulta o trabalho de ambos os profissionais (Beatriz, 2018, p. 2018 [sic]).

Outro aspecto relevante apontado pela pesquisa de Beatriz (2018) foi que, à medida que o pedagogo consegue estabelecer uma parceria com os professores, a organização do tempo e do espaço escolar se torna mais significativa. A autora percebe que a burocratização e a fragmentação do trabalho do pedagogo estão presentes nos relatos. Beatriz (2018) considera que o pedagogo deve assumir

“o papel de mediador da prática pedagógica junto ao professor contribuindo nos momentos de formação continuada e em serviço.” (Beatriz, 2018, p. 149).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao fim da análise dos quatro trabalhos correlatos ao tema da pesquisa, percebe-se em todos eles a preocupação com a fragmentação do trabalho do coordenador pedagógico, a falta de clareza das atribuições e de organização para maior aproveitamento do tempo nas instituições. As iniciativas de formação, o apoio do coordenador iniciante, é tido como relevante para a construção da prática pedagógica dos professores iniciantes, independente do sistema de ensino e da modalidade de atuação.

ASPECTO	Mollica (2014)	Silva (2017)	Carmo (2015)	Beatriz (2016)
Objetivo	Analisar as ações do coordenador pedagógico para apoiar o professor especialista iniciante, visando à inserção profissional e ao desenvolvimento do ensino de qualidade.	Analisar as ações do coordenador pedagógico como mediador na socialização do professor iniciante.	Analisar o papel do coordenador pedagógico na formação continuada e na inserção de professores iniciantes na prática pedagógica.	Estudar o impacto da atuação dos coordenadores pedagógicos na melhoria da prática pedagógica dos professores iniciantes e sua adaptação ao ambiente escolar.
Campo de estudo	Escolas da rede municipal de São Paulo.	Escolas municipais de Andradina - SP.	Escolas de ensino fundamental de Belo Horizonte.	Escolas públicas da rede estadual de São Paulo.
Metodologia	Entrevistas semiestruturadas com 3 professores iniciantes e 2 coordenadores pedagógicos.	Pesquisa qualitativa com entrevistas com professores iniciantes e coordenadores pedagógicos.	Entrevistas e observações em campo com coordenadores pedagógicos e professores iniciantes.	Entrevistas e análise documental com coordenadores pedagógicos e professores iniciantes.

ASPECTO	Mollica (2014)	Silva (2017)	Carmo (2015)	Beatriz (2016)
Foco Principal	Apoio do coordenador pedagógico ao professor iniciante.	Mediação da coordenação pedagógica na socialização do professor iniciante.	Ações de formação continuada e sua relação com a adaptação do professor iniciante.	O papel do coordenador pedagógico na prática pedagógica e adaptação do professor iniciante.
Desafios Identificados	Falta de clareza nas funções do coordenador pedagógico e sobrecarga de tarefas.	Sobrecarga de trabalho do coordenador pedagógico e a dificuldade de socialização.	Dificuldade de articulação entre os coordenadores pedagógicos e as necessidades dos professores iniciantes.	Falta de um planejamento estruturado para ações de formação continuada para professores iniciantes.
Resultados/ Conclusões	O coordenador pedagógico desempenha um papel crucial, mas enfrenta limitações que impactam sua atuação.	A mediação do coordenador pedagógico facilita a adaptação do professor iniciante, mas o número de tarefas sobrecarrega o coordenador.	A formação continuada é essencial, mas precisa ser mais direcionada e menos dispersa para ser eficaz.	A atuação do coordenador pedagógico tem um impacto positivo, mas necessita de mais apoio institucional para ser mais efetiva.
Ações Sugeridas	Apoio e formação contínua, além da necessidade de focar nas atribuições do coordenador pedagógico.	Formação contínua e apoio psicológico para os professores iniciantes.	Reforçar a comunicação e as práticas de apoio do coordenador pedagógico, com foco em ações mais específicas para os iniciantes.	Melhor planejamento das ações de formação e apoio, com foco nas necessidades específicas dos professores iniciantes.

Fonte: as autoras.

O estudo de Silva (2017) destaca as dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras pedagógicas em realizar ações de apoio aos docentes, especialmente devido ao elevado número de atribuições acumuladas no cotidiano escolar. Essa sobrecarga reflete diretamente na eficácia das ações formativas, evidenciando a necessidade de reestruturação organizacional para que as práticas de socialização e suporte pedagógico sejam efetivas. Essa problemática é corroborada pelos

demais estudos analisados, que apontam a fragmentação do trabalho pedagógico como um obstáculo recorrente.

Carmo (2017) reforça essa percepção ao argumentar que o coordenador pedagógico desempenha um papel central no processo de inserção dos professores iniciantes. O autor ressalta que a maneira como esse processo é conduzido influencia diretamente a motivação e a prática docente dos ingressantes, evidenciando a necessidade de políticas de acolhimento estruturadas. A proposta de mentorias e acompanhamento contínuo surge como uma alternativa viável para minimizar as dificuldades enfrentadas nesse período de adaptação.

Beatriz (2018), por sua vez, amplia a discussão ao incluir a análise do pedagogo como parceiro estratégico na orientação dos professores iniciantes, especialmente na modalidade de Educação Profissional. A autora enfatiza que a valorização do conhecimento técnico em detrimento do pedagógico compromete tanto a atuação docente quanto o trabalho do pedagogo. Além disso, a burocratização e a descontinuidade do trabalho pedagógico aparecem como fatores que agravam a fragmentação das práticas educativas. Por outro lado, a parceria entre coordenadores, professores e demais membros da comunidade escolar, destacada por Beatriz (2018), aponta caminhos promissores para superar tais desafios. A organização do tempo e do espaço escolar, quando realizada de forma colaborativa, potencializa as ações pedagógicas e contribui para um ambiente mais favorável ao desenvolvimento profissional docente.

Assim, a análise das pesquisas de Mollica (2014), Silva (2017), Carmo (2015) e Beatriz (2016) mostra tanto semelhanças quanto diferenças no papel dos coordenadores pedagógicos no apoio aos professores iniciantes. Todas as pesquisas destacam a importância do coordenador na adaptação e no desenvolvimento dos professores, com foco na formação continuada e na integração dos professores em início de carreira. No entanto, também apontam desafios comuns, como a sobrecarga de trabalho e a falta de clareza nas funções dos coordenadores, o que pode prejudicar o apoio oferecido.

Embora todas as pesquisas sugiram melhorar a comunicação entre coordenadores e professores iniciantes e reforçar a formação continuada, cada uma foca em aspectos diferentes. Silva (2017) dá mais destaque à mediação da socialização entre os professores, enquanto Carmo (2015) foca na formação continuada como essencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Já Mollica (2014) e Beatriz (2016) apresentam diferenças importantes. Mollica (2014) enfoca a

necessidade de um acompanhamento mais próximo e individualizado, destacando a importância de um plano de ação adaptado às especificidades de cada escola e contexto, enquanto Beatriz (2016) enfatiza a importância da colaboração entre os coordenadores e a construção de um espaço de troca entre os professores iniciantes, voltado para a troca de experiências.

Assim, os resultados obtidos nesta análise revelam uma convergência em relação à necessidade de fortalecer as práticas formativas, tanto iniciais quanto continuadas, com foco na construção de condições críticas e reflexivas para a atuação dos professores. A formação continuada, conforme apontada por Carmo (2017) e Beatriz (2018), desponta como um elemento-chave para superar as lacunas e fortalecer a profissionalidade docente nos primeiros anos de carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim da análise dos quatro trabalhos correlatos à relação entre professores iniciantes e coordenadores pedagógicos, percebe-se em todos eles a preocupação com a fragmentação do trabalho do coordenador pedagógico, a falta de clareza das atribuições e de organização para maior aproveitamento do tempo nas instituições. As iniciativas de formação, o apoio do coordenador iniciante, são relevantes para a construção da prática pedagógica dos professores iniciantes, independente do sistema de ensino e da modalidade de atuação.

Ficou evidente que políticas educacionais voltadas para acolher e inserir os professores que estão começando a carreira são fundamentais para garantir uma integração mais tranquila e produtiva ao ambiente escolar. Estratégias como mentorias, formações durante o trabalho e um acompanhamento constante podem trazer mais segurança e motivação para esses professores, impactando positivamente tanto suas práticas pedagógicas quanto o ensino oferecido.

Em artigo recente, as autoras Trindade; Henz e Bolzan (2024) destacam os principais desafios enfrentados por professores iniciantes, como a adaptação ao ambiente escolar e a gestão da sala de aula. Elas enfatizam a necessidade de estratégias de apoio contínuo, como a formação e a troca de experiências, para melhorar a prática pedagógica desses profissionais. As autoras também sugerem que políticas de apoio e acompanhamento mais estruturadas são fundamentais para facilitar a integração dos docentes e aprimorar seu desempenho na Educação Básica, enfatizando, assim, a atualidade do tema e demanda de políticas

educacionais que promovam esse tipo de apoio, visando melhorar o desempenho dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

Por fim, destaca-se que a revisão de literatura realizada foi essencial para compreender as diferentes abordagens e desafios relacionados à relação entre professores iniciantes e coordenadores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BEATRIZ, A. B. T. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes**: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa - PR. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p.11.

CARMO, L. B. do. **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GUESSER, S. Z. P.; HOBOLD, M. S. A trajetória acadêmica de estudantes de pós-graduação stricto sensu: desafios e possibilidades. **Revista de Educação e Pesquisa em Educação do Campo**, v. 11, n. 1, p. 121-141, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/14123/8427>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MAZZOTTI-ALVEZ, A. J. A. “Revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIACHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2012.

MOLLICA, A. J. P. **O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho**. 2014. Tese (Doutorado em Educação

- Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PAPI, S.O.G; MARTINS, P.L.O. Professoras iniciantes e o trabalho coletivo em reuniões pedagógicas. **Revista Currículo sem fronteiras**. v. 19, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2019.

SILVA, D. C. F. **O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina – SP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

TRINDADE T. P.; HENZ, I. C.; BOLZAN, D. P. V. Professores iniciantes: os desafios docentes na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 31, n. 4, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/24545/13373>. Acesso em: 12 jan. 2025.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 14, p. 165. 2014.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.004

ATELIÊ EM ARTESANIAS: PRÁTICA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Rita de Cássia Fraga da Costa ¹

Silvia Sell Duarte Pillotto ²

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre o Ateliê em Artesanias como prática educativa no fomento à Educação Estética de pedagogos em formação, e destacar impactos na carreira desses futuros profissionais. Esta produção parte da pesquisa em desenvolvimento no pós-doutoramento em Educação, na Universidade da Região de Joinville (Univille). É pesquisa qualitativa, com abordagem narrativa e bibliográfica com aporte teórico na Educação Estética, nas artesanias como linguagem/expressão, em experiências estéticas na formação inicial da Pedagogia e estudos do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) e também no diagnóstico da experiência estética na formação inicial da Pedagogia: bagagens artístico/culturais, com a participação de 22 instituições nacionais e internacionais que formam pedagogos. Os resultados preliminares apontam potencialidades do Ateliê como prática educativa estética, apesar da ausência ou ínfima presença das artesanias e da Educação Estética entre as práticas dos cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: Prática Educativa, Educação Estética, Formação inicial, Pedagogia, Ateliê artesanal.

1 Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade da Região de Joinville (Univille). Bolsista FAPESC, ritadacosta08@gmail.com ;

2 Pós-doutora em Educação (UMINHO). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade da Região de Joinville (Univille), pillotto0@gmail.com .

INTRODUÇÃO

As Práticas Educativas na promoção da Educação Estética aos pedagogos em formação inicial nas instituições de ensino são imprescindíveis na preparação de profissionais que atuarão com as pessoas nas mais variadas idades. Este destaque cabe a todos os pedagogos, mas especialmente àqueles que se preparam para atuar com as infâncias e com os idosos, atentos à diversidade de suas necessidades, função que envolve diretamente a capacidade de acolher narrativas, experiências e sensibilidades.

Esse debate acerca da presença ou ausência e as contribuições das práticas educativas com base na Educação Estética na formação do pedagogo, a partir da necessidade da sua constante formação e autoformação, autonomia no desenvolvimento de ações abarcadas no conhecimento ético/estético, está também compreendido nos objetos de estudo de grupos de pesquisas na atualidade. Apresentamos como exemplo o projeto de pesquisa *Formação docente em e com arte/culturas*, desenvolvido no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), coordenado pela professora Dr.^a Silvia Sell Duarte Pillotto, na Universidade da Região de Joinville (Univille). O referido projeto é conveniado à pesquisa internacional formada entre outras 22 universidades parceiras, com coordenação geral da Prof.^a Dr.^a Mirian Celeste Martins e com apoio de seu Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas (GpeMC), na Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo, no empreendimento de esforços para investigar a Educação Estética e práticas educativas na formação dos pedagogos (*Formação docente em e com arte/culturas*, 2021).

As pesquisas revelam que a Educação Estética pode possibilitar ao futuro pedagogo/professor alicerçar suas ações conectando-as ao seu cotidiano, potencializando suas identidades (professor, cidadão, ...), ressignificando-se e ressignificando suas práticas na autorreflexão. Assim, é possível alcançar maturidade relacional na construção curricular, alicerçada na Educação Estética (Duarte Junior, 2010).

Ainda, cabe refletir que a Educação Estética pode ser um dispositivo ao provocar a interlocução entre as diversas formas de pensamento, reforçando a importância de um tempo dedicado à prática artística e à reflexão estética, em qualquer campo de conhecimento (Meira; Pillotto, 2022).

Nesse sentido, a experiência é indispensável para o acesso à Arte e à cultura como campo de saberes e conhecimento para além de sua implementação utilitária (Birck, 2021) na formação do pedagogo, haja vista que há a necessidade desse tempo de fruição, criação, experimentação. Esse cardápio deve estar presente nos currículos da Pedagogia e/ou dos cursos de formação de professores e de outros profissionais da Educação em formação, assim como na composição das práticas educativas na formação do pedagogo/professor – profissional que estará dedicado a trabalhar, em sua grande maioria, com as infâncias na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica (Pillotto *et al.*, 2024).

A entrega do sujeito na experiência estética o (re)faz numa sequência contínua de novas mudanças posturais, na ontogenia do ser humano (Maturana *et al.*, 2014), movimento que está presente nas Artesanias. A gestualidade expressiva, a trama em gesto, o tecer (o tramar, o costurar, ...) está em todas as culturas (Lima, 2020).

Esta pesquisa destaca a Artesania como processo no saber/fazer/sentir o artesanal, que vai além do artesanato como produto da vinculação cultural de seus sujeitos. Isto porque a Artesania faz referência à produção de uma existência de si na laboração artesanal, destaca os acontecimentos do/no seu processo, para além da sua materialidade (Costa, 2019, 2023). E, neste ínterim, o artesanizar nessa tessitura como modo de registro tramado em têxteis, bordados, alinhavados, entre outras possíveis soluções técnicas/sensíveis, surge como possibilidade de proposição estética e é expressão de si, ao fazer escuta à voz dos pedagogos em curso.

Esse artesanizar visa à construção de uma arqueologia do cotidiano, dando novos ares aos vestígios de nossas existências, ou, ainda, como possibilidade de criar corpo como testemunho da existência de nossos mundos, em percepções de si (Pelbart, 2018).

A Educação Estética está ou não inserida entre as práticas educativas na formação inicial de Pedagogia e/ou de professores no nordeste de Santa Catarina? Quais práticas educativas e intervenções em relação à Educação Estética e à inserção da Artesania nesses cursos? São questões da pesquisa, no estágio de pós-doutoramento em Educação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), em desenvolvimento na Universidade da Região de Joinville (Univille), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado Santa Catarina (FAPESC).

A problemática apresentada refere-se ao pressuposto de que acadêmicos em formação nos cursos de Pedagogia têm explorado pouco sua diversa bagagem artística e cultural, global e local. Ou seja, pouco se considera a importância da Educação Estética, das Culturas e das Artesanias enquanto linguagem/expressão nas práticas educativas e no currículo dos cursos de Pedagogia, na formação humana e na valorização da escuta dos acadêmicos.

A reflexão provocada demanda a percepção do cenário referente às práticas educativas com os futuros pedagogos e, com isso, esta pesquisa mensura oportunizar a reflexão dialógica entre os envolvidos nessas práticas (acadêmicos, professores e pesquisadores). Ações que no recorte deste artigo evidenciam o Ateliê em Artesanias como prática educativa no fomento à Educação Estética de pedagogos (e/ou outros profissionais da Educação) em formação.

Com isso, esta produção busca refletir sobre o Ateliê em Artesanias como prática educativa no fomento à Educação Estética de pedagogos em formação e destacar impactos na carreira desses futuros profissionais.

Para atender a este objetivo, optou-se pela (metodologia) Pesquisa qualitativa, com abordagem narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), bibliográfica (Fontana, 2018), com aporte teórico na Educação Estética (Duarte Junior, 2010; Larrosa, 2002; Meira; Pillotto, 2022), nas Artesanias enquanto linguagem/expressão (Costa, 2019, 2023), e experiências estéticas na formação inicial de Pedagogia (Pillotto *et al.*, 2024).

O Ateliê em Artesanias proposto como prática educativa é um dispositivo portador de diversas potencialidades, entre elas a de dar vez, voz e forma à narrativa e expressão estética em outra forma de linguagem (as Artesanias) às histórias de vidas de seus sujeitos copartícipes. E nesta roda entre conversas e elaborações, Artesanias surgem às experimentações no desafio de compor em imagem alguma memória significativa, primeiramente em criações independentes em qualquer técnica artesanal e/ou materialidade eleita. O Ateliê em Artesanias compõe-se no encontro e na articulação entre as produções que avançam para a partilha de materialidades e expressões, provendo a tessitura de saberes em experiências sensíveis, alimentando a (re)composição de memórias, saberes e sentidos.

As Artesanias criadas são processos que seguem a (a)bordar ao vivo, assumem a função de registro narrativo, que faz ver, faz refletir e defende o direito de presença. Acontece no movimento do(s) corpo(s), no vai e vem das linhas que

acomodam e engendram os têxteis (tecidos, fios,...). Assim, o processo faz duração corporificando sentidos a partir da enunciação de si e acaba por criar corpo subjetivo aos seus sujeitos e a todos os partícipes desta experiência estética (Costa, 2023), oportunidade em que o cotidiano, na conjuntura do desenvolvimento dos saberes dos futuros pedagogos, surge em tempos de ressignificações.

A aplicação dos Ateliers em Artesania junto às turmas de pedagogos em formação está em desenvolvimento na implementação do campo desta pesquisa, mas os resultados preliminares apontam as potencialidades deste dispositivo enquanto prática educativa, sendo procedimento que oportuniza a ressignificação de saberes, memórias e sentidos no implemento da experiência narrativa e estética de seus copartícipes.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve projeto aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade da Região de Joinville (CEP/ Univille), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) em agosto de 2024, habilitando, desse modo, as etapas de desenvolvimento desta pesquisa, incluindo a autorização do uso de imagem e narrativas dos partícipes.

Com viés qualitativo, a pesquisa se interessa em acompanhar os fenômenos, “[...] isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses [...] e às suas experiências” (Mattar; Ramos, 2021, p. 131).

A investigação parte do estudo de fontes bibliográficas (Fontana, 2018), com aporte teórico na educação estética (Duarte Junior, 2010; Larrosa, 2002; Meira; Pillotto, 2022), nas Artesanias enquanto linguagem/expressão (Costa, 2019, 2023), em experiências estéticas na formação inicial de Pedagogia (Pillotto *et al.*, 2024) e em pesquisas desenvolvidas dentro da temática pelo NUPAE (Univille).

O desenvolvimento do campo de pesquisa foi pensado para acontecer junto a três turmas de formandos de Pedagogia, em três universidades comunitárias no nordeste de Santa Catarina, em Ateliers de Artesanias e Seminários de Educação Estética, em encontros planejados na abordagem narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), que valoriza a produção de conhecimento junto aos seus sujeitos, pedagogos em formação e partícipes nesta investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento de estudos debruçados em diagnosticar a presença da Educação Estética na formação de pedagogos realizados nos últimos cinco anos sinalizou a deficiência na oferta dessas práticas educativas na formação desses profissionais. Além disso, também se percebeu a redução e, por vezes, a inexistência das Artesanias entre as suas práticas educativas dos cursos de Pedagogia e/ou similares.

Vale ressaltar que as práticas educativas no fomento à Educação Estética na formação inicial do pedagogo representam para os graduandos possibilidades de aquisição em

[...] diferentes e variadas interações (na ideia da exploração dos sentidos), juntamente com a ampla frequência das experimentações em práticas educativas, [que] garantem a ampliação das decodificações e sínteses dos sujeitos em seus processos de aprendizagem, visto que possibilitam um processo contínuo de compreensão do seu imaginário, na construção de seus processos de significação e representações de suas experiências (Costa, 2019, p. 44).

A partir disso, os encontros do Atelier em Artesanias foram pensados como prática educativa, um dispositivo de Educação Estética, com objetivo explícito, de colocar seus sujeitos partícipes em situação de criar/compor artesanalmente com materiais têxteis um Panô, quadro individual em que é tecida a imagem de uma memória significativa de sua vida e/ou um projeto de si profissional.

A potencialidade do Atelier atravessa as tramas compostas, tecendo trocas, na alteridade dos sujeitos, nas entregas das suas composições e no exercício de perceber ao outro. Nessa interação de uma roda de conversa, os Panôs criados se revelam não como simples objeto,

[...] mas uma matéria viva, sujeito narrativo, que fala, que interpela, que questiona, que recorda, que comunica trazendo os sentidos e a experiência. Uma trama viva da materialidade das memórias que é contínua intermediação narrativa entre aqueles que se detiverem em suas imagens. Uma apresentação que é tecido vivo. Experiência narrativa que ao tecer transmuta a imagem em pele para apresentar a subjetividade do artífice-interlocutor, comunicando os afetos na potência do vivo. Assim, as imagens das narrativas artesanizadas são a forma de um Eu (re)significado diante do mundo, em toda intervenção

de mediação que houver com suas imagens (Costa; Moraes, 2021, p. 116).

O planejamento e a aplicação do Ateliê em Artesania vão além de selecionar fios, linhas, resíduos têxteis, pedaços de algodão, cola, agulhas e tesouras em uma ampla mesa preparada para o encontro. Esse empreendimento acontece no acompanhamento atento, na escuta aos sujeitos partícipes, compreendendo que a condução do Ateliê vai permeando as fases da metodologia narrativa da escrita de si (Oliveira; Passeggi, 2021), escritura que aqui se revela na costura, no bordado, no desenho de uma imagem sua como um autorretrato. São composições que chegam tramadas na dinâmica em que primeiro se percebe em evidências o surgimento da “reflexividade autobiográfica” e, num segundo momento, na sequência, aparece a “reconfiguração” desse sujeito autobiográfico. E, por fim, acontece a “ressignificação” de si diante de uma nova percepção de mundo, na assunção das novas aprendizagens e reposicionamentos por via dessas produções narrativas (Oliveira; Passeggi, 2021, p. 50-51).

Contudo, nesta pesquisa, seguimos a levantar achados e tecer considerações ao analisar as próximas fases do estudo que segue em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por refletir sobre o Ateliê em Artesanias como prática educativa no fomento à Educação Estética de pedagogos em formação e destacar impactos na carreira desses futuros profissionais, esta pesquisa realizou um estudo bibliográfico de fundamentação teórica e metodológica e empreendeu na programação de práticas educativas com as Artesanias e a Educação Estética, os Ateliers em Artesania, com formandos em Pedagogia, em desenvolvimento em três universidades comunitários no Nordeste de Santa Catarina.

Nesta pesquisa, a posição teórico-metodológica aponta para compreensões das práticas educativas com base na Educação Estética e dos saberes e conhecimento constituído pelas experiências na Pedagogia (Costa; Pillotto; Strapazzon, 2023). E, em decorrência, entre seus resultados preliminares, aponta potencialidades do Ateliê em Artesanias e do Seminário em Educação Estética enquanto prática educativa estética, na formação inicial de pedagogos e ou professores.

Esta pesquisa oportuniza, também, compreender como acontecem as práticas educativas nos cursos de Pedagogia e/ou de formação de professores sobre

suas intervenções referentes à Educação Estética, incluindo as experiências com as Artesanias, uma temática que merece mais investimento e aprofundamento em pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Bolsa Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

REFERÊNCIAS

BIRCK, Rosemeri. Ensino da arte em cursos de pedagogia: a busca pela formação humana. **Revista Acta Scientiarum - História e filosofia da educação**, [S.l.], v. 43, e54923, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54923>. Acesso em: 05 jun. 2024.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, Rita de Cássia Fraga da. **Artesania**: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1502804/Rita_de_Cassia_Fraga_da_Costa.pdf. Acesso em: 12 out. 2023

COSTA, Rita de Cássia Fraga da. **Narrativas Artesaniadas**: tessituras de um Panô de Memórias. 2023. 126 f. Tese (Doutorado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2023. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mpcs/VirtualDisk.html/downloadDirect/3535329/Rita_de_Cassia_Fraga_da_Costa.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

COSTA, Rita de Cássia Fraga da; MORAES, Taiza Mara Rauen. Artesanias de um panô de memórias: apresentação de si e comunicação dos afetos. **Revista Confluências Culturais**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 111–120, 2022. DOI: 10.21726/rcc.v10i3.1698. Disponível em: <https://periodicos.univille.br/RCC/article/view/1698>. Acesso em: 5 jan. 2025.

COSTA, Rita de Cássia Fraga da; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli. A pesquisa a/r/tográfica no território da pedagogia e das sensibilidades. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 15, n. 35, p. 31–52, 2023. DOI: 10.5965/2175234615352023031. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/22821>. Acesso em: 25 maio 2024.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FORMAÇÃO DOCENTE em e com arte/culturas. Programa Educação, Arte e História da Cultura (33024014016P0), 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/projetoPesquisa/viewProjetoPesquisa.jsf?popup=true&idProjeto=678492>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br-pdf-rbedu-n19-n19a02.pdf>. Acesso em 18 fev. 2024.

LIMA, Estefania (org.) **TEXTUS - Mapeamento de Referências em artes manuais têxteis**. Curitiba: Urdume, 2020. Disponível em: <https://www.urdume.com.br/textum>. Acesso em 10 fev. 2021.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MATURANA, Humberto R.; MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson (org.). **A ontologia da realidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MEIRA, Marli; PILLOTTO, Silvia Sell. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Zouk, 2022.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Escritas de si e desenvolvimento profissional em classe hospitalar: memórias, capital autobiográfico e ethos docente. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; BARBOSA; Tatyana Mabel Nobre.(org.). **Educação e experiência**: narrativas em múltiplos contextos.[e-book] 1. ed. Natal: EDUFRN, 2021. p. 41-73 . Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/31810/1/EducacaoeExperiencia_Passeggi_SaJunior_Barbosa_2021.pdf Acesso em: 05 out. 2024.

PELBART, Peter Pál. Prefácio. In: FONSECA, Tania Mara Galli; CAIMI, Cláudia Luiza; COSTA, Luis Artur (org.). **Imagens do Fora**: um arquivo da loucura. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 7-9.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; COSTA, Rita de Cassia Fraga da Costa; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli; GAVA, Daiane de Melo Gava. Experiências estéticas na formação inicial de Pedagogia: bagagens artístico/culturais. **Anais...XIV FIPED**. Fórum internacional de Pedagogia. Crato: AINPGP, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv-fiped-408898/808178-experiencias-esteticas-na-formacao-inicial-de-pedagogia--bagagens-artisticoculturais/> Acesso em: 10 dez. 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.005

A REPRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO (CoRe) COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO E CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Jéssica Tomiko Araújo Mitsuuchi¹
Tania Teresinha Bruns Zimer²

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutoramento e tem como objetivo evidenciar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge* - PCK) de uma professora multidisciplinar em Formação Inicial acerca da Resolução de Problemas no ensino de Matemática por meio da Representação do Conteúdo (*Content Representation* - CoRe). A fundamentação teórica que embasa a investigação é consonante com as discussões acerca dos conhecimentos docentes preconizadas por Lee Shulman (1986; 1987), com ênfase no PCK. No âmbito da Formação Inicial de professores multidisciplinares, o CoRe foi utilizado como instrumento de produção de dados, viabilizando a identificação e a caracterização dos conhecimentos inerentes à Resolução de Problemas no ensino de Matemática nos Anos Iniciais. Logo, nesta investigação de cunho qualitativo, foi selecionada uma participante para elucidar tal instrumento em dois momentos distintos, à luz da Análise Textual Discursiva. No que tange aos resultados, foi possível identificar os movimentos de reflexão sobre os próprios conhecimentos, além de evidenciar a

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, da Universidade Federal do Paraná - UFPR, jessicatomiko@gmail.com;

2 Professora Doutora Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, no Setor de Ciências Exatas (PPGECM), Universidade Federal do Paraná - UFPR, taniatbz@gmail.com.

consolidação do PCK acerca da Resolução de Problemas no ensino de Matemática por meio das respostas obtidas no CoRe.

Palavras-chave: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, Ensino de Matemática, Formação Inicial de Professores, Resolução de Problemas, Representação do Conteúdo.

INTRODUÇÃO

O professor é um sujeito histórico e socialmente construído ao considerarmos a trajetória de profissionalização dos conhecimentos para o exercício da docência (Tardif, 2014; Roldão, 2017). O que antes era justificado pelo “dom” e pela “vocação”, passou a ser atribuído às especificidades de um amplo rol de conhecimentos que caracterizam a profissão docente (Shulman, 1986; Moralles; Bego, 2020).

Assim, com a pretensão de asseverar a profissionalização docente, com vistas ao desempenho e melhoria dos sistemas educativos, muitos movimentos sociais emergiram e conquistaram campos de estudo e de discussão acerca da formação do professor e, tal qual apontam Borges e Tardif (2001, p. 12), “o crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência”. Logo, é vasta a literatura que aborda a temática, direcionando para distintos conteúdos, metodologias e sistematizações, ampliando as possíveis interpretações sobre a ação pedagógica do professor, como no ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, temática deste estudo.

Nessa conjectura, à luz da base de conhecimentos docentes idealizada por Shulman (1986; 2014) e oriundo de uma pesquisa em desenvolvimento de Doutorado em Educação em Ciências e em Matemática de uma das autoras, cujo objetivo é desvelar e sistematizar conhecimentos acerca da Resolução de Problemas para o ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo deste artigo é **evidenciar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de uma professora multidisciplinar em Formação Inicial acerca da Resolução de Problemas no ensino de Matemática por meio da Representação do Conteúdo (*Content Representation - CoRe*)**, demonstrando a viabilidade e validade dessa estratégia em estudos sobre o conhecimento do professor que ensina Matemática.

CONHECIMENTOS DO PROFESSOR

Ao abordar o campo de pesquisa acerca dos conhecimentos dos professores, é necessário ressaltar e reconhecer a diversidade de perspectivas teóricas que

sustentam as discussões e que influenciam a interpretação da ação pedagógica. Fernandez (2015) identifica, por exemplo, duas linhas de pesquisa que podem visar ao conhecimento docente ou seguir a corrente teórica do pensamento do professor. Na perspectiva do conhecimento docente, há variação de tipologias que podem denotar similaridades, mas são fundamentadas em distintas concepções e com especificidades próprias, tais quais “conhecimento” (Shulman, 1986), “saber” (Gauthier, 2013; Tardif, 2014) e “competências” (Perrenoud, 2000).

Nesse sentido, para fins desta investigação, no campo de pesquisa sobre conhecimento do professor, será adotado o termo “conhecimento” na perspectiva de Shulman (1986; 2014), ao passo em que foi o precursor na proposição e estruturação de categorias de uma base de conhecimentos para o ensino, atribuindo especificidade à profissão, além de enfatizar a tomada de consciência, reflexão e intencionalidade das ações pedagógicas. Além disso, Borges (2001) pontua que, mesmo com limitações, concepções como a de Shulman servem de orientação e direcionamento para o desenvolvimento do campo educacional.

Sob uma visão do ensino em que o professor representa o mediador na construção do aprendizado do aluno, Shulman (2014) ressalta a relação intrínseca entre a necessidade de entender o que deve ser aprendido e o como deve ser ensinado, em uma mútua formação de professor e de aluno. Para tanto, ao projetar uma organização do conhecimento do professor, Shulman (1986; 2014) define uma base com as categorias de Conhecimento do Conteúdo, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e Conhecimento do Currículo, expandindo posteriormente com as categorias de Conhecimento Pedagógico Geral, Conhecimento dos Alunos, Conhecimento dos Contextos Educacionais e Conhecimento dos fins, propósitos e valores da Educação. Dessas categorias, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (também identificado sob a sigla PCK, oriundo do termo em inglês *Pedagogical Content Knowledge*), é evidenciado como de extrema relevância ao professor, uma vez que representa a combinação do conteúdo e da pedagogia, no sentido de integração entre o domínio dos conteúdos específicos e os modos para ensiná-los, considerando as concepções acerca do aluno e de seus contextos educacionais.

Ainda que haja limitações com o conceito inicial, como a ausência de aspectos afetivos da compreensão e da ação do professor e a necessidade de englobar o conhecimento da cultura pedagógica e do contexto social e histórico em que se está inserido, Shulman (2015) ressalta que o PCK é um atributo que

os professores desenvolvem e que é único, diferenciando-os dos especialistas propriamente ditos. Assim, os diferentes estudos desenvolvidos por Shulman e seus colaboradores propiciaram a ampliação do termo e a investigação em áreas de ensino específicas, como no ensino de Ciências e de Matemática, por exemplo, apresentando novas sistematizações e compreensões sobre os conhecimentos docentes. No entanto, ainda que haja diferentes interpretações, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo sempre é evidenciado, na ânsia de compreendê-lo de modo aprofundado, corroborando o que Goes (2014, p. 78) salienta:

A proposição de modelos relacionados ao PCK vem acompanhada de propostas de pesquisa que visam compreendê-lo, acessar os conhecimentos a ele relacionados, acessar o seu desenvolvimento e propor metodologias. Além disso, [as pesquisas] visam reconhecer o PCK e contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos necessários à prática profissional, fornecendo importantes contribuições para a área de formação inicial e continuada.

Nessa pretensão de trazer o PCK à tona, muitas estratégias de acesso foram sendo exploradas para que pudessem caracterizar de modo mais assertivo tal conhecimento, analisando a ação pedagógica do professor. Todavia, para Goes (2014, p. 87), “acessar o PCK dos professores é uma tarefa complexa e exige a identificação de conhecimentos implícitos manifestados em situações durante a prática de ensino”. Nesse sentido, Kind (2009) propõe uma classificação em dois grupos de métodos de pesquisa sobre as estratégias de acesso ao PCK: os estudos “*in situ*” utilizam práticas canonizadas nas pesquisa qualitativas, como entrevistas, observações e questionários, mas também incluem novos instrumentos idealizados especificamente para a investigação do PCK, como a Representação do Conteúdo (*Content Representation* - CoRe) e o Repertório de Experiência Pedagógica e Profissional (*Pedagogical and Professional Experience Repertoires* - PaP-eRs); já nos estudos “*prompt*”, estão englobadas as estratégias de sondagem e reflexão por meio de vídeos e transcrições, além de intervenções que analisam o PCK antes e depois de uma mediação. Não obstante, mesmo com a classificação, há a possibilidade de empregar distintas estratégias concomitantes, buscando desvelar do melhor modo possível o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo em questão.

Decorrente da necessidade e da peculiaridade que o conhecimento docente apresenta, a Representação do Conteúdo (CoRe) e o Repertório de Experiência

Pedagógica e Profissional (Pap-eRs) são considerados instrumentos de acesso específicos para acesso e desenvolvimento do PCK (Loughran; Mulhall; Berry, 2004; Kind, 2009; Oliveira Junior; Novais; Fernandez, 2012; Goes, 2014; Fernandez, 2015). Sob essa conjectura, com ênfase no CoRe como estratégia de acesso ao PCK, em um movimento semelhante à sistematização de Goes (2014) no ensino de Ciências, foi realizado um levantamento em pesquisas nacionais e internacionais indexados nas bases de dados ERIC (*Institute of Education Sciences*) e no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no segundo semestre de 2024, com o intuito de verificar a utilização do CoRe nas distintas áreas do conhecimento, bem como observar o universo contemplado.

Em linhas gerais, das 101 pesquisas encontradas na busca pelos descritores “*Content Representation*” e “*Pedagogical Content Knowledge*”, ligados pelo operador booleano “AND”, foi perceptível o domínio da utilização do CoRe no campo do ensino de Ciências. No âmbito do PCK de professores que ensinam Matemática, apenas Ma (2023) se debruçou sobre a investigação de professores em formação para atuação no que corresponde aos Anos Iniciais. A experiência relatada pela autora se refere a um estágio em uma escola primária na China, no qual os professores deveriam abordar o ensino de proporções, frações e números decimais. O CoRe foi utilizado com adaptações para elucidar as perguntas, facilitando a compreensão dos participantes, complementada com uma entrevista posteriormente. A ênfase da análise de Ma (2023) foi o Conhecimento de Estratégias Instrucionais, ao passo que a autora o considera como um componente importante do PCK e, apesar das limitações no tocante à insegurança dos participantes em responderem o CoRe, com receio de julgamentos sobre seus conhecimentos, Ma (2023) assegura a necessidade de investigações acerca do PCK de futuros professores, contribuindo para a compreensão do desenvolvimento e consolidação desse conhecimento.

O CORE COMO ESTRATÉGIA DE ACESSO AO PCK

Conforme o que foi discutido anteriormente e em consonância com o objetivo deste estudo, a investigação acerca do PCK de professores multidisciplinares em Formação Inicial será aprofundada por meio da Representação do Conteúdo,

na ânsia de expandir a sua utilização em pesquisas que abordam o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A idealização dessa estratégia de captação, documentação e caracterização do conhecimento docente é de Loughran, Mulhall e Berry (2004), cuja pretensão era constituir exemplos concretos do PCK de professores de Ciências, considerando o caráter multifacetado e não linear desse constructo. A proposta, individual ou coletiva, busca a generalização de um aspecto do conteúdo, salientando as ideias principais, os conceitos pertinentes, as concepções sobre os estudantes, as estratégias instrucionais e de avaliação e, para contemplar tais tópicos descritivos, espera-se certo domínio sobre o conteúdo e de como ensiná-lo. Todavia, sua utilização com professores em Formação Inicial pode auxiliar justamente no desenvolvimento do PCK ao instigar a compreensão e a reflexão sobre os próprios conhecimentos e fragilidades (Lehane; Bertram, 2016).

Sendo assim, o CoRe é composto por oito questões descritivas, inicialmente sistematizadas em um quadro, que visam à identificação de ideias/conceitos gerais de um conteúdo. Para Hume e Berry (2011, p. 353, tradução nossa),

O design do CoRe envolve a identificação de ideias-chave ou entendimentos duradouros com uma análise que inclui a justificativa das ideias-chave escolhidas, quaisquer dificuldades que os alunos possam encontrar ao aprender essas ideias, equívocos relacionados que os alunos possam ter e sequências instrucionais e estratégias apropriadas para o aprendizado pretendido. Para completar esta tarefa de design, é necessária uma familiarização completa com o conteúdo a ser ensinado, as fontes desse conteúdo e a justificativa para a escolha do conteúdo.

A estrutura idealizada do CoRe é apresentada no Quadro 1:

Quadro 1 – Estrutura do CoRe

	Conteúdo específico		
	Ideias/Conceitos Gerais relacionados a esse conteúdo		
	Grande ideia 1	Grande ideia 2	Etc.
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre esta ideia?			

	Conteúdo específico		
	Ideias/Conceitos Gerais relacionados a esse conteúdo		
	Grande ideia 1	Grande ideia 2	Etc.
2. Por que é importante para os alunos aprender esta ideia?			
3. O que mais você sabe sobre esta ideia?			
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino desta ideia?			
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre esta ideia?			
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?			
7. Que procedimentos/ estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?			
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre esta ideia?			

Fonte: Adaptado de Loughran, Mulhall e Berry (2004) e Oliveira Junior, Novais e Fernandez (2012).

A relevância desse instrumento como estratégia de acesso e caracterização do PCK diz respeito à mobilização das demais categorias do conhecimento docente, relacionando estratégias metodológicas, especificidades do conteúdo, percepções sobre o currículo, propostas de avaliação, além do conhecimento aprofundado do estudante, incitando a reflexão e o autoconhecimento sobre a própria ação pedagógica. Logo, o CoRe configura-se como uma ferramenta viável e pertinente de produção de dados para esse campo de investigação.

METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é caracterizada no campo de investigação qualitativa, considerando os apontamentos de Creswell (2014) e Bogdan e Biklen (1994) no que tange ao estudo de um problema a ser explorado, compreendido e especificado e no entendimento de que tudo pode contribuir para a elucidação desse objeto de estudo.

O contexto da produção de dados deriva de uma investigação de Doutorado em Educação em Ciências e em Matemática, para o qual foi realizado um estudo

piloto e, com a aprovação do projeto no Comitê de Ética e Saúde, da Universidade Federal do Paraná, o universo da pesquisa foi composto por 29 professores multidisciplinares em Formação Inicial (também referidos pela sigla PMFI), regularmente matriculados na disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática, do Curso de Pedagogia, no que correspondeu ao 1º semestre letivo de 2022, entre junho e setembro (período pós-pandemia). O perfil dos participantes foi condizente com os objetivos projetados ao considerar a Formação Inicial como um espaço de discussões, reflexões e construções de conhecimentos para a prática docente, como as diferentes metodologias de ensino de Matemática.

Na proposta de produção de dados, os instrumentos foram incorporados às aulas previstas na disciplina que abordaram a temática de Resolução de Problemas (RP), e foram compostos pelo Questionário Inicial, o CoRe Inicial, três atividades reflexivas, duas atividades práticas, além do Questionário/CoRe Final e da elaboração de um plano de aula para os Anos Iniciais. Como a ênfase deste artigo está na utilização e viabilidade do CoRe, é importante ressaltar que, em um primeiro momento, o CoRe Inicial foi apresentado na idealização de Loughran, Mulhall e Berry (2004), em formato de quadro, apenas adicionando uma coluna de “autoavaliação” do participante sobre o seu conhecimento. No entanto, pela especificidade da investigação de origem, foi dado o direcionamento do conteúdo e das grandes ideias à Resolução de Problemas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerada como princípio norteador das ações pedagógicas e que possui diferentes perspectivas teóricas que influenciam em sua utilização no decorrer das aulas de Matemática (Mitsuuchi, 2020). Todavia, ainda que orientados, muitos participantes acabaram não preenchendo o instrumento completamente, justificando não possuir conhecimentos acerca do tópico. Para que isso não se repetisse, o CoRe Final foi incorporado ao questionário final como perguntas abertas, mantendo a intencionalidade do CoRe anteriormente aplicado. Sendo uma adaptação do instrumento, a exemplo de Ma (2023), percebeu-se que a mudança foi significativa, pois aumentou o número de instrumentos completos, assim como já pode ser um indício de modificação dos conhecimentos dos participantes.

Neste artigo, serão analisados o CoRe Inicial e o CoRe Final de uma participante (denominada de PMFI a partir deste momento), identificando como ela manifesta e articula seus conhecimentos a partir das perguntas dos instrumentos, exemplificando as possibilidades de análise. No momento da pesquisa, ela se

situava no 3º ano do Curso de Pedagogia e estagiava como profissional de apoio nos Anos Iniciais. A opção pela análise de apenas uma participante justifica-se pela profundidade do estudo, bem como as limitações do artigo. De tal maneira, a escolha dessa participante em questão se refere ao preenchimento de ambos os instrumentos de modo qualitativo e com possíveis contribuições para as discussões. Os dados foram organizados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016), considerando as etapas de desconstrução e unitarização do *corpus*, visando à ênfase nos detalhes e à compreensão do objeto de estudo, além de atribuir sentido à investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO PCK

Para compreender a circunstância dos conhecimentos da participante no momento do primeiro preenchimento do CoRe, é pertinente identificar as concepções prévias que ela apresentava acerca do ensino de Matemática e sobre a Resolução de Problemas (RP). Sendo assim, a Professora Multidisciplinar em Formação Inicial (PMFI) considerava a Matemática como uma ciência exata, um instrumento que utiliza números e conceitos, visando à compreensão do mundo e, por conseguinte, a RP foi concebida como algo benéfico para o desenvolvimento da compreensão e do raciocínio lógico no ensino de Matemática. Os indícios dessa concepção inicial podem ser interpretados como uma visão utilitarista, com ênfase nos aspectos conceituais, tal qual identificado por Mitsuuchi *et al.* (2022, p. 10), que ressaltam uma visão limitada da Matemática ao considerar seus procedimentos e características.

A relevância de discorrer acerca das concepções da participante está diretamente relacionada às suas experiências e conhecimentos construídos ao longo de sua escolarização e formação enquanto docente, refletindo diretamente nas respostas que foram apresentadas no CoRe Inicial. Sob esta ótica, a PMFI responde ao instrumento de modo sucinto e com ideias simplificadas no que tange à RP no ensino de Matemática, como indicado nas concepções prévias mencionadas anteriormente e nas unidades de análise³ transcritas na sequência.

³ As unidades de análise são fragmentos dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016). Essas unidades são codificadas com o seu local de origem, ou seja, o texto que foi

[Quais são as principais ideias referentes à Resolução de Problemas?] Solucionar alguma situação e/ou problema (CoRel.PMFI.1).

[O que mais você sabe sobre a Resolução de Problemas?] Acredito que a Resolução de Problemas vai muito além do que imagino (CoRel.PMFI.4).

No entanto, ainda que a participante tenha demonstrado certa limitação daquilo que Shulman (1986) caracteriza como Conhecimento do Conteúdo, no que se refere ao domínio dos conhecimentos específicos sobre um tópico, é possível observar que ela já denota um movimento de construção de outros conhecimentos, principalmente em relação ao Conhecimento dos Alunos e de suas características e ao Conhecimento de Contextos Educacionais (Shulman, 1987). Essa premissa é vista quando a PMFI elege o ensino tradicional desarticulado com a realidade dos alunos como barreira para a prática pedagógica com RP, bem como indica a necessidade de compreensão do aluno para elaborar materiais que atendam suas especificidades, aproximando a RP de sua realidade e despertando o interesse dos alunos. Concomitante, considerando que Shulman (2014) destacou algumas fontes que nutrem os conhecimentos docentes, ao passo em que a participante se encontrava na formação acadêmica formal em educação, é concebível interpretar que ela também já tenha acessado a sabedoria que advém da prática, com a observação de boas práticas de professores competentes e experientes por meio de sua atuação enquanto profissional de apoio, corroborando o desenvolvimento de sua base de conhecimentos docentes e, principalmente, a construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK).

O segundo momento de preenchimento do CoRe ocorreu após discussões e reflexões teóricas e práticas no que diz respeito à Resolução de Problemas no ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com fundamento em autores como Smole e Diniz (2001), Stancanelli (2001) e Allevato e Onuchic (2021), por exemplo. Essa base teórica configura-se na formação acadêmica formal, representada por estudos que propiciam a compreensão dos processos que permeiam o ensino e a aprendizagem, bem como na formação acadêmica do conhecimento do conteúdo, com foco nas estruturas, aspectos, ideias e habilidades importantes, fornecendo subsídios para o desenvolvimento do PCK sobre RP.

retirado (CoRe Inicial), o participante que produziu o texto (PMFI), seguido da numeração que indica a ordem do fragmento (1).

A influência dessas mediações fomentou algumas modificações nas manifestações dos conhecimentos docentes da PMFI perante o CoRe Final (que foi incorporado ao questionário), bem como ocorreu nos indícios de suas concepções ao compreender a potencialidade da RP para o desenvolvimento de habilidades superiores do que apenas a resolução de uma operação, com ênfase no papel do professor como mediador, como expresso nas unidades de análise abaixo.

Acredito que os professores devem investir mais nas resoluções de problemas, mas que também devem dar mais assistência e não simplesmente jogar exercícios aleatórios (CoReF.PMFI.1).

Os alunos e nós mesmos somos acostumados em *[sic]* receber atividades “prontas”, contas que só necessitam do resultado. Na resolução de problemas precisa de toda uma análise e desenvolvimento do raciocínio (CoReF.PMFI.5).

De modo semelhante é visto em relação ao Conhecimento do Conteúdo, manifesto nas possíveis influências na utilização da RP enquanto prática pedagógica, como o “Melhor entendimento de um dado assunto, noções de lógica, estratégias, etc.” (CoReF.PMFI.7), e também na importância de os alunos aprenderem a resolver problemas “Para desenvolver a lógica, o pensamento crítico e que entendam sobre o processo” (CoReF.PMFI.4). Logo, percebe-se a reflexão e o desenvolvimento desses conhecimentos, ampliando e agregando seu PCK.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como aporte teórico as ideias de Shulman (1986; 1987; 2015) no tocante à base de conhecimentos docentes, com aprofundamento no constructo do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, utilizando a Representação do Conteúdo como instrumento de acesso.

Nesse sentido, a base de conhecimentos da Professora Multidisciplinar em Formação Inicial foi acessada em dois momentos distintos de sua formação por meio do CoRe e, com ênfase na observação do PCK, depreende-se que a participante estava em processo de modificações ao estar em um ambiente propício para discussões e reflexões acerca de suas concepções e dos conhecimentos específicos, além de considerar sua atuação em sala de aula. Logo, seu PCK apresentou indícios da articulação entre o conhecimento acerca da RP, o conhecimento sobre os alunos e estratégias possíveis de serem utilizadas no ensino de Matemática nos Anos Iniciais.

O CoRe configurou-se como uma estratégia rica e interessante para estudos acerca do conhecimento do professor que ensina Matemática, ampliando seu campo de aplicação. Ainda que as perguntas tenham sido direcionadas para a Resolução de Problemas, considera-se sua viabilidade e validade para os conteúdos desse componente curricular, principalmente no âmbito da Formação Inicial de professores, considerando seu caráter reflexivo, prático e transformador.

No entanto, ressalta-se que o manifesto neste artigo é uma das possíveis interpretações, tendo em vista a ótica teórica selecionada. Do mesmo modo, salienta-se a necessidade de seguimento nos estudos que utilizam o CoRe como estratégia de acesso ao PCK de professores que ensinam Matemática, observando fragilidades e potencialidades a serem exploradas nesse campo.

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. de la R. Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: por que através da Resolução de Problemas? In: ONUCHIC, L. de la R. et al. (Orgs.). **Resolução de Problemas: teoria e prática**. 2. ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021, p. 37-57.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano XXII, n. 74, p. 59-76, abril, 2001.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano XXII, n. 74, p. 11-26, abril, 2001.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Penso, 2014, 355p.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira de Lima. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GOES, L. F. **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**: Estado da Arte no campo da Educação e no Ensino de Química. 2014. 158p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HUME, A.; BERRY, A. Constructing CoRes: a strategy for building PCK in Pre Service Science Teacher Education. **Res. Sci. Edu.**, [S. l.], v. 41, p. 341-355, march. 2011.

KIND, V. Pedagogical Content Knowledge in science education: potential and perspectives for progress. **Studies in science education**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 169 204, april, 2009.

LEHANE, L.; BERTRAM, A. Getting to the CoRe of it: a review of a specific PCK conceptual lens in science educational research. **Educación Química**, [S. l.], v. 27, p. 52-58, 2016.

LOUGHRAN, J.; MULHALL, P.; BERRY, A. In search of Pedagogical Content Knowledge in Science: developing ways of articulating and documenting professional practice. **Journal of Research in Science Teaching**, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 370-391, 2004.

MA, X. **Developing Student Teacher Knowledge of Instructional Strategies for Teaching Proportions**: the important role of practicum. Mathematics Education Research Group of Australasia, 2023.

MITSUUCHI, J. T. A. *et al.* Concepções de professores multidisciplinares em formação inicial sobre a Matemática e seu ensino: algumas compreensões. **Educação Unisinos**, n. 26. pp. 1-18. 10.4013/edu.2022.261.07.

MITSUUCHI, J. T. A. **Formação Inicial de Professores Multidisciplinares que ensinam Matemática e Resolução de Problemas**: concepções e práticas docentes. 2020. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, Coleção Educação em Ciências, 2016, 264p.

MORALLES, V. A.; BEGO, A. M. Intersecção entre a formação continuada de professores e as várias tipologias de saberes docentes nas pesquisas brasileiras. **RBPG**, Brasília, v. 16, n. 35, 2020.

OLIVEIRA JUNIOR, M. M. de; NOVAIS, R. M.; FERNANDEZ, C. O instrumento “CoRe” como atividade didática para acessar o conhecimento pedagógico do conteúdo de licenciandos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16., 2012, Salvador. **Anais** [...]. Divisão de Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química, 2012.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47. n 166, p. 1134-1149, 2017.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. Its genesis and exodus. In: BERRY, A.; FRIEDRICHSEN, P.; LOUGHRAN, J. (orgs.). **Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education**, New York: Routledge, 2015, cap. 1, p. 3-13.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 57, n. 1, 22p., 1987.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I (Orgs). **Ler, escrever e resolver problemas:** Habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

STANCANELLI, R. Conhecendo diferentes tipos de problemas. *In*: SMOLE, K. S; DINIZ, M. I. (Orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas:** Habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 103-120.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.006

MONITORIA EM ATLETISMO: CAMINHOS PARA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

Gustavo Goulart Pinto¹
Pedro Dalcin Santos²
William Martins dos Santos³
Rodrigo Lemos Soares⁴

RESUMO

As habilidades motoras básicas como andar, correr, saltar, saltitar, lançar, arremessar constituem nosso repertório motor e, como os executamos influencia o desenvolvimento humano. Na licenciatura em EF, da Universidade Federal do Pampa/ RS, o Atletismo está inserido no início da graduação, em função de essas características estarem atreladas à base das corporalidades humanas, nas diferentes fases da vida, o que requer estudos específicos sobre metodologias para ensino e aprendizagens de sujeitos distintos, com questões subjetivas para aprender, apresentando características do ensino teórico e gestos técnicos, de forma inclusiva, e entendendo os contextos pessoais de cada estudante. Dito isso, este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vividas de uma monitoria dentro do componente de Atletismo do segundo semestre de uma turma de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Pampa. Metodologicamente, o trabalho é constituído por três momentos: observações, estudos dirigidos e docência orientada, todos

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, gustavogoulart.aluno@unipampa.edu.br

2 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa- RS, pedrodalcin.aluno@unipampa.edu.br

3 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, williammds.aluno@unipampa.edu.br

4 Professor orientador: Doutor em Educação (UFPel), Universidade Federal do Pampa - RS, rodrigolemos@unipampa.edu.br

descritos em um diário de campo. O primeiro momento advém das aulas práticas das modalidades do esporte, que eram comandadas pelos alunos da disciplina. Já o segundo está constituído pelas leituras e encontros com o docente responsável pelo componente curricular. Por fim, durante as aulas, os monitores auxiliaram nos gestos motores e atividades aplicadas, ajudando também os alunos com dificuldades para seminários e dúvidas sobre as modalidades do atletismo. Como conclusão, entende-se que a monitoria implica enriquecimento prático para formação docente, pois os conhecimentos teóricos foram aprofundados, acabando por desenvolver ideias que não foram pensadas pelo monitor quando na posição de discente, .

Palavras-chave: Formação docente, Monitoria, Atletismo.

INTRODUÇÃO

O componente de atletismo é fundamental para conhecimentos básicos técnicos, anatômicos e fisiológicos do estudante de Educação Física, pois está atrelado a movimentos fundamentais utilizados por pessoas desde a infância, sendo eles andar, correr, saltar, saltitar, lançar, arremessar (Silva, 2018). Esse componente na Educação Física já é inserido no início da graduação, por causa dessas características básicas e iniciais atreladas ao ser humano.

Na Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o componente está presente no segundo semestre, com aulas práticas e teóricas, com ênfase ao lecionar dentro da escola, desenvolvendo capacidades da docência por ser uma licenciatura. O objetivo do componente, além de aprender a técnica, é adaptá-la ao ensino escolar e a seus contextos únicos, dependendo do local em que serão desenvolvidas as aulas, promovendo uma formação completa, teórica e prática. Com 60 horas de carga horária, sendo 30 teóricas e 30 práticas, a disciplina visa desenvolver a habilidade de adaptação para realização das atividades (UNIPAMPA, 2022).

Assume grande importância essa disciplina durante a formação acadêmica, tanto para entender conhecimentos pedagógicos, como para entender questões fisiológicas e anatômicas. A ferramenta pedagógica utilizada para melhorar o processo de ensino-aprendizagem é a monitoria, que reforça conhecimentos teóricos que já foram observados e também coloca o aluno em uma posição de auxiliar durante atividades práticas (Souza, 2023). Momentos de troca de conhecimentos ocorrem dentro da experiência, presentes em auxílio de dúvidas e soluções para o trabalho, realizando capacitações com os conhecimentos sobre atletismo. A observação também é utilizada para capacitação, analisando diferentes tipos de momentos durante a aula, processos dos diversos movimentos presentes nas modalidades do esporte e como elas se adequam a alunos que têm suas especificidades corporais.

O objetivo deste trabalho é relatar as vivências que ocorreram durante a monitoria na disciplina de Atletismo, no terceiro semestre no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi em formato de diário de campo. Segundo Freire (1996, p. 78), “[...] o educador deve ser um observador atento, que aprende com as reações e as interações dos alunos, e o diário de campo é uma ferramenta essencial para esse aprendizado contínuo [...]”. Esse ponto de vista reforça a importância de registrar as observações de maneira sistemática. Desse modo, o diário de bordo foi ferramenta crucial para descrever as observações feitas durante as aulas desse componente curricular.

Durante a disciplina, ocorreram três momentos distintos: o primeiro, das aulas práticas, ministradas pelos alunos que realizaram a componente. O formato utilizado nas aulas foi o método de sala de aula invertida, que coloca o discente como principal protagonista, não somente um receptor de conhecimento, e o professor como tutor, e não só como o detentor único do conhecimento. O conceito de sala de aula invertida envolve a inversão da dinâmica tradicional de ensino, em que os alunos fazem a lição de casa de maneira ativa, utilizando recursos digitais e, posteriormente, se dedicam ao aprofundamento dos conteúdos e à resolução de problemas em sala (Tucker, 2012).

Durante as aulas práticas, os alunos se separaram em grupos, apresentando as modalidades presentes no atletismo, e ministraram uma aula prática sobre o conteúdo pelo qual eram responsáveis, com a supervisão dos monitores e do docente do componente. Essa dinâmica tinha como objetivo colocar o estudante na pele de um professor, visto que já pode ser considerado um futuro docente. Era necessário que montassem aulas práticas para incluir todos, mesmo aqueles que fisicamente não conseguiam executar por completo as tarefas motoras, uma vez que, no espaço da escola, trabalhariam com diversos corpos, cada um com sua capacidade e limite.

O segundo momento foi definido por leituras aplicadas com os monitores, que precisavam entender as regras gerais das modalidades de atletismo definidas pela Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt), para lembrar as questões que os alunos podem vir a ter. Os estudantes poderiam ter dúvidas sobre regras básicas, teriam, então, o auxílio dos monitores do componente.

Por último, a docência orientada. Os auxílios durante as práticas e sobre questões teóricas, que acabavam colocando o estudante no processo do ser docente, enriqueceram ainda mais o estudante de Licenciatura, futuro profissional

da educação. Ocorreu uma aula ministrada pelos próprios monitores, que elaboraram um questionário (QUIZ) sobre as modalidades de atletismo. Esse jogo foi montado para atender todos os grupos, que disputavam pontos por cada questão relacionada às regras do esporte trabalhadas durante o componente. Piaget (2003) defende que os jogos desempenham um papel importante no desenvolvimento cognitivo não apenas durante a infância, mas também na vida adulta, ao permitir que os indivíduos se adaptem ao ambiente e desenvolvam habilidades como raciocínio lógico, estratégia e interação social.

As questões foram definidas em conjunto pelos monitores e o docente responsável pela disciplina, sendo feitas baseadas no livro de regras da CBAAt. Todo o QUIZ foi realizado pelos auxiliares, sendo esta aula organizada e ministrada para colocar uma prova de desenvolvimento dentro da sala de aula, entendendo o contexto em que foram inseridos durante as observações das práticas, além de poderem aplicar, à sua maneira, técnicas para melhor andamento da aula. Dessa forma, encerrou-se a monitoria e o componente de atletismo, com um feedback dos estudantes em relação ao acompanhamento que tiveram durante os meses em que foram desenvolvidas as atividades na disciplina.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 estipulou normas de funcionamento do ensino superior e instituiu em seu artigo 41 a monitoria acadêmica, facultando que os docentes disponibilizem a monitoria para alunos que tenham feito a prova de determinada disciplina. Dessa forma, o monitor, que tem como objetivo realizar atividades para a melhoria do seu conhecimento técnico, torna-se um facilitador do conhecimento, auxiliando os discentes responsáveis pelo componente curricular (Friedlander, 1984). Em estudos com alunos de Medicina que recebiam a monitoria, o feedback foi positivo tanto para os alunos, quanto para os monitores, que citavam uma melhora a mais no entendimento sobre o conteúdo em que auxiliavam, descrevendo também uma melhora para o objetivo de se tornarem futuros docentes, refinando práticas pedagógicas e entendendo o contextos nos quais foram colocados (Santos, 2025).

O professor de Educação Física tem o objetivo de inserir todos os alunos em suas atividades, entendendo e respeitando suas particularidades. As aulas de atletismo foram aplicadas com a ideia de coeducação, que tem como objetivo

respeitar e ministrar aulas sobre as condições de cada gênero, sendo elas físicas ou sociais, com o objetivo de alcançar uma igualdade de gênero e colocar a escola como um lugar de construção de relações de gênero (Maracas, 2022). A utilização da sala de aula invertida também foi usada no componente curricular, com os alunos se estudando antes das aulas, com materiais disponibilizados pelo docente. Assim, as aulas funcionam com métodos ativos para uma contribuição de ideias e troca de experiências entre o aluno e o professor (Bergmann, 2012). Logo após, para avaliação, utilizou-se um método de avaliação por artigo, escrevendo sobre a modalidade e o feedback da aula ministrada pelo grupo. Esse método permite uma melhor conexão entre o discente e o professor, respeitando o tempo de cada aluno e facilitando o trabalho de monitores para o auxílio com dúvidas no antes, durante e após a aula.

O Atletismo é composto por um conjunto de modalidades esportivas que podem ser divididas em corridas, saltos, arremessos e lançamentos (Fernandes, 2006 a,b,c). É chamado de “desporto-base” ou “esporte-mãe” porque encontramos nele movimentos básicos e naturais do ser humano (correr, saltar, lançar, arremessar). Por apresentar essas características, é um esporte que pode contribuir de diferentes formas para o desenvolvimento motor, cognitivo e social dos sujeitos. Através da prática de diversas modalidades, como corridas, saltos e arremessos, os estudantes podem desenvolver habilidades físicas e aprimorar o repertório motor básico, além de terem contato com as regras que orientam as modalidades presentes no Atletismo e trabalhar coletivamente em prol do desenvolvimento de subjetividades atinentes ao fazer docente.

No texto “Análise da produção de atletismo do CONBRACE e do Seminário de Educação Física escolar” (Costa; Moura, 2022), os autores apontam que, no período de 2017 e 2019, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em 29 textos e destacam a pouca existência de pesquisas empíricas sobre a modalidade, sinalizando para a existência de inúmeros relatos de experiência, a partir de aulas ministradas, predominantemente na Educação Básica. Nesse sentido, o projeto de monitoria em Atletismo passa a se justificar pelo fato de que a incipiência pressupõe um espaço profícuo para que os(as) discentes em formação tenham contato mais aproximado com a temática e se coloquem em exercício de docência mais efetivo, a partir de pesquisas e planejamentos de aulas referentes às modalidades presentes no esporte.

Nessa mesma esteira de pensamento, o texto *Análise dos livros de Atletismo: subsídio para o ensino na Educação Física escolar* (Gemente; Mathiessen, 2014), as autoras abordam “Aspectos regulamentares e históricos”; “Aspectos do treinamento”; “Aspectos didáticos” (técnicos e pedagógicos) e “Aspectos da saúde”. Com relação aos aspectos regulamentares e históricos, existe o destaque aos processos de desenvolvimento das modalidades, momento no qual o importante é contextualizar em tempo e espaço o surgimento e especificação das exigências que caracterizam os elementos do Atletismo em competições na contemporaneidade. Os aspectos de treinamento focam nas questões de repertório motor e capacidades físicas esperadas para o ensino e aprendizagem de cada modalidade. Já os aspectos didáticos indicam interlocuções necessárias entre o ensino técnico e de jogos paradidáticos no sentido de oportunizar espaços de aprendizagem. Em vista disso, a monitoria em Atletismo emerge como potencializador de espaços de criatividade, em que os bolsistas conseguirão visualizar corpos e habilidades distintas (Miranda, 2012), tendo que para isso considerar elementos como local de ensino, orientador do ensino, sujeito do ensino, materiais utilizados, formas de ensino, o que ensinam, para que possam pensar o planejamento de atividades.

Contudo, recorro ao texto *Pedagogia do esporte e o atletismo: considerações acerca da iniciação e da especialização esportiva precoce* (Nascimento, 2000) para situar um ponto crucial da Educação Física escolar, foco da formação do curso da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), a saber: o foco no conhecimento da existência de distintas práticas corporais e não sua formação técnica em nível de alto rendimento. O necessário é enfatizar um equilíbrio entre a iniciação esportiva e especialização técnica e, nesse sentido, reiterar que elas andam juntas e, por isso, dentro do projeto os discentes precisam compreender os caminhos que designam os pontos convergentes e divergentes entre essas concepções de formação. É preciso reconhecer nos corpos dos(as) estudantes potencialidades que os(as) distinguem, a ponto de oportunizar protagonismos de suas presenças nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, como estratégia possível, dialogo com o texto “A estratégia do tutorial no ensinar-aprender esporte: relato de uma experiência com o Atletismo” (Zoboli; Mezzaroba, 2017). A aproximação possível entre o projeto de monitoria e o texto é proposição interventiva, a partir da produção de tutoriais das modalidades do Atletismo, enquanto formas pedagógicas de materialização das estratégias de ensino. Segundo os autores, a produção fílmica tende a

aproximar docente e estudantes do conteúdo quando a produção ocorre de forma conjunta e dialogada (Zoboli; Mezzaroba, 2017). A visão do projeto é a expansão de formas de ensino, considerando como ponto de partida os saberes dos monitores, seja o da vida fora da universidade, seja o aprendido pelo currículo do curso de Educação Física quando participaram do componente curricular Atletismo.

Para ratificar as ideias acima citadas, aproximo-me do trabalho “Atletismo (ainda) não se aprende na Escola? Revisitando artigos publicados em periódicos científicos da Educação Física nos últimos anos” (Silva *et al.*, 2015). Os(As) autores(as) destacam no estudo que a evidência da presença do Atletismo deve-se à sua popularização, a partir de provas específicas destacadas nas mídias. Esse fator é importante e merece destaque devido à visibilidade atribuída aos sujeitos que conquistam premiações de destaque dentro do cenário nacional, vide a inédita medalha de prata da Marcha Atlética e reiterado destaque da modalidade nos jogos paralímpicos, ambos na França em 2024. O projeto de monitoria, por sua vez, pressupõe essa aproximação das mídias, pois está preocupado, também, em estabelecer espaços dialógicos acerca da intervenção midiática no conhecimento e afirmação de modalidades esportivas específicas.

Para tanto, além das questões midiáticas, considero as condições materiais para o desenvolvimento do esporte, a saber: a existência ou não de materiais específicos para o ensino e a prática das modalidades. No texto “Atletismo na escola: Alternativas e possibilidades de ensino” (Costa; Moura, 2021), os autores relatam uma experiência de uma unidade de ensino de Atletismo com materiais alternativos. Para tanto, eles destacam a necessidade de motivação docente para adaptar seu planejamento, a fim de conseguir desenvolver uma aula em escolas em que a inexistência de materiais seja a realidade. O projeto de monitoria pressupõe a abordagem destas três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. A proposta é que, ainda que a falta de materiais seja a realidade, a intencionalidade do ensino precisa estar acima dessa falta, ou seja, a necessidade de contextualizar as necessidades dos materiais, a razão por que eles não existem na escola e, a partir disso, criar possibilidades, tais como, por exemplo, a elaboração de objetos que se aproximem do material oficial. Após esse movimento, abordar formas de utilização e ensino da técnica aproximada e, por fim, considerar os valores presentes na prática experimentada com materiais adaptados.

Contudo, o destaque é para o não deslocamento do que significa o Atletismo, a partir de sua base histórica. A adaptação de materiais não implica não ensinar os

elementos e gestos motores específicos das modalidades. Nesse sentido, recorro ao texto “O ensino do Atletismo em ambiente escolar: limitações, abordagens e possíveis adaptações materiais” (Milan; Borgo; Rojo, 2021) no qual os autores propõem que pensemos que a adaptação como um elemento pedagógico, também implica formação docente, isso porque os(as) professores(as) precisarão passar por essa situação em algum momento. Ainda que trabalhem em locais em que haja todos os materiais necessários, precisarão considerar as condições corporais para utilização ou não de um material oficial. Dito isso, o projeto passará pela aprendizagem e confecção de materiais adaptados, cujo foco seja o ensino das modalidades que dependem de implementos, além de ter que reconhecer as especificidades de cada faixa etária (Goveia; Vargas, 2014).

Após a produção de materiais, os(as) monitores(as) experimentarão nas aulas práticas os aparatos desenvolvidos. No texto “Atletismo se aprende na escola: oficinas pedagógicas” (Mathiessen; Calvo, 2004), as autoras demarcam a importância do desenvolvimento de oficinas pedagógicas, mesas-redondas, exibição de filmes e apresentação de pesquisas e relatos de experiência em torno dessa modalidade esportiva. Segundo a pesquisa, é a partir da vivência e experimentação de diferentes manifestações do Atletismo que este ganhará contornos outros dentro dos espaços de ensino. Nesse sentido, o projeto tende a contribuir para a aprendizagem de todos(as) - docente, monitores(as) e discentes -, pois, à medida em que experimentam, serão oportunizados espaços de diálogo para que consigamos compreender as dimensões acessadas para cada modalidade e sujeito (Mathiessen *et al.*, 2004), vinculando as narrativas a perspectivas pedagógicas que envolvam atividades e jogos pré-desportivos focados no ensino e aprendizagens do Atletismo, dentro dos espaços escolares e, por isso, considerando a gama de abordagens e estratégias necessárias à efetivação do ensino (Marques; Lora, 2009).

Por fim, o projeto está considerando aquilo que representa o alvo geral da Educação Física: os corpos. Os corpos dentro do Atletismo problematizam condições de possibilidade e condições de execução/participação das modalidades (Miranda, 2012). O espaço de aprendizagem pressupõe compreensões acerca dos porquês de focar no ensino dos corpos sem caracterizar com isso uma visão tecnicista/instrumental destes, como se fossem corpos híbridos (Zoboli *et al.*, 2017), robotizados. Para tanto, faz-se necessário recorrer ao texto “O que pode um corpo?: Devir atleta e a Potência dos fenômenos” (Correia; Zoboli; Silva,

2017), pois, na proposta inicial, o projeto está vinculado ao ensino e formação docente focada nas culturas envolvidas nas modalidades esportivas e em como elas interferem, produzem possibilidades, acessos e distanciamentos das pessoas da prática esportiva, nesse caso, do Atletismo. A implicação está em uma formação docente que se ocupe com potencialidades subjetivas, apresentadas em corpos distintos, que carecem atenção ao seu ensino e à formação cidadã de estudantes. Além de disciplinar tecnicamente, é preciso educar para a vida, para usufruir um corpo também fora do ambiente escolar.

Toda a estrutura e conhecimentos estão baseados na Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt), atualizada no ano de 2024, e foi utilizada a bibliografia básica da disciplina. Como Atletismo se aprende na escola de Matthiessen, destaca-se que o objetivo desse atletismo é ser lúdico e inclusivo, respeitando as diferentes habilidades dos alunos, encaixando-o também no contexto universitário, cujo objetivo é desenvolver habilidades pedagógicas, e não o alto rendimento. Incluindo a Base Nacional Comum Curricular, o aluno deveria seguir também as normas durante a montagem dos planos de aula, práticas e apresentação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as aulas, identificou-se a falta de materiais e espaços para a prática correta das modalidades, o que permitiu possibilidades de adaptação para o atletismo, visando também à necessidade de auxílio de alguns estudantes para alguns gestos motores. A falta de espaços adequados e a limitação de materiais são desafios constantes para o ensino do atletismo no ambiente escolar. Diante disso, professores precisam desenvolver abordagens criativas que utilizem recursos alternativos e promovam o aprendizado dos fundamentos do esporte de maneira adaptada. (Milan; Del Borgo; Rojo, 2021). Os contextos escolares são diversos na vida do professor, exigindo que esse profissional providencie as adaptações necessárias para atender a maioria dos estudantes. Cabe ao docente entender a realidade em que a instituição e os seus alunos se encontram, realizando aulas com base no contexto em que está inserido, estimulando o estudante a também entender sua situação e a querer mudar determinada realidade (Freire, 2011).

O atletismo serviu também para identificar as diversidades corporais - anatómicas, fisiológicas e culturais - que existem entre as pessoas. Cada um com sua particularidade, porém o objetivo das aulas deve ser incluir os estudantes

e ajudá-los a desenvolver, à sua maneira, as habilidades motoras. Quanto ao ambiente escolar, a iniciação do atletismo de forma lúdica pode ser de grande valia para os estudantes, principalmente para as crianças. Atletismo compõe-se por movimentos básicos do ser humano, como saltar, correr, jogar, lançar e marchar, facilitando seu desenvolvimento motor em ações importantes a serem praticadas na infância (Gallahue, 2008). Além disso, a monitoria é benéfica para o professor que deseja aplicar práticas dentro do ambiente escolar, com o objetivo de proporcionar práticas físicas de forma lúdica.

A monitoria por si só foi uma ferramenta pedagógica positiva. A partir da observação, os monitores conseguiram auxiliar os estudantes durante as práticas em gestos motores, com aplicação de técnicas para auxílio da aprendizagem e uma inclusão e participação maior dos alunos. Atividades, reflexões e conhecimentos foram construídos durante o componente, reforçando os benefícios da monitoria, que não são exclusivamente conhecimento teórico, mas o desenvolvimento humano (Santos, 2025). Essa troca de experiências acaba por facilitar o processo de ensino e aprendizagem do monitor, do estudante e do docente, aprimorando a vivência da disciplina.

Os monitores avaliaram positivamente a prática em sala de aula e a utilização de um jogo para a avaliação dos discentes. Essas práticas com jogos podem engajar e melhorar o entendimento dos alunos, visto que o método de sala de aula invertida necessita de métodos ativos. Para Freire (2010), o jogo na educação física é mais que uma atividade recreativa, sendo um instrumento pedagógico para o desenvolvimento cognitivo, social e motor dos estudantes. Essas diferentes utilizações de ferramentas auxiliam as aulas de EF a se tornarem menos monótonas, conseguindo engajar os estudantes de variadas formas, quebrando o paradigma de a educação física ser somente a prática esportiva, mas uma construção total do indivíduo (Paes, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a realização da monitoria de atletismo se faz necessária para o estudante e futuro docente de Educação Física. Seus benefícios não se restringem apenas ao reforço do conteúdo, mas ao desenvolvimento de novas possibilidades pedagógicas. Os estudantes ficam mais confiantes após o auxílio, ocorre fluidez durante as práticas e acaba-se por conseguir incluir a maioria

dos alunos, mesmo com suas dificuldades. Além disso, os benefícios da atividade física não podem ser ignorados, valências mentais e físicas vão ser aplicadas e requisitadas durante a carreira do professor de EF, necessitando conhecimento para aplicar atividades que se relacionem ao esporte, mas também deve haver explicação e sentido para o desenvolvimento motor dos alunos.

Práticas esportivas podem ser utilizadas como métodos de conhecimento do indivíduo, e o atletismo é uma ferramenta para entender seus limites físicos e emocionais, desenvolver pensamento crítico em relação ao seu contexto. Mesmo estando em uma Universidade Federal, os materiais esportivos e locais adequados são escassos, criando certas reflexões de que, mesmo sendo um esporte com maior acessibilidade, ocorrerão dificuldades para o ensino dentro do contexto escolar.

Práticas que incluem o futuro docente dentro de uma sala de aula são de grande importância para a formação, auxiliando não só na carreira de professor, mas também na própria graduação, pois haverá diversas práticas, mais esportes e, no final da graduação, os estágios. Além do mais, auxiliam o discente na carreira acadêmica e profissional, com o conhecimento da prática e da observação, facilitando esse contato com a prática docente que alguns alunos só teriam com estágios ou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. Flip your classroom: reach every student in every class every day. Washington, DC: **International Society for Technology in Education**, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Física)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<https://www.alex.pro.br/BNCC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. Confederação Brasileira de Atletismo. **Regras oficiais, 2022**. Disponível em: <<http://www.cbat.org.br/site/?pg=35>> Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.**

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 6 mar. 2025.

COSTA, Adelson Almeida da; MOURA, Diego Luz. Análise da produção de atletismo do CONBRACE e do Seminário de Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70710>>. Acesso em: 23 ago. 2024.

COSTA, Adelson Almeida da; MOURA, Diego Luz. Atletismo na escola: Alternativas e possibilidades de ensino. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 47-59, mar. 2021. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2378/1360>> Acesso em: 23 ago. 2024.

FERNANDES, José Luis. **Atletismo: Corridas**. 2 ed. São Paulo: Editora EPU, 2006a.

FERNANDES, José Luis. **Atletismo: Lançamentos e Arremesso**. 2 ed. São Paulo: Editora EPU, 2006b.

FERNANDES, José Luis. **Atletismo: Saltos**. 2 ed. São Paulo: Editora EPU. 2006c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2010.

FRIEDLANDER, M. R. Alunos-monitores: uma experiência em Fundamentos de Enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 18, n. 2, p. 113-120, 1984.

GALLAHUE, David L.; DONNELLY, Francis C. **Educação física desenvolvimentista para todas as crianças**. Porto Alegre: AMGH, 2008.

GEMENTE, Flórence Rosana Faganello; MATTHIESSEN, Sara Quenzer. Análise dos livros de atletismo: subsídio para o ensino na Educação Física escolar. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 65, nº. 2, p.1 a 12, julho de 15, 2014. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/314>> Acesso em: 23 ago. 2024.

GOVEIA, Jean Carlos; VARGAS, Leandro Martinez. Atletismo se aprende na escola: possibilidades pedagógicas e metodologias de ensino da modalidade para crianças de 11 a 12 anos. **Faculdades Integradas de Itararé – FAFIT-FACIC** Itararé – SP – Brasil, v. 05, n. 02, jul./dez. 2014, p. 16-23.

MARACAS, S. V. Coeducação e gênero: a construção das relações de gênero na escola. **Caderno Pedagógico**, [s. l.], 2022.

MARQUES, Carmen Lúcia da Silva; LORA, Jacob Alfredo. Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. **Movimento**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 103–118, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3078>>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MATTHIESSEN, Sara Quenzer. **Fundamentos de Educação Física no Ensino Superior - Atletismo - Teoria e Prática**, 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788527731065/>> Acesso em: 23 ago. 2024.

MILAN, Lucas Matozo; DEL BORGIO, Gabriel Martins; ROJO, Jeferson Roberto. O ensino do Atletismo em ambiente escolar: limitações, abordagens e possíveis adaptações materiais. **Educação Física e Ciências**, 23 (3), e187. Disponível em: <<https://doi.org/10.24215/23142561e187>> Acesso em: 23 ago. 2024.

MOTA E SILVA, Eduardo Vinícius; GEMENTE, Florence Rosana Faganello; GINCIENE, Guy; DANIEL, Juliana Cardoso; MATTHIESSEN, Sara Quenzer. Atletismo (ainda) não se aprende na escola? Revisitando artigos publicados em

periódicos científicos da Educação Física nos últimos anos. **Movimento**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 1111–1122, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/50006>>. Acesso em: 23 ago. 2024.

NASCIMENTO, Aida Christine Silva do. **Pedagogia do Esporte e o Atletismo: considerações acerca da iniciação e da especialização esportiva precoce**. (Cap. II – O Atletismo e a Pedagogia do Esporte). 2000. Disponível em: <<https://www.aidachristine.com.br/livro.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2024.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte e a Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 21, n. 3, p. 201-219, 2007.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 220 p.

SANTOS, T. S. P.; SILVA, I. S. A importância da monitoria acadêmica no processo ensino-aprendizagem do monitor. **Caderno Pedagógico**, [s. l.], v. 22, n. 5, p. e14553, 2025.

SILVA, João. **O atletismo no Brasil: evolução e desafios**. 2. ed. São Paulo: Editora Esportiva, 2018. 250 p.

SILVA, Juliano Vieira da. **Metodologia do Atletismo**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595028807/>> Acesso em: 23 ago. 2024.

SOUZA, J. P. N. DE.; OLIVEIRA, S. DE. Monitoria acadêmica: uma formação docente para discentes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 4, p. e127, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **PPC Uruguaiana - Licenciatura em Educação Física**. Uruguaiana: Unipampa - Campus Uruguaiana, 189 p., 2012.

ZOBOLI, Fábio; MEZZAROBBA, Cristiano. A estratégia do tutorial no ensinar-aprender esporte: relato de uma experiência com o atletismo. **Cadernos de**

Formação RBCE, p. 33-43, mar. 2017. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2254>> Acesso em: 23 ago. 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.007

INTEGRAÇÃO INTERDISCIPLINAR NO PIBID: FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM LETRAS E ARTES E A PREPARAÇÃO PARA A OBSERVAÇÃO ESCOLAR

Cristina Cardoso¹
Fernanda Silva Veloso²

RESUMO

O subprojeto interdisciplinar PIBID Linguagem e Comunicação e Artes, vinculado ao Setor Litoral da UFPR, iniciado em dezembro de 2024 (Edital 10/24 CAPES), busca integrar licenciandos de Letras e Artes ao contexto escolar, promovendo práticas pedagógicas inovadoras que conectam teoria e prática. Com ênfase em educação cultural e literária, o projeto visa capacitar futuros professores para os desafios das escolas públicas, ampliando sua formação crítica e interdisciplinar. O grupo é composto por 5 discentes do curso de Artes, 19 do curso de Linguagem e Comunicação (Letras Português) e 3 professores supervisores. Atualmente, os bolsistas estão em fase de preparação teórica para iniciar as atividades nas escolas no início de 2025. Os licenciandos foram agrupados de forma interdisciplinar, sendo supervisionados por professores de Letras ou Artes. As escolas-parceiras, uma municipal e uma estadual, começarão as atividades em fevereiro de 2025 e receberão os estudantes para observações regulares e reflexões críticas, registradas em diários de bordo. Neste momento, o foco está na preparação dos bolsistas para a fase de observação do contexto escolar, considerando que muitos ainda não realizaram estágios ou cursaram a

1 Professora Coordenadora de Área do PIBID UFPR: doutora em Literatura, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, cardoso.cristina@gmail.com.

2 Professora Coordenadora de Gestão do PIBID UFPR, doutora em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação, fernandaveloso@ufpr.br.

disciplina de Didática. A orientação visa introduzir conceitos que fundamentem uma observação planejada e sistemática, com o objetivo de que os discentes realizem uma observação não-participante inicial. Esse processo evoluirá para uma observação estruturada, com foco e categorias de análise específicas (Dornyei, 2007), permitindo que os futuros professores se integrem progressivamente às atividades escolares.

Palavras-chave: Pibid, Interdisciplinaridade, Observação.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil enfrenta desafios que vão além do domínio de conteúdos disciplinares, exigindo um preparo prático e interdisciplinar que responda às necessidades do contexto escolar. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma estratégia essencial para a articulação entre a teoria acadêmica e a prática docente, proporcionando aos licenciandos experiências formativas dentro das escolas públicas. No âmbito do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o subprojeto interdisciplinar PIBID Linguagem e Comunicação/Letras e Artes, vinculado ao Edital 10/24 da CAPES, busca promover a interação entre os cursos de Letras/Linguagem e Comunicação e Artes, ampliando a formação crítica e pedagógica dos futuros docentes.

O subprojeto tem como principal objetivo preparar os licenciandos para os desafios do ensino público por meio de práticas pedagógicas inovadoras que conectam teoria e prática. A interdisciplinaridade entre Letras e Artes possibilita a construção de abordagens educativas mais dinâmicas e inclusivas, contribuindo para uma formação docente que valoriza a diversidade cultural e literária. O grupo é composto por bolsistas de ambos os cursos, organizados em equipes interdisciplinares e supervisionados por professores experientes.

Este subprojeto, no intuito de levar letramento artístico-literário às escolas de Educação Básica envolvidas foi contemplado com um NID (Núcleo de Iniciação à Docência), considerando os 47 alunos matriculados em Linguagem e Comunicação/Letras e os 86 alunos matriculados em Artes.

De acordo com o PPC do Curso de Artes, que oferta 30 vagas anuais, o Curso de Licenciatura em Artes iniciou as suas atividades em agosto de 2008, visando atender a demanda de profissionais licenciados em Artes para atuar preferencialmente na educação pública do Litoral do Paraná e do Vale do Ribeira. A partir do envolvimento do Setor Litoral da UFPR com as Secretarias de Educação dos sete municípios do litoral paranaense, constatou-se a necessidade da formação continuada dos professores que compunham os quadros de docentes na época. O curso propôs-se a criar condições para escutar as necessidades existentes e debater quais ações poderiam ser desenvolvidas para melhorar a qualidade da educação pública municipal e estadual na região, de tal forma que os docentes do curso atuariam em diferentes níveis, privilegiando: - A construção de um conhecimento comprometido com a compreensão, apropriação e transformação da

realidade;- A educação pública, desenvolvendo a formação continuada e prestando apoio nas escolas da rede pública do Litoral do Paraná;- A valorização e o desenvolvimento das manifestações artístico-culturais na e da região. Atualmente, com mais de seis turmas formadas, muitos egressos já atuam como arte educadores, tanto no ensino formal quanto no ensino não formal; já outros deram continuidade a seus estudos e pesquisas em diferentes pós-graduações.

Já o curso Linguagem e Comunicação/Letras, que oferta anualmente 35 vagas, informa no seu PPC (2023) que, se realizamos uma breve análise das escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio que há no Litoral do Paraná, podemos observar que aproximadamente 150 escolas, divididas entre ensino regular público e privado, oferecem vagas para estudantes. O curso de Linguagem e Comunicação/Letras já formou 74 estudantes até o momento, dos quais vários fizeram curso de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. E, de acordo com o Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, ainda há necessidade de profissionais de Língua Portuguesa nas escolas inseridas na regional.

A primeira etapa do subprojeto foca na preparação teórica dos bolsistas para a observação do contexto escolar, visto que muitos ainda não realizaram estágios ou cursaram a disciplina de Didática. A observação planejada e sistemática, baseada em referenciais teóricos como Dornyei (2007), permite aos licenciandos compreender a dinâmica escolar antes de assumirem um papel mais ativo na sala de aula. Inicialmente, a abordagem será de observação não-participante, evoluindo gradualmente para um modelo estruturado com categorias de análise específicas, possibilitando uma imersão progressiva dos estudantes nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, este artigo discute a importância da integração interdisciplinar na formação docente proporcionada pelo PIBID, abordando os impactos do subprojeto na capacitação dos licenciandos e sua preparação para a observação escolar. Além disso, apresenta reflexões sobre o papel da interdisciplinaridade na construção de práticas pedagógicas inovadoras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE

A integração interdisciplinar na formação docente é um princípio essencial para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

A interdisciplinaridade, de acordo com Pinto *et al.* (2019), surge como um novo paradigma epistemológico em resposta à fragmentação do conhecimento promovida pela especialização. O conceito foi inicialmente estruturado por Georges Gusdorf, que, em 1961, propôs à UNESCO uma pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas. No Brasil, um marco importante foi a publicação do livro “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber” (1976), de Japiassu, que consolidou pressupostos metodológicos para a prática interdisciplinar. Perin e Malavasi (2019) destacam que a interdisciplinaridade no Brasil passou por diferentes fases, iniciando-se nos anos 1970 com uma estruturação conceitual, nos anos 1980 com uma busca por epistemologias que unissem teoria e prática, e nos anos 1990 com a definição de novas abordagens interdisciplinares (Perin e Malavasi, 2019).

Ao invés de substituir as disciplinas, a interdisciplinaridade propõe a articulação entre elas para gerar um conhecimento mais integrado. O seu desafio, para as autoras citadas, reside na tensão entre especialização e integração, uma relação constitutiva do próprio conhecimento. Veiga-Neto (1996, *apud* Pinto *et al.*, 2019) alerta que o convívio disciplinar não elimina conflitos, mas pode fomentar aproximações produtivas. Azevedo e Andrade (2007, 2011, *apud* Pinto *et al.*, 2019) propõem a interdisciplinaridade como um processo dialógico e reflexivo na formação docente, destacando a necessidade de uma transição do pensamento linear para uma abordagem dialética, fundamentada na ação-reflexão-ação.

No contexto da formação inicial, a articulação entre teoria e prática é essencial para que os futuros professores possam compreender a complexidade do ambiente escolar. Chaves e Amorim (2009) ressaltam que a interdisciplinaridade é uma exigência para a formação docente, pois permite aos professores em formação desenvolver uma visão ampliada da educação e superar dicotomias como teoria-prática e subjetivo-objetivo.

A formação de professores interdisciplinares exige um deslocamento das concepções tradicionais e a abertura para experiências colaborativas e dialógicas na escola. Dessa forma, o PIBID configura-se como um espaço privilegiado para a integração interdisciplinar na formação de licenciandos em Letras e Artes. A experiência dentro da escola e a interação com docentes da Educação Básica proporcionam aos futuros professores um contato direto com as práticas pedagógicas e os desafios da educação contemporânea, favorecendo uma compreensão mais ampla e contextualizada da docência. Assim, a preparação para a observação

escolar, ancorada em princípios interdisciplinares, torna-se um caminho essencial para a qualificação dos futuros educadores.

A colaboração entre Língua Portuguesa e Artes no ensino básico traz diversos benefícios para o desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo dos alunos. O uso de recursos artísticos no ensino da literatura e da escrita incentiva a imaginação e a expressão individual, proporcionando um ambiente mais estimulante para a aprendizagem. Para Nunes da Silva (2024), a arte literária é importante na formação humanizadora e no ensino de línguas. A literatura, para o autor, é vista como uma forma de objetivação humana que contém aspectos do espaço e tempo históricos em que foi escrita, materializando a sociedade e a história que a influenciaram.

Para Bortolanza (2019), o ensino de literatura deve ser abordado em suas relações com a arte e a cultura, numa perspectiva transdisciplinar. Como exemplo, a autora cita a leitura de imagens e a leitura imagística da poesia, que podem ser inter cruzadas no ensino, destacando a significação do texto e da imagem além de sua imediaticidade. Dessa forma, o professor desempenha um papel fundamental como mediador e motivador dos alunos, promovendo o contato com diversas formas de expressão artística e desenvolvendo metodologias que favoreçam o aprendizado. De acordo com os PCNs de Arte:

o professor precisa criar formas de ensinar os alunos a perceberem as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento (1997, p. 72).

Outro impacto positivo dessa colaboração é o uso da arte como ferramenta para o desenvolvimento da leitura e da escrita, como proposto por Gaspar *et al.* (s.d.). Segundo os autores, a arte, em suas diversas manifestações, pode ser utilizada para despertar o gosto por ambas as habilidades linguísticas. Atividades como leitura de imagens, contação de histórias e encenação teatral promovem a interação, ampliação do conhecimento histórico e cultural, e o desenvolvimento da leitura e escrita.

Em suma, a interdisciplinaridade, ao relacionar diferentes áreas de conhecimento, estimula a participação dos alunos e potencializa o interesse por outras áreas.

2.2 OBSERVAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS REFLEXIVAS

Segundo Mazzonetto e Mazzonetto (2019), a observação e análise do dia a dia escolar são ferramentas essenciais para integrar e envolver o aluno com a realidade social e econômica do ambiente escolar. A prática de observar a escola, juntamente com a experiência docente, desempenha um papel fundamental na formação do futuro professor, já que oferece ao futuro docente a oportunidade de entender como a escola se organiza, quais são seus objetivos e qual o impacto que ela tem na vida dos alunos, além de possibilitar uma reflexão sobre as metodologias de ensino adotadas.

De acordo com Altet (2017):

A observação é, entre outras, uma forma de estabelecer relação com o empírico, sendo a escolha inicial a de alcançar uma inteligibilidade das práticas de ensino tomando por base o que pode ser constatado em situação de ensino-aprendizagem. A maneira de proceder pode parecer evidente e não necessitar de longas justificativas: para conhecer o que o professor faz em sala de aula, bastaria observar e identificar escrupulosamente suas falas, gestos, deslocamentos...

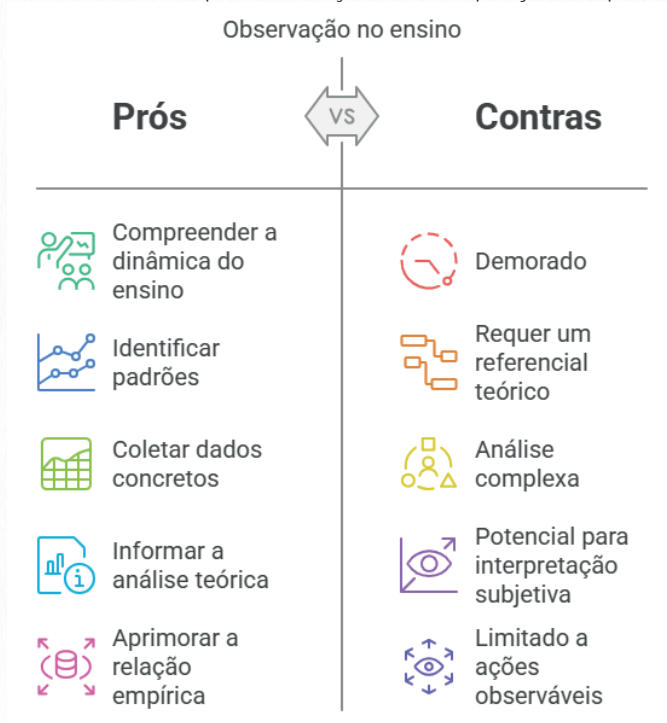
Aparentemente simples, a observação, para a autora, requer um trabalho que vai além da descrição de fatos. Segundo ela, a observação de práticas de ensino revela padrões e variações na maneira de ensinar entre professores da mesma disciplina e nível escolar. Para compreender essas regularidades e variações, é necessário investigar as razões e a organização dessas diferenças.

O pesquisador, ao não poder observar diretamente os processos que as geram, deve, para Altet (2017), recorrer a uma abordagem teórica para analisar e explorar essas variações, já que o objetivo é entender as dinâmicas que organizam as práticas de ensino. Nesse contexto, a observação busca mais do que dados pontuais; ela deve fornecer informações que sustentem uma análise explicativa e compreensiva das práticas educacionais, com base em variáveis que possam ser qualitativa ou quantitativamente avaliadas. Mesmo complexa,

a autora defende o uso da observação para a investigação da prática escolar ao pontuar que a observação é,

entre outras, uma forma de estabelecer relação com o empírico, uma forma de alcançar uma inteligibilidade das práticas de ensino tendo como base aquilo que pode ser constatado em situação de ensino-aprendizagem. Sem ser um fim em si mesmo, a observação não é menos indispensável, não porque seja o único procedimento válido dentre outras formas de recolher informação para descrever, explicar e compreender as práticas de ensino, mas porque ela comporta elementos constatados, postos efetivamente em prática (claro que sempre interpretáveis) e não apenas declarados, que pertencem ao desenvolvimento das atividades do professor em situação de ensino-aprendizagem e das reações e atividades dos alunos.

Corroboramos a autora e acreditamos também que, embora não seja o único meio de coleta de informações, a observação é essencial por permitir acesso a elementos concretos da prática docente e discente. A seguir, apresentamos uma imagem que representa os prós e contras da utilização do instrumento “observação” na primeira fase de implementação do subprojeto aqui descrito:



3 METODOLOGIA

O subprojeto interdisciplinar PIBID Linguagem e Comunicação/Letras e Artes da UFPR desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa e formativa, voltada à preparação inicial de licenciandos para a prática docente em escolas públicas de Matinhos (PR). A metodologia adotada busca articular teoria e prática por meio da observação sistemática, reflexões críticas e construção colaborativa de atividades pedagógicas interdisciplinares.

3.1 ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS E ESCOLAS PARCEIRAS

Os bolsistas foram organizados em três grupos de atuação, com base nas escolas parceiras e nas áreas específicas de formação:

- **Grupo 1:** Supervisora da área de Artes em escola municipal de Matinhos, orientando 4 bolsistas de Artes e 4 de Letras.
- **Grupo 2:** Supervisora da área de Letras em escola estadual de Matinhos, orientando 8 bolsistas de Letras.
- **Grupo 3:** Supervisora da área de Letras em outra escola estadual de Matinhos, orientando 7 bolsistas de Letras e 1 bolsista de Artes.

Essa composição busca garantir a interdisciplinaridade desde o início da formação, promovendo a troca de saberes entre licenciandos de Letras e Artes e aproximando-os da realidade escolar local.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL TEÓRICA

A primeira etapa do subprojeto, iniciada em dezembro de 2024, consistiu na preparação teórica dos bolsistas, com foco na compreensão da prática docente e das metodologias de observação escolar. Essa fase preparatória incluiu:

- Leitura e análise de textos acadêmicos, abordando observação educacional (Oliveira e Paiva, 2024; Dornyei, 2007) e formação docente interdisciplinar.

- Reuniões formativas semanais, realizadas remotamente aos sábados, para discussão coletiva e construção de referenciais teóricos e práticos.
- Debates temáticos, mediados pelas supervisoras, sobre desafios da docência e interdisciplinaridade na Educação Básica.

3.3 PROCEDIMENTOS DE OBSERVAÇÃO ESCOLAR

A observação escolar foi, e continua sendo, estruturada em duas etapas:

1. Observação não-participante inicial:
 - Inserção nas escolas parceiras para mapear o contexto físico, social e pedagógico.
 - Registros em diários de bordo, abordando infraestrutura, interações, dinâmicas e materiais.
2. Observação estruturada e participativa:
 - Aplicação de categorias analíticas (Dornyei, 2007), incluindo planejamento, estratégias de ensino, participação discente e mediação.
 - Início da corregência, com intervenções pedagógicas supervisionadas.

3.4 INSTRUMENTOS DE REGISTRO E ANÁLISE

Serão adotados os seguintes instrumentos:

- Diários de bordo reflexivos: registros semanais individuais.
- Roteiros de observação: com categorias de análise predefinidas.
- Portfólios formativos: reunião de reflexões, registros e documentos.
- Relatórios colaborativos: síntese de análises e proposições pedagógicas.

3.5 PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Com base nas observações e reflexões, cada grupo deverá elaborar unidades temáticas interdisciplinares, integrando conteúdos de Língua Portuguesa e Artes. Essas propostas pedagógicas serão discutidas e ajustadas com a orientação das supervisoras.

3.6 REFLEXÃO E DEVOLUTIVA

Após cada ciclo de observação e intervenção, ocorrerão rodas de reflexão, reunindo bolsistas, supervisores e professores da universidade para análise crítica e compartilhamento de aprendizados, ajustando continuamente as práticas e promovendo a formação reflexiva. A seguir, apresentamos uma imagem que representa as fases do nosso subprojeto:



4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se que a experiência de observação e imersão nas escolas parceiras traga contribuições significativas para a formação dos bolsistas, ampliando sua compreensão sobre a dinâmica escolar e estimulando o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica em relação à prática docente.

Na fase de observação estruturada, os bolsistas poderão identificar e analisar as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores supervisores, refletindo sobre suas potencialidades e limitações. As categorias analíticas previamente definidas servirão como guia para um olhar crítico e sistemático, promovendo discussões qualificadas durante os encontros formativos.

Conforme destacado por Reis (2011), a observação de aula pode funcionar como uma etapa inicial de inserção na prática profissional, permitindo que os

bolsistas observem, reflitam e desenvolvam suas competências com o acompanhamento direto de um professor supervisor, como ocorre no PIBID.

Oliveira e Paiva (2004) introduzem os conceitos de observação participante e não participante e retomam a tipologia proposta por Dornyei (2007), que diferencia observações estruturadas e não estruturadas. Considerando os objetivos do PIBID, é questionável o uso exclusivo de uma observação estruturada, uma vez que este tipo de abordagem, ao focar em categorias previamente definidas, pode reduzir a complexidade da realidade escolar e obscurecer aspectos relevantes do contexto observado (Oliveira e Paiva, 2024 *apud* Dornyei, 2007, p. 179).

Por outro lado, a observação não estruturada, segundo as autoras, é especialmente útil para a obtenção de uma visão ampla do campo de pesquisa — exatamente o que se espera em um momento inicial de implementação de um subprojeto do PIBID.

Outro aspecto a ser considerado são as diferenças entre as escolas estaduais e municipais visitadas, visto que algumas destas últimas são consideradas referência em educação pública, resultado de investimentos significativos na área. Apesar de ter aproximadamente 40 mil habitantes, a cidade apresenta um PIB robusto em comparação com outros municípios paranaenses, o que pode refletir diretamente nas condições e na infraestrutura das escolas.

Espera-se ainda que, durante o período de observação, os bolsistas possam refletir sobre o impacto da universidade na formação dos professores que atuam nas escolas parceiras. Isso é especialmente relevante, uma vez que a Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral tem formado, desde 2009, boa parte dos docentes da rede pública de Matinhos.

Além da observação e do acompanhamento, a expectativa é que os bolsistas comecem a realizar pequenas intervenções em sala de aula, em corregência com o professor supervisor. Essa prática inicial visa proporcionar maior segurança e reduzir a ansiedade para as etapas seguintes, que incluem a implementação de atividades e unidades temáticas.

Por fim, é desejável que, com o apoio e a orientação dos professores do programa, os bolsistas iniciem a elaboração coletiva de atividades e sequências didáticas, que poderão ser desenvolvidas posteriormente de forma individual ou em duplas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto interdisciplinar PIBID Linguagem e Comunicação/Letras e Artes demonstrou que a integração entre diferentes áreas de conhecimento fortalece a formação inicial docente, proporcionando aos licenciandos uma visão ampliada do processo educativo. A experiência de observação sistemática, aliada à construção coletiva de práticas pedagógicas interdisciplinares, possibilitará aos bolsistas desenvolverem competências pedagógicas fundamentais, como planejamento, análise crítica e adaptação às realidades escolares.

A atuação colaborativa entre licenciandos de Letras e Artes, na primeira fase do subprojeto, evidenciou o potencial criativo e formativo da interdisciplinaridade, além de fomentar uma compreensão mais complexa e contextualizada do ato de ensinar.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. **A observação e análise das práticas de ensino: elementos metodológicos para formação de professores reflexivos**. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

BORTOLANZA, Luciana. **Literatura, leitura e arte: ensino e aprendizagem em diálogo**. Curitiba: CRV, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DORNYEI, Zoltan. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

GASPAR, Mariana *et al.* **Arte e leitura: práticas pedagógicas para o desenvolvimento da leitura e da escrita**. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1368_13685c-c9b681aa309.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MAZZONETTO, Ana Paula; MAZZONETTO, Rafael. **Observação escolar e práticas reflexivas na formação docente.** Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 341-357, 2019.

NUNES DA SILVA, José. **Literatura e arte na formação docente e no ensino de línguas.** Revista Literatura e Ensino, v. 6, n. 1, 2024.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia. **Pesquisa, projeto, geração de dados e divulgação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

PERIN, Cleusa; MALAVASI, Marília. **Interdisciplinaridade e formação docente: desafios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, e240017, 2019.

PINTO, Danilo et al. **Interdisciplinaridade na formação de professores: reflexões e práticas.** São Paulo: Cortez, 2019.

REIS, Pedro. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos do CCAP – 2.** Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e saber escolar: entre a disciplina e a transversalidade.** In: PINTO, Danilo et al. **Interdisciplinaridade na formação de professores: reflexões e práticas.** São Paulo: Cortez, 2019.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.008

ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM REFLEXO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Adrielly Lemos Corrêa¹
Liliane Silva de Antiqueira²

RESUMO

Na Educação Infantil, a Matemática pode se fazer presente no cotidiano, durante as brincadeiras e interações das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento lógico ao promover aprendizagens significativas. É importante destacar, ainda, que o modo como os(as) professores(as) abordam os conceitos matemáticos nessa etapa da Educação Básica está relacionado com a sua formação docente. Dito isso, este trabalho aborda a temática da formação de professores(as), referente a uma pesquisa de mestrado em andamento e objetiva compreender as percepções dos(as) professores(as) da Educação Infantil em relação ao ensino da Matemática e aos saberes mobilizados nesse processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos participantes serão professores(as) que trabalham com turmas de Educação Infantil, na cidade de Rio Grande/RS. Para tal, as informações discursivas serão produzidas a partir de entrevistas e um formulário on-line disponibilizado através de um *link* criado no Google Forms. Tal pesquisa busca produzir conhecimentos e divulgar para os(as) participantes e sociedade a contribuição sobre as percepções de professores(as) da Educação Infantil em relação ao ensino e aprendizagem da Matemática e aos saberes docentes mobilizados nesse processo. Para esse fim, o *corpus* da pesquisa

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, adrielly_lc@yahoo.com.br;

2 Professor orientador: doutorado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG lilianeantiqueira@furg.br;

será analisado por meio do método da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). Em relação aos resultados da pesquisa, temos como hipótese que, para ensinar Matemática na Educação Infantil, os(as) professores(as) necessitam de cursos de formação com saberes voltados à Matemática, pois eles contribuem para a compreensão do que deve ser ensinado nessa etapa e possibilitam reflexões sobre a prática. Muitas vezes, há a ausência ou o mínimo de conhecimento por parte do(a) professor(a), que tem como suporte apenas o que aprendeu em sua formação inicial.

Palavras-chave: Educação Infantil, Formação docente, Matemática, Professores(as).

INTRODUÇÃO

A Matemática é responsável por favorecer o desenvolvimento intelectual, social e emocional (Lorenzato, 2018). Na Educação Infantil, o conhecimento matemático pode estar presente no cotidiano durante as brincadeiras e interações das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento lógico, ao promover aprendizagens significativas. É importante destacar, ainda, que o modo como os(as) professores(as) abordam os conceitos matemáticos na Educação Infantil tem relação com a sua formação docente.

Dito isso, o tema deste trabalho é a formação de professores(as) que ensinam Matemática na Educação Infantil. A justificativa é o fato de refletir sobre a aprendizagem dos(as) professores(as) em seu processo formativo. A ausência de uma formação apropriada pode ocasionar, segundo Mengali e Nacarato (2014), “[...] práticas pedagógicas mecanicistas e desprovidas de significação, que pouco têm contribuído para o desenvolvimento de processos matemáticos na maioria dos estudantes que passam pela escola” (p. 84).

Nesse contexto, é apresentada uma pesquisa qualitativa, que utiliza como instrumento entrevistas individuais e o preenchimento de um formulário, disponibilizado no Google Forms. Os(As) participantes serão oito professores(as) de duas escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), localizadas na cidade de Rio Grande/RS. Por fim, para a análise do *corpus* da pesquisa, será utilizado o método da Análise Textual Discursiva (ATD).

Assim sendo, o objetivo da pesquisa é compreender as percepções dos professores(as) da Educação Infantil em relação ao ensino da Matemática e os saberes docentes mobilizados nesse processo. O artigo está organizado, além dessa introdução, em referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e, ainda, em considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme mencionado por Kamii (2012), a respeito do conhecimento matemático, o(a) professor(a) tem um papel crucial na criação de um ambiente material e social, o qual permite que a criança desenvolva a autonomia e o pensamento matemático, seja em propostas planejadas e direcionadas, ou, ainda, em meio a sua vida cotidiana. A exemplo, a autora pontua: “Quando uma professora pede

a uma criança para trazer xícaras para todos à mesa, ela pode dizer: -Você pode trazer seis xícaras ou: -Você poderia trazer xícaras que deem para todos” (Kamii, 2012, p. 47). Essa ocasião exhibe, através da primeira fala, que a professora já diz exatamente o que fazer, enquanto, na segunda, a criança é instigada, de modo que tenha a oportunidade de pensar a melhor maneira de solucionar seu problema, utilizando a Matemática.

A respeito disso, o Referencial Comum Nacional da Educação Infantil (RCNEI) aponta que “As situações cotidianas oferecem oportunidades privilegiadas para o trabalho com a especificidade das ideias matemáticas. As festas, as histórias e, principalmente, os jogos e as brincadeiras permitem a familiarização com elementos espaciais e numéricos, sem imposição” (Brasil, 1998, p. 218). Assim como exposto no RCNEI, Lorenzato (2018) e Kamii (2012) desmistificam a ideia de um horário para ensinar Matemática, de modo que faça parte do cotidiano.

Lorenzato (2018) expõe que a Matemática está presente “ao fazer a merenda, nas aulas de artes, de educação física, na recreação, durante o transporte casa-escola-casa, nas atividades que se dão dentro ou fora de casa etc” (p. 12). Kamii (2012) complementa com a ideia de que “as crianças deveriam ser encorajadas a pensar sobre quantidades quando sentirem necessidade e interesse” (p. 46). Da mesma maneira,

[...] enquanto brinca a criança pode ser incentivada a realizar contagens, comparar quantidades, identificar Algarismos, adicionar pontos que fez durante a brincadeira, perceber intervalos numéricos, isto é, iniciar a aprendizagem dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensar aritmético. Por outro lado, brincar é uma oportunidade para perceber distâncias, desenvolver noções de velocidade, duração, tempo, força, altura e fazer estimativas envolvendo todas essas grandezas (Smole, Diniz e Cândido, 2000, p. 16).

Esse modo de ensinar proporciona uma motivação na aprendizagem das crianças, pois aquele conhecimento antes engessado, baseado em decorar, passa a ser significativo e contribui para a resolução de problemas em suas vidas. Em suas reflexões, Mengali e Nacarato (2014) apontam a existência de desafios para aprender e ensinar Matemática na Educação Infantil. Ambas acreditam que “Experienciar práticas problematizadoras durante a graduação pode contribuir para que as alunas rompam com as crenças negativas em relação ao ensino e à

aprendizagem de matemática, possibilitando-lhes um novo olhar para essa disciplina escolar” (Mengali; Nacarato, 2014, p. 85-86).

Pimenta (1999) complementa, ao dizer que, enquanto os currículos de formação inicial abordarem conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade vivenciada nas escolas, pouco contribuirão para gerar uma nova identidade do profissional docente. Paiva (2013) complementa essa abordagem, ao relatar que a construção da identidade docente depende da forma como o(a) professor(a) se relaciona e interage nos ambientes em que atua. Portanto, os(as) professores(as) precisam de uma formação que os(as) ensine a explorar a Matemática na vida cotidiana da criança durante a Educação Infantil. Contudo, para além de uma formação inicial, o(a) professor(a) necessita de formações continuadas, específicas e relacionadas àquilo que ele(a) desconhece ou em que sente dificuldade, para que não recorra a práticas de repetição e memorização.

Lorenzato e Fiorentini (2012) apontam que, “Nas últimas décadas, esforços educacionais empreendidos por diversas nações, dentre elas o Brasil, têm favorecido a constituição da Educação Matemática como um campo de ensino e de pesquisa com saberes próprios” (p. 4). Assim, é preciso refletir sobre o ensino da Matemática tendo como foco a Educação Infantil com o intuito de potencializar a aprendizagem das crianças nesta primeira etapa da Educação Básica.

Ponte (2014) acrescenta que o(a) professor(a) é um sujeito decisivo no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, ele(a) precisa dispor de uma formação adequada para proporcionar um ensino de Matemática de qualidade. Logo, cabe a ele(a) buscar seu desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira, sendo o(a) responsável por investigar sua própria prática, avaliando seu desempenho, em um constante processo de reflexão.

METODOLOGIA

Para o estudo em questão, será utilizada a abordagem qualitativa (Yin, 2016). O universo da pesquisa refere-se a duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), denominadas para esta pesquisa de Escola A e Escola B. Ambas são públicas, foram inauguradas nos últimos 10 anos e ficam localizadas na cidade de Rio Grande. A Escola A funciona nos dois turnos, manhã e tarde, mas não atende em turno integral. A Escola B, diferente da primeira, atende as crianças tanto nos turnos manhã e tarde, quanto em turno integral. Ambas as escolas

contemplam turmas de creche (0 a 3) e pré-escola (4 e 5). Em suas práticas, são priorizados o protagonismo da criança, bem como os contextos investigativos e as vivências oferecidas a elas.

Segundo o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino “A Educação Infantil no município do Rio Grande é oferecida em instituições públicas, municipais, Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas de Ensino Fundamental municipais, estaduais, privadas e filantrópicas” (Prefeitura municipal do Rio Grande, 2019, p. 96). Esse documento foi criado no decorrer do ano de 2019, quando as escolas municipais, estaduais e particulares da cidade de Rio Grande, em um processo participativo e democrático, estiveram envolvidas em sua construção (Prefeitura Municipal do Rio Grande, 2019).

Nessa perspectiva, serão convidados para participar da pesquisa quatro professores(as) da Escola A, sendo dois professores(as) que atuam na creche e dois que atuam na pré-escola. O mesmo será feito para a Escola B. Assim, haverá um total de oito professores(as) regentes que serão os(as) participantes da pesquisa. Para a escolha dos(as) professores(as) serão considerados também, como critério, aqueles(as) que possuem mais tempo ou menos tempo de docência na Educação Infantil, tanto na Escola A quanto na Escola B.

Esse critério contemplará participantes de formações iniciais em diferentes momentos e, conseqüentemente, seus modos de constituição docente. Além disso, caso existam participantes idosos, será prevista a elaboração de um TCLE com letra fonte 14. Salientamos que serão garantidos a privacidade e sigilo dos participantes durante a realização da pesquisa.

As informações discursivas para a pesquisa serão produzidas, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), a partir de entrevistas não estruturadas, realizadas de modo individual, com os participantes da pesquisa. Assim, as perguntas não terão um caráter fechado, pois o objetivo não é restringir as falas dos participantes, de modo que possam proporcionar um diálogo entre entrevistado(a) e entrevistadora.

Todavia, segundo Yin (2016), é preciso direcionar essas perguntas para que não se tornem irrelevantes. Para tanto, serão elaboradas perguntas orientadoras, que servirão como guia para a conversa. As perguntas orientadoras serão divididas em três blocos: o primeiro, contempla o processo de formação e desenvolvimento do professor; o segundo, identifica as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da Matemática na Educação Infantil; e o terceiro investiga os

saberes docentes mobilizados para o ensino da Matemática. A seguir, no Quadro 1, são apresentadas as perguntas orientadoras da entrevista.

Quadro 1 – Perguntas orientadoras

Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
<i>Processo de formação e desenvolvimento profissional do(a) professor(a).</i>	<i>Práticas pedagógicas utilizadas no ensino da Matemática na Educação Infantil.</i>	<i>Saberes docentes mobilizados para o ensino da Matemática.</i>
Conte sobre a sua formação inicial e se ela contemplou os processos de ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Infantil.	Como você percebe a importância da Matemática na Educação Infantil?	Os professores utilizam diferentes saberes no exercício da docência, como, por exemplo, disciplinar, curricular, experiencial, da tradição pedagógica, da ação pedagógica e da ciência da educação. Quais saberes integram a sua prática?
Você já vivenciou algum processo formativo, com relação ao ensino da Matemática na Educação Infantil, enquanto professor(a)? Descreva como foi essa experiência.	De que modo articula/associa/contempla os conceitos matemáticos no seu planejamento de aula? Que dificuldades possui?	Com base em sua prática profissional, como os saberes experienciais vêm sendo produzidos?
Quais são as demandas/necessidades de formação para os(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil, em relação ao ensino da Matemática?	Que práticas pedagógicas, relacionadas a Matemática, você utiliza em sala de aula? Quais práticas significativas usa para o aprendizado das crianças?	Que saberes são necessários para promover o ensino de Matemática contextualizado e significativo para as crianças da Educação Infantil?

Fonte: Elaborado pela autora.

A conversa, que terá um tempo estipulado de, aproximadamente, uma hora, será gravada por meio de um gravador de voz de um aparelho de celular. Na sequência, as falas serão transcritas e, posteriormente, esse material textual consistirá no *corpus* da pesquisa. Também farão parte do *corpus* da pesquisa as informações produzidas por meio de um formulário on-line, no Google Forms, que será disponibilizado para cada participante ao final da entrevista. Esse formulário possibilitará conhecer o processo de formação e desenvolvimento profissional desses professores. Alguns itens serão, por exemplo, tempo de experiência no

Magistério, tempo de experiência na docência, ano de conclusão da Graduação e se tem Pós-Graduação.

O método utilizado para analisar as informações produzidas será a Análise Textual Discursiva (ATD), que “[...] corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes; Galianzi, 2016, p. 13). Segundo os autores, esse método é organizado em quatro focos, e os três primeiros compõem um ciclo. São eles: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captação do novo emergente e um processo auto-organizado.

Para dar início ao método, primeiramente é realizada a leitura dos textos, explorando seus significados, que podem variar de acordo com os teóricos nos quais os(as) pesquisadores(as) se baseiam durante essa análise. Assim, o(a) pesquisador(a) atribui significados “[...] a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias” (Moraes; Galianzi, 2016, p. 38).

Essa análise concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*, que “[...] representa as informações da pesquisa e para obtenção de resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e delimitação rigorosa” (Moraes; Galianzi, 2016, p. 38). Esses textos que compõem o *corpus* da análise serão produzidos por meio da transcrição das entrevistas. É a partir desses dados que o(a) pesquisador(a) constrói significados. Para tal, inicia-se o primeiro foco, no qual esse *corpus* passa por um processo denominado desmontagem ou unitarização, “[...] um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem” (Moraes; Galianzi, p. 43, 2016). Esse movimento resulta na fragmentação dos textos, surgindo as unidades de análise (de significado ou de sentido).

Após, ainda segundo os autores, ocorre o segundo foco, processo que consiste no estabelecimento de relações, também denominado de categorização. Trata-se de um processo de comparação constante entre as unidades de sentido, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Cada agrupamento constitui as categorias.

A partir da unitarização e posterior categorização, ocorre o terceiro foco, denominado de captando o novo emergente. Refere-se à construção de um texto, ou seja, um metatexto que expressa a compreensão do pesquisador. Sua estrutura se dá com base nas categorias e na produção de textos parciais para essas

categorias, que poderão ser integrados no texto como um todo. O último foco, chamado de processo auto-organizado, perpassa por todos os anteriores e relaciona-se com a emergência de novas compreensões pelo pesquisador (Moraes; Galiazzi, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta investigação possibilitará reflexões sobre a necessidade de criar ou ampliar as formações específicas direcionadas ao ensino de Matemática na Educação Infantil. Para além de uma formação inicial, o(a) professor(a) necessita de formações continuadas ao longo de sua carreira, buscando compreender aquilo em que tem dificuldade ou que ainda não sabe. Para isso, o(a) docente precisa estar em uma formação permanente (Imbernón, 2011), de modo que possa refletir sobre sua prática e avaliá-la constantemente.

Espera-se, como possíveis resultados, a discussão dos saberes mobilizados pelos(as) professores(as) para ensinar Matemática na Educação Infantil. Além disso, almeja-se o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem, de modo que seja possível compreender se o ensino da Matemática está inserido na prática dos(as) docentes de forma isolada ou contextualizada (Lorenzato, 2018; Kamii, 2012). E, ainda, investigar se o modo como a Matemática é ensinada está relacionado com a formação inicial e continuada ou é baseado nas experiências dos professores.

Nesse sentido, temos como hipótese que, para ensinar Matemática na Educação Infantil, os(as) professores(as) necessitam de cursos de formação com saberes voltados à Matemática, pois eles contribuem para a compreensão do que deve ser ensinado nessa etapa e possibilitam reflexões sobre a prática. Muitas vezes, há a ausência ou o mínimo de conhecimento por parte do(a) professor(a), que tem como suporte apenas o que aprendeu em sua formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os elementos correspondentes a uma pesquisa que está em fase de produção das informações e busca produzir conhecimentos e divulgar, para os(as) participantes e sociedade, a contribuição sobre as percepções de professores(as) da Educação Infantil em relação ao ensino e aprendizagem da

Matemática e os saberes docentes mobilizados nesse processo. Ainda, pretende-se contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente dos participantes e dos(as) professores(as) em geral, compreendendo que a Educação Infantil é uma etapa importante na vida das crianças e que a Matemática pode estar presente no seu cotidiano e ser significativa.

AGRADECIMENTOS

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 1998.

GRANDO, R. C.; MOREIRA, K. G.; Como crianças tão pequenas, cuja maioria não sabe ler nem escrever, podem resolver problemas de matemática. In: CARVALHO, M.; BAIRRAL, M. A. (org.). **Matemática e educação infantil**: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 121-144.

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

KAMII, Constance. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 39 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

MENGALI, B. L. S.; NACARATO, A. M. A problematização na formação docente possibilitando a problematização na sala de aula da Educação Infantil: a análise de um caso de ensino. In: CARVALHO, M.; BAIRRAL, M. A. (org.). **Matemática e**

Educação Infantil: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

PAIVA, M. A. V. O professor de Matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (org.). **A formação do professor que ensina matemática:** perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTE, J. P. Formação do professor de Matemática: perspectivas atuais. In: PONTE, J. P. **Práticas profissionais dos professores de Matemática**. Instituto da Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15310/1/P3M.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. Secretaria de município da educação. **Documento orientador curricular do território rio grandino:** educação infantil. Felipe Alonso dos Santos (org). Rio Grande: SMED, 2019. Disponível em: https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=38648. Acesso em: 20 abr. 2024.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Brincadeiras matemáticas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.009

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES A PARTIR DA PÊSQUISA-FORMAÇÃO

Geani Machado Dalcim
Rita Buzzi Rausch

RESUMO

Este artigo investiga como a pesquisa-formação, alicerçada em narrativas e trajetórias de vida, contribui para o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos no contexto da formação em serviço. Adotando uma abordagem qualitativa, o estudo fundamenta-se nas reflexões de Placco e Almeida (2000, 2005, 2013, 2015), Nóvoa (1992, 2023) e Alarcão (2005) sobre a formação docente, a identidade profissional e a coordenação pedagógica, ressaltando como esses autores discutem a constituição da identidade dos docentes e o papel dos coordenadores pedagógicos na transformação da prática escolar. A metodologia da pesquisa-formação, conforme proposta por Josso (2008, 2010), apresenta uma tipologia que integra a reflexão sobre a trajetória de vida e a prática pedagógica, permitindo a transformação das práticas por meio de um processo coletivo e emancipatório. Inspirado nos princípios de Paulo Freire (1996), o trabalho reconhece as narrativas pessoais como instrumentos de valorização da experiência, ressignificação das práticas e fortalecimento da identidade profissional. As bibliografias evidenciam que a formação continuada e colaborativa, ancorada nas histórias de vida, promove o empoderamento dos coordenadores pedagógicos, amplia sua capacidade de liderança e articulação e reforça o sentido de pertencimento ao coletivo escolar. Por outro lado, desafios como a escassez de políticas de apoio institucional para a formação da coordenação pedagógica e a necessidade de sistematização mais ampla da metodologia foram identificados. Conclui-se que a pesquisa-formação, ao privilegiar o olhar para as trajetórias de vida

e a construção de narrativas reflexivas, potencializa a transformação das práticas pedagógicas e fortalece o papel do coordenador como formador em serviço.

Palavras-chave: Pesquisa-formação, Narrativas, Trajetórias de Vida, Formação em Serviço, Coordenação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A formação contínua de professores é um tema fundamental para a educação, especialmente no contexto da Educação Básica. A pergunta “Quem forma o formador?” norteia esta pesquisa, cuja intenção é investigar as práticas de desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, com foco na abordagem da pesquisa-formação. Esse processo busca a transformação da prática docente e a construção de identidade profissional por meio da reflexão e da ação colaborativa.

A identidade profissional do educador, conforme discutido por Nóvoa (1992), é construída ao longo da trajetória profissional, sendo fundamental para a definição do papel do coordenador pedagógico na escola. A construção dessa identidade envolve tanto aspectos pessoais quanto profissionais, sendo influenciada por diversos fatores, como as experiências de formação, as práticas vivenciadas na escola e as relações com os colegas de trabalho. Autores como Placco, Almeida e Souza (2010) ampliam essa discussão ao abordarem a coordenação pedagógica, um dos pilares da gestão escolar, como uma função que articula a prática docente com as políticas educacionais, sendo essencial para a implementação de mudanças pedagógicas significativas a partir da formação e reflexão sobre os contextos.

A coordenação pedagógica, além de sua função administrativa, assume o papel de mediadora entre os professores e a gestão escolar, com o intuito de promover um ambiente de aprendizagem eficaz. No entanto, muitos coordenadores pedagógicos enfrentam desafios para consolidar sua identidade e suas competências específicas para o desenvolvimento do trabalho docente, principalmente quando se trata de formação em serviço. Nesse sentido, a pesquisa-formação, conforme proposta por Josso (2010), surge como uma abordagem metodológica que combina investigação e formação de modo reflexivo e colaborativo, permitindo que os coordenadores pedagógicos não apenas aperfeiçoem suas práticas, mas também se reconectem com suas trajetórias e necessidades de formação.

A pesquisa-formação destaca-se por seu caráter emancipatório, no qual o indivíduo, por meio da análise de sua biografia educativa e de suas narrativas de vida, se torna protagonista do processo de transformação. Ao integrar os saberes da prática com as teorias educacionais, essa metodologia oferece um espaço de reflexão crítica e ação, em que o coordenador pedagógico pode se desenvolver

como profissional e, ao mesmo tempo, influenciar a cultura escolar. Josso (2010) enfatiza que essa abordagem permite um olhar mais atento à trajetória de vida e profissional dos participantes, favorecendo o fortalecimento de suas identidades.

Paulo Freire (1996) também traz contribuições valiosas para a formação dos educadores, destacando a importância da prática pedagógica como um processo dialógico, no qual o educador é um sujeito da educação, não apenas transmissor de conhecimento. A partir de uma abordagem crítica e reflexiva, Freire propõe uma educação que se construa no diálogo entre teoria e prática, em que os educadores são incentivados a problematizar suas próprias experiências e a construir conhecimento coletivamente. Essa visão é fundamental para a construção da identidade profissional e a transformação das práticas pedagógicas.

Alarcão (2005) complementa essa visão ao reforçar a importância da prática reflexiva para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. A autora enfatiza que a reflexão sobre a prática, combinada com o trabalho colaborativo, é uma ferramenta essencial para a autonomia dos profissionais da educação. A abordagem de Alarcão destaca a necessidade de os educadores se tornarem pesquisadores de sua própria prática, sendo protagonistas em seu processo de aprendizagem e de transformação da escola.

Este artigo tem como objetivo apresentar os eixos estruturantes da pesquisa-formação e investigar suas contribuições para a formação da coordenação pedagógica, destacando a importância da narrativa biográfica como ferramenta de transformação. A análise se concentrará na relação entre a identidade profissional do coordenador pedagógico e o impacto da pesquisa-formação na sua prática, abordando tanto as potencialidades quanto os desafios dessa abordagem metodológica no contexto da formação em serviço.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E EIXOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA-FORMAÇÃO

A pesquisa-formação, como processo de formação contínua, exige a definição clara de seus procedimentos metodológicos e dos eixos que a estruturam. De acordo com Josso (2010, p.32), a metodologia da pesquisa-formação “não é algo pronto e acabado, mas um processo de construção contínua, onde as ações de formação e pesquisa se intercalam, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas educacionais”. Para tanto, os procedimentos metodológicos devem integrar

diferentes abordagens, combinando elementos da pesquisa qualitativa, como observação participante e análise de conteúdo, com a prática formativa, voltada para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, tendo como eixos estruturantes as narrativas, a ação colaborativa e a reflexividade.

Biografia educativa é o conceito fundamental da pesquisa-formação, pois reconhece o percurso de vida e as experiências de cada sujeito como um elemento central na construção de sua identidade profissional. Segundo Nóvoa (1992, p.12), “a biografia educativa reflete o conjunto de vivências, práticas e processos formativos que moldam o profissional ao longo de sua carreira, e compreendê-la é essencial para entender os desafios e as potencialidades do trabalho pedagógico”. A biografia, portanto, não é uma história isolada, mas um elemento dialético entre passado, presente e futuro, que permite aos profissionais refletirem sobre suas práticas e sua trajetória como educadores.

[...] é possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou os valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas “teorias da ação” (Schön, 2000, p. 31).

Um dos eixos centrais dessa abordagem é a reflexão crítica. A formação dos coordenadores pedagógicos exige que estes se distanciem de suas práticas cotidianas e as analisem criticamente, buscando compreender os fatores que influenciam suas decisões pedagógicas e as repercussões de suas ações na escola.

Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Schön nos refere na sua linguagem metafórica. Este diálogo não pode quedar-se a um nível meramente descritivo, pois seria extremamente pobre. Tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão (Alarcão, 2005, p.46).

Esse processo de reflexão contínua e de autocrítica contribui para que os coordenadores pedagógicos se reconheçam como sujeitos ativos em sua formação e desenvolvimento. Nesse contexto, o papel do pesquisador se torna mediador e facilitador de um processo de reflexão e transformação coletiva. Como destaca Josso (2010), a pesquisa-formação exige do pesquisador uma postura ativa de escuta sensível, respeito pelas histórias de vida dos participantes e uma postura ética que privilegia a valorização da experiência individual no contexto coletivo. O pesquisador deve ser capaz de criar um ambiente de confiança, em que os participantes se sintam seguros para compartilhar suas experiências e reflexões. Além disso, ele precisa estar disposto a questionar suas próprias crenças e práticas, adotando uma postura reflexiva e crítica que busque sempre compreender os significados e implicações das narrativas compartilhadas. Sua atitude de abertura à aprendizagem contínua, a capacidade de engajamento e a disposição para a cocriação de saberes são essenciais para que o processo de formação seja realmente transformador. A postura colaborativa do pesquisador, que integra sua prática à dos participantes, reforça a ideia de que a pesquisa-formação é uma via de mão dupla, em que todos – tanto pesquisadores quanto participantes – se transformam no processo.

Um procedimento valioso para a construção de vínculo e momentos de observação e de escuta sensível é a **comunidade de prática**, uma abordagem que envolve grupos de educadores que compartilham interesses e preocupações pedagógicas comuns. A comunidade de prática é um espaço colaborativo de aprendizagem, onde os participantes podem trocar experiências, discutir desafios e criar soluções para questões educacionais. Como destaca Placco (2010, p.45), a comunidade de prática “oferece um ambiente propício para que os educadores se engajem em processos de aprendizagem coletiva, colaborativa e reflexiva, que são essenciais para o desenvolvimento profissional contínuo”. Esse ambiente de troca também favorece a construção de uma identidade profissional mais solidificada, à medida que os educadores se reconhecem nas histórias e experiências uns dos outros. Segundo Nóvoa (1992, p.12), “a formação dos educadores deve ser vista como um processo de co-construção, (sic) no qual todos os sujeitos se engajam, refletindo juntos sobre suas práticas e criando novas formas de agir”.

Outro procedimento é o registro reflexivo, para o qual podemos utilizar o **diário de aprendizagem**, que oferece aos participantes a oportunidade de registrar suas reflexões, descobertas e desafios ao longo do processo formativo.

Segundo Zaballa (1994), o diário é uma ferramenta poderosa para a autorreflexão, pois permite que os coordenadores pedagógicos observem sua evolução, questionem suas práticas e identifiquem áreas de melhoria. Ao escrever sobre suas experiências, os educadores não só documentam seu percurso, mas também se engajam em um processo contínuo de reflexão crítica sobre sua ação pedagógica.

A reflexão provoca um sistemático esforço de análise, o que implica atitudes de curiosidade, motivação, disciplina, intuição, emoção e paixão para suportar o estado de dúvida. Dessa forma a reflexão move o sujeito de um estado de perplexidade ou inquietação para um estado de equilíbrio e harmonia (Rausch, 2008, p.34).

Dessa forma, consideramos que dar voz aos coordenadores pedagógicos possibilita que compreendam e compreendamos suas experiências formativas e possamos traçar caminhos para novas possibilidades. Ainda, segundo a autora, precisamos exercitar o protagonismo do professor, que muitas vezes é formado numa perspectiva tecnicista e prática, sem considerar sua experiência de vida e narrativa.

Para Nóvoa (1992, p.10), o uso das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais com relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de se produzirem esses saberes. No universo pedagógico, seu uso vem da vontade de se produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

Contudo, é importante destacar que a metodologia da pesquisa-formação, ao colocar em destaque as trajetórias de vida e as auto(biografias), também apresenta riscos. Nóvoa (2023) aponta que, muitas vezes, as auto(biografias) podem se tornar relatos singulares e isolados, que não geram um movimento coletivo. Nesse sentido, é importante ressaltar que a auto(biografia) é um instrumento investigativo da pesquisa-formação. O pesquisador não pode perder de vista o objetivo da pesquisa, de promover o desenvolvimento de novos conhecimentos e práticas, partindo da reflexividade. Sendo assim, seu papel na análise de conteúdo é primordial.

Consideramos a narrativa biográfica, realizada em grupo, como um instrumento potente para a construção coletiva do conhecimento. Nessa relação entre

pesquisador e pesquisados, a escuta, o diálogo e a reflexão tornam-se pilares essenciais, estruturados numa perspectiva emancipatória de saberes.

A PESQUISA-FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa-formação, enquanto tipologia metodológica, configura-se como um importante caminho para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos. Seu movimento é marcado por desafios, incertezas, mas também por descobertas. Como nos lembra Freire (1996, p. 32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ao longo do avanço da pesquisa, seus métodos ganham força, forma e ação, transformando-se em um objeto vivo de transformação.

Na pesquisa-formação, todos os sujeitos participam do processo, pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração. O pesquisador-formador, então, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e trans(formar)-se durante a ação da pesquisa (Josso *apud* Cruz; Paiva; Lontra, 2021, p. 961).

Para a autora, Marie-Christine Josso, a narrativa biográfica realizada em grupo colabora para a construção coletiva do conhecimento, e nesse cenário, o pesquisador é um organizador das possibilidades formativas de cada um. Partindo para a pesquisa com docentes, precisamos entender a sua trajetória e os seus processos formativos, estabelecendo nesta relação de pesquisador e pesquisado, a reciprocidade de descobertas, válidas aos sujeitos em ação. Entender a pesquisa-formação como uma tipologia em si é dar voz aos coordenadores pedagógicos, partindo da escuta, registro e reflexão, e este movimento não é simples, deve ser estruturado numa perspectiva emancipatória de saberes.

A centralidade da biografia educativa, como forma de compreender a identidade profissional, reflete a compreensão de que os educadores constroem suas práticas pedagógicas a partir de um processo constante de autoavaliação e reconstrução de sua trajetória (Nóvoa, 1992).

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a

mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 1992, p.8).

Essa visão está alinhada com a afirmação de Placco, Almeida e Souza (2010), que indicam que a identidade profissional docente é moldada não apenas pelas experiências adquiridas, mas também pelas práticas de formação que tornam os professores sujeitos ativos e reflexivos de sua própria ação educativa.

A pesquisa-formação transcende o simples processo de acumulação de conhecimentos, enfatizando a importância de uma relação dialógica entre teoria e prática. Essa relação é fundamental para que os educadores se sintam parte de um exercício coletivo de transformação. Como destaca Alarcão (2005, p.66), a formação em serviço deve ser vista como um processo colaborativo, em que todos os envolvidos são agentes de mudança. A troca de experiências e o exercício coletivo, sustentados pela reflexão contínua sobre a prática, tornam-se elementos-chave para o desenvolvimento de uma formação que seja ao mesmo tempo teórica e prática, pessoal e coletiva, reflexiva e emancipatória.

Nesse sentido, a prática torna-se um objeto de estudo constante, possibilitando aos profissionais repensarem suas trajetórias e construir novos saberes. Josso (2010, p. 24) afirma que a pesquisa-formação “não é apenas uma busca de respostas prontas, mas um processo de interações contínuas, de troca e reflexão sobre a prática e os sujeitos envolvidos, visando à transformação pessoal e coletiva”. Essa metodologia contribui para que os coordenadores pedagógicos reconheçam suas práticas e reajam de forma reflexiva sobre elas, transformando-as e aprimorando-as continuamente.

Nessa perspectiva, voltamos à pergunta inicial: “quem forma o formador?”. Os coordenadores pedagógicos, em sua função, devem possuir um domínio profundo sobre suas atribuições e responsabilidades. No entanto, o que observamos ao longo do tempo é que as narrativas desses profissionais frequentemente não revelam clareza em relação à sua prática cotidiana. Muitos ainda não têm uma apropriação sólida das bases teóricas que sustentam suas funções ou se reconhecem nos pilares fundamentais que orientam a formação docente. O coordenador pedagógico desempenha funções complexas e múltiplas na escola, sob os pilares de formador, articulador e transformador. Segundo Placco, Almeida e Souza (2011, p.75),

os coordenadores pedagógicos devem assumir um papel ativo na gestão da aprendizagem, com um foco que ultrapasse a supervisão e se

concentre no desenvolvimento das práticas pedagógicas, apoiando professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, para que isso ocorra de forma eficaz, é essencial que os coordenadores pedagógicos fortaleçam sua identidade profissional, muitas vezes fragilizada pela falta de uma formação específica e pela sobrecarga de funções. A formação de coordenadores pedagógicos deve, portanto, ir além da capacitação técnica, assumindo um caráter reflexivo e contínuo, essencial para o fortalecimento da sua identidade profissional. Nesse contexto, a pesquisa-formação se apresenta como uma via importante para que os coordenadores pedagógicos se conectem com sua identidade profissional, seus gostos e práticas, suas bases teóricas, bem como suas limitações e desejos. Como aponta Josso (2008, p.2), a pesquisa-formação proporciona um encontro profundo do profissional com sua própria trajetória e com os elementos que fundamentam sua prática, permitindo um movimento contínuo de autoconhecimento e transformação.

[...] muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extraescolar caricaturizando-o em “modelos” distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano. Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume a função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. Deste imaginário construído, muitas vezes o próprio coordenador o encampa como seu e passa a incorporar um “modelo” característico forjado em crenças institucionais e do senso comum (Lima; Santos, *apud* Diaz; Perez; 2023, p.30).

Nesse contexto, a narrativa biográfica surge como uma ferramenta fundamental. Como enfatiza Nóvoa (1992, p.21), “a identidade profissional é um processo contínuo e dinâmico, que se constrói a partir das experiências vividas

ao longo da vida, sendo impossível dissociar a trajetória de vida de um sujeito da construção da sua identidade profissional”. A pesquisa-formação, ao valorizar as trajetórias de vida dos coordenadores pedagógicos, possibilita um ambiente de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo que esses profissionais identifiquem as dificuldades e conquistas ao longo de sua carreira. Por meio dessa reflexão, o coordenador é convidado a reconfigurar sua atuação, fortalecendo, assim, sua identidade profissional.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, focada na análise e discussão de teorias relacionadas à formação de coordenadores pedagógicos e à identidade profissional docente. A revisão de literatura é conduzida a partir das contribuições de autores como Nóvoa (1992), Placco *et al.* (2010, 2013, 2015), Almeida (2000, 2005), Alarcão (2005) e Josso (2008, 2010), com ênfase na abordagem de pesquisa-formação, que propõe a integração de teoria e prática para transformar as práticas pedagógicas. A coleta de dados foi realizada por meio da análise crítica de obras acadêmicas e documentos que tratam dos temas de formação docente e coordenação pedagógica. A análise qualitativa busca identificar como os conceitos de identidade profissional e pesquisa-formação se inter-relacionam e como podem influenciar o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. A partir dessa reflexão, desejamos compreender como as trajetórias profissionais e as práticas dos coordenadores pedagógicos podem ser transformadas a partir de uma formação contínua e reflexiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos é um tema fundamental no contexto educacional, especialmente quando se aborda a formação em serviço e a construção da identidade profissional desses sujeitos. A metodologia da pesquisa-formação, proposta por Josso, integra a investigação e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, permitindo que os coordenadores possam transformar suas atuações. Nesse processo, as trajetórias de vida e as narrativas pessoais dos coordenadores pedagógicos tornam-se elementos

centrais, pois possibilitam um olhar mais profundo sobre suas experiências, influências e desafios, criando um espaço de transformação tanto pessoal quanto profissional. A formação, portanto, vai além do aspecto técnico e torna-se uma experiência emancipada, que se sustenta em princípios como os de Paulo Freire, valorizando o protagonismo e a autonomia dos educadores.

A construção da identidade profissional do coordenador pedagógico está intimamente ligada às suas experiências de formação, aos contextos escolares e às relações com os colegas. Segundo Nóvoa (1992), a identidade do educador é um processo contínuo que se dá ao longo de sua carreira, sendo influenciada pelas vivências e práticas de sala de aula, bem como pela interação com as políticas educacionais. A coordenação pedagógica, para além de sua função administrativa, envolve a mediação entre os professores e a gestão escolar, com o objetivo de fomentar uma cultura escolar de aprendizagem contínua e colaboração. No entanto, muitos coordenadores pedagógicos ainda enfrentam desafios relacionados à falta de políticas de apoio e à realização de formação específica para a função, especialmente no contexto da formação em serviço.

A pesquisa-formação, enquanto metodologia, se caracteriza por seu caráter dinâmico e colaborativo, envolvendo a integração de práticas formativas e investigativas. A reflexão sobre a biografia educativa de cada coordenador pedagógico, por meio de narrativas, oferece a oportunidade de ressignificar as práticas pedagógicas, fortalecendo sua identidade e ampliando sua capacidade de liderança. A reflexão crítica, a colaboração entre pares e o registro das experiências formativas, como o diário de aprendizagem, são instrumentos fundamentais nesse processo. Eles não apenas favorecem a análise da própria prática, mas também contribuem para o fortalecimento do senso de pertencimento à comunidade escolar e ao processo de transformação pedagógica.

Embora a biografia educativa ofereça muitas possibilidades para o desenvolvimento profissional, também apresenta desafios. A escassez de políticas públicas que deem suporte à formação em serviço que rompa com padrões tecnicistas e instrucionais, e a necessidade de ampliar a sistematização desta metodologia são questões que ainda precisam ser superadas, como apontam Placco e Almeida (2010) e Rausch (2008). A interlocução com universidades e grupos de pesquisas seria uma alternativa para propiciar o engajamento de professores da Educação Básica e pesquisadores. A pesquisa-formação, portanto, configura-se como um

importante caminho para a evolução das práticas pedagógicas e o fortalecimento do papel do coordenador pedagógico como líder e formador em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo sobre a formação de coordenadores pedagógicos na perspectiva da biografia educativa destacam a importância da reflexão crítica sobre as trajetórias pessoais e profissionais desses educadores para o fortalecimento de sua identidade e práticas pedagógicas. A metodologia da pesquisa-formação, ao integrar a investigação e a formação contínua, propicia uma abordagem mais dinâmica e transformadora, que permite aos coordenadores pedagógicos reconfigurar suas práticas e melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Sendo assim, coletivamente, os coordenadores se formam, reformam e transformam suas crenças e saberes.

As narrativas biográficas, como instrumentos de reflexão, permitem que os coordenadores pedagógicos se vejam como sujeitos ativos na construção de suas identidades profissionais e na transformação do ambiente educacional. A partir dessas narrativas, eles conseguem se posicionar de maneira mais crítica e reflexiva frente às exigências e desafios do contexto escolar, contribuindo para a criação de uma cultura de aprendizagem contínua e de valorização do educador. A importância da construção dessa identidade e a autonomia proporcionada pela formação contínua são elementos-chave para que os coordenadores desempenhem seu papel de forma eficaz e impactem positivamente no desenvolvimento das escolas e dos professores.

Por fim, esta pesquisa conclui que a pesquisa-formação se configura como uma metodologia promissora para o fortalecimento da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos, para estabelecer vínculos formativos entre universidades e a Educação Básica e para a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas. A reflexão crítica, o apoio mútuo e a valorização das trajetórias individuais são componentes fundamentais desse processo. Para que os benefícios dessa abordagem se consolidem, é necessário que haja uma maior valorização das políticas públicas de formação e o reconhecimento da relevância do trabalho dos coordenadores pedagógicos na promoção da qualidade educacional. O caminho para a transformação da escola passa, assim, pela construção de uma prática formativa que seja verdadeiramente integrada, colaborativa e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Laurinda; BRUNO, Eliane; CHRISTOV, Luiza. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ALMEIDA, Laurinda; PLACCO, Vera. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: 2013.

CRUZ, Giseli Barreto; PAIVA, Marilza Maia de; LONTRA, Viviane. **A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente**. Revista Brasileira de Pesquisa Auto(biográfica), Salvador, v. 09, nº 19, p.956-972, set./dez.2021.

DIAZ, Patrícia; Perez, Tereza. (org.) **Coordenação Pedagógica: identidade, saberes e práticas**. São Paulo: Moderna, 2023.

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

JOSSO, Marie-Christine. **As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural**. Tradução: Denise Barbara Catani. Horizontes, v.26, n.2, p. 9-20, jul./dez. 2008

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2002.

PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda. **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Loyola, 2015.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores.** 2008. 328 f. Tese – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: Campinas, 2008.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.010

PIBID EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: MANTER A COESÃO E A ESPERANÇA EM TEMPOS DE MEDO E DISPERSÃO

Denise Wildner Theves¹

Élida Pasini Tonetto²

Nestor André Kaercher³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas por duas professoras e um professor na coordenação do Projeto de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Geografia, edição 2020 – 2022, no Núcleo da Geografia Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O subprojeto foi implementado no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido às restrições impostas pela Pandemia de Covid19, sendo composto por 24 bolsistas e 3 professoras supervisoras, em 3 escolas estaduais, localizadas em Porto Alegre (RS). O estudo foi desenvolvido a partir de um relato de experiência, contemplando a coordenação compartilhada entre os três docentes, e os dados analisados pautam-se nos diários da coordenação, com registros realizados entre outubro de 2020 e junho de 2022. O diário é composto pela memória das reuniões quinzenais realizadas entre a coordenação, os estudantes bolsistas e as professoras supervisoras, bem como do acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas e na universidade. Os principais desafios foram relacionados às necessidades de desenvolver o projeto

1 Professora na Faculdade de Educação (Faced), Departamento de Ensino e Currículo (DEC), Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo) - UFRGS, denise.theves@ufrgs.br;

2 Professora na Faculdade de Educação (Faced), Departamento de Ensino e Currículo (DEC), Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo) - UFRGS, elida.tonetto@ufrgs.br;

3 Professor na Faculdade de Educação (Faced), Departamento de Ensino e Currículo (DEC), Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo) - UFRGS, nestorandrek@gmail.com.

com atividades remotas e encontrar formas de reinvenção que contribuíssem para a formação inicial e continuada, levando em consideração as adversidades de diversas ordens enfrentadas pelas escolas. Mesmo assim, o projeto proporcionou aprendizado significativo, fortalecimento do trabalho colaborativo e impacto positivo na formação dos licenciandos em Geografia. Reverberou ainda, no estreitamento de laços e diálogo entre universidade e escolas.

Palavras-chave: PIBID Geografia UFRGS, Ensino Remoto Emergencial, Docência.

INTRODUÇÃO

Este artigo articula os relatos das experiências vivenciadas por nós, na condição de duas professoras e um professor na coordenação do Projeto de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Geografia, edição 2020 – 2022, no Núcleo de Geografia Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Resolvemos escrever, pois consideramos fundamental preservar a memória do que produzimos, assim acionamos registros e emoções para relatar a implementação do Subprojeto PIBID Geografia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido às restrições impostas pela Pandemia de Covid19.

Contudo, a escrita não tem apenas o propósito de racionalização e sistematização de uma ‘técnica’, passo necessário para quem faz ciência, mas quer também sistematizar emoções tão presentes, ainda que não raro esquecidas, no ofício de formar novos educadores. Nesse sentido, buscamos confiar na razão, mas sabê-la insuficiente. Confiar na emoção, mas sabê-la insuficiente. Saber que os laços que unem razão e emoção, que jamais deveriam ser separadas, deixam a docência em Geografia e a nossa escrita mais bela.

O projeto em questão era composto por 24 bolsistas e 3 professoras de Geografia supervisoras, vinculadas a três escolas públicas estaduais localizadas em Porto Alegre. O grande número de bolsistas, distribuídos entre três escolas, representava um enorme desafio para o nosso grupo. Somado a isso, havia ainda as restrições de circulação, o ensino remoto e todos os demais problemas sanitários, sociais e econômicos escancarados pela Pandemia.

Por tais motivos, ressaltamos a relevância da abordagem teórico-metodológica adotada neste texto, que se baseia no relato de experiência, considerando os registros em diferentes linguagens realizados pela coordenação compartilhada entre nós três no “Diário da Coordenação do PIBID Geografia”. Além disso, refletimos sobre como cada um de nós se sentiu tocado frente aos desafios da coordenação e da participação na formação dos estudantes vinculados ao PIBID Geografia, apoiados na ideia de experiência conforme Larrosa (2020), que a entende não como mero acúmulo, mas como aquilo que acontece e nos marca.

Como conceitos teóricos que nos amparam, desenvolvemos o entendimento de coordenação compartilhada, inspirada na “docência compartilhada” (Traversini, 2015; Kinoshita, 2009; Theves e Tonetto, 2023). Além disso, discutimos a relação entre a universidade-escola, pautada por relações horizontais

de compromisso com a formação docente em Geografia, já que os pressupostos assumidos aspiram fortalecer a interação entre a universidade e a escola por meio da cooperação e das trocas que se nutrem das propostas desenvolvidas. Em outras palavras, a denúncia da distância entre universidade e as escolas de Educação Básica, assim como a distância entre educadores e educandos já é feita há muitas décadas, mas é difícil rompê-la. A facilidade da necessária denúncia do que nos desagrada e a efetivação do anúncio, uma formação inicial e continuada mais democrática e inclusiva, ainda é um obstáculo a ser diminuído.

Diante dessas inquietações e guiados por registros grafados em nosso diário e em nossa memória, encontramos desafios que estavam relacionados às necessidades de implementar e desenvolver o projeto com atividades remotas e encontrar formas de reinvenção que contribuíssem para a formação inicial e continuada, levando em consideração as adversidades de diversas ordens enfrentadas pelas escolas e pela própria universidade e que estão sinteticamente esboçadas neste texto.

METODOLOGIA

Reiteramos que consideramos fundamental preservar a memória do que produzimos, pois assim acionamos registros e sentimentos para relatar a implementação do Subprojeto PIBID Geografia no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Levando em conta nossas concepções, não há como falar de uma metodologia desvinculada de uma concepção teórica e de mundo em que acreditamos e em que se pautam nossas ações. Assim, partimos da premissa de que nossos registros acionam memórias carregadas de emoções que, por sua vez, retroalimentam nossa constituição docente, visto que as emoções e sentimentos são passíveis, evidentemente, de racionalização e discussão, o que é facultado justamente pela existência dos registros escritos.

Claro que, como somos três pessoas diferentes, somos tocados de modos distintos e particulares. Assim, cada um de nós acessou o diário individualmente e se deixou levar, capturando e refletindo de modo singular sobre os significados de acompanhar o desenvolvimento desta edição do PIBID. É comum que um de nós interprete a mesma ação de uma forma satisfatória, enquanto o outro pode achar a atividade negativa. Não se trata de que alguém “vê errado ou mal” o fenômeno, mas sim de que a complexidade das relações humanas, educativas em especial,

são percebidas de formas distintas, gerando, por consequência, não apenas interpretações distintas, mas novas ações que necessitarão novas combinações para que o grupo avance de forma organizada e produtiva. Aqui há que se fazer uma distinção: não se trata de ‘erros’ a serem ‘corrigidos’, mas de paradoxos a serem refletidos e explicitados. O paradoxo é que ele não é redutível ao ‘certo’ versus ‘errado’, mas sim de que é algo com que se conviver. Mais uma vez anunciando a complexidade do fenômeno educativo, não há o simples, a solução rápida.

Por tais motivos, ressaltamos a relevância da abordagem teórico-metodológica adotada para o estudo, que parte do relato de experiência, contemplando os registros realizados em um Diário da Coordenação do PIBID Geografia, pela coordenação compartilhada entre nós três. Iniciamos com a análise dos dados que compõem o Diário da Coordenação, com registros realizados entre outubro de 2020 e junho de 2022 e, a partir deles, revisitamos a experiência, entendida, a partir de Larrosa (2002), não apenas como acúmulo, mas como aquilo que acontece e nos afeta. Traduzindo, talvez erroneamente, em nossas palavras: o que provocam, em cada um de nós (pibidianos, supervisores, coordenadores), as experiências com o PIBID? Todos passamos pela Pandemia e pela coordenação compartilhada, mas cada reação foi embasada na nossa experiência e na nossa bagagem que é técnica, que é teórica, mas que é também emocional. Ou seja, estamos diante do mesmo fato, mas não o interpretamos e/ou o sentimos do mesmo modo.

O fato e/ou materialidade que tínhamos para partir era o nosso diário, que contém 111 páginas, organizado sequencialmente com a memória das reuniões quinzenais realizadas entre a coordenação, os estudantes bolsistas e as professoras supervisoras, bem como do acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas e na universidade. Os registros contemplam uma variedade enorme de materiais, como a pauta das reuniões entre coordenação, pibidianos e escolas, cards e mensagens, referências de materiais estudados, link de lives e outros vídeos indicados para estudos, fotos, relatos pessoais, entre outros. Destacamos que, no período, aprendemos a criar habilidades com a confecção de recursos imageéticos e lançamos mão dessa estratégia para capturar a atenção dos estudantes, seja nas reuniões, no Ambiente Virtual de Aprendizagem - na UFRGS denominado de Moodle Colaboração - ou nas plataformas de rede social, os cards apareceram com grande frequência no nosso diário, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 - Convite da reunião da coordenação e licenciandos



Fonte: Diário da coordenação do PIBID Geografia - 2020

Na época de atividades remotas, nossa coordenação buscou inúmeras formas de aproximação dos pibidianos e pibidianas e das professoras supervisoras. Assim, adotamos as reuniões mensais on-line, por videoconferência, como uma forma de estudos, mas também como de aproximação e diálogo. Também adotamos o Ambiente Moodle Colaboração, que serviu de repositório dos materiais de estudo e de combinações gerais.

Em linhas gerais, o PIBID da área de Geografia, edição 2020 – 2022, no Núcleo da Geografia Porto Alegre, passou por duas etapas distintas: a primeira foi de implementação das ações remotas, que ocorreu entre outubro de 2020 a fevereiro de 2022; a segunda foi a retomada das atividades presenciais, que foi de março a junho de 2022. Essa periodização é um elemento relevante para compreender os desafios da experiência relatada no estudo, uma vez que cada fase exigiu da coordenação a adoção de estratégias específicas.

Atentar para a periodização do PIBID 2020 – 2022 é fundamental para ver essa ‘quebra’ entre o remoto (maior parte do tempo quando nossos encontros eram virtuais, todos nós interagindo precariamente via tela de computador) e o período presencial, com uma inércia inicial até os contatos se estreitarem. E, quando isso está ocorrendo, o projeto acabou. E também houve o período de recesso/férias escolares, quando cessaram as atividades com os alunos da

Educação Básica, novamente havendo um distanciamento entre os pibidianos e os estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como conceito que nos ampara, desenvolvemos o entendimento de “coordenação compartilhada”, inspirada na “docência compartilhada” (Traversini, 2015; Kinoshita, 2009; Theves e Tonetto, 2023). Para que isso ocorra, consideramos fundamental que a relação entre os colegas e entre a universidade-escola seja pautada por relações horizontais, pois partilhamos do compromisso conjunto de formar educadores. Escolhemos também a experiência (Larrosa, 2020), como o fio que costura os fragmentos das nossas memórias acionadas pelos registros do nosso Diário da Coordenação, pois compreendemos que:

Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória. Memória que é a de um espaço e de um tempo, memória no interior do qual vivemos, como uma ilha entre dois mares: um dizemos que é passado, outro que dizemos futuro. Podemos navegar no mar do passado próximo graças a (*sic*) memória pessoal que conservou a lembrança das suas rotas, mas para navegar no mar do passado remoto teremos de usar as memórias que o tempo acumulou, as memórias de um espaço continuamente transformado, tão fugidio como o próprio tempo (Saramago, 1999, p. 178).

Dessa forma, ousamos navegar pelo nosso próprio diário, que congrega materiais de diversas trocas entre os envolvidos no PIBID Geografia UFRGS, as quais, ao serem registradas por nós, se transformaram também em parte da ilha que cruzamos para escrever este texto. É nessa hora que retomamos Larrosa para rememorar nossas memórias – que seria um passado? – para hoje/agora – presente – refletirmos com elas, e projetarmos o futuro, pois se educar (formar professores com o PIBID) é um processo. O passado, a experiência se refundam ao presente e refundam, embasam novas ações junto a novos estudantes. Escrevemos em março de 2025 e, ainda bem, já há uma nova edição do PIBID em andamento, mas carregamos as marcas de cada edição do PIBID e de outras experiências na formação docente.

Para isso, buscamos ancoragens teórico-metodológicas para aprofundar o que fizemos trabalhando juntos na coordenação do PIBID, estimulando nossos

estudantes a trabalharem do mesmo modo com seus colegas no decorrer do desenvolvimento do PIBID Geografia, tomando como princípios a colaboração e a cooperação. Cunhamos a expressão coordenação compartilhada inspirados nas menções à docência em que professores em formação inicial e professores titulares das turmas planejam e acompanham as práticas pedagógicas de sala de aula e em atividades de educação a distância, para referir-se à integração entre os chamados tutores, o professor formador e/ou entre os próprios participantes mobilizados a compartilhar suas ações docentes, para, em conjunto com outros participantes, solucionarem desafios comuns (Bezerra, 2010). Assim, na busca por “voltar-se para o outro [...], cuidar do outro [...] compreender o outro como constitutivo desse eu nas interações” (Mello, 2017, p. 26), ressignificamos pressupostos que deram sentido à coordenação do PIBID Geografia, vivenciada de modo compartilhado.

Dessa necessidade de compartilhar advém o título do nosso texto - PIBID em tempos de Ensino Remoto: manter a coesão e a esperança em tempos de medo e dispersão. Precisamos de coesão porque sozinhos não somos (quase) nada. Só somos porque vivemos em coletividade, mas em educação queremos ultrapassar a necessidade do estar junto como mera obrigação. Coesão porque juntos podemos mais e melhor, e educar, formar (novos) pibidianos implica uma ação intencional que seja reflexiva e emotiva. Uma coesão que não é apenas um somatório de partes, mas implica um projeto coletivo de futuro, uma esperança – todo educador é um crente – de que uma sociedade mais plural, inclusiva e democrática seja possível de ser construída com a ajuda da escola.

Aliás, o oposto, sem a contribuição da escola – e da formação de novos educadores no Ensino Superior – tal projeto se mostra inexequível. Daí a palavra esperança, não como um grupo que vai esperar o maná cair do céu. Não, é trabalho, mas um trabalho com fim evidente, servindo-se da democracia como elemento indispensável para combater os dogmatismos e obscurantismos que cerceiam a nossa capacidade de ser mais. Isso é um projeto político – toda a educação é política, não porque defenda só uma ideologia ou só um partido. Não, é o contrário, é política porque defende a pluralidade, a diferença e as discordâncias no espaço coletivo das escolas. É política porque o medo é uma ideologia pregada por grupos que se valem do medo (do diferente, visto como ameaça) para implementar práticas autoritárias e restritivas das liberdades dos grupos diferentes da sua forma de pensar, sobretudo dos grupos minoritários e/ou de menor poder

econômico e político. Nesse sentido, combater a dispersão implica um projeto político coletivo: quem discute suas ideias com argumentos tem a chance de se sentir acolhido e representado, ter menos medo, portanto. E é a escola, é a universidade lócus de excelência para essa formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os registros escritos no Diário da Coordenação do PIBID Geografia suscitam reflexões não só do que foi feito – ou deixou de ser feito – mas, sobretudo, o que essas ações dos participantes - estudantes e professoras - produziram em nós, ou seja, não se trata apenas da sistematização das nossas ações mais organizadamente, mas somos instigados a pensar o que as ações realizadas nos provocam a ser como docentes. Com isso estimulamos não apenas a descrição (do que é visto, feito), mas a dobra sobre nós mesmos, isto é, a experiência não é apenas o que acontece, mas sim o que acontece em nós, dentro de nós. A experiência é o que nos atravessa. É o que nos faz, provavelmente, mudar. E mudamos inúmeras vezes, mudamos as pautas em função das urgências da Pandemia, os espaços das salas de aula para o das telas e dos nossos lares, o giz pelo digital, o abraço pelas figurinhas, o olho no olho pela mensagem nos chats das videoconferências, as conversas dos corredores pelas mensagens apressadas no WhatsApp e nos e-mails.

Assim, revisitando os registros, evocam-se memórias do quanto os desafios complexos que vivemos foram sendo superados e que o exercício “cotidiano de humildade” (Kinoshita, 2009, p. 52) nutriu os esforços para que pudéssemos constituir espaços-tempos de vida e de aprendizagem para todos. No caminho percorrido, fomos confrontados a experimentar possibilidades de trabalho diferenciadas que, de certa forma, buscaram romper com a estrutura rígida e fechada que por vezes aprisiona, incitando o trabalho coletivo, em que nos tornamos, antes de tudo, coordenadores COM aqueles que estavam conosco.

A falta de referências e de rotinas de onde pudéssemos partir foi, dentre outras coisas, um dos elementos que desequilibraram as ações de muitos professores no ensino remoto. Com a coordenação não foi diferente: fomos sendo levados a criar modos de trabalho completamente novos para a época. Questionamo-nos e fomos questionados inúmeras vezes: como implementar um

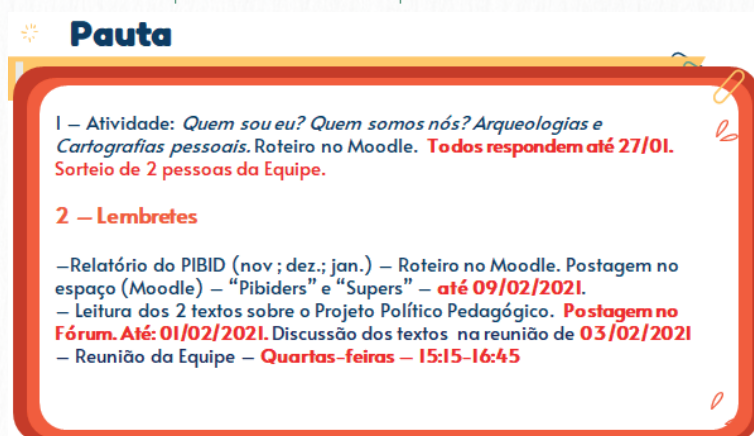
PIBID com escolas fechadas? Como estão nossos pibidianos? Como vamos criar vínculos com eles e com as professoras supervisoras?

Por falar em paradoxo, todos nós, via de regra, nos queixamos das rotinas da nossa vida, mas nas escolas e na universidade precisamos da rotina para haver continuidade nos processos. Isso não é defender uma ação homogênea como se estivéssemos numa linha de montagem fabril, mas precisamos de alguma repetição para que as coisas possam avançar num crescente. Isso os pibidianos logo perceberam: muitas vezes falta continuidade nas ações

da escola, e os motivos são os mais variados, porém aqui não temos espaço para melhor explaná-los.

Desse modo, na tentativa de gerar rotinas de trabalho para o PIBID remoto mantemos as reuniões semanais entre coordenação, pibidianos e professoras supervisoras, abrindo espaços para compartilhamento de experiências, bem como de anseios e medos vivenciados em meio à Pandemia, como demonstrado na Figura 2, em que temos o registro da atividade “Quem sou eu? Quem somos nós? Arqueologias e Cartografias pessoais”, apresentada semanalmente por dois pibidianos.

Figura 2 – Atividade de compartilhamento de experiências



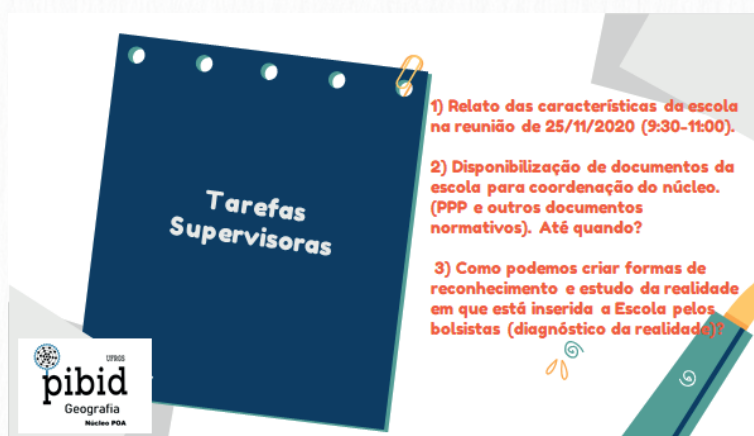
Fonte: Diário da coordenação do PIBID Geografia – 2021.

Apesar de todos os esforços para mantermos a proximidade com o grupo, um dos nossos desafios mais imediatos foi perceber a limitação do processo formativo ‘apenas’ com leituras ou formações baseadas na oralidade, pois a dificuldade – quando não ausência – dos encontros presenciais limitava não só a

interação e as trocas cognitivas, mas fazia mais áridos e pouco atrativos esses momentos. O que fazer para manter nossos pibidianos engajados, motivados? Como manter o processo educativo sem interação presencial? De novo, a razão é imprescindível, mas, só ela, insuficiente. De novo, a emoção – para educar, para nos formarmos ‘em serviço’ – é imprescindível, mas, só ela, insuficiente.

À medida que compreendemos as limitações impostas, fomos mesclando atividades de cunho mais pessoal e de trocas de experiências com atividades de pesquisa, de investigação das escolas e de aspectos teórico-metodológicos ligados à docência em Geografia. As investigações sobre o espaço escolar, mesmo com todo o comprometimento do grupo, foram bastante limitadas, pois os pibidianos pesquisaram uma série de dados geográficos, históricos, pedagógicos, consultaram mapas, fotos e redes sociais da escola, participaram de reuniões e aulas remotas na tentativa de se aproximarem minimamente da escola, mas sem de fato visitá-la (Figura 3). Após a retomada das atividades presenciais, muitos alunos, assim como nós, como coordenação, percebemos as limitações das atividades propostas. Eram comuns falas como: “Nossa, eu imaginei a escola e os alunos um pouco diferentes!”.

Figura 3 – Atividade de investigação do espaço escolar



Fonte: Diário da coordenação do PIBID Geografia – 2020.

Mesmo diante das limitações relatadas, consideramos que o Subprojeto PIBID Geografia 2020-2022 proporcionou aprendizado significativo, fortaleceu o trabalho colaborativo e teve um impacto positivo na formação dos licenciandos

em Geografia. Certamente, foram experiências que não gostaríamos de reviver, mas é inegável que ainda reverberam em nosso cotidiano de coordenadores. Além disso, estreitamos os laços e diálogo entre o Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo)⁴ com as professoras supervisoras e outros professores das escolas que acolheram o PIBID, o que resultou em parcerias para estágios, pesquisas e projetos de extensão que se mantêm até os dias atuais. Novamente a experiência nos atravessa, já que fazer uma experiência não tem a ver exatamente com o que nós fizemos acontecer, mas com padecer e agarrar o que nos alcança de forma receptiva (Larrosa, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perturbam-nos leituras simplificadoras que consideram o PIBID mero catalisador de técnicas, recursos e insistem em dar ênfase à dissociação entre teoria e prática. Por isso, nossas buscas na coordenação do núcleo do PIBID Geografia Porto Alegre foram e têm sido pautadas na colaboração e na cooperação, concretizadas na coordenação compartilhada, aberta ao pluralismo nos encontros com os envolvidos no Subprojeto de Geografia, em que propomos reencontrar possibilidades para autorias coletivas.

Os principais desafios foram relacionados às necessidades de desenvolver o projeto com atividades remotas em meio à Pandemia e encontrar formas de reinvenção que contribuíssem para a formação inicial e continuada, levando em consideração as adversidades de diversas ordens enfrentadas pelas escolas e pela universidade. Mesmo assim, o projeto proporcionou aprendizado significativo, fortalecimento do trabalho colaborativo e impacto positivo na formação dos licenciandos em Geografia.

Reverberou ainda, no estreitamento de laços e diálogo entre universidade e escolas, principalmente por meio das atividades do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia (NEEGeo/UFRGS) em parceria com as escolas e professores de Geografia que participaram do PIBID Geografia 2020 - 2022. Desejamos vida longa a estas e as novas parcerias para uma formação inicial e continuada contextualizada e comprometida.

4 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/neegeo/>

AGRADECIMENTOS

Nossos sinceros agradecimentos à Capes pelo fomento, às escolas e professoras de Geografia por nos acolherem em um momento tão desafiador como a Pandemia, e aos estudantes da Licenciatura em Geografia por serem os protagonistas do PIBID. Sem o trabalho coeso e intencional de todos vocês, muito pouco se poderia avançar.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Márcia Alves. **Docência em educação a distância**: tecendo uma rede de interações. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3891>. Acesso em: 27 fev. 2022.

KINOSHITA, Julia Harue. **Docência compartilhada**: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças? PPGEDU/FACED/UFRGS: Porto Alegre, 2009. (Trabalho de conclusão – Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos). Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17909/000726079.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 fev. 2025.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SARAMAGO, José. Palavras para uma cidade. **O Caderno**. Caminho, 2009. p. 19 - 23.

THEVES, Denise Wildner; TONETTO, Élide Pasini. Oi, professoras! Vocês duas vão ser nossas professoras? Tudo no estágio vai ser feito em conjunto?. In: Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins; Carolina Araújo Michielin; Greicy Steinbach. (Org.). **Vivências no estágio curricular supervisionado e os desafios da docência**. 1ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023, v. , p. 169-186.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Inclusão escolar e docência compartilhada: reinventando modos de ser professor. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.).

Escolarização e deficiência: configurações políticas de inclusão escolar. [recurso eletrônico]. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 147-163.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.011

CINEMA E AUDIOVISUAL: EXPERIÊNCIAS (TRANS)FORMATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Rejane Zanini ¹
Sabrina Copetti da Costa ²
Valeska Fortes de Oliveira ³

RESUMO

Esta escrita situa-se no eixo temático 04: Formação inicial e continuada de professores e se constitui a partir da experiência de Docência Orientada na Disciplina Sociologia B, do Curso de Pedagogia diurno da UFSM, RS, para refletir sobre os processos de constituição de pós-graduandos e graduandos na formação docente. A disciplina foi organizada a partir da dialogicidade entre Cinema, audiovisual e temáticas do campo das especificidades das Ciências Sociais: cultura, sociedade e educação, escolas sociológicas, cotidiano e educação, multiculturalismo e diferença cultural, inclusão e exclusão, cultura escolar. Foram propostas atividades práticas, como assistir a filmes, realizar produções visuais e audiovisuais, constituir um Diário de Campo, que constitui esta análise. A escrita parte de uma reflexão sobre a formação docente na contemporaneidade, tema imprescindível nos dias atuais, em uma abordagem qualitativa com análise documental como metodologia, em uma investigação no material disponibilizado na Plataforma Moodle, repositório institucional. Como princípios teóricos conceituais, serão usados aportes de Cinema (Morin,

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS, rejane.zanini@acad.ufsm.br;

2 Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS, copettidacostasabrina@gmail.com;

3 Professora Pós-Doutora, Orientadora do trabalho. Universidade Federal de Santa Maria - RS, vfortes-deoliveira@gmail.com;

2014), de Formação Pedagógica (Méndez e Rivas Flores, 2023) e Desenvolvimento Profissional Docente (Diniz, 2019), entre outros. Ainda, se fará uma reflexão sobre a potência das imagens como possibilidade de desenvolver um olhar sensível sobre a escola, em defesa de uma docência sustentável. Assim, considera-se a docência orientada um relevante espaço inovador, de coaprendizagem e de compartilhamento de saberes. Como resultado das práticas, pode-se ver, nos relatos, a percepção positiva sobre as proposições. O cinema e a produção audiovisual na formação docente mobilizam experiências transdisciplinares, previstas pela lei 13.006/2014, conduzindo a vivências para além do currículo disciplinar e desafiando os envolvidos a conhecerem a cultura brasileira por meio da exibição de filmes nacionais. Também incentivam o trabalho colaborativo e reflexivo a respeito do cotidiano escolar, das violências, excesso de exposição às mídias: uma possibilidade de formação ética, estética, política e digital.

Palavras-chave: Docência orientada, Formações, Cinemas, Sociologia da educação.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta escrita se constitui a partir da experiência de Docência Orientada na Disciplina Sociologia B, no ano de 2022, do Curso de Pedagogia diurno da Universidade Federal de Santa Maria, RS, para relatar os processos de constituição dos graduandos na formação docente a partir da proposta de produção audiovisual. Como objetivo da disciplina, encontra-se, em sua ementa,

Proporcionar aos acadêmicos [...] alguns aprofundamentos de estudos e debates referenciados em algumas correntes sociológicas voltadas à pesquisa e análise do cotidiano e suas contribuições às questões educacionais e à formação de professores, possibilitar a construção de um olhar sociológico para as questões formais e não formais da educação, nas diferentes possibilidades de atuação do (a) Pedagogo (a).

Assim, a escrita tem como objetivo também relatar a experiência de pós-graduandas na Docência Orientada, com o uso do cinema e do audiovisual, a partir das produções e relatos dos estudantes da graduação. A disciplina foi organizada a partir da dialogicidade entre o cinema, o audiovisual e as temáticas do campo das especificidades das Ciências Sociais: cultura, sociedade e educação, escolas sociológicas, cotidiano e educação, multiculturalismo e diferença cultural, cultura escolar, inclusão e exclusão.

Foram propostas atividades como assistir a filmes como dispositivos para as conversas em aula, bem como realizar produções visuais e audiovisuais, que também constituirão esta análise. A escrita parte da importância de uma postura crítico-reflexiva para desenvolvimento profissional na contemporaneidade, com análise documental como metodologia: analisar material disponibilizado na Plataforma Moodle, os Diários de Campo, produções dos estudantes postadas no repositório institucional da UFSM.

FORMAÇÃO DOCENTE: O CINEMA E O AUDIOVISUAL EM FOCO

Entendemos o cinema na educação como o percebe Almeida (2024): que a escola vai além da função educativa, de transmitir conhecimentos ou de preparar os estudantes para o trabalho. Ainda que seja responsável pela educação formal, existem outras instâncias importantes para que se alcance uma formação abrangente, alcançando dimensões outras que envolvem imaginários, cultura, artes em

geral e o cinema “[...] cuja abordagem transita entre a filosofia e a arte-educação, entre a hermenêutica e os processos formativos, o que requer que se considere a participação ativa do espectador” (Almeida, 2024, p.12). Para ele, educar o olhar é uma dimensão fundamental dessa relação entre a educação e o audiovisual,

O cinema, como manifestação artística e cultural, diversa e polimorfa, é um importante vetor de assimilação, formação e circulação de imaginários, os quais contribuem para a (trans)formação de mentalidades e atitudes, modos de vida e compreensão da realidade (Almeida, 2024, p.12).

Assim, tão importante quanto inserir atividades que contemplem o fazer reflexivo a respeito da inserção do audiovisual na educação na experiência da docência orientada, faz-se importante colocar no centro do debate não só a formação dos graduandos, mas estendê-la para as escolas, em todos os níveis, sobretudo quando se trata do desconhecimento, por parte de docentes e dos gestores, da Lei 13.006/2014, que institui ao menos duas horas mensais de execução de filmes nacionais aos estudantes.

Um encontro potente com a sétima arte traz para a formação docente a concepção de experiência formativa, ética, estética e política (Oliveira, 2018), e o cinema se insere como dispositivo formativo (Ferry, 2004), como acionador da experiência e como possibilidade de formação sensível. O Ser de sensibilidade, uma das dimensões apontadas por Josso (2007), portador de sentidos com os quais se relaciona com o mundo e por onde o mundo o atravessa, vive no cotidiano em ligação direta com as sensações corporais expressas em todas as suas atividades, quando nos relacionamos com nós mesmos e com o outro. Essa dimensão sensível integra nosso processo formativo, podendo possibilitar a emergência de outras “dimensões escondidas de si”, porque recompõem os recursos e a coerência pessoal,

[...] podemos também projetar-nos, identificar-nos e introjectar aspectos daquilo que o sensível nos convida a ver, a sentir, a pensar e a fazer, etc... [...] em novas perspectivas e em novas formas: a arte torna-se, assim, uma das vias do conhecimento (de si e do outro) [...] (Josso, 2007, p. 435).

O cinema ainda opera a metamorfose dos espaços, o som é inserido como presença afetiva, as cores, luzes e sombras como objetos que, dotados de alma, passam a ter a função de produzirem efeitos nas películas e no espectador. Morin busca explicar a magia que o cinema exerce sobre o espectador, com imagens em movimento que de certa forma potencializam a capacidade de sentir e sonhar; sensibiliza e faz submergir em outros oceanos, da imaginação, como gerador de emoções e afetos: “Técnica e sonho estão ligados desde seu nascimento” (Morin, 2014, p.26). Para o autor, o enigma de tão potente invenção não se encontra nos fatos,

[...] mas na incerteza de uma corrente sinuosa entre o jogo e a pesquisa, o espetáculo e o laboratório, a decomposição e a reprodução do movimento; no nó górdio entre a ciência e o sonho, entre a ilusão e a realidade onde se preparou aquela nova invenção (Morin, 2014, p.28).

Para Morin, o cinema engloba tanto o campo do mundo real como o campo do mundo imaginário, uma vez que nele se inserem a visão do sonho e a percepção em vigília, em acúmulo da característica mágica e da objetiva, contendo de forma embrionária todas as visões de mundo. A visão do cinema, segundo o autor, é englobada pela estética e corresponde à grande estética mãe, o caráter próprio da estética, definida por ele como “[...] a grande festa onírica da participação, no estágio em que a civilização conservou seu fervor imaginário, mas perdeu a fé em sua realidade objetiva” (Morin, 2014, p.140). Para ele, “[...] a mais ampla estética jamais realizada”, ou seja, o filme comporta “[...] o maior número de formas artísticas possível e permite, de modo ideal, as obras mais complexas possível” (Morin, 2014, p. 204). O espectador de filmes, privado de participações ativas, pelo cinema, tem potencializado seus sentidos, em uma participação psíquica e afetiva, interior e sentida, em sua subjetividade “[...] levando às projeções-identificações”, ou seja, “[...] verdadeiras transferências acontecem entre a alma do espectador e o espetáculo da tela” (Morin, 2014, p.120).

CINEMA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA ORIENTADA

A docência orientada na Pós-graduação é um espaço para os alunos de mestrado e doutorado em que há a oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala

de aula no ensino superior. Essa experiência colabora com o desenvolvimento profissional docente a partir da possibilidade de planejamento e vivência de planos de aula, previamente organizados com a professora regente da disciplina e, posteriormente, por meio das possíveis reflexões sobre a prática. Reflexões que foram possíveis na disciplina também no que se refere ao cotidiano escolar registrado através de imagens em movimento feitas pelos graduandos.

A partir das leituras de Nóvoa (1991; 1992), Diniz-Pereira (2019, p. 67) aponta que a visão compartimentada entre momentos estanques de formação inicial e continuada passou por críticas, e reforçou-se a necessidade de uma compreensão enquanto um *continuum*. Nesse movimento, o conceito de desenvolvimento profissional docente vem para demarcar uma “[...] diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente” (Ponte, 1998 *apud* Fiorentini; Creci, 2013). Também na esteira da desaprovação à compartimentação dos momentos de formação, Bacila (2020) coloca que se entende o processo de desenvolvimento profissional docente

[...] superando as ações estanques da formação acadêmica, da formação continuada, da vida cultural e pessoal de cada professor, dos saberes que adquiriu na infância e na juventude, quando estudante de educação básica, o sistema de crenças, colocando-os juntos, sob a mesma condição formativa. (Bacila, 2020, p.11).

Sendo assim, trata-se sobretudo de “[...] destacar o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional” (Fiorentini; Creci, 2013, p.13), pautando-se por importantes reflexões que advêm do ambiente escolar. No entanto, tal concepção não desconsidera todas as influências vividas que, não necessariamente, são apreendidas em espaços formais de educação. Nesse sentido, a metáfora dos mosaicos é usada por Bacila (2020) para explicar as muitas composições imbricadas na docência. Nas palavras da autora,

[...] o desenvolvimento profissional docente considera a história de vida e a história profissional como um mosaico de peças únicas e colorido próprio. É uma obra de arte produzida por meio das experiências dos professores ao longo da vida, das áreas em que adquiriu maior afinidade, das crenças que permeiam suas ações, dos estudantes que possui, das condições de trabalho, dos recursos tecnológicos que sabe

usar, mas, sobretudo, da disposição que possui para aprender e desenvolver-se (Bacila, 2020, p. 11).

Compreendemos as experiências com o cinema como parte deste mosaico, considerando sua capacidade de construir/desconstruir significações imaginárias por meio de roteiros, cores, ângulos, trilhas e efeitos os mais variados. Desse modo, lembramos Teixeira *et al.* (2014, p.132), quando nos fala que o cinema é reconhecido “[...] como uma instância formativa poderosa, desde seu nascimento, por seus realizadores, financiadores e setores governamentais” e que é “[...] capaz de mobilizar afetos, difundir ideias e influenciar comportamentos”. Nesse sentido, Rosália Duarte (2009, p.16) nos lembra que ver filmes “[...] é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. Por isso, insere-se o cinema como parte da disciplina, desde a apreciação até a vivência de exercícios fílmicos no cotidiano escolar.

Os estudantes foram, então, provocados a construir no início do semestre seus Diários de Campo, nos quais deveriam relatar não somente as aulas das quais participaram, mas também a experiência da observação do cotidiano de uma escola e organizarem, a partir das observações, a produção de um audiovisual, em uma perspectiva de viver a experiência, relatar por escrito e oralmente aos colegas de classe, assim revivendo o vivido, em passos sugeridos por Méndez e Rivas Flores (2023).

Dessa forma, cada aluno escreveu o seu Diário e, em Grupo, compartilhou e apresentou sua produção, refletindo sobre a disciplina e sobre as práticas propostas. A seguir, compartilhamos alguns relatos dessa experiência.

COM A MÃO NA MASSA

Compreende-se, portanto, neste contexto, o cinema como potência para a formação não só dos graduandos, mas ainda dos pós-graduandos envolvidos na docência orientada, ao sensibilizá-los para o uso da linguagem audiovisual como possibilidade de desenvolver um olhar sensível sobre a escola, em defesa de uma docência sustentável, na orientação e na mediação das aulas. Todas as temáticas da disciplina contaram sempre com, no mínimo, um filme como dispositivo, e um ou mais textos teóricos para fomentar as reflexões. Assim, assistimos durante o semestre às seguintes produções, que se encontram disponíveis no *Youtube*:

Da minha janela, produção audiovisual do Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social, em 2022, feita com alunos de anos iniciais da EMEF Sérgio Lopes, em Santa Maria, durante o distanciamento imposto pela pandemia. Ainda, nessa linha, assistimos ao documentário *O mundo pós-pandemia para as crianças*, de 2020. Vimos também o curta-metragem *Que letra é essa? A história de Patrick*, que documenta o fracasso da escola com um menino de Santa Maria - RS, com dificuldade de aprendizagem. Outros filmes que apresentam os cotidianos escolares foram vistos e debatidos: *Quando sinto que já sei*, de 2014; *Carregadoras de Sonhos*, de 2010; *Se essa escola fosse minha*, de 2017; *Crianças Invisíveis*, de 2016, e o filme longa *O Poço*, de 2019, que problematiza o nosso sistema social e suas injustiças. Ainda foram apresentadas algumas produções a respeito da produção visual e audiovisual, sua linguagem e possibilidades, cinema com seus ângulos, cores, etc.

A partir das reflexões e dos filmes como dispositivo, os graduandos, como proposta de avaliação, produziram seus Diários de Campo no decorrer do semestre e cinco curtas, em grupos, apresentando entrevistas e cotidianos das escolas visitadas. Em geral, eles relataram com satisfação que, estando em final da graduação, pela primeira vez tiveram o contato e a experiência de realizar algo antes nunca imaginado e que acreditavam não terem capacidade de realizar. Com base nessa experiência, em sala de aula e fora dela, seguem os relatos de três estudantes, selecionados entre os demais por representarem as escritas da maioria. A escrita, inclusive os tempos verbais, segue conforme consta nos documentos analisados.

Estudante nº1:

“Na aula inicial, me deparei com a professora [...] de Sociologia da Educação B produzindo uma aula muito leve e produtiva. Só em ouvir que durante essa disciplina vamos trabalhar com filmes, imagens e fotografias, enfim, com linguagem audiovisual, já me deixou empolgada para os próximos dias, seja nas escolas, nas salas de aula, ao ar livre ou nas salas de cinemas da universidade. A mestrand (aluna em docência orientada) [...] comentou sobre o projeto de cinema que pode ser realizado tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Essa temática de cinema e imaginário na formação é sem sombra de dúvida uma brilhante ideia que pode ser trabalhada nas escolas. [...] Quando entra o cinema na escola, gera uma provocação não apenas nas crianças, mas também nos professores, pois traz muitas aprendizagens e desaprendizagens. [...] Nessa aula, comentou-se ainda que é

preciso tirar o bloqueio da superprodução cinematográfica, pois uma atividade simples já traz muita alegria, é necessário desaprender que tem que ser perfeito. Além disso, é importante trabalhar a questão do território, ressignificar ele por meio de imagens.

No dia 07 de junho, refleti sobre o texto “Os professores e o cinema” na companhia de Bergala: se já é um prazer assistir a um belo filme em uma sala de cinema, imagina a gente assistir a um filme criado por nós? No que se refere à hipótese-cinema, percebo que, diante da cultura escolar instituída, o cinema ainda é visto apenas como recurso didático ou como atividade burocrática, e muitos professores apenas trabalham com a interpretação do conteúdo do filme, sem trabalhar o olhar sensível-pensante, as cores, as imagens, os sons, os ângulos, os ritmos, as luzes, as sombras, os planos, a montagem do filme, os sentimentos despertados pelos estudantes, mas também a recriação da criação do cineasta. Percebo a importância de trabalhar o cinema de criação e não de puro consumo, pois os filmes podem ser realizados pelos alunos nas escolas. Sendo assim, vejo o cinema como um desafio para a educação escolar, como alteridade (diferença, mudança), que problematiza o que a gente ouve e vê, que nos faz inventar ideias para poder imaginar e criar, que provoca nossas visões de mundo e estilos de vida, que abraça narrativas de histórias individuais e coletivas em diversos tempos e espaços, que abre possibilidades e amplia conhecimentos e experiências de vida. Que oportuniza momentos de encontro com a arte, que aguça a nossa curiosidade para aprender com diversão. As escolas poderiam ter DVDtecas nas salas de aula. Fico muito feliz por saber que, na nossa formação acadêmica, nos preocupamos com o desenvolvimento da cultura cinematográfica. Como o cinema está na escola? Ele, certamente, potencializa o trabalho e a ação docente. É possível aprender e ensinar com os filmes!!!! [...]”

Somente este relato já seria o suficiente para uma análise ampla a respeito da importância da inserção do audiovisual e sua produção na academia. É possível perceber a potência do cinema como dispositivo formativo capaz de provocar movimentos instituintes no cotidiano escolar, acolhendo a sensibilidade comumente negligenciada pelos currículos e práticas e abrindo espaço para práticas pedagógicas mais divertidas. Provoca outras aprendizagens que exigem desaprender. Coloca o estudante como protagonista de sua formação. Por meio da linguagem diferenciada, imagética e sonora, estimula outras percepções e

sentidos. Desafia, como provocador de mudanças e, ao mesmo tempo, estimula o ato criativo.

Estudante nº 2:

“Após assistir ao documentário e refletir sobre alguns tópicos envolvendo o cinema em sala de aula, foi possível refletir sobre a importância de considerar essa ferramenta de aprendizagem como meio de trabalhar a cooperação, o respeito e a partilha de relações em sala de aula e fora dela. Além do mais, trabalhar com o cinema faz com que os alunos criem e compartilhem suas visões de mundo a partir da realidade em que estão. Ao longo das discussões, pude perceber o quanto o cinema pode oportunizar experiências que fogem do tradicional ao fazer com que as crianças tenham contato com outros tipos de ferramentas de aprendizagem que não sejam somente conteúdos e exercícios prontos e robóticos. É importante destacar, e foi algo comentado em aula, que lidar com a cinematografia pode causar medo e insegurança dos professores, porque existe o pensamento de que é algo complexo e difícil de se lidar. Contudo, a pandemia evidenciou a importância de considerar que se faz necessário *se jogar* no mundo das tecnologias, porque elas muitas vezes proporcionam aos alunos meios diferentes de aprender de forma mais significativa. Claro que é preciso destacar a falta de recursos e a problemática envolvendo a realidade da educação brasileira, que carece de recursos tecnológicos e também da realidade dos alunos, levando em conta a dificuldade de acesso à internet e telefones celulares, por exemplo... [...]. Finalizar todo o nosso trabalho com a apresentação das produções audiovisuais sobre as escolas foi o meio mais apropriado de concretizar a disciplina evidenciando o amor, a dedicação e a responsabilidade que marcaram os estudos e aprofundamentos das temáticas abordadas ao longo do semestre. Sendo sincera, ao assistir os documentários senti diferentes sensações... Tristeza pelo descaso com alguns ambientes escolares, felicidade em conhecer outras escolas que conhecia só por nome, mas, sinceramente, o sentimento de esperança reinou de forma muito especial, principalmente porque a escola que escolhemos fazer o documentário me mostrou que a educação pode, sim, ser ligada com o afeto, amor e responsabilidade... Como dito em aula, muitas vezes somos apresentadas a um ponto de vista da educação que prefere enxergar somente o descaso, a tristeza e a falta de atenção por aqueles que deviam cuidar e vigiar os espaços escolares... Contudo, a proposta dos documentários me fez perceber que existe um lado bom em tudo, principalmente na educação. Existem gestões que, com responsabilidade e ética, através do seu trabalho árduo, realmente transformam vidas. [...]. Não consigo expressar o quanto foi

importante conhecer um espaço tão especial, e principalmente ouvir dos próprios estudantes que a metodologia de ensino proposta pela gestão realmente é colocada em prática. No momento em que entrei na escola, percebi que o amor e a afetividade estavam presentes nas interações com todos os sujeitos, sejam professoras, gestoras, alunos e funcionários [...] Lindo de se ver! No dia de hoje também senti muita gratidão por ter tido o privilégio de participar da disciplina de Sociologia da Educação B... As professoras são verdadeiros exemplos a serem seguidos... São profissionais dedicadas e com seriedade trabalham de uma forma amorosa, singular, com propostas significativas que enriqueceram o meu processo de ensino-aprendizagem. Foi de extrema importância fazer ligação com o ensino e o trabalho com produções audiovisuais! Os filmes, textos e documentários também se transformam em importantes meios de potencializar nossas aprendizagens. Aprendi muito com cada uma e agradeço de todo o coração por terem possibilitado este trabalho tão rico, apresentando a nós a potência do cinema na escola articulado às diversas problematizações com que a sociologia da infância nos permite dialogar para que possamos ajudar a transformar na escola. Obrigada por terem pensado na proposta do diário e na produção audiovisual, pois em cada uma delas conseguimos deixar a nossa identidade. A disciplina de Sociologia da Educação B nos possibilitou desenvolver debates de forma leve e nos trouxe muitos aprendizados, como produzir um documentário, então sou eternamente grata aos três grandes profissionais da educação que estiveram conosco nesta caminhada.”

Desse relato, pode-se ver o cinema e a produção audiovisual como meio de se trabalhar a cooperação, o respeito e a partilha de relações em sala de aula e fora dela; ainda permite o compartilhamento de visões de mundo de cada um a partir de sua realidade. Oportuniza experiências além dos conteúdos curriculares previamente determinados. Com as aulas, foi possível refletir sobre a falta de condições e recursos digitais nas escolas brasileiras; por outro lado, nesse relato se fazem presentes o amor e a esperança, estabelecendo-se uma relação de afeto com a educação. Para a estudante, foi importante conhecer o espaço escolar, pois possibilitou notar a relação respeitosa e amorosa entre a comunidade escolar. Trata-se de um vivência importante diante da realidade acadêmica das licenciaturas no Brasil, ainda muito carente de contato com o cotidiano das escolas. Ela considerou a proposta significativa e potente para promover as necessárias transformações demandadas urgentemente na educação.

Estudante nº 3

“Cinema como ferramenta de ensino? Cinema como método avaliativo da disciplina e não um seminário ou prova? Que felicidade ouvir isso, particularmente, como um fã assíduo do cinema, produções audiovisuais no geral, a disciplina me conquistou ali mesmo e devo dizer que ela foi maravilhosa. A importância do cinema na educação, imagens em movimento, criação audiovisual por parte dos alunos, tantas possibilidades, metodologias de ensino novas, era somente o começo.”

Por fim, o terceiro relato, vindo do único aluno homem em sala de aula, aponta a alegria da novidade metodológica da disciplina, a inserção do cinema com o qual muito se identifica. Reconhece sua importância e possibilidades, apontando-o como um ponto de partida. Para quê? Talvez para uma carreira diferenciada, visto que ele comentou em sala estar desmotivado para finalizar o curso, em vias de evasão. Não só decidiu continuar como se inseriu em Projetos de Extensão e está há um ano e meio desenvolvendo atividades com o cinema e com a produção audiovisual com as crianças de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente cursa Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM.

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR

A partir do apresentado, considera-se a docência orientada um relevante espaço inovador, de compartilhamento de saberes e favorável ao desenvolvimento profissional docente, não somente na execução das atividades, mas no seu planejamento e na reflexão sobre ele. Como resultado, pode-se ver o encanto dos estudantes da graduação diante do novo, segundo verbalizaram, a primeira, melhor e mais desafiadora experiência que tiveram durante todo seu curso, já em fase de finalização. O cinema e a produção audiovisual na formação docente mobilizam experiências transdisciplinares, previstas pela Lei 13.006/2014, quando induz, por marcos legais, as vivências para além do currículo disciplinar e, ainda, desafiam os envolvidos a conhecer a cultura brasileira por meio da exibição de filmes nacionais. Também incentiva o trabalho colaborativo e reflexivo a respeito do cotidiano escolar, da violência, das mídias e o excesso de exposição às telas a que as crianças estão submetidas: uma possibilidade de formação ética, estética, política e digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. *Cinema, imaginário e educação: os fundamentos educativos do cinema*. São Paulo: FEUSP, 2024. 190 p.

BACILA, Maria Sílvia. Mosaico: etapas do desenvolvimento profissional docente. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/13086>. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (2014). Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (s/d) UFSM. Programa da Disciplina FUE1116 - Sociologia da Educação B. Disponível em:

<https://portal.ufsm.br/documentos/download.html?action=componente&download=false&id=148828>. Acesso em 25 jan. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. (Orgs). *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. São Paulo: Edições Hipóteses, 2019. p. 65-74.

FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. 1.ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74>. Acesso em: 28 dez. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3, p. 413-438, set./dez. 2007.

MÉNDEZ, Analía. Leite; RIVAS FLORES, José. Ignacio. Narrativas en la Formación Docente. Re-creando Otros Aprendizajes. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 05–17, 2023. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/683>. Acesso em: 24 jan. 2025.

MORIN, Edgar. *O Cinema ou O Homem Imaginário*. Ensaio de Antropologia Sociológica. Trad. Luciano Loprete. É realizações, Editora, Livraria e Distribuidora Ltda.: 2014.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. O Campo Autobiográfico e Outras Aventuras pelo Imaginário. In: *A Nova Aventura (Auto)Biográfica*. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto *et al.* (organizadoras) Tomo III. EdUPUCRS: Porto Alegre, 2018.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.012

ANÁLISE DE DESENHOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS ÁRVORES NA NOSSA VIDA

Ana Paula da Silva Vieira¹
Mariana Luiza Venturini Pedro²
Alex Sandro de Medeiros³
João Pedro Lopes da Silva⁴
Paula Cavalcante Monteiro⁵

RESUMO

Compreender a importância de preservar o meio ambiente é essencial para diminuir impactos negativos decorrentes das ações humanas, tais como a poluição ambiental, as alterações climáticas, a exploração de recursos naturais. Nesse contexto, um dos organismos de fundamental importância para a preservação da vida no planeta Terra são as árvores, visto que sua existência melhora a qualidade do ar por meio da produção de oxigênio, controlam o clima, conservam o solo. Na realidade, a escola tem o importante papel, por intermédio da educação ambiental, de conscientizar a população em geral a adotar práticas mais sustentáveis ao longo da vida. Assim,

-
- 1 Graduando do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus de Campo Mourão – UTFPR - CM, anavieira.1998@alunos.utfpr.edu.br;
 - 2 Graduando do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus de Campo Mourão – UTFPR - CM, marianaluiza@alunos.utfpr.edu.br;
 - 3 Doutor em Literatura Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus de Campo Mourão-PR – UTFPR-CM, medeiros@utfpr.edu.br;
 - 4 Graduando do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus de Campo Mourão – UTFPR - CM, joao.100201@alunos.utfpr.edu.br;
 - 5 Professora orientadora: Doutora em Ensino de Ciência e Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Campo Mourão, paulamonteiro@professores.utfpr.edu.br.

se desde a infância os alunos se envolverem em atividades práticas que possibilitam a compreensão das relações entre os seres humanos e o meio ambiente, há maior possibilidade de se tornarem adultos ambientalmente conscientes. Assim, o presente trabalho é o relato de uma experiência vivida por estudantes do curso de Química Licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Campus Campo Mourão, participantes do Projeto Licenciando. Desse modo, o objetivo deste trabalho é investigar a compreensão a partir da análise dos desenhos feitos em folhas recicladas, produzidas durante a oficina, por 25 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental 1 de uma escola municipal na cidade de Campo Mourão, Paraná, em resposta ao seguinte questionamento: Qual é a importância das árvores na nossa vida? A atividade em questão foi realizada no final de uma oficina sobre reciclagem de papel e preservação dos recursos naturais na fabricação de novos materiais. Notou-se que os alunos compreenderam a importância das árvores na manutenção da vida na Terra, bem como os impactos negativos do desmatamento de matas nativas.

Palavras-chave: Educação ambiental, Reciclagem de papel, Meio ambiente.

INTRODUÇÃO

Os impactos ambientais negativos causados pelas atividades humanas vêm crescendo e, conforme Oliveira *et al.* (2024), o aumento populacional aliado à expansão das atividades agrícolas e industriais tem impactado fortemente os recursos naturais, acarretando o aumento da demanda por alimentos, energia, solo e água. Severo e Guimarães (2014) afirmam:

Nas últimas décadas, é que se agravou o problema ambiental no planeta, devido à intensificação da industrialização e o consequente aumento de intervenção do homem na natureza. A Revolução Industrial e a expansão dos parques industriais incentivaram o crescimento econômico, preponderando, portanto, a produção em massa de bens que possibilitassem à população uma melhor qualidade de vida (Severo; Guimarães, 2014).

As ações do homem na natureza são inevitáveis. Assim, é necessário que haja uma boa relação entre o homem e a natureza, portanto cabe ao homem conscientizar-se para transformar positivamente esse cenário. De acordo com Damiano *et al.* (2020), é imprescindível que seja instaurada unidade entre o homem e a natureza, de modo que essa unidade leve o homem a agir no ambiente natural de maneira responsável, dando início à formação de uma geração consciente das temáticas ambientais presentes na atualidade. Os referidos autores consideram que o meio para que essa mudança ocorra depende de novas percepções a respeito do papel da escola e da educação.

Tratando-se da educação no âmbito das questões ambientais, Fracalanza *et al.* (2013) expõem que é necessário e urgente a busca por alternativas educacionais que possibilitem o entendimento mais amplo a respeito da questão ambiental, permitindo a compreensão das interrelações entre os aspectos físicos, econômicos, políticos, sociais, culturais e humanos que circundam a realidade. Os referidos autores mencionam:

Uma nova forma de ação educacional deve proporcionar um movimento que busque integrar a questão ambiental com o sistema educacional, procurando transformar práticas tradicionais de ensino em práticas que possam: contemplar a busca de solução para os problemas ambientais mais urgentes vividos pelas populações; mostrar os limites e as possibilidades de mudanças para a melhoria da qualidade de vida (Fracalanza *et al.*, 2013).

Dessa forma, a educação ambiental torna-se um processo com dimensões largas que trata dos temas ambientais de maneira globalizada, considerando que nosso planeta é um ser vivo que responde às transformações conforme as ações do homem a que está sujeito (Barsano; Barbosa, 2019).

A respeito da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), promulgada em 27 de abril de 1999, a Lei nº 9.795 definiu em seu primeiro artigo o que se entende por educação ambiental,

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

No artigo 2º dessa mesma lei, é apresentada a importância da educação ambiental e qual o lugar dela na sociedade, referindo que “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Brasil, 1999)

Dessa forma, entende-se que a educação ambiental deve permear todos os níveis e modalidades da Educação Básica, uma vez que, quanto mais cedo os indivíduos tiverem acesso à educação ambiental, maiores serão as chances de transformações positivas advindas dos homens no que diz respeito à preservação do meio ambiente.

Por conseguinte, é importante falar sobre o meio ambiente para crianças, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, visto que “desde pequeno o indivíduo se depara com o meio ambiente, seja observando os animais, plantas, ou quando está no momento de higienização, seja lavando as mãos ou tomando banho” (Damiano *et al.*, 2020 p. 13). Medeiros *et al.* (2011, p. 2) declaram que a educação ambiental é importante em todos os níveis do seguimento educativo, enfatizando que “[...] em especial nos anos iniciais de escolarização, já que é mais fácil conscientizar as crianças sobre as questões ambientais do que os adultos”. Nesse sentido, a Constituição Brasileira declara que o meio ambiente ecologicamente equilibrado é um direito de todos e, adiante, com o intuito de garantir esse direito, no parágrafo 1º, do artigo 225, estabelece que “para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público”, de acordo com o inciso VI,

“promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988).

Portanto, abordar nas escolas temas relacionados à poluição ambiental, às alterações climáticas, à exploração de recursos naturais decorrentes das ações humanas é uma maneira eficaz de agir em prol da preservação do meio ambiente.

A respeito do comportamento humano frente à natureza, é de fundamental importância que os alunos compreendam que, para vivermos em um ambiente saudável e sobretudo para assegurar a qualidade de vida para as gerações futuras, precisamos preservar o meio ambiente. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, no capítulo VI “Do Meio Ambiente”, artigo 225, “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 1988).

Uma das atitudes que contribuem para a conservação do meio ambiente é a preservação das árvores, pois elas formam a estrutura das matas, são fontes de grande quantidade de matéria orgânica em comparação com outros tipos de plantas, participam de processos que são fundamentais para todos os seres vivos, por exemplo, os ciclos biogeoquímicos (Costa; Záchia, 2025).

Elas interferem positivamente na temperatura do ambiente e, segundo Souza *et al.* (2019, p. 2), as árvores atuam “[...] como um filtro da radiação solar, minimizando o calor que é irradiado a partir do solo” e, dessa forma, “[...] consequentemente há uma diminuição da temperatura do ar próximo”. As árvores, de acordo com Costa e Záchia (2025), participam grandemente da purificação do ar. Por meio do ciclo do carbono, feito pelas plantas, o gás carbônico que está presente na atmosfera é capturado pelas plantas que, desse modo, produzem o seu próprio alimento e, em compensação, liberam para o meio ambiente água e oxigênio.

Os ciclos dos quais as árvores participam também ajudam microrganismos, bactérias e fungos, que estão presentes dentro da planta ou no solo. Além disso, elas são muito importantes, também, por ajudar na manutenção da água, resguardando o solo contra erosões, protegendo as nascentes e os rios, formando uma barreira que tem como intuito impedir que sequem e que entrem em outras áreas (Costa; Záchia, 2025). As matas próximas de rios, em faixas de margens de nascentes, represas, lagos são conhecidas como matas ciliares. Segundo Oliveira

e Rosin (2013, p.10), “os rios e córregos urbanos que possuem matas ciliares preservadas, evitam assoreamentos, desbarrancamentos, alagamentos”.

As matas ciliares são de grande importância na proteção, recuperação e conservação de rios, lagos, nascentes etc. (Castro *et al.*, 2017). Dessa forma, conforme Castro *et al.* (2017, p. 1), “Além de funcionarem como corredores de fauna entre fragmentos florestais”, a mata ciliar “contribui principalmente por fornecer localidade de moradia para grande quantidade de espécies de animais, como pássaros, mamíferos e répteis”.

Segundo Costa e Záchia (2025, p. 14), no verão, as árvores funcionam como ar condicionado e dispõem de mecanismos que as ajudam a se defender das variações bruscas de temperatura, visto que “[...] elas não gostam de grandes oscilações de temperatura”. Os autores, a respeito das árvores, expõem o seguinte:

Seus grandes galhos e folhas barram o vento quente, e, quando suas folhas caem no solo, uma camada de matéria orgânica vai se formando e deixando o solo mais úmido (e, conseqüentemente, o ar também). Assim, no verão, o calor não consegue secar o solo, pois ele está protegido pela folhagem (Costa; Záchia, 2025, p. 14).

Diante da importância das árvores e de seu papel no meio ambiente, cabe a nós, seres humanos, conservá-las e protegê-las de impactos ambientais, oriundos das ações humanas, como desmatamento ilegal e queimadas. Conforme o Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima,

O desmatamento e as queimadas, no entanto, geram impactos negativos para a sociedade e o meio ambiente. Essas atividades comprometem a biodiversidade, destroem habitats, afetam diretamente a qualidade de vida de milhões de brasileiros e agravam a escassez de recursos hídricos. Além disso, contribuem para a erosão do solo e para a perda de solos férteis. Em âmbito global, o desmatamento é responsável por uma significativa emissão de gases de efeito estufa, sendo uma das principais fontes de emissões do Brasil, com impactos diretos no clima global (Brasil, 2023?).

Diante do que foi exposto, este trabalho tem como objetivo investigar a compreensão a partir da análise dos desenhos feitos em folhas recicladas, produzidas durante uma oficina, por 25 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental

I de uma escola municipal na cidade de Campo Mourão, no Paraná, em resposta ao seguinte questionamento: qual é a importância das árvores na nossa vida?

A atividade em questão foi realizada ao final de uma oficina sobre reciclagem de papel e preservação de recursos naturais, a partir do Projeto Licenciando, com início em 2022 e tem por objetivo incentivar a prática pedagógica nos cursos de Licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos desenhos feitos pelas 25 crianças, podemos observar que 14 desses alunos destacaram a importância do oxigênio para a manutenção da vida na Terra, conforme consta nas Figuras 1 e 2.

Figura 1: Desenho do Aluno A



Fonte: Próprios autores (2025)

Figura 2: Desenho do Aluno B



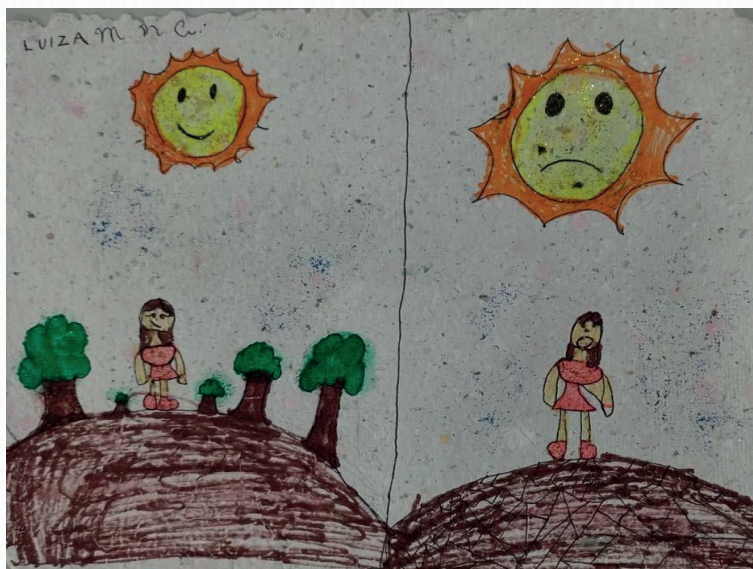
Fonte: Próprios autores (2025)

Na Figura 1, o Aluno A desenhou um menino com expressão de alegria por estar em um ambiente com árvores, demonstrando que as árvores fazem bem para nós, seres humanos, por meio da purificação do ar, como relatado por Costa e Záchia (2025), mediante o ciclo do carbono realizado pelas plantas.

Os Alunos A e B, Figuras 1 e 2, desenharam três árvores e representaram o oxigênio por meio de um espiral azul. Além disso, ilustrando com um termômetro, exprimiram que as árvores influenciam na temperatura do ambiente. Esse aspecto também pode ser observado nas Figuras 3 e 4.

No total, 12 crianças destacaram a importância das árvores no controle da temperatura.

Figura 3: Desenho do Aluno C



Fonte: Próprios autores (2025)

Figura 4: Desenho do Aluno D



Fonte: Próprios autores (2025)

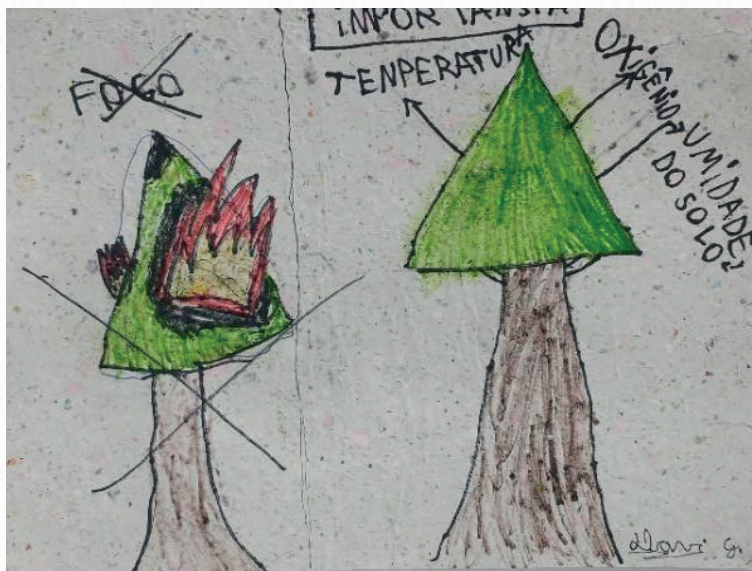
Na Figura 3, o aluno desenhou do lado esquerdo um ambiente arborizado, no qual podem ser observados uma criança e um sol com expressões de felicidade, contrastando com um ambiente desarborizado do lado direito. A criança está com uma expressão de espanto e o sol com uma expressão de tristeza. Também é possível notar a diferença no tamanho do sol, representando um aumento na temperatura.

Na Figura 4, o aluno retrata uma pessoa que mostra visíveis sinais de transpiração e desconforto, em razão de estar em ambiente desmatado, que é observado ao fundo, do lado esquerdo, com tocos de árvores, destacando que a ausência de árvores influencia diretamente na temperatura.

Os desenhos dos Alunos C e D retratam o impacto negativo da ausência das árvores, decorrente do desmatamento e sua interferência na temperatura do ambiente, conforme o Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima atesta: “[...] o desmatamento é responsável por uma significativa emissão de gases de efeito estufa [...] com impactos diretos no clima global” (Brasil, 2023).

Além do desmatamento, os alunos também abordaram as queimadas, que, similarmente, “geram impactos negativos para a sociedade e o meio ambiente” (Brasil, 2023). No geral, 4 alunos esboçaram a importância de não atear fogo nas árvores, e isso pode ser observado nas Figuras 5 e 6.

Figura 5: Desenho do Aluno E



Fonte: Próprios autores (2025)

Figura 6: Desenho do Aluno F



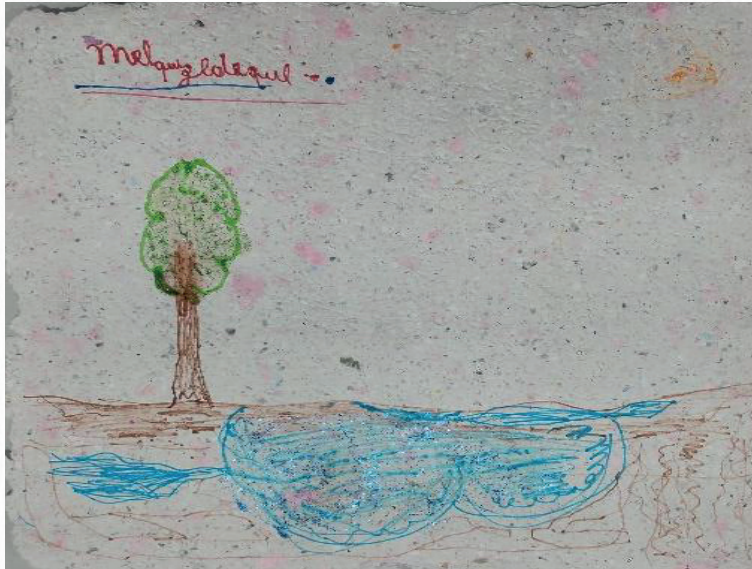
Fonte: Próprios autores (2025)

Na Figura 5, o aluno desenhou duas árvores. No lado esquerdo, ele fez uma árvore sendo queimada e escreveu a palavra “fogo” e fez um “X” sobre a palavra e na árvore, representando que isso é proibido. No lado direito, além de desenhar a árvore, ele expôs, de maneira escrita, que as árvores são importantes no controle da temperatura, na produção de oxigênio e umidade do solo, estando em conformidade com os autores Souza *et al.* (2019, p. 2), que explanam que as árvores ajudam a reduzir a temperatura do ar próximo, agindo “[...] como um filtro da radiação solar minimizando o calor que é irradiado a partir do solo”. Costa e Záchia (2025) explicam que as árvores liberam para o meio ambiente oxigênio e água por meio do ciclo de carbono. Ademais, conforme explicado pelos os autores mencionados anteriormente, árvores têm mecanismos que as ajudam a lidar com grandes variações de temperatura, assim elas deixam o solo mais úmido e, por conseguinte, também o ar.

O Aluno F, na Figura 6, abordou a questão das queimadas desenhando “fogo” e um “X” em cima e escreveu “*não pode jogar fogo nas árvores*”. Além disso, assim como o Aluno E, deixou claro que as árvores são importantes na produção de oxigênio - desenhando espirais - e no controle da temperatura - desenhando um termômetro próximo de uma das árvores.

Outros aspectos relevantes observados nos desenhos dos alunos foram a importância das árvores na manutenção da umidade do solo: 6 alunos representaram de maneira escrita, escrevendo “*umidade do solo*” nos desenhos, conforme exposto nas Figuras 2 e 5, e a importância das árvores na proteção e preservação de lagos e rios expressando a importância das matas ciliares. Dos 25 alunos, 4 desenharam árvores próximas de rios e lagos, o que pode ser observado na Figura 7 e na Figura 8.

Figura 7: Desenho do Aluno G



Fonte: Próprios autores (2025)

Figura 8: Desenho do Aluno H



Fonte: Próprios autores (2025)

Na Figura 7, o aluno desenhou um lago e, ao lado, uma árvore, retratando como a árvore auxilia na preservação. Na Figura 8, o aluno representou em um mesmo cenário duas situações distintas, desenhando do lado esquerdo da imagem um rio com menor volume de água decorrente da falta de árvores, visto que abaixo do rio o aluno desenhou tocos de árvores enfatizando também o desmatamento. Já do lado direito nota-se um rio com maior volume de água e, na sua margem, a presença de árvores protegendo o leito do rio. Outros fatores que corroboram essa narrativa são os emoticons utilizados pelo aluno, sendo usados emoticons que representam tristeza no rio do lado esquerdo e de alegria no rio do lado direito e também da árvore.

Os autores Castro *et al.* (2017) falam da grande importância das matas ciliares na proteção, conservação e recuperação de rios, lagos, nascentes etc. e, com base nessas Figuras, fica claro o entendimento dos alunos acerca da mata ciliar como protetora indispensável dos rios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi notório que os alunos compreenderam a importância das árvores na manutenção da vida na Terra e os impactos negativos do desmatamento e das queimadas na temperatura do meio ambiente.

Dessa forma, pôde-se observar que a oficina contribuiu de maneira positiva na aprendizagem dos alunos pois possibilitou o acesso a informações por meio de uma aprendizagem prática e dinâmica, diferente das aulas tradicionais, visto que foi possível despertar o interesse nos alunos, deixando-os à vontade para participarem, explorando ao máximo o diálogo entre os discentes e os alunos.

A oficina contribuiu também significativamente para a formação dos futuros professores, pois possibilitou-lhes estarem diante dos alunos, em um ambiente diferente da universidade, tendo que explicar e lidar com as situações decorrentes do processo de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio do Edital 57/2023 - PROGRAD – Licenciando.

REFERÊNCIAS

- BARSANO, P. R.; BARBOSA, R. P. **MEIO AMBIENTE - GUIA PRÁTICO E DIDÁTICO**. 3.ed. Rio de Janeiro: Érica, 2019. E-book. pág.228. ISBN 9788536532257. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536532257/>. Acesso em: 07 mar. 2025.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. **Lei Nº 9795/1999 de 27 Abril de 1999**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 07 fev. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. p.131. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 07 fev. 2025.
- BRASIL, Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. **Prevenção e Controle do Desmatamento**. [S. l.]: Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, [2023?]. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/controle-ao-desmatamento-queimadas-e-ordenamento-ambiental-territorial>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- CASTRO, J. L. S. *et al.* Mata ciliar: Importância e funcionamento. In: **VIII Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**. 2017. p. 1-3.
- COSTA, I. M. M.; ZÁCHIA, R. A. **As árvores da minha vida** [recurso eletrônico]. 1. Ed. Santa Maria, RS: UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, 2025, p. 11, 12, 14. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/34031>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- DAMIANO, M. *et al.* A preservação do meio ambiente: um desafio social, ético e global na educação. **Educação Ambiental (Brasil)**, v. 1, n. 3, 2020.
- FRACALANZA, H. *et al.* A educação ambiental no Brasil: panorama inicial da produção acadêmica. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/9162>. Acesso em: 6 mar. 2025.

GIACOMETTI, K.; DOMINSCHEK, D. L. Ações antrópicas e impactos ambientais: industrialização e globalização. **Caderno Intersaberes**, v. 7, n. 10, 2018.

LIMA, J. C. S. O papel da Educação Ambiental na preservação do Meio Ambiente. **Revista do CEDS**, v. 1, n. 2, p. 11, 2015.

MEDEIROS, A. B. *et al.* A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Eletrônica Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, 2011.

MONTEIRO, A. R. Educação ambiental: um itinerário para a preservação do meio ambiente e a qualidade de vida nas cidades / Environmental education: a challenge for the preservation of the environment and the quality of life in the cities. **Revista de Direito da Cidade**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 830–850, 2020. DOI: 10.12957/rdc.2020.42078. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdc/article/view/42078>. Acesso em: 6 mar. 2025.

OLIVEIRA, M. V. M.; ROSIN, J. A. R. G. ARBORIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS: UMA CONTRIBUIÇÃO À SUSTENTABILIDADE URBANA. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2013, p. 10. DOI: 10.17271/23188472132013451. Disponível em: https://publicacoes.amigosdaDnatureza.org.br/index.php/gerenciamento_de_cidades/article/view/451. Acesso em: 27 mar. 2025.

SOUZA, I. F. *et al.* A INFLUÊNCIA DAS ÁREAS VERDES NO MICROCLIMA URBANO: ESTUDO DE CASO EM ESPAÇOS PÚBLICOS DE ARAPIRACA-AL. In: ENCONTRO NACIONAL DE CONFORTO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 15., 2019, p. 2. **Anais [...]**. [S. l.], 2019. p. 409–416. Disponível em: <https://eventos.antac.org.br/index.php/encac/article/view/3911>. Acesso em: 27 mar. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.013

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PIBIDIANOS PARA O ENSINO DA LITERATURA INDÍGENA NAS ESCOLAS

Luciana Ferreira Leal¹

RESUMO

Este trabalho discute a formação de pibidianos no curso de Letras, destacando a relevância do ensino da literatura indígena nas escolas, com base em bibliografias e documentos atinentes. A atuação dos pibidianos, futuros professores, nos projetos de iniciação à docência é fundamental para a ampliação da diversidade literária no contexto escolar. Na Educação Básica, a inserção da literatura indígena contribui tanto para a desconstrução de estereótipos e problematização de conceitos quanto para a valorização das vozes indígenas, historicamente marginalizadas nos currículos tradicionais. Ademais, proporciona aos pibidianos e estudantes o contato com obras como *Criaturas de Nanderu*, de Graça Graúna, *A Cura da Terra*, de Eliane Potiguara, e *Kumiça Jenó*, de Márcia Kambeba. Essas narrativas evidenciam a riqueza cultural e as perspectivas dos povos indígenas, desafiando a visão colonizadora ainda predominante no ensino da literatura. A formação dos pibidianos para trabalhar com essas obras possibilita o desenvolvimento de sequências didáticas que incentivam a reflexão crítica e o respeito à diversidade cultural brasileira. Ao integrar a literatura indígena ao ensino, fortalece-se a compreensão da presença histórica e cultural dos povos originários e amplia-se a visão de mundo dos estudantes. A diversificação do repertório literário na escola contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer e valorizar a multiplicidade de narrativas que compõem a identidade nacional. Dessa forma, o ensino da literatura indígena apresenta-se como uma estratégia

1 Doutora em Letras. Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Paranavaí, luciana.leal@unespar.edu.br

pedagógica essencial para incentivar a leitura e promover uma compreensão mais ampla da realidade sociocultural. A formação dos pibidianos nesse cenário é indispensável para garantir um ensino mais inclusivo, plural e representativo, combatendo a predominância de perspectivas eurocêntricas que ainda marcam a educação literária no Brasil.

Palavras-chave: Literatura indígena, Formação de professores, Inclusão cultural.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desempenha um papel fundamental na formação de professores no Brasil, proporcionando experiência prática em sala de aula e fomentando uma abordagem pedagógica crítica e inclusiva. No âmbito do ensino de literatura, a inserção da literatura indígena nos currículos escolares representa um esforço essencial para a desconstrução de estereótipos e para a valorização das vozes indígenas historicamente marginalizadas. Este trabalho discute a importância da formação de pibidianos no curso de Letras para o ensino da literatura indígena, destacando experiências pedagógicas desenvolvidas com base em obras de autoras indígenas como Graça Graúna, Eliane Potiguara e Márcia Kambeba.

A literatura indígena vem se consolidando como uma expressão literária expressiva, trazendo a perspectiva dos povos originários sobre história, cultura e identidade. Entretanto, sua presença nos currículos escolares ainda é incipiente, sendo muitas vezes tratada de forma superficial ou ignorada. Para reverter esse cenário, a formação de professores capacitados para trabalhar a literatura indígena de forma crítica e contextualizada é essencial. Os pibidianos desempenham um papel fundamental nesse processo, uma vez que participam ativamente da construção de práticas pedagógicas dentro das escolas.

Este estudo tem como objetivo analisar a contribuição da formação dos pibidianos para o ensino da literatura indígena nas escolas, destacando como suas experiências contribuem para a formação de leitores críticos e para a desconstrução de narrativas excludentes. A metodologia utilizada envolve a análise de planos de aula, observação das atividades desenvolvidas e relatos dos pibidianos e estudantes envolvidos. Os resultados apontam que a inserção de textos literários indígenas amplia a compreensão dos alunos sobre a pluralidade cultural brasileira e permite o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, fortalecendo a interação entre teoria e prática na formação docente.

O trabalho destaca a relevância da literatura indígena como uma estratégia de ensino essencial para a construção de um ensino inclusivo e representativo. A formação dos pibidianos permite que a literatura indígena seja incorporada de maneira significativa ao ensino, proporcionando aos estudantes uma perspectiva ampla e crítica da cultura nacional. Assim, busca-se valorizar as vozes indígenas na

literatura e também consolidar uma prática educacional que reconheça e respeite a diversidade cultural do Brasil.

Na literatura indígena contemporânea, diversos autores têm se destacado e foram trabalhados em diferentes séries pelos Pibidianos da edição 2022-2024. Entre os nomes trabalhados, podemos citar Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Rony Wasiry Guará, Julie Dorrico, Ailton Krenak e Ely Macuxi. Esses escritores, com suas narrativas enraizadas nas culturas indígenas, têm sido fundamentais para a disseminação do conhecimento sobre as realidades e histórias desses povos. Contudo, este artigo focará especificamente no trabalho com as escritoras Graça Graúna, Eliane Potiguara e Márcia Kambeba. Elas, com suas obras literárias e acadêmicas, desempenham um papel crucial na valorização da literatura indígena feminina, oferecendo uma perspectiva enriquecedora sobre as questões e vivências indígenas no Brasil.

METODOLOGIA

A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, com análise documental e estudo de caso. Foram utilizadas sequências didáticas elaboradas pelos pibidianos para o ensino de literatura indígena, nas quais foram aplicadas leituras compartilhadas, discussões em roda, produções textuais e atividades interativas, como a criação de instalações poéticas e debates sobre as obras. A coleta de dados envolveu registros escritos das experiências, observação das interações entre alunos e pibidianos, além da aplicação de questionários sobre a percepção dos alunos quanto à literatura indígena antes e depois da intervenção pedagógica.

A metodologia do artigo apresenta os caminhos metodológicos utilizados, bem como as ferramentas e técnicas empregadas para a realização da pesquisa. Foram utilizadas observações diretas em sala de aula, análise dos diários reflexivos dos pibidianos, entrevistas semiestruturadas com alunos e professores e a avaliação das sequências didáticas implementadas. Ademais, foram analisadas as produções dos estudantes, como redações e relatórios, a fim de verificar as mudanças na percepção e compreensão da literatura indígena.

Como a investigação envolveu a participação de alunos, todas as atividades foram conduzidas com o consentimento dos responsáveis e dentro das normas estabelecidas pela instituição envolvida. O respeito à identidade e à

cultura indígena foi garantido por meio de uma abordagem pedagógica sensível e baseada no diálogo.

Dessa forma, a metodologia utilizada permitiu a integração dos dados coletados, garantindo uma compreensão da contribuição da formação dos pibidianos e da inserção da literatura indígena no contexto escolar. A análise dos resultados permitiu verificar a evolução da percepção dos alunos em relação à cultura indígena e sua representação literária, evidenciando os benefícios de uma prática educacional diversa e representativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste estudo ancora-se na Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e representativa da diversidade cultural do Brasil. Esse marco legal reforça a necessidade de um ensino que contemple a pluralidade dos saberes e das vozes históricas que compõem a identidade nacional.

Graça Graúna (2013), em sua obra *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*, destaca que a literatura indígena contemporânea é um “lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas” (p. 15). A autora argumenta que a literatura indígena se enraíza na auto-história de seus escritores e escritoras, estabelecendo um diálogo com a memória coletiva dos povos indígenas e contribuindo para o resgate de suas tradições e narrativas.

A literatura indígena, conforme Graça Graúna (2013), desempenha um papel essencial na “tradução” da poética de tradição oral dos povos indígenas para a escrita, possibilitando novas formas de resistência e expressão cultural (p. 64). Ao destacar a importância da propriedade intelectual indígena, a autora ressalta que a transmissão do conhecimento indígena ocorre por meio de diversas manifestações artísticas, como a contação de histórias, a pintura corporal, a feitura do barro e a poesia (p. 172).

No âmbito pedagógico, a pesquisa utilizou a sequência básica de Rildo Cosson (2016) como modelo para a abordagem das obras literárias indígenas. Esse método baseia-se em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação e análise crítica, proporcionando aos alunos uma leitura aprofundada e

contextualizada. Além disso, os pibidianos incorporaram as reflexões de Antonio Candido (1972) sobre a importância da literatura na formação humanística, enfatizando que a inclusão da literatura indígena no currículo escolar contribui para a ampliação da percepção crítica dos estudantes e para a formação de leitores mais conscientes e envolvidos.

Dessa forma, o referencial teórico desta pesquisa evidencia como a literatura indígena contemporânea, alicerçada nos estudos culturais e na legislação educacional, pode ser um meio de transformação social e educacional, fortalecendo o reconhecimento da diversidade cultural e promovendo um ensino mais equitativo e representativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CRIATURAS DE NANDERU: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

A obra *Criaturas de Nanderu* (2010), de Graça Graúna, foi utilizada como base para uma sequência didática com a turma do 2º A do Ensino Médio, da escola estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, no município de Paranavaí – PR, conduzida pelas pibidianas Maria Lúcia, Izabella e Gabrielen. A proposta, que teve duração de 10 semanas no ano de 2024, buscou introduzir os alunos à literatura indígena e também promover reflexões sobre oralidade, mitologia e a cosmovisão dos povos originários.

A primeira etapa da sequência, denominada Motivação, realizou-se por meio de uma roda de conversa, na qual os alunos compartilharam suas expectativas sobre o tema e tiveram acesso a diversas obras de literatura indígena, promovendo uma exploração inicial desse universo literário. A segunda etapa, denominada Introdução, envolveu uma apresentação da autora, utilizando slides que destacavam sua biografia, carreira e contribuição para a literatura indígena contemporânea, assim como a apresentação do livro.

Durante a leitura compartilhada de *Criaturas de Nanderu*, as pibidianas incentivaram o debate por meio de questões reflexivas, levando os alunos do Ensino Médio a relacionarem suas experiências pessoais com a narrativa. Perguntas como “Vocês tinham alguém que contava histórias para vocês na infância?” e

“Qual a importância da tradição oral para a preservação cultural?” estimularam o diálogo e a análise crítica.

A obra traz elementos do imaginário indígena, resgatando mitos, lendas e histórias que compõem a visão de mundo dos povos originários. Essa obra, ao mesmo tempo em que apresenta o fantástico e o sobrenatural, oferece ao leitor um mergulho nas tradições culturais e espirituais indígenas. Nesse sentido, a obra provocou reflexões sobre o respeito ao meio ambiente, a preservação cultural e a importância de reconhecer a sabedoria ancestral que permeia a vida desses povos.

A culminância da sequência didática ocorreu com a elaboração de uma instalação poética, na qual os alunos criaram representações visuais e textuais inspiradas na obra, utilizando materiais como isopor, tinta e colagens. Esse momento permitiu que expressassem suas interpretações da história de forma criativa e colaborativa.

Os resultados da sequência foram bastante positivos, com as pibidianas e alunos do Ensino Médio demonstrando maior interesse pela literatura indígena e compreensão mais aprofundada sobre as temáticas abordadas. As respostas ao questionário final evidenciaram uma ampliação das perspectivas dos estudantes em relação à cultura indígena, ressaltando a importância de iniciativas como essa para um ensino mais plural e inclusivo.

A CURA DA TERRA DE ELIANE POTIGUARA NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

A obra *A cura da terra* (2015), de Eliane Potiguara, serviu como referência para o desenvolvimento de uma sequência didática aplicada à turma do 2º B do Ensino Médio da escola estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, localizada em Paranaíba – PR. A atividade foi conduzida pelas pibidianas Carla, Emanuelle e Keren ao longo de 10 semanas, no ano de 2024. O objetivo da proposta foi apresentar aos alunos a literatura indígena, estimulando reflexões acerca da oralidade, da mitologia e da cosmovisão dos povos originários.

A introdução da sequência didática iniciou-se com uma apresentação sobre Eliane Potiguara, destacando sua biografia, sua militância pelos direitos indígenas e sua trajetória como escritora. Foram utilizados slides para contextualizar a literatura indígena e sua importância na representação das vozes indígenas

na sociedade contemporânea. Em seguida, foi realizada uma roda de conversa, na qual os alunos expressaram suas expectativas sobre o livro e discutiram a relevância da temática ambiental abordada na obra.

A leitura compartilhada da obra *A cura da terra* (2015) foi realizada ao longo de diferentes encontros. Durante a leitura, as pibidianas fizeram perguntas reflexivas para estimular o pensamento crítico, como: O que trouxe a mentira, a maldade e os vícios para aquele povo? Como vocês acham que os povos indígenas se sentiram após a invasão portuguesa? Qual a importância das crianças na história?

Essas questões incentivaram a empatia dos alunos e uma compreensão mais ampla das consequências históricas da colonização sobre os povos indígenas.

Na fase final da sequência didática, os alunos foram incentivados a refletir sobre o conceito de “cura” presente na obra. O debate girou em torno da relação entre memória, resistência e preservação ambiental. Os estudantes também compartilharam suas opiniões sobre como a literatura pode atuar como meio de conscientização e transformação social.

A sequência didática encerrou-se com uma atividade criativa, na qual os alunos produziram textos e ilustrações representando sua visão sobre o livro. Os resultados mostraram um envolvimento significativo, com muitos alunos expressando interesse em explorar mais obras da literatura indígena e aprofundar seus conhecimentos sobre as questões abordadas.

A experiência com *A cura da terra* demonstrou a importância de inserir a literatura indígena no contexto escolar, ampliando a perspectiva dos estudantes sobre identidade, história e meio ambiente. Ao permitir que os alunos se relacionassem com as temáticas da obra de forma reflexiva e participativa, a atividade contribuiu para uma formação mais crítica e sensível aos desafios sociais e ambientais contemporâneos.

KUMIÇA JENÓ DE MÁRCIA KAMBEBA NO 8º ANO

A sequência didática com a obra *Kumiça Jenó*, de Márcia Kambeba, foi desenvolvida pelas pibidianas Emanuele e Emanuela em sala de 8º ano da escola Bento Munhoz da Rocha no município de Paranavaí. A obra convida o leitor a adentrar na vida de uma jovem indígena que, em meio aos desafios contemporâneos, revela a força de sua identidade, o sentimento de pertencimento e a resistência

cultural. Neste lindo livro de poemas, a autora propõe uma leitura que vai além das palavras, despertando em cada estudante a reflexão sobre as lutas diárias dos povos originários.

A narrativa de Márcia Kambeba surge como um estímulo para quebrar estereótipos e dar voz a histórias que, por muito tempo, foram silenciadas. Ao abordar questões como a disputa por territórios, o enfrentamento do preconceito e a preservação de tradições num mundo urbanizado e globalizado, a obra motiva os alunos a perceberem a importância da literatura indígena na construção de uma cidadania crítica e consciente. Essa leitura tem o potencial de transformar a sala de aula num espaço de diálogo sobre direitos humanos, inclusão e respeito à diversidade.

Ao iniciar a leitura de *Kumiça Jenó*, os estudantes são convidados a conhecer a trajetória de uma jovem que carrega em suas palavras a história de seu povo. Márcia Kambeba, com sua vivência entre a aldeia ticuna e as grandes cidades, demonstra que a identidade indígena não se restringe a um lugar ou a uma imagem estereotipada, mas se transforma, resiste e se reafirma em cada verso. A escolha da onomatopeia e das imagens poéticas na obra serve para aproximar o leitor da riqueza sonora e visual dos elementos culturais indígenas, permitindo uma experiência sensorial que reflete o cotidiano e as lutas dos povos originários.

Durante a leitura, os alunos são instigados a perceber como os elementos literários – como a onomatopeia “tchibum tchibum” – se relacionam com o ambiente e a cultura indígena, criando uma narrativa que pulsa com vida e tradição. A identificação dos símbolos, das entidades folclóricas e dos ritmos presentes na obra estimula a interpretação crítica, incentivando os estudantes a questionarem: o que significa ser indígena hoje? Como a poesia pode ser um instrumento de resistência? Ao discutir personagens como o Curupira, a Matinta e o contador, os jovens leitores desenvolvem a habilidade de relacionar a tradição oral com a escrita contemporânea, reconhecendo a pluralidade de vozes que compõem a cultura indígena.

Ao avançar na leitura de *Kumiça Jenó*, a análise crítica torna-se essencial para compreender o conteúdo literário e o contexto social e político que envolve os povos indígenas. A obra, que transborda elementos de geografia, história e antropologia, permite aos alunos refletirem sobre como a modernidade impõe desafios às tradições ancestrais. A narrativa evidencia que a luta pela preservação cultural e territorial é uma questão de memória e também um ato cotidiano de

afirmação da identidade. Dessa forma, o exercício de leitura transforma-se em uma oportunidade para que os estudantes, tanto as pibidianas, quanto os da Educação Básica, desenvolvam um olhar atento sobre as injustiças históricas e se envolvam em debates sobre cidadania e direitos humanos.

A FORMAÇÃO DE PIBIDIANOS PARA O ENSINO DA LITERATURA INDÍGENA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO PLURAL E INCLUSIVA

A literatura indígena tem um papel fundamental na valorização das vozes e narrativas dos povos originários, permitindo que suas histórias, mitos e saberes sejam reconhecidos dentro do espaço escolar. A Lei 11.645/08 consolidou a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história indígena nas escolas, evidenciando a necessidade de formar educadores capacitados para trabalhar com essa temática. Nesse contexto, a formação de pibidianos – acadêmicos de licenciatura participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – é essencial para garantir que a literatura indígena seja abordada de forma sensível, crítica e contextualizada.

Os pibidianos foram formados pela coordenadora de área e acompanhados pela professora supervisora na escola, o que possibilitou um aprofundamento teórico e prático sobre a literatura indígena e suas múltiplas abordagens pedagógicas. A literatura indígena contemporânea, conforme aponta Graça Graúna (2013), é um espaço de resistência e de ressignificação das narrativas tradicionais, promovendo um encontro entre a oralidade e a escrita. Dessa forma, as pibidianas exploraram as obras literárias em sala de aula e incentivaram os alunos da Educação Básica a refletirem sobre a importância da identidade e do pertencimento indígena na sociedade brasileira.

O modelo de sequência didática proposto por Rildo Cosson, baseado nas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação e análise crítica, foi utilizado pelas pibidianas para estruturar as atividades em torno das obras *Criaturas de Nanderu*, de Graça Graúna, *A Cura da Terra*, de Eliane Potiguara, e *Kumiça Jenó*, de Márcia Kambeba. Essas experiências permitiram que os alunos tivessem contato com a literatura indígena e também desenvolvessem um olhar crítico sobre as narrativas que envolvem os povos originários.

Nas atividades realizadas com a obra *Criaturas de Nanderu*, as pibidianas promoveram rodas de conversa e leituras compartilhadas, incentivando os alunos a relacionarem suas vivências com as histórias indígenas. A culminância da sequência didática com a instalação poética permitiu uma abordagem interdisciplinar e artística, relacionando os saberes indígenas às formas de expressão contemporâneas.

Já na experiência com *A Cura da terra*, a abordagem centrou-se na militância indígena e na relação entre memória, resistência e preservação ambiental. A análise da obra levou os alunos a compreenderem os efeitos da colonização sobre os povos indígenas e a refletirem sobre como a literatura pode ser um instrumento de conscientização e transformação social. A atividade final, que envolveu a produção de textos e ilustrações, demonstrou o envolvimento dos estudantes com as temáticas abordadas.

No caso de *Kumiça Jenó*, a leitura dos poemas de Márcia Kambeba proporcionou um mergulho na identidade e resistência cultural dos povos indígenas, levando os alunos a discutirem questões como preconceito, pertencimento e disputa por territórios. A onomatopeia e as imagens poéticas presentes na obra foram utilizadas como recursos pedagógicos para explorar a musicalidade e a oralidade da tradição indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de pibidianos para o ensino da literatura indígena revelou-se um processo enriquecedor, tanto para os acadêmicos quanto para os alunos da Educação Básica. A articulação entre teoria e prática, embasada nos estudos de Graça Graúna (2013) e nos referenciais de Rildo Cosson (2016) e Antonio Candido (1972), demonstrou que a literatura indígena não deve ser tratada como um conteúdo periférico, mas sim como um elemento central na construção de uma educação plural e inclusiva.

Ao trazer a literatura indígena para a sala de aula, os pibidianos contribuíram para um ensino que valoriza a diversidade cultural e promove o reconhecimento dos povos originários como sujeitos históricos. Dessa maneira, a experiência do PIBID reforça a necessidade de políticas públicas que garantam a continuidade da formação docente voltada para a inclusão da literatura indígena no currículo escolar, garantindo um ensino mais representativo e alinhado com os princípios

da educação intercultural. Dessa forma, a formação dos pibidianos assume um papel crucial na construção de um ensino mais inclusivo, plural e representativo, rompendo com a predominância de perspectivas eurocêntricas na educação literária brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, A. Vários escritos. 5. ed. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2011. p. 171-193.

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, São Paulo. v. 9, n. 24, p. 803-809, set. 1972.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRAÚNA, Graça. **Criaturas de Ñanderu**. Barueri/SP: Manole, 2010.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Kumiça Jenó**. Underline Publishing LLC, 2021.

POTIGUARA, Eliane. **A cura da terra**. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.014

ENTRE AMULETOS, DOCUMENTOS, REFLEXÃO E PROPOSIÇÕES: PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DO PIBID ARTES VISUAIS DA UFPEL COM A ESCOLA

Lislaine Sirsi Cansi¹

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência como coordenadora do núcleo 2 do PIBID Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) em uma primeira aproximação entre docentes em formação, supervisoras e o espaço escolar. Considerando que a maioria dos estudantes pertencentes ao núcleo é ingressante no curso de Artes Visuais Licenciatura, a preocupação inicial foi fortalecer vínculos com o espaço escolar a partir da produção de amuletos, de observação da comunidade escolar, de estudo de políticas públicas, de leitura e reflexão de livro acerca da escola e proposições pedagógicas para, em seguida, inserir os estudantes em sala de aula junto com as supervisoras em sua prática. A fundamentação teórico-metodológica é qualitativa e está baseada em autores como Katia Canton (2009), referência visual e reflexiva do campo da Arte; Virginia Kastrup (2009), que trata do conceito de cartografia; Jorge Larrosa (2015), que aborda o conceito de experiência; Jan Masschelein e Maarten Simons (2015), os quais discorrem sobre uma questão política, a defesa da escola; e em políticas escolares, como o Documento Orientador Municipal de Pelotas (DOM), as Matrizes de referência priorizada do Estado do Rio Grande do Sul e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados são parciais e dizem respeito a um núcleo ingressante de estudantes em formação que tenta compreender como a instituição escolar se insere no mundo contemporâneo, qual é a potência da escola e qual é o ofício de um(a) professor(a) de Artes Visuais.

Palavras-chave: Escola, Experiência, Políticas públicas, Ofício do professor, Ensino da Arte.

1 Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEl, lislainec.art@gmail.com; artigo resultado do PIBID com financiamento da CAPES.

INTRODUÇÃO

Como aproximar Escola e Universidade? Sabe-se que os cursos de licenciatura promoveram, ao longo do tempo, alterações significativas em seus Projetos Pedagógicos (PPC) no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, inserindo carga horária para atividades de extensão vinculadas aos componentes curriculares e aos projetos de extensão, bem como ampliando a oferta de estágios para diversas modalidades de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Entretanto, em se tratando do espaço escolar e da complexidade que é ensinar no mundo contemporâneo, afora a obrigatoriedade das atividades já descritas, são relevantes, para professores em formação, o estímulo e a difusão de políticas públicas. Nesse contexto insere-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), amparado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e regulamentado por meio da Portaria CAPES nº 90/2024.

O PIBID caracteriza-se por fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira. Enfatiza-se que a iniciação no espaço escolar dos estudantes, que são bolsistas, é realizada com orientação de um(a) docente da Instituição de Ensino Superior, no caso a UFPel, e a supervisão de professores(as) da Educação Básica para que realizem atividades com níveis crescentes de complexidade e autonomia docente, de acordo com a fase do curso em que se encontra cada licenciando, contribuindo para o conhecimento e a vivência do seu futuro campo de atuação profissional durante toda a graduação.

Ao considerar a caracterização do PIBID, o projeto institucional, o subprojeto da área Artes Visuais e as escolas parceiras, deu-se início à edição 2024-2026 buscando aproximar escola e universidade, teoria e prática, em dois núcleos. Coordeno o núcleo 2, formado por três supervisoras, duas professoras que atuam na rede municipal de ensino, sendo uma na Educação Infantil e outra no Ensino Fundamental, e uma professora que atua em uma escola estadual de Ensino Médio, e vinte e quatro bolsistas em formação.

Iniciamos os encontros em novembro de 2024, temporalidade assíncrona entre os calendários escolar e universitário, isto é, encaminhamento para o fim do ano letivo escolar e início do semestre letivo 2024/02, fato que causou dificuldades para a inserção dos estudantes nas escolas no que se refere à compatibilidade

de horários e, mais que isso, ao enfrentamento emocional ao entrar no espaço escolar como futuros professores de arte. Tal compreensão é sinalizada pelo diagnóstico do núcleo: a maioria dos estudantes do Programa é ingressante no curso de Artes Visuais. Desse modo, trata-se de uma primeira experiência como professores em formação, a iniciação à docência de que versa o próprio Programa.

Diante desse fato, a preocupação inicial foi fortalecer vínculos entre os estudantes, as supervisoras e o espaço escolar a partir da produção de amuletos, de observação da comunidade escolar, de estudo de políticas públicas, leitura e reflexão de livro acerca da escola e proposições pedagógicas para, em seguida, inserir os estudantes em sala de aula junto com as supervisoras em sua prática. A acolhida dos estudantes com a produção de amuletos nos primeiros encontros somada à narrativa das supervisoras sobre a realidade das escolas parceiras foi fundamental para que os estudantes pudessem ressignificar vivências escolares e confrontar medos e inseguranças.

Ao observar questões próprias do núcleo e não considerando os encontros presenciais como aula, mas como um espaço-tempo de formação, a metodologia utilizada tangencia o conceito de cartografia discutido por Virginia Kastrup (2009), embebida na teoria de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A base teórica abarca a obra de autores como Katia Canton (2009), referência visual e reflexiva do campo da Arte; Jorge Larrosa (2015), que aborda o conceito de experiência; Jan Masschelein e Maarten Simons (2015), os quais discorrem sobre uma questão política, a defesa da escola, e em políticas escolares como o Documento Orientador Municipal de Pelotas (DOM), as Matrizes de referência priorizada do Estado do Rio Grande do Sul e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A fundamentação teórico-metodológica é qualitativa.

Os resultados são parciais e dizem respeito a um núcleo ingressante de estudantes em formação que tenta compreender como a instituição escolar se insere no mundo contemporâneo, qual é a potência da escola e qual é o ofício de um(a) professor(a) de Artes Visuais.

METODOLOGIA

O caminho metodológico envolve o conceito de cartografia discutido por Kastrup (2009), apoiada na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, de Deleuze e Guattari (1995). O conceito de cartografia “visa acompanhar um processo e não

representar um objeto”, e seu sentido engloba “a investigação de um processo de produção” (Kastrup *in* Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 32), bem como o acompanhamento do percurso, sendo este o meio da pesquisa que oferece subsídios para serem experimentados, para serem ressignificados, para serem conectados, para serem criados. Dessa forma, as metas da pesquisa são traçadas durante o processo, e não pré-estabelecidas. Compreende-se que o caminho metodológico é do fazer ao saber, isto é, da experiência à teoria.

A cartografia é um método para ser praticado, e não aplicado (Kastrup; Barros *in* Passos; Kastrup; Kastrup, 2009), não se apresentando como modelo a ser seguido pelo pesquisador, e sim como procedimento processual que se constrói caso a caso, no “acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios” (Kastrup; Barros *in* Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 77), e que requer, para funcionar, o uso de “dispositivos”. Compreende-se o conceito de “dispositivo” como um conjunto heterogêneo, que abarca discursos, instituições, leis, proposições filosóficas, científicas, entre outros. Assim, o “dispositivo” atua como rede que conecta tais elementos. Esse relato de experiência centrou-se em dois “dispositivos”, a poética e a docência, tornando-se “poética *na* docência” (CANSI, 2016), unindo o pensamento da arte, a prática artística e reflexões advindas de leituras, discursos, afetações, experiências.

Reafirmo: cartografar é acompanhar processos. O desafio, portanto, é estar atento, é parar para olhar o outro, validar a sua subjetividade e fazer proposições para dar continuidade a um percurso. Cartografar é desenvolver práticas visando à construção de subjetividades.

Kastrup (*in* Passos; Kastrup; Escóssia, 2009) reconhece a atenção como requisito para o trabalho do cartógrafo: “A atenção em si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade do encontro, de acolhimento” (Kastrup *in* Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 39). Tal disponibilidade e abertura para encontrar o inesperado implicam alterar o caminho processual, mudando as prioridades e possivelmente redesenhando objetivos e metas, isto é, ter disponibilidade e abertura sugere a habitação de um território, território anteriormente não habitado pelo pesquisador. Estar atento é “estar à espreita”, como afirmou Deleuze em seu *Abecedário*; não é ficar tranquilo, é cuidar ativamente do contexto, é estar receptivo, é vigiar, é ter paciência na espera de algo que está por vir (Deleuze *apud* Fonseca; Nascimento; Maraschin, 2012).

Para que o sujeito esteja à espreita, atento, faz-se uso de recursos de pesquisa. Kastrup aponta para quatro variedades de atenção do cartógrafo: o “rastreo”, que indica um “gesto de varredura de campo” e visa a “uma espécie de meta” ao acompanhar as transições da pesquisa; o “toque”, quando se destaca algo, se vislumbra, quando se é tocado por algo; o “pouso” implica a percepção, a parada do corpo frente a algo; o “reconhecimento atento”, diferente do reconhecimento automático, quando a “percepção é lançada para imagens do passado conservadas na memória” (Kastrup *in* Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 45).

Para praticar o método da Cartografia, é preciso seguir e acompanhar processos, experimentar “dispositivos”, habitar um território, estar atento, ter disponibilidade e abertura para mudanças, praticar a escrita e considerar a produção coletiva de conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A base teórica abarca a obra de autores como Katia Canton (2009), referência visual e reflexiva do campo da Arte; Jorge Larrosa (2015), que aborda o conceito de experiência; Jan Masschelein e Maarten Simons (2015), os quais discorrem sobre uma questão política, a defesa da escola, e em políticas escolares como o Documento Orientador Municipal de Pelotas (DOM), as Matrizes de referência priorizada do Estado do Rio Grande do Sul e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Canton (2009a), no livro intitulado *Bicho de Artista*, pertencente à *Coleção Mundo de Artista*, apresenta como artistas brasileiros e estrangeiros, distantes no tempo e no espaço, a partir de uma perspectiva histórica, desde a arte rupestre até a arte contemporânea, deram vida ao tema “animal”. Interessa considerar o percurso que a autora referida faz para abordar as mudanças na arte e na sociedade em diferentes temporalidades e contextos sócio-históricos. Os “bichos dos artistas” foram utilizados como referências do campo da arte em uma proposição reflexiva, unindo os dispositivos metodológicos, a “poética *na* docência” (Cansi, 2016).

A respeito do conceito de experiência discutido por Larrosa (2015), desde Walter Benjamin, a experiência de um sujeito em seu território é aquilo que toca, que passa e que acontece com o sujeito, e não aquilo que se passa, ou que o toca, ou o que lhe acontece de forma generalizada. A experiência, nesse sentido,

é agente de transformação de realidades. Desse modo, a experiência é capaz de modificar a maneira do sujeito ser, estar e pensar o mundo e o seu mundo. Entretanto, o mundo contemporâneo possui um entrave para que a experiência possa de fato ocorrer com o sujeito: chama-se tempo. Canton se refere ao tempo contemporâneo como

um elemento que perfura o espaço, substituindo a sensação de objetivação cronológica por uma circularidade plena de instabilidade. Turbulento, esse tempo parece fugaz e raso. Retira as experiências que vivemos no mundo, afetando inexoravelmente nossas noções de história, de memória, de pertencimento (Canton, 2009b, p. 20).

Parece, portanto, já que o tempo aparenta ser “fugaz e raso”, não ser possível na vida cotidiana podermos viver para perceber os encantos que há entre as passagens do dia, as passagens entre um dia e outro. Larrosa afirma que “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo” (Larrosa, 2015, p. 22), uma vez que vivemos apressadamente, na velocidade do movimento constante dos ponteiros do relógio, ou melhor, na sutil e ligeira marcação digitalizada do tempo (que faz o tempo correr ainda mais). Nesse caso, frequentemente dizemos ficar sem tempo, como se esse fosse o saldo do dia; o tempo é visto para nós, sujeitos “sem tempo”, como valor, mercadoria que nos deixa sempre em dívida. Meu interesse recai na maior “fixação” dos tempos intermediários, no instante. A marca no tempo que nos interrompe para que possamos olhar, olhar mais vagarosamente porque a experiência pressupõe apreender e aprender. Segundo Larrosa (2015), a verdadeira experiência nos modifica e é capaz de instaurar novas verdades.

Afirma o autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter experiência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2015, p. 25).

Estar aberto à experiência para que “algo nos aconteça ou nos toque” corresponde a estar disponível à desordem, à incerteza, à falta de racionalização ao sentir, à percepção, ao prazer corporal, às possibilidades intersticiais, à relatividade, a um novo olhar, à memória, à imaginação, à fantasia, ao lúdico, à valorização das pequenezas do mundo, aos sentidos, à “desterritorialização”, à criação de outra territorialidade. O “sujeito da experiência” define-se “não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Larrosa, 2015, p. 25-26). Assim, o “sujeito da experiência”, tendo disponibilidade para senti-la, para ouvi-la, para “dar-se tempo e espaço”, guardando-a e perdendo-a em meio a memórias, faz-se relevante.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2015) discorrem sobre uma questão política, a defesa da escola, e chamam a atenção para um aspecto relevante - o “tempo livre”, sobre o que a escola tem de comum e de público - a transformação de habilidades e conhecimentos, sobre o que não pode ser esquecido na escola e sobre a sua potência para ressignificar o mundo. A escola, amplamente criticada, desatendida, condenada é rerepresentada pelos autores visando a que ela passe a ter novos sentidos.

Para isso, os autores dialogam em um primeiro momento sobre acusações, demandas e posições focando na alienação, na consolidação de poder e de corrupção, na desmotivação da juventude, na falta de eficácia e empregabilidade e, por fim, na demanda de reforma e na posição de redundância. Tais itens são abordados cotidianamente a respeito do espaço escolar, inclusive por professores em formação. Nesse texto, de modo algum eles serão anulados. Porém o empenho se faz em abordar sobre o que é o escolar para ter a reinvenção da escola como possibilidade. Os autores explicam:

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública - ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública (Masschelein; Simons, 2015, p. 11).

Compreendendo que a reinvenção da escola perpassa pela concepção de experiência trazida por Larrosa (2015), busca-se ensinar aquilo que faz sentido para os sujeitos escolares, docentes e discentes. Assim, para tornar a escola uma questão pública, procura-se “identificar o

que faz uma escola ser uma escola e, ao fazê-lo, também queremos identificar por que a escola tem um valor em e por si mesma e por que ela merece ser preservada” (Masschelein; Simons, 2015, p. 24).

Além disso, as políticas públicas como o Documento Orientador Municipal de Pelotas (DOM) (2020), as Matrizes de referência priorizada do Estado do Rio Grande do Sul (2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) são bases de estudos do núcleo. Tanto o documento do município quanto o documento do Estado alinham-se às normativas da BNCC (BRASIL, 2018), sendo esta um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, uma referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Básica brasileira. A BNCC (Brasil, 2018) tem como proposta organizar o conhecimento que todo estudante da Educação Básica deve saber, sendo os temas contemporâneos (transversais e integradores) incluídos no currículo como conteúdos a serem ministrados pelas diversas áreas de saber, de forma transversal.

As Matrizes de referência priorizada do Estado do Rio Grande do Sul (2024) são estruturadas em quadros ordenados por nível escolar, ano e área do conhecimento, no caso, a Arte. No quadro, as colunas seguem o que a BNCC propõe: trimestre, habilidades, objetos de conhecimento e o tema transversal. O DOM (2020) apresenta a história da educação pelotense, apontando para um currículo em construção ao citar marcos legais, fundamentos pedagógicos, a concepção de protagonismo discente, desenvolvimento de competências, metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), temas contemporâneos transversais e o conceito de interdisciplinaridade. Após esse marco teórico, as etapas e modalidades de ensino são indicadas para, em seguida, tratar das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares. É esse o ponto de interesse, pois aqui a Arte é apresentada. Arte abarca as seguintes unidades temáticas: Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Artes Integradas. Nesse momento, o documento versa sobre as dimensões da Arte – crítica, fruição, estesia, expressão e reflexão, e acerca das competências da Arte para o Ensino Fundamental, especificamente nove. Nas dimensões referidas, “as propostas pedagógicas devem promover a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, tendo como um dos principais objetivos o protagonismo deles, dando valor à sensibilidade e à subjetividade” (DOM, 2020, p. 70). Por fim, são apresentadas as habilidades para cada etapa/fase no componente curricular Arte, alinhadas à BNCC (Brasil,

2018). É necessário enfatizar que para todo o Ensino Fundamental as habilidades abrangem o contexto estadual (regional) e municipal (local).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os agenciamentos metodológicos circunscrevem a “poética *na* docência” (Cansi, 2016). Apresento brevemente uma reflexão sobre o sujeito que mobiliza esses agenciamentos, o artista-professor. O artista-professor é capaz de renovar a prática pedagógica por meio de sua sensibilidade, de sua experiência estética e criadora, da consciência que tem de si. O lugar preponderante do artista-professor é o da criação da arte pensada como um fazer poético docente baseado não só em aspectos de uma dada produção artística, mediando conhecimentos em/sobre/com Arte, mas aproximando o pensamento do artista, da arte, através de um campo de problematização de algum artista. O artista-professor busca nesse processo de criação o pensamento divergente, ou seja, aciona processos de desejo nos estudantes, a partir de modos de fazer diferente, de ser diferente, de ousar pensar e criar de outro modo, de criar realidades que são possíveis por meio da Arte. Foi a partir dessa reflexão e utilizando os recursos metodológicos da cartografia que propus ao núcleo pensarmos sobre a docência por meio da arte, com arte, não sobre a docência generalizada, e sim tratando das implicações como sujeitos pertencentes a um núcleo de iniciação à docência.

Nesse momento considerei a caracterização dos estudantes do núcleo e atentei às suas necessidades primeiras, as emocionais, para que pudessem tencionar sobre a constituição do ser professor. A ação foi pensar sobre a própria subjetividade a partir da seguinte pergunta: Nós, professores, o que sentimos ao entrar no espaço da sala de aula escolar no primeiro dia de docência? Aos estudantes foi solicitado que dessem um nome a um sentimento considerando a sua consciência emocional e corporal daquele exato momento e que o escrevessem no portfólio. Posteriormente, houve a demonstração de nove imagens de obras de arte referentes ao livro *Bichos de artista* (Canton, 2009). Houve a curadoria dessas imagens e elas foram expostas informando o seu produtor, título, temporalidade de produção e o pensamento da arte a partir de substantivos e adjetivos. Cito três exemplos: Beniamino Parlagreco (1856-1902), Na roça, representação, simplicidade; Sandra Cinto (1968), Cavalo branco (1998), diversão, solidão, esperança; Lygia Clark (1920-1988), Bichos (1960), interação, ação, criação. Foi

dado espaço para que os estudantes pudessem contribuir com outros nomes, substantivos ou adjetivos. Ao percorrer o contexto sócio-histórico por meio das referências visuais foi considerado que cada bicho tem características próprias e que, às vezes, eles passam despercebidos. Entretanto, não na Arte. Bichos de artista são feitos com liberdade. A partir disso, houve uma proposição artística: aos estudantes caberia pensar nas características de seu bicho, desenhá-lo e levá-lo para a docência como um amuleto. Bichos criados, em seguida foram vistos e postos em discussão por todo o núcleo.

Propõe-se aqui a Arte como grande circunstância engrenante no processo de subjetivação. A experiência com a Arte deve ser aberta, mutável, expansiva, seja durante o processo de criação, seja no processo de recepção. A Arte proporciona encontros imprevistos, que se alargam para além do impacto inicial para lê-la, vê-la, relê-la e revê-la. Sendo propositiva, ela força o leitor, espectador para novos lugares, lugares esses criados a partir de sua provocação para experimentar o mundo, necessariamente a partir e através de novas formas de ser e agir. Por isso a experiência com a Arte permite criar um novo lugar.

Na contemporaneidade, o aluno percebe-se como sujeito e compreende seu entorno. Ele chega ao espaço educacional nutrido pelo mundo e deseja alimentar-se de saberes a partir de seu contexto, daquilo que lhe faz sentido. Sobre o binômio experiência e sentido, Larrosa (2015, p. 50) expõe que “se as experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências. E, portanto, não podem se transmitir”.

Partindo desse princípio (daquilo que faz sentido ao aluno) e apoiada na “experiência”, de que fala Larrosa, os encontros seguintes foram planejados com a pretensão de oportunizar “experiência” aos estudantes, de acordo com a varredura do campo. Produções artísticas, práticas de leitura e discussões foram realizadas grudadas à realidade de cada escola parceira e vinculadas às vivências escolares de cada estudante. Compreende-se que tal abordagem estaria de acordo com o objetivo: promover e fortalecer vínculos com o espaço escolar, espaço esse em que estavam entrando e que seria o lugar de trabalho, de proposições, de memórias, de ensino e de aprendizagem. Um lugar que dita a constituição do ser professor. Dentre todas as ações dos encontros que tivemos até o momento da escrita desse texto, escolho mais duas para aqui narrar. Ambas as ações dizem respeito à leitura crítica, porém com objetivos distintos.

A primeira remete à leitura e discussão de políticas públicas e a segunda refere-se à proposição de leitura do livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (Masschelein; Simons, 2015).

As políticas públicas, documentos a serem conhecidos e considerados para futuras proposições de ensino da arte junto às supervisoras, fizeram-se relevantes. Objetivando uma leitura crítica, as quatro questões seguintes foram oferecidas: O que é utópico para o Ensino da Arte que consta nos documentos? O que é alcançável? O que seria ideal para o Ensino da Arte? Qual é a orientação fundamental para o Ensino da Arte? Essas perguntas foram respondidas concomitantemente à leitura individual e, após, foram lançadas aos grupos de trabalho juntamente com as respectivas supervisoras, objetivando o não descolamento da realidade escolar. Nesse momento, outras questões surgiram e foram debatidas coletivamente: Que documentos são esses? Eles foram elaborados a partir de qual(is) necessidade(s)? Qual é o seu objetivo? Quem são os autores? Os documentos indicam viabilidade na prática pedagógica? De que forma é possível abordar excertos textuais no planejamento para a sala de aula escolar? Em seguida, o consenso estabelecido nos grupos foi posto e debatido por todo o núcleo. Apresento os resultados no quadro a seguir.

Quadro 1: Resultado de leitura crítica sobre documentos

Questões/ Grupos de trabalho	O que é utópico?	O que é alcançável?	O que seria ideal para o Ensino da Arte?	Qual é a orienta- ção fundamental para o Ensino da Arte?
GT1	Igualdade de acesso a todos os recursos, total liberdade de expressão artística, restrição curricular política	Adaptar recursos, integração comunitária, envolvimento afetivo, inclusão de pessoas dissidentes	Interdisciplinaridade, diversidade cultural, arte acessível, mais tempo de aula, infraestrutura (ateliê)	Aluno como protagonista, respeito à diversidade cultural, interação com o ambiente escolar

Questões/ Grupos de trabalho	O que é utópico?	O que é alcançável?	O que seria ideal para o Ensino da Arte?	Qual é a orienta- ção fundamental para o Ensino da Arte?
GT2	O cumprimento de todas as expectativas impostas aos professores	Proposições com materiais mais acessíveis	Um tempo de qualidade do ensino, espaço/estrutura, materiais	Diversidade cultural, uso de tecnologias, assim como trabalhar os conceitos básicos que se aproximam do cotidiano do aluno e produzam sentido dentro do território das artes
GT3	Atender cada aluno de forma individualizada e sensível, pois fica muito difícil dar atenção a uma turma numerosa em pouco tempo de aula, garantia de recursos/ materiais/ estrutura, dar conta de todas as competências com excelência	Adaptar as competências específicas de arte que compõem os documentos para o contexto escolar e dos alunos, trocar aprendizagens e experiências com outros professores, formação continuada, interdisciplinaridade	Ultrapassar a homogeneização dos alunos, pois não são todos iguais e não aprendem da mesma forma, percorrer com a arte os temas transversais, fazendo com que o campo de conhecimento possa fazer parte do cotidiano dos alunos de forma mais clara, ter a diversidade cultural local e geral valorizada, promover/ mediar/ fomentar criticidade, criatividade, reflexão, sensibilidade dos alunos	Conhecer e explorar múltiplas culturas em diferentes tempos com diálogo

Fonte: estudantes do núcleo 2

Os apontamentos focaram a complexidade do sistema escolar e, naturalmente, a atuação de um(a) professor(a) de arte. Falou-se sobre a sobrecarga de trabalho e sobre as faltas de material, de sala adequada, de carga horária

disponível, entre outros. Mas, como é possível verificar no quadro, os estudantes desejam dialogar sobre competências, inclusão, diversidade cultural, temas contemporâneos em/sobre/com Arte.

Por fim, quanto à leitura do livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (Masschelein; Simons, 2015), ele foi escolhido a partir de afetações, da construção de discursos e de algumas vivências negativas em relação à escola. O primeiro capítulo do livro foi posto em debate por dois estudantes do núcleo. Dialogou-se sobre acusações, demandas e posições da sociedade em relação à escola. O segundo capítulo do livro que trata sobre o que é o escolar está em andamento. A proposição indicou leitura individualizada no primeiro momento. No segundo, uma dinâmica foi realizada, buscando a formação de grupos de trabalho via novas conexões entre os integrantes. Cabe a cada grupo ilustrar um subcapítulo. As ilustrações serão apresentadas com base em citações do texto e confrontadas pelos demais. Trata-se de um Programa (PIBID) que apoia a formação de professores e, nesse período, é factível ler, estudar, dialogar, compreender o que é o espaço escolar para poder fazer proposições e construir discursos com adequação. Também cabe a defesa da escola para quem se ocupa de pensar sobre educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho metodológico da cartografia indica responsabilidade com o outro durante a investigação. É necessário parar para olhar, para escutar, ter o que dizer, direcionar. É preciso estar atento e fazer varreduras no campo sobre discursos, desejos, necessidades. No caso de um núcleo, é indispensável pinçar algo que possa ser relevante e contribuir com as suas ações e proposições. A relevância perpassa aquilo que faz sentido para os estudantes e para as supervisoras. Nesse processo, não anulo meus interesses conceituais como coordenadora. Ao contrário, insiro aquilo em que acredito, a “poética *na* docência”, na tentativa de promover experiências e problematizar questões não ditas, esquecidas, desassistidas, para então ressignificar conceitos. Em/com Arte. A Arte não segue modelos, não limita, não fragmenta o pensar; ao contrário, ela se situa no campo da dúvida, propondo a experimentação, a criação e a reflexão. A arte indica variação, acréscimos, incertezas. A arte não normaliza, singulariza. Os resultados são parciais e dizem respeito a um núcleo ingressante de estudantes em formação que tenta

compreender como a instituição escolar se insere no mundo contemporâneo, qual é a potência da escola e qual é o ofício de um(a) professor(a) de Artes Visuais.

AGRADECIMENTOS

Ao núcleo 2 do PIBID do curso de Artes Visuais Licenciatura, às escolas parceiras, à UFPel e à CAPES.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANSI, L. S. **Poética na docência [corpo e território]**. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CANTON, K. **Bicho de Artista**. Coleção Mundo de Artista. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CANTON, K. **Narrativas Enviesadas**. Coleção: Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 2 / Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 54, 1995.

Documento Orientador Municipal: Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Pelotas – DOM. Pelotas, 2020.

Estado do Rio Grande do Sul. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Departamento de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica. Matrizes de referência priorizada. 2024.

FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LARROSA, J. **Tremores**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.015

OS PROGRAMAS RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBID: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA ENTRE AS FINALIDADES E AS CONTRIBUIÇÕES

Cintia Aliny Silva de Souza ¹
Janaina Zanon Roberto Stellfeld ²
Ronaldo dos Santos Leonel ³
Vinicius Fernando de Lima ⁴
Everton Bedin ⁵

RESUMO

Os programas de incentivo à iniciação à docência procuram o aprimoramento da prática docente na Educação Básica. Este trabalho justifica-se em função da permanência do PIBID e do encerramento do PRP. O objetivo consiste em apontar as contribuições que tais programas proporcionaram a egressos do Curso de Licenciatura em Química. Além disso, é importante compreender os impactos na formação docente possibilitando a continuação da imersão dos licenciandos na escola. A pesquisa, de abordagem qualiquantitativa, deu-se por meio de uma revisão sistemática de literatura em três bases de dados (BDTD, Portal periódico CAPES e Catálogo de Teses

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná – UFPR, ss.quimik@hotmail.com;

2 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná – UFPR, janaeducar@gmail.com;

3 Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná – UFPR, ronaldoleonel561@gmail.com;

4 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná – UFPR, vinicius.fernando3998@gmail.com;

5 Docente e coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, everton.bedin@ufpr.br.

e Dissertações CAPES), mapeando os trabalhos publicados na linha formação de professores realizados durante as práticas dos programas no período de 2020 a 2024. Os descritores utilizados formaram a combinação com os operadores booleanos da seguinte forma: PIBID OR Programa Residência Pedagógica AND Química. A busca resultou inicialmente no total de 74 trabalhos. No entanto, após a aplicação dos critérios de inclusão/exclusão, o número de estudos selecionados foi reduzido para 24 trabalhos. Os resultados evidenciam a importância dos programas, nos mais diversos contextos educacionais brasileiros, em que foram encontrados, de forma majoritária, trabalhos referentes ao PRP, o que mostra o impacto desse programa na formação docente através dos subprojetos institucionais em suas mais diversas formas. Assim, sugere-se a sua permanência devido à prática de regência acontecer de maneira mais efetiva, com maior tempo de sala de aula, ambiente colaborativo, possibilitando maior autonomia ao licenciando/professor que assume sua identidade docente como professor-pesquisador e reflexivo.

Palavras-chave: Formação docente, Química, Licenciatura.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de química, sobretudo na Educação Básica, tem enfrentado muitas dificuldades. Apesar dos avanços que as políticas educacionais tiveram nos últimos anos, ainda é perceptível o quanto a química é vista por muitos como impopular e de difícil compreensão por seus aspectos abstratos e sem conexão com a realidade da vida cotidiana.

Muitos alunos da Educação Básica, no Ensino Médio, veem a química como uma disciplina chata, complicada e com um amontoado de fórmulas e símbolos que precisam ser decorados. Esse quadro pode encaminhar a uma desmotivação e desinteresse pela ciência que é central e bem presente no dia a dia, permeando diversas áreas do conhecimento (Tavares *et al.*, 2021).

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre o modelo de formação de professores de química através das políticas de incentivo à iniciação à docência, visto que a formação inicial é a responsável pelos futuros profissionais que irão ensinar química na Educação Básica. Por conta disto, esta pesquisa faz uma reflexão sobre dois programas que intencionam unir as escolas e as universidades por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o do Programa Residência Pedagógica (PRP), além de incentivar uma experiência prática e real diferenciada do ambiente escolar aos egressos dos cursos de licenciatura desde a formação inicial.

Por isso coloca-se como questionamento de pesquisa: *Como e o que apontam os trabalhos publicados a partir das experiências vivenciadas nos programas PIBID e PRP em relação à importância na formação docente em química?*

Assim, este trabalho justifica-se pelo fato de, no ano de 2024-2025, o edital⁶ dar conta da permanência do PIBID e do encerramento do PRP em sua forma. Desse modo, o objetivo desta pesquisa consiste em apontar as contribuições que tais programas proporcionaram a egressos do Curso de Licenciatura em Química das mais diversas universidades brasileiras através de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). Além disso, pretende-se compreender seus impactos na formação docente possibilitando a continuação da imersão dos licenciandos nas escolas por meio de tais programas.

6 O mesmo pode ser acessado através do link disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf> Acesso em: 08 mar. 2025.

REFERENCIAL TEÓRICO

Não é de hoje a preocupação com a qualidade de ensino e aprendizagem de química decorrente do modelo de formação docente ofertado pela universidades e cursos das instituições brasileiras. Várias pesquisas apontam a necessidade de ser rever tal modelo visto que a formação específica da química é supervalorizada em face da formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura em Química. Esse modelo é conhecido como “3+1”, pois dedicam três anos do curso ao conhecimento específico da química e o último ano ao conhecimento pedagógico, como enfatizam Costa, Kalhil e Teixeira (2015) sobre o caráter histórico e pedagógico do Curso de Licenciatura em Química nas universidades brasileiras.

Segundo Silva e Carneiro (2020), esse modelo de formação mais conduz “o exercício docente para um cenário de desprofissionalização do que de profissionalização, ao não possibilitarem às licenciaturas a construção de um caráter identitário consolidado [...]” (Silva; Carneiro, 2020, p. 439), modelo que é retratado como uma situação histórica e reproduzido historicamente desde os primeiros cursos de formação docente no Brasil.

Corroborando as discussões, Diniz-Pereira (1999) afirma:

Nas universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação (Diniz-Pereira, 1999, p. 113).

Mesmo cientes de que já houve avanços significativos das políticas públicas de educação no Brasil, este trabalho pontua a importância de se olhar para os programas de incentivo à iniciação à docência, como as propostas dos programas PIBID e PRP, analisando as produções entre os anos de 2020 e 2024.

A política educacional brasileira, através dos programas PIBID e PRP, objetiva de forma não diretiva desarticular a estrutura formativa que pouco tem contribuído na formação docente de professores de química, pois, segundo Maldaner (2013), o que tem ocorrido ao longo dos anos assemelha-se mais a uma formação de bacharéis com vestígios da presença de teorias pedagógicas, que pouco ou em nada se articulam com os conhecimentos químicos. Deseja-se,

talvez, superar o modelo técnico-reprodutivista da formação docente de professores de química no Brasil.

Para além dessa dicotomia entre formação específica e formação pedagógica, tem-se a desarticulação a nível institucional, uma vez que os professores das disciplinas específicas da química ignoram ou não se enxergam ou não assumem a responsabilidade da formação docente dos licenciandos, mesmo estando vinculados a um curso de formação de professores, deixando a cargo das faculdades de educação ou dos professores das disciplinas integradoras, como, por exemplo, o estágio supervisionado, a responsabilidade da formação pedagógica, sem nenhuma mediação pedagógica ou reflexão sobre o fazer docente (Maldaner, 2013).

O estudo de Souza (2023) aponta que os professores da química dura⁷ valorizam mais a pesquisa em detrimento do ensino ao afirmar que

muitos formadores (formados pelo mesmo paradigma e atualmente só reproduzem o modelo formativo que receberam) do Curso de Licenciatura em Química estão mais preocupados com suas investigações científicas do que com o processo de ensino, quanto mais o ensino da educação básica. Assim, estes formadores consequentemente se dedicam, de forma tradicional, à formação de especialistas. (Souza, 2023, p.32).

E aqui reside mais uma preocupação dos autores deste trabalho no que diz respeito à reprodutibilidade de um modelo, não apenas na perspectiva de formação docente, mas de ensino na Educação Básica. Como reflete Souza (2023), alicerçada no estudo de Valli (1992), tanto os formadores quanto os professores por eles formados, por reproduzirem de forma acrítica o modelo de ensino que receberam em suas formações, perpetuam um hábito da cultura docente.

E os editais dos programas, desde as suas primeiras edições em forma individual - PIBID no ano de 2008 e o PRP dez anos depois -, preconizam como um de seus objetivos elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas.

⁷ O termo química dura é uma expressão muito utilizada pelos profissionais da área da química e corresponde ao conhecimento específico da ciência química propriamente dita, atrelado aos objetos de conhecimento das disciplinas universitárias, a nível de formação teórica, como a Química geral, Química orgânica, Química inorgânica, Química analítica, Físico-Química e Bioquímica. A nível de formação prática, tem-se as disciplinas de Práticas Experimentais em laboratório, Técnicas de laboratório, Manipulação de produtos químicos e etc.

O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que teve seu primeiro edital publicado no ano de 2007 com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na Educação Básica pública. No decorrer dos anos, abriu espaço para participação das Instituições de Ensino Superior (IES) das esferas estaduais, municipais e particulares, além de centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, desde que possuísem cursos de Licenciatura. Os licenciandos habilitados para participação pertencem à primeira metade do curso (Brasil, 2024a).

O PRP é o Programa Residência Pedagógica, que teve seu primeiro edital publicado no ano de 2018 objetivando financiar propostas de IES que estimulassem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica. Diferentemente do PIBID, desde a sua primeira edição permitiu a participação das IES Públicas (federais, estaduais e municipais), as IES Privadas sem fins lucrativos e as IES Privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura participantes do Prouni. Os licenciandos habilitados para participação já estariam na segunda metade do curso (Brasil, 2024b).

Frente ao encerramento da proposta de formação propiciada pelo Programa Residência Pedagógica, depois de um triênio 2022-2024 que estimulou e financiou propostas de articulação entre teoria e prática de forma robusta, e a permanência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que fomenta e estimula esta, é que se pensa sobre como ambos estreitaram as relações entre escola e universidade como integrantes da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, ocorrendo no mesmo campo de atuação e colaborando para a formação docente, mas com objetivos e estruturas distintas.

Levando em consideração que ambos estavam em uma linha tênue com o Estágio Supervisionado e que o PRP foi criado como uma possível complementação do PIBID, leva-nos a refletir e questionar criticamente, através da análise dos trabalhos encontrados pela RSL, a permanência de um em detrimento do outro neste novo edital de 2024, visto que é perceptível uma regência mais estruturada no PRP, o que o diferencia do PIBID, uma vez que, na Residência Pedagógica,

o estudante passa obrigatoriamente pela regência em sala de aula nas escolas (Perobal, 2024).

Ainda segundo Perobal (2024), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior (CAPES) por meio do Edital 10/2024 (Brasil, 2024a) traz a proposta dos dois programas fundidos, continuando apenas com o nome PIBID. Ressalta que não se trata da extinção do Programa Residência Pedagógica, que o mesmo quantitativo de bolsas passou a fazer parte do novo formato e todas as atividades que antes eram realizadas de forma específica em cada um dos programas estarão presentes nessa nova etapa.

No Edital 10/2024, o novo PIBID apresenta uma ampliação no tempo de participação dos bolsistas e, conseqüentemente, para a Instituição de Ensino Superior. O coordenador professor Marcelo Alves de Carvalho, docente do Departamento de Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em entrevista a Perobal (2024), afirma que “Toda a organização em termos de gerenciamento de projetos e processos seletivos passa a ser realizado para um único programa, o que economiza tempo e outros procedimentos sempre necessários” (Perobal, 2024, s.p.).

METODOLOGIA

De abordagem qualiquantitativa, este trabalho consiste em uma Revisão Sistemática de Literatura. A pesquisa foi realizada conforme recomendações da declaração PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que é muito utilizada e indicada para trabalhos de Revisão Sistemática de Literatura, como metodologia de pesquisa, devido a sua credibilidade e replicabilidade do processo por outro pesquisador. O modelo seguido consiste no protocolo PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2022) sem deixar de seguir as orientações do Protocolo de revisão sistemática para o campo das ciências da educação sugerido por Ramos, Faria e Faria (2014).

Observando todos os parâmetros do rigor metodológico de pesquisa com os princípios de inclusão e exclusão, filtragem (acesso aberto, recorte temporal de 2000-2024, revisado por pares, idioma português e produção nacional), a busca foi realizada no mês de janeiro do ano de 2025 em três bases de dados: Portal Periódico da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações CAPES – Plataforma Sucupira.

Em uma busca básica, realizaram-se as combinações entre os termos de busca PIBID, Programa Residência Pedagógica e Química juntamente com os operadores booleanos OR e AND da seguinte forma em todas as bases de dados: PIBID OR PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA AND QUÍMICA.

A análise dos dados deu-se através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), que coincide com as etapas já realizadas na RSL via protocolo. Tal metodologia de análise constitui-se em uma análise categorial de modelo aberto e caráter exploratório, que aconteceu em um processo de imersão nos 24 textos selecionados, cujo resultado é apresentado no próximo tópico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado com o número de trabalhos encontrados é apresentado na coluna resultado 01 do quadro 01. Após a leitura flutuante nos títulos, resumo e palavras-chave de tais trabalhos, com a exclusão dos trabalhos duplicados (um total de sete entre BDTD e a Plataforma Sucupira), o número passou a ser o que está apresentado na coluna resultado 02 no mesmo quadro 01.

Quadro 01: Número de trabalhos encontrados

BASE DE DADOS	RESULTADO 01	RESULTADO 02	CRITÉRIOS		RESULTADO 03
			INCLUSÃO	EXCLUSÃO	
Portal Periódico da CAPES	23	14	Trabalhos que apresentaram relato de experiência ou narrativas ou percepções ou depoimentos dos participantes dos programas	Trabalhos que realizaram revisão de literatura ou análise dos impactos dos projetos institucionais ou que não são relatos de experiência	10
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	28	08			07
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES – Plataforma Sucupira	23	16			07

Fonte: Autores (2025)

A próxima etapa consistiu em uma leitura mais aprofundada dos trabalhos, sobretudo nos resultados/discussões e considerações finais, o que nos permitiu realizar os critérios de inclusão e exclusão, conforme apresentado no quadro 01 na coluna resultado 03.

Os 24 trabalhos analisados e categorizados estão apresentados de maneira sistematizada no quadro 02.

Quadro 02: Trabalhos encontrados e submetidos a análise

BASE	TIPO	TÍTULO	AUTORES	ANO
Portal Periódico da CAPES	Artigo	A vivência na residência pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente	VASCONCELOS, F. C. G. C.; SILVA, J. R. R. T.	2020
		Aproximações e distanciamentos entre as orientações no estágio supervisionado (ESO) e no programa de residência pedagógica (PRP) na formação dos professores de química	SILVEIRA, T. A.; MARINHO, M. C. G.	2020
		Programa Residência Pedagógica: Análise a partir dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Química	ROCHA, L. F.; FERREIRA, O. S.; PIRES, D. A. T.	2020
		Diferença dos Relatos de Experiência em Docência entre Alunos do Estágio Curricular Supervisionado e Programa Residência Pedagógica	ANJOS, F. C. S.; FERREIRA, O. S.; PIRES, D. A. T.	2020
		A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul	SANTOS, E. B.; MARTINS, M.; RAMOS, M. S.; NETO, H.; PANIZ, C. M.	2020
		Contribuições do programa residência pedagógica para a aprendizagem docente: relatos de uma licencianda em química	JACOB, J. M.; BORTOLOCI, N. B.; BROIETTI, F. C. D.	2021
		Residência Pedagógica em Química: Reflexões sobre os desafios e as vivências na implantação e ambientação durante o período da pandemia	YAMAGUCHI, K. K. L.	2022

BASE	TIPO	TÍTULO	AUTORES	ANO
Portal Periódico da CAPES (Cont.)	Artigo (Cont.)	As adversidades do ensino de química durante o período de pandemia da COVID-19: relato das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica no estado Amazonas	REIS, J. S.; RABELO, D. D. M.; MACHADO, F. S.; HOSANAH, R. F.; YAMAGUCHI, K. K. L.	2022
		Ensino de química e a formação de professores: análise de uma atividade experimental investigativa no contexto do residência pedagógica	NOGUEIRA, J. S.; SANTOS, W. M. G.; SILVA, K. T. G.; LIRA, L. N.; RODRIGUES, L. F.; COSTA, F. R.	2023
		Implicações da residência pedagógica em química na formação de professores pesquisadores	COELHO, L. R.; ANJOS, D. S. C.	2023
BDTD	Dissertação	Programa Residência Pedagógica (PRP): um estudo sobre a formação docente de química	RAMOS, L. W. C.	2021
		Saberes científicos e pedagógicos de conteúdos químicos expressos por professoras do Programa de Residência Pedagógica em Química da UFMT	SANTOS, L. M. R.	2022
		A Psicanálise como contribuição para a formação docente: estudo colaborativo dos aspectos subjetivos e inconscientes da prática docente, com professores em formação inicial do Programa Residência Pedagógica Subgrupo Química	SOUZA, D. E.	2022
		Análise dos conhecimentos para ação docente em argumentação manifestados por uma professora em formação inicial	SIQUEIRA, E. C. P.	2023
	Tese	Representações sociais sobre ser professor e o processo de (re)construção da identidade docente: um estudo no Curso de Licenciatura em Química da UFAC – Rio Branco	SOUZA, G. A. P.	2021
		Um estudo sobre as ações docentes compartilhadas de residentes do programa de residência pedagógica de um Curso de Licenciatura em química	OBARA, C. E.	2021
		Formação de professores de química no programa residência pedagógica: reflexões expressas na relação teoria-prática	SANTOS NETO, M. B.	2023

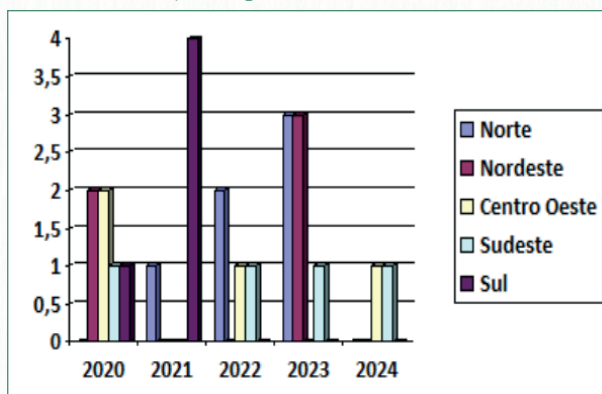
BASE	TIPO	TÍTULO	AUTORES	ANO
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES – Plataforma Sucupira	Tese	Estudo dos efeitos da abordagem investigativa sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas de licenciandos em estágio supervisionado e residência pedagógica	GARCÊS, B. P.	2020
	Dissertação	Contribuições e limitações do programa residência pedagógica (PRP) para a formação inicial de professores de ciências da natureza na universidade federal do Acre (UFAC)	ARAUJO, M. O.	2021
		Formação inicial de professores de química: uma análise a partir da perspectiva do professor pesquisador	SILVA, L.E. L.	2023
		Mobilização de saberes e construção da identidade docente: um estudo de caso com residentes no contexto do subprojeto de química/2020 do Programa Residência Pedagógica da UNIFESSPA	LIMA, E. C.	2023
		Educação ambiental na residência pedagógica interdisciplinar em biologia e química da universidade estadual do sudoeste da Bahia, campus Jequié	COSTA, G. A.	2023
		Interdisciplinaridade no ensino de química: um estudo no âmbito do programa de residência pedagógica em química UFMT – campus Cuiabá	RODRIGUES, J. V. J.	2024
		Indícios de conhecimentos docentes em licenciandos em Química no Programa de Residência Pedagógica durante a pandemia da COVID-19	LOUREIRO, P. A. C.	2024

Fonte: Autores (2025)

Os trabalhos foram analisados por códigos, formando as unidades de análises, sendo posteriormente agrupados em categorias de sentido e significados. Nesse sentido, é importante destacar que o Programa Residência Pedagógica, em seu triênio, permitiu a vivência de três contextos formativos em seus editais através dos projetos institucionais: disciplinar, pandemia COVID-19 e interdisciplinar. De forma majoritária, todos os trabalhos utilizaram o contexto do PRP em suas pesquisas; apenas um citou o PIBID e o Programa de Iniciação Científica (PIBIC), assim como dois trabalhos compararam com o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) e um com a Componente Prática Curricular (CPC).

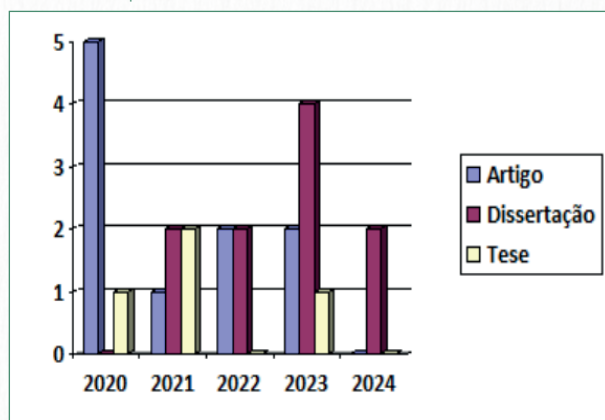
Em termos quantitativos, tem-se 10 trabalhos na forma de artigo, 04 teses e 10 dissertações. Quanto à região brasileira das instituições que desenvolveram os trabalhos, há os gráficos 01 (números de trabalhos por região), gráfico 02 (tipos de trabalhos por ano) e o gráfico 03 (tipos de trabalho por região).

Gráfico 01: Números de trabalhos por região



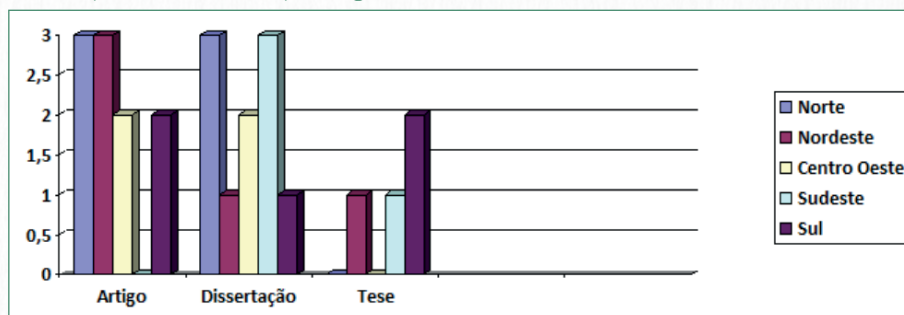
Fonte: Autores (2025)

Gráfico 02: Tipos de trabalhos por ano



Fonte: Autores (2025)

Gráfico 02: Tipos de trabalhos por região



Fonte: Autores (2025)

A análise detalhada não será apresentada. Demonstram-se os resultados achados de uma forma geral evidenciando a importância dos programas, nos mais diversos contextos educacionais brasileiros, em que foram encontrados, de forma majoritária, trabalhos referentes ao PRP, o que mostra o impacto desse programa na formação docente em suas mais diversas formas através dos sub-projetos institucionais.

Entre os trabalhos analisados, destacam-se: a possibilidade de formação como professor pesquisador (pesquisa como recurso formativo), a constituição da identidade docente/profissional, proposta formativa em contexto colaborativo e de colaboração, mobilização do PCK, saberes docentes e aprendizagens da docência, formação continuada e o retorno do professor da Educação Básica para a universidade, maior competência, internalização e motivação dos licenciandos, articulação teoria e prática, reformulação da formação prática, integração escola e universidade, adequação dos currículos, troca de experiências e saberes, abrangência do programa que deve ser para todos os licenciandos, reformulação do ESO nos moldes do PRP, repensar o PRP como política de formação e não de assistência, reflexões da prática de forma coletiva e subjetiva, diminuição das lacunas na formação inicial, a cultura docente de imitação das boas práticas pedagógicas, mobilização do conhecimento para a argumentação de forma reflexiva, desenvolvimento de habilidades pedagógicas e de autonomia, espaço de formação coletiva, exercício da docência de forma ativa pelos licenciandos, amadurecimento profissional e formativo, compromisso com o ensino, formação e utilização de recursos tecnológicos educacionais principalmente na pandemia COVID-19, constituição do saber e fazer docente, formação docente

mais complexa, melhoria na prática docente-administrativa em relação ao licenciando presente na escola e na relação aluno/professor, a responsabilidade do professor se assumir como coformador dos licenciandos na Educação Básica e a aproximação do professor universitário desta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto, deseja-se iniciar este tópico com uma questão reflexiva passível de ser respondida em trabalhos futuros, visto que tal intencionalidade foge do escopo desta pesquisa. Esta é a questão: Em que sentido a unificação dos dois programas, principalmente quanto ao que foi apresentado no decorrer do trabalho em relação à economia de tempo e procedimentos no quesito de gerência dos programas (projetos e seleção), traz benefícios reais para a formação docente? Ou será apenas uma diminuição da demanda de trabalhos institucionais (CAPES e IES)?

É óbvio que existem os percalços e mazelas na realização de cada prática a nível institucional, porém as mais de 25 vantagens apresentadas no tópico dos resultados, que o PRP trouxe para a Educação Básica e formação docente em química, são inquestionáveis, como apontam os trabalhos analisados. Isso sem considerar os trabalhos que não apresentam os termos utilizados nas buscas em seus títulos e palavras-chaves. Além do mais, pela análise dos gráficos, chega-se à conclusão, pelo número de trabalhos, de que o impacto do PRP nas regiões foi quase uma relação igualitária, apesar de não se indicar esse quantitativo como parâmetro de medição devido ao tempo decorrido entre a escrita e a publicação.

Não se pretende aqui dizer que um programa é melhor do que o outro. Mas as possibilidades de melhoria no modelo formativo que o PRP proporciona nos fazem pensar que ele deveria continuar ou, no mínimo, já que se faz necessário, haver a reformulação de um projeto de fomento via CAPES, com um edital que tivesse em seu nome a prerrogativa de ter e ser um programa institucional de residência pedagógica, e não apenas continuar com a ideia de um projeto de incentivo à iniciação à docência, como é o PIBID.

Com isso, sugere-se a permanência do Programa Residência Pedagógica, devido à prática de a regência acontecer de maneira mais efetiva, com maior tempo de sala de aula, ambiente colaborativo, possibilitando maior autonomia

ao licenciando/professor/formador, que assume sua identidade docente como professor-pesquisador e reflexivo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Editais e seleções – PIBID**. 2024a. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2024b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 08 mar. 2025.

COSTA, K. M. G.; KALHIL, J. D. B.; TEIXEIRA, A. F. Perspectiva histórica da formação de professores de Química no Brasil. **Latin American Journal of Science Education**, México, 1, 12061, p. 1-15, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais de Professores de Ciências. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro. 1999.

MALDANER, O. A. **A Formação inicial e continuada de professores de química: Professores/Pesquisadores**. 4a ed. 2013. Ijuí: Unijuí

PAGE, M. J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. Trad.: GALVÃO, Taís Freire; TIGUMANA, Gustavo Magno Baldin. ReTRAD.: SARKIS-ONOFRE, Rafael. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, e2022107, 2022. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742022000201700&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 mar. 2025.

PEROBAL. Encontros do Pibid e Residência Pedagógica registram atividades dos programas em 2022. **Portal de notícias oficial da Universidade Estadual de Londrina (UEL)**. 2024. Disponível em: < <https://operobal.uel.br/eventos/2024/04/18/encontros-do-pibid-e-resistencia-pedagogica-registram-atividades-dos-programas-em-2022/#:~:text=As%20atua%C3%A7%C3%B5es%20ser%C3%A3o%20retomadas%20com,de%20Jornalismo%20na%20COM/UEL.>>. Acesso em: 08 mar. 2025.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, abr. 2014.

SILVA, W. D. A.; CARNEIRO, C. C. B. S. A Licenciatura em Química como espelhamento do Bacharelado e a desprofissionalização docente em pauta: um olhar sobre pesquisas de Pós-graduação através do estado da questão. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 438-454, 2020.

SOUZA, C. A. S. **Da tecitura de uma experiência docente à proposta de formação de professores de Química**. 2023. 182 p. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas). Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: https://www.sigaa.ufpa.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1876. Acesso em: 09 mar. 2025.

TAVARES, N. S. *et al.* Análise da percepção de estudantes do Ensino Médio acerca do processo de aprendizagem em Química. **Research, Society and Development**. 10. e51110212774. 10.33448/rsd-v10i2.12774. 2021.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.016

DO APRENDER AO ENSINAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DO PROGRAMA LEEI

Aline de Oliveira¹
Joana de Jesus Demori²
Simone Riske-Kloch³

RESUMO

Os esforços de qualificação da educação brasileira oferecidos às crianças pequenas sofreram nas últimas décadas grandes avanços institucionais desde a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, o Governo Federal, em parceria com estados e municípios, tem desenvolvido ações que buscam tornar esses preceitos normativos em realidade. Neste relato buscamos refletir sobre a experiência de implantação, na Região do Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina, do *Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil- LEEI*, uma iniciativa do Ministério da Educação. O programa tem como objetivo oferecer formação continuada a profissionais da Educação Infantil, com foco na oralidade, leitura e escrita. O LEEI busca apoiar teórica e metodologicamente os professores no desenvolvimento de práticas educativas que ampliem as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais integradas ao cotidiano, às interações e às brincadeiras. Em 2024, o programa

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, aline.12.ao@gmail.com;

2 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, joana_cesar@hotmail.com;

3 Doutora no Curso de Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, Srkoch@furb.br;

foi implementado em 15 estados brasileiros e no Distrito Federal, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído em 2023. Durante o segundo semestre de 2024, ocorreram três encontros presenciais com dois grupos de professoras. Um grupo, com 32 participantes de Rio do Sul e Agronômica. O outro, também com 32 professoras de Vitor Meireles, Dona Emma e Witmarsum, SC. Os encontros abordaram temas como docência, culturas infantis e cotidiano pedagógico. Nesse primeiro semestre, notou-se uma maior compreensão - tanto por parte das formadoras, quanto das professoras - em relação às normas que regem a educação e os direitos das crianças em relação ao processo da leitura e escrita na Educação Infantil, representado através das diversas reflexões sobre vivências no contexto educativo compartilhadas nos grupos de formação.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação Infantil, Leitura e Escrita.

INTRODUÇÃO

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996).

Este relato de experiência emerge do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades públicas. O programa tem como objetivo oferecer formação continuada a profissionais da Educação Infantil, com foco na oralidade, leitura e escrita.

O LEEI busca apoiar teórica e metodologicamente os professores no desenvolvimento de práticas educativas que ampliem as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais integradas ao cotidiano, às interações e às brincadeiras. Em 2024, o programa foi implementado em 15 estados e no Distrito Federal, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023.

Para participar dessa formação, as secretarias municipais tinham de aderir ao projeto e inscrever os professores que estivessem em sala de aula com as turmas do Pré I e Pré II, correspondente ao programa. Para a seleção das professoras formadoras, houve um edital de seleção, cujos critérios eram maior tempo de serviço na Educação Infantil, nível de escolaridade, experiência em formação de professores.

Com o processo seletivo finalizado, as turmas organizadas e as formadoras contratadas, iniciaram-se as formações em diferentes regiões do país, em nível estadual e municipal, visando formar professores. A proposta do LEEI objetiva uma formação continuada de professoras em exercício na Educação Infantil, articulando ciência, arte e vida.

Neste trabalho objetivamos refletir sobre a experiência de implantação na Região do Alto Vale do Itajaí, SC, do LEEI, uma iniciativa do MEC. Para tanto, vamos compartilhar como se deu esse percurso através de relato de nossas experiências como professoras participantes e formadoras desse percurso na região, além de reflexões sobre o processo na prática.

No Alto Vale do Itajaí/SC, durante o segundo semestre de 2024, ocorreram três encontros presenciais com dois grupos de professoras. Um grupo, de Rio do Sul e Agronômica; outro, de Vitor Meireles, Dona Emma e Witmarsum, ambos com 32 professoras participantes. Os encontros abordaram temas como docência, culturas infantis e cotidiano pedagógico, possibilitando importantes vivências e reflexões em torno da relevância do processo de leitura e escrita desde a Educação Infantil.

Este relato, com abordagem qualitativa, permite-nos investigar as ações e relações que configuram o dia a dia da experiência escolar, para podermos repensar os processos de formação e aperfeiçoamento docentes com o intuito de aproximar cada vez mais teoria e práticas pedagógicas (André, 2012).

O referencial teórico-metodológico do trabalho baseia-se em autores como Barbosa, Imbernón (2011) e Baptista (2015), entre outros. Adota-se uma abordagem qualitativa baseada em André (2012) para reverberar as vivências ao longo do percurso formativo, considerando a perspectiva de duas professoras coautoras, tanto como formadoras, quanto como professoras participantes, vistas como aprendizes no processo.

O texto organiza-se a partir do aporte teórico e metodológico que pautou o exercício formativo, seguido dos resultados e considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A Educação Infantil tem conquistado avanços significativos nas últimas décadas. Exemplo disso são as legislações e diretrizes implementadas desde a Constituição Federal de 1988. No que tange à qualificação dos profissionais que atuam com essa etapa da educação, ela ainda é um desafio para os sistemas de ensino e instituições de educação superior.

O LEEI busca apoiar e formar professores na construção de práticas educativas que ampliem as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância (MEC, 2025).

A formação de “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi planejada para oferecer formação continuada às professoras da pré-escola, com duração de 120 horas, sendo 56 horas presenciais e 64 horas de atividades remotas, realizadas na plataforma AVAMEC. No Alto Vale do Itajaí a formação iniciou no segundo

semestre de 2024, com prazo para conclusão no final do primeiro semestre de 2025.

Junto com a proposta do curso foi elaborado material pedagógico formado por um caderno de apresentação, oito cadernos temáticos e um encarte, disponibilizados no ambiente virtual e em sites relacionados ao programa.

Para o desenvolvimento das formações, as professoras cursistas foram organizadas em turmas de aproximadamente 32 participantes, cada uma sob a responsabilidade de uma formadora municipal.

Cada professora formadora municipal recebe uma bolsa no valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) e uma ajuda de custo para participar das formações em nível estadual e repassar o conteúdo em nível municipal. As bolsas são pagas de acordo com a realização das formações no município. A formadora realiza o percurso designado aquele mês, faz um relatório e encaminha para os organizadores do curso, para então receber a bolsa, e assim sucessivamente a cada percurso.

Em virtude de alguns contratempos, como a falta de formadores municipais, insuficiência de verba para pagamento das formadoras e equívocos na documentação apresentada pelas professoras formadoras que receberam bolsas, o início da formação atrasou. Consequentemente, o cronograma sofreu alterações, e as primeiras formações, tanto para as formadoras quanto para as professoras cursistas, ocorreram de maneira remota, por meio de encontros virtuais no Google Meet, com duração aproximadamente de duas horas. Nesses encontros, houve a apresentação do programa, do grupo de formadoras e dos encaminhamentos da formação. Além dessas reuniões, também houve palestras e seminários on-line, disponíveis para todos os professores e formadores do programa. Dentre as lives realizadas, destacam-se: “Leitura na Educação Infantil: o papel da literatura na ampliação do repertório de mundo”, ministrada pela professora Maria Laura Pozzobon Splenger (LITERALISE/UFSC); “Leitura e Escrita na Educação Infantil e seus entrelaçamentos com o currículo e à docência”, ministrada pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa.

Outras lives também foram promovidas, todas com o objetivo de fortalecer o diálogo e ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas voltadas à leitura e escrita na Educação Infantil. Assim como as lives, os encontros síncronos foram gravados e disponibilizados em um ambiente virtual em que formadoras e professoras cursistas tinham acesso ao material do curso, aos vídeos das transmissões

e a uma área com atividades complementares. Essas atividades são obrigatórias e contribuem para a carga horária do curso.

O percurso formativo também inclui oito cadernos temáticos, cada um correspondente a um módulo, trazendo reflexões teóricas e sugestões de leitura sobre leitura e escrita na Educação Infantil, assim organizados: Caderno de Apresentação; Caderno 1: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender; Caderno 2: Ser criança na educação infantil: infância e linguagem; Caderno 3: Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações; Caderno 4: Bebês como leitores e autores; Caderno 5: Crianças como leitores e autores; Caderno 6: Currículo e linguagem na educação infantil; Caderno 7: Livros infantis: acervos, espaços e mediações; Caderno 8: Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola; e por fim um encarte designado as famílias: Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor.

O primeiro encontro presencial de formação, para as professoras cursistas, ocorreu no mês de setembro. Devido ao atraso no início dos encontros formativos, houve acúmulo de conteúdos, exigindo que mais de um módulo fosse trabalhado por vez. O mesmo ocorreu nos segundo e no terceiro encontro. As formadoras tinham autonomia para agrupar os temas e organizá-los conforme as necessidades do coletivo, desde que todos os temas fossem abordados.

Atualmente, o curso está no oitavo módulo e no quarto encontro presencial, avançando no percurso formativo planejado. Fala-se em uma continuação do programa, com boas expectativas decorrentes do trabalho - apesar de conturbado - realizado até aqui.

Até o presente momento, o trabalho teve como base a **valorização da escuta ativa** e da **reflexão sobre as práticas educativas**, abordando o papel e a **importância da formação na construção da autonomia docente**, e o reconhecimento das especificidades culturais e sociais não só das crianças, como também das professoras, foi muito significativo.

De acordo com Imbernón (2011), o processo de formação deve dotar os professores de conhecimento, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais mais reflexivos e investigadores. Nessa perspectiva, o fundamental na formação de professores é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Exemplo desses momentos foram os estudos em grupo, como no primeiro encontro, realizado por meio da prática de rotação por estações. Cada mesa abordava um tema relevante ao percurso, totalizando seis estações com discussões sobre a importância da leitura e da escrita para as crianças. As professoras foram divididas em grupos e, a cada determinado tempo, trocavam de estação. Em uma, realizavam leituras; em outra, respondiam perguntas sobre suas práticas; em outra, socializavam experiências bem-sucedidas, e assim por diante.

Em outro encontro, as professoras foram convidadas a compartilhar seu dia a dia e suas práticas, que serviram de base para os debates do percurso. Durante os momentos de resgate cultural, as suas experiências eram o ponto de partida para a formação, trazendo à tona cantigas de roda que marcaram suas infâncias, trava-línguas e os livros que tiveram impacto em sua formação.

Freire (1996) destaca que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Talvez esse seja um dos pontos mais positivos da formação: a escuta, a reflexão da própria prática, da própria escola, da própria turma. Situações reais, de um lugar real, o de cada uma. O resgate cultural e a sua valorização também fizeram parte dos encontros, sendo um dos temas mais abordados durante os encontros realizados até o momento. A escuta das vivências e reflexões das professoras só enfatiza a importância de uma formação para a primeira etapa da Educação Básica, principalmente se levarmos em conta seus resultados para/ com o cotidiano da sala de aula.

Desde os primeiros encontros, foi comum receber relatos das professoras sobre práticas aplicadas em sala de aula. Um exemplo disso foi a pesquisa realizada com as famílias sobre as cantigas de roda vivenciadas pelos pais e avós. As crianças deveriam trazer essas informações para a escola, e as professoras destacaram esse momento como especialmente significativo. Além do interesse em conhecer as cantigas compartilhadas por seus familiares, os alunos demonstraram grande entusiasmo ao relatar fatos curiosos e inusitados da infância de seus pais e avós, tornando a atividade ainda mais envolvente e enriquecedora.

Conforme Richter (2016), o desafio da docência na Educação Infantil está em cruzar as diversas fronteiras entre o tempo adulto e o tempo criança, nos modos de perceber o mundo como estratégia para constituir uma pedagogia voltada para a intenção de estender pontes entre expressões culturais nos processos

coletivos de aprender a significar o vivido. Na Educação Infantil, é primordial a intenção das professoras em estabelecer pontes que favoreçam reencantar o mundo com o poder lúdico da linguagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estruturação do LEEI como um programa de desenvolvimento profissional destaca-se por valorizar as trajetórias das professoras, promovendo sua autonomia intelectual e fortalecendo a construção de uma prática educativa que respeita as crianças, desde a primeira infância, como autoras e leitoras. Os resultados demonstram que o programa não apenas aprofunda os conhecimentos teóricos e práticos sobre oralidade, leitura e escrita, mas também proporciona momentos significativos de escuta e reflexão, contribuindo para a formação contínua das educadoras.

A formação buscou contribuir para a valorização cultural e profissional das professoras, reforçando seu papel como mulheres e educadoras em um contexto de lutas por reconhecimento e qualidade na Educação Infantil. Além disso, o programa ressalta a importância de integrar o lúdico e as brincadeiras ao processo de aprendizagem, assegurando que as práticas pedagógicas respeitem e potencializem os direitos das crianças.

Além disso, o curso destaca-se como uma iniciativa formativa pedagógica e política de grande importância. De acordo com Nóvoa (1999), os professores são funcionários, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. Os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos. Dedicam-se, desse modo, à construção de uma sociedade mais equitativa e humana, garantindo, nesse caso às crianças, acesso a vivências educativas respeitadas e de qualidade, enquanto promovem o direito das professoras à qualificação contínua e ao devido reconhecimento em sua profissão.

Dessa forma, observa-se a necessidade de refletir mais profundamente sobre a articulação entre teoria e prática em turmas de Educação Infantil, em que os planejamentos são elaborados para crianças de 4 a 5 anos, e as ações pedagógicas devem estar alinhadas às suas práticas sociais.

Discutimos amplamente a interdisciplinaridade, não como uma opção no planejamento dos educadores, mas como uma condição essencial. Compreendemos que propor atividades “soltas” ou meramente de “preenchimento automático” não favorece a aprendizagem nos diferentes componentes curriculares. O planejamento vinculado às práticas sociais fortalece a cultura das crianças e serve como ponto de partida para o desenvolvimento de suas habilidades.

De acordo com Richter (2016), é importante estar atento à responsabilidade dos projetos educativos quanto ao cuidado de não petrificar concepções de mundo, ou seja, como docentes, temos responsabilidade de realizar a mediação entre os tempos, articulada pela intencionalidade de não anular nas crianças, desde bebês, suas possibilidades de aprenderem o extraordinário, que vale a pena ser vivido, de não dificultar os seus graduais processos de aprender a começar a partir do que já foi começado.

Segundo Imbernón (2016), a sociedade já não é o que era antes, está sempre mudando e, em decorrência disso, o ensino também não é o mesmo. Principalmente as relações entre sociedade, família, comunidade, meios de comunicação, professorado, alunos etc., assim como as situações que acontecem em sala de aula, estão em mudança.

Todos nós somos sujeitos de cultura e somos moldados pelos ambientes em que estamos inseridos. Na infância, a cultura desempenha um papel fundamental no planejamento das atividades, conferindo-lhes significado e sentido, cabendo ao professor estabelecer essa relação e utilizá-la no contexto escolar.

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas porque esses atores refletem a cultura e o contexto social em que se inserem (Nóvoa, 1999). Dessa forma, a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversidades do dia a dia.

Desse modo, perceber as mudanças, reinventar-se frente a elas, implica também compreender o conceito de cultura e suas transformações ao longo da história das sociedades ocidentais (Chauí, 2000). Segundo a autora, a palavra “cultura” tem origem no latim, derivando do verbo *colere*, que significa “cultivar”, “criar”, “tomar conta” e “cuidar”. Por essa razão, o termo estava relacionado ao cuidado com a natureza, com os seres humanos e com os deuses, implicando também a ideia de culto. Além disso, remetia ao cuidado com a educação das crianças, garantindo sua formação como membros virtuosos da sociedade. Dessa raiz

derivam conceitos como educação, civilização, cultivo da terra, práticas, hábitos e modos de vida.

Ao longo dos estudos e leituras dos cadernos, analisamos nossas práticas em sala de aula e refletimos sobre como algumas delas se transformam em produtos materializados, como livros, artes e culinária, mantendo a cultura viva.

Durante os encontros formativos, os educadores compartilharam experiências que evidenciam como algumas práticas ainda se limitam à execução de atividades relacionadas a datas comemorativas já cristalizadas, estereotipadas, sem um aprofundamento nas experiências culturais das crianças.

Observamos que, na maioria dos casos, os educadores executam práticas em que a cultura está presente, promovendo a alfabetização a partir de histórias, saberes populares e acolhimento significativo.

De acordo com Fronckowiak e Barbosa (2021), a viabilidade de inferir e desejar cumplicidade entre gerações com vista ao letramento pleno na Educação Básica não só pode, como deve sensibilizar o professor a questionar seu construto imaginário sobre a ação de ler com o propósito de agregar capital cultural nos espaços escolares.

Esse processo inclui a observação atenta do comportamento infantil, como o choro de uma criança pequena, sua interação com os colegas, o interesse por cantigas de roda, momentos de contação de histórias e brincadeiras.

À medida que avançamos na formação, buscamos alinhar os entendimentos sobre leitura e escrita. Foi possível afirmar que “leitura e escrita são processos que se complementam”, mas que possuem características distintas e exigem habilidades diferentes. Uma criança leitora não é necessariamente uma produtora de escrita, assim como uma criança que escreve não é, obrigatoriamente, uma leitora fluente.

Se ler e escrever encerram, como condição de existência, o fato de serem vivências de processos únicos, partilhar (e por isso ensinar) seu regozijo (algo que se revela em intimidade) exige valorar percursos singulares para além da reprodução do que configura nossos conhecidos caminhos de leitores e escritores (Fronckowiak; Barbosa, 2021).

Durante esse processo, percebemos que muitas crianças apenas copiam traços sem compreender o significado do que estão copiando, sem se tornarem autoras de suas produções.

Em determinado momento, discutimos as reflexões de Paulo Freire (1997) sobre a “leitura de mundo”, em que ele relata sua experiência como leitor da palavra escrita. Freire destaca como suas vivências infantis, suas percepções dos espaços e objetos ao seu redor, bem como sua interação com o universo adulto, foram essenciais para a compreensão da leitura e da escrita. Essa perspectiva foi amplamente debatida na formação do LEEI, reforçando a importância das experiências das crianças na construção de sentido para sua aprendizagem.

No que se refere à leitura e à escrita, refletimos sobre a necessidade de considerar as diferenças no repertório cultural das crianças. Nem todas possuem uma bagagem cultural ampla, o que nos levou a discutir o impacto das mídias digitais na atualidade. Enquanto algumas crianças têm acesso a múltiplas formas de leitura, combinando imagens, ícones e sons, outras enfrentam limitações, seja pela ausência de acesso a essas tecnologias, seja pela dificuldade dos educadores em utilizá-las pedagogicamente. Discutimos, por exemplo, o uso da TV em sala de aula, muitas vezes sem intencionalidade pedagógica, servindo apenas para ocupar as crianças enquanto os professores realizam outras tarefas.

De acordo com Imbernón (2016), a educação tem de servir para consolidar a democracia dos povos e, para isso, deve favorecer um processo democrático em seus ensinamentos. Hoje em dia há muito a fazer: é preciso vencer as grandes desigualdades, aumentar as expectativas de muitas crianças e adultos. A educação deve chegar a ser um direito de todos, e não somente dos privilegiados. A educação é patrimônio da humanidade, e todos, sem exceção, têm e devem ter direito a ela.

Fronckowiak e Barbosa (2021) destacam que as crianças pequenas, ninhos de alegria, entram cada vez mais cedo na Educação Infantil, sendo recebidas a partir da forma escolar, o que implica outro tempo-espaço para suas infâncias. Não que seja pior ou melhor, mas outro, que deveríamos assegurar que fosse gerador de espaços simbólicos, imaginários, constituidores de repertórios e que pudessem contribuir para a garantia das características humanas das crianças, incluindo a da liberdade linguística oral e escrita.

Para enriquecer as práticas pedagógicas, apresentamos propostas para a organização de espaços que fomentem a leitura e a escrita. Sugerimos que os ambientes contenham cartazes com informações que promovam a leitura do mundo das crianças, incluindo a identificação de espaços por meio de figuras e a criação de cantinhos de leitura. Nessas instalações, os professores preparam o

ambiente com almofadas, varais de fantoches e objetos relacionados às histórias a serem contadas, tornando a experiência mais envolvente. Essa parte da formação foi especialmente rica, pois os educadores compartilharam experiências, e muitas professoras aplicaram as sugestões em suas salas de aula, registrando e compartilhando vídeos das atividades realizadas.

A pergunta inicial da formação foi abordada em diversos momentos: *Qual é o momento ideal e a melhor forma para desenvolver a escrita?* Para respondê-la, recorremos a Vygotsky (1993, p. 134) que afirma:

[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brincar. Para isso, é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever.

Essa reflexão foi essencial para reafirmarmos que a aprendizagem da leitura e da escrita deve estar inserida no cotidiano das crianças de maneira significativa, respeitando suas experiências, brincadeiras e interações. A formação possibilitou um olhar mais atento às práticas pedagógicas e trouxe novas perspectivas para fortalecer a relação entre alfabetização, cultura e vivências infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do LEEI, realizada juntamente com professoras da Educação Infantil, trouxe avanços significativos, além de promover mudanças notáveis tanto nas práticas pedagógicas das professoras, quanto na nossa atuação em sala de aula e fora dela. Já não somos as mesmas. Do aprender, ao ensinar, ao longo do curso, tivemos a oportunidade de apresentar e explorar novas metodologias e abordagens pedagógicas que enriqueceram nossa prática como educadoras.

As trocas de experiências com as professoras e formadores ampliaram nossa visão sobre o desenvolvimento infantil, possibilitando a criação de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo. Além disso, as estratégias aprendidas foram aplicadas diretamente nas atividades diárias, resultando em maior engajamento e participação das crianças e das professoras em sala de aula.

Um dos maiores aprendizados desses encontros dos percursos formativos foi perceber que o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil não deve

ser mecanizado, mas incorporado ao cotidiano. Como professoras, muitas vezes nos sentimos pressionadas a apresentar resultados rápidos, seja pela família ou pelo sistema, mas o LEEI nos mostrou que a aprendizagem acontece de maneira processual.

Percebemos, ainda, que a formação continuada é essencial para que possamos aprimorar nossas práticas e compreender melhor os direitos das crianças no processo de alfabetização. A troca de experiências entre professoras de diferentes municípios foi de grande valia, pois permitiu que conhecêssemos realidades diversas e adotássemos estratégias para nossas salas de aula.

Os encontros possibilitaram uma compreensão melhor das normas que regem a Educação e os direitos das crianças, porém na maioria das vezes acabam não chegando aos ouvidos dos professores, visto que eles estão imersos no cotidiano escolar. Além disso, esses encontros fortaleceram nosso compromisso com uma educação mais humanizada e significativa, enfatizando que o conhecimento tem o objetivo de sempre nos tornar e de fazermos o melhor.

Seguimos o restante do percurso formativo e nossa trajetória profissional, acreditando que investir na formação de professores é um caminho essencial para garantir uma Educação Infantil de qualidade. Esperamos que esta experiência inspire outras professoras, assim como nós, a buscar conhecimentos que valorizem não só a leitura e a escrita na primeira infância, mas a Educação como um todo, sempre respeitando o ritmo e as necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elza Dalmaz Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> > . Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. 2 v. Brasília: MEC, SEB, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educar para ler desde a infância: o valor poético da vocalidade e da imaginação. ETD - **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 157–176, 2021. DOI: 10.20396/etd.v23i1.8656086. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8656086> . Acesso em: 3 mar. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 19, p. 1–16, 2023. DOI: 10.47249/rba2023723. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/723>. Acesso em: 20 fev. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PAULO, Freire. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PORTARIA MEC Nº 85, DE 31 DE JANEIRO DE 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-85-de-31-de-janeiro-de-2025-610589107>. Acesso em: 06 de março de 2025.

SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre o ensinar e o aprender – caderno 1. Brasília: MEC/SEB/DEP, v.2, 2016. E-book. 132 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; 2).

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.017

O PAPEL DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA PREPARAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA ESTÁGIO CURRICULAR

Victor Marques¹
Sandra Ana Bolfe²

RESUMO

O presente artigo analisa a importância do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial docente, destacando sua influência no estágio curricular obrigatório. O texto apresenta relatos de experiências desenvolvidas a partir da abordagem qualitativa, utilizando relatórios do PRP e dos estágios curriculares e seus diários de classe como instrumentos de análise e percepção como relato de Experiência apoiados pelo método de pesquisa-ação. A imersão das práticas pedagógicas na escola-campo durante o PRP permitiu enfrentar os desafios do ensino e da aprendizagem, compreender as dinâmicas da sala de aula e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas inovadoras. Os resultados demonstram que o PRP contribuiu para obter maior segurança e autonomia, possibilitando a experimentação de diferentes metodologias, como uso de ferramentas digitais, atividades lúdicas e abordagens interdisciplinares. Além disso, o artigo discute a importância do letramento geográfico no ensino de Geografia e como a adoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas favorece o aprendizado dos estudantes. Concluiu-se que o PRP potencializou a

1 Graduando do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal - UFSM, victor.marques@acad.ufsm.br;

2 Professora Adjunta do Departamento de Geociências Curso da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, sandra.bolfe@ufsm.br;

formação inicial docente ao antecipar a vivência de práticas, tornando a transição para o estágio curricular mais fluida e eficaz.

Palavras-chave: Formação Inicial Docente, Residência Pedagógica, Estágio Curricular, Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O intuito do presente trabalho é fazer uma reflexão sobre a preparação e formação inicial docente do Programa Residência Pedagógica, PRP, Subárea Geografia, UFSM, uma vez que o papel desempenhado pelo programa elenca que um dos principais objetivos do PRP está na formação inicial de professores, com o trabalho na imersão da realidade escolar dos estudantes de licenciatura articulando sua formação teórica com experiências práticas. O programa é uma iniciativa do governo brasileiro, como política de fomento à formação inicial de professores implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, que é uma agência do Ministério da Educação, MEC, que concede bolsas e auxílios para a pós-graduação e formação de professores em parceria com as Instituições de Ensino Superior, IES, e as escolas da rede básica de educação. O programa, através de suas experiências práticas e mais intensas, possibilita aos estudantes de licenciatura enfrentarem os desafios reais da sala de aula e aperfeiçoarem suas habilidades de ensino, atuando dentro de um contexto propício a pensar o papel do Ser professor, superando barreiras pela construção de competências sobre o ensinar a aprender. A residência pedagógica permitiu ao estudante desenvolver novos métodos e recursos didático-pedagógicos, dada a percepção da necessidade da superação dos atuais desafios herdados do recente cenário pandêmico da COVID-19 que vivenciamos pela contaminação do Coronavírus SARS Cov2. (Bolfe *et al.*, “no prelo”)

O fato de anteceder as práticas pedagógicas executadas na escola-campo como bolsista/residente do PRP constituiu-se em Experiências fundamentais no prosseguimento do Estágio Curricular, influenciando positivamente o desempenho da construção didático-pedagógica à formação inicial docente. Ambos são processos que formalizam através de suas práticas a formação inicial, pois capacitam o docente para sua profissionalização e inserção no mundo do trabalho. Inicialmente a escola foi pensada para desenvolver a leitura e a escrita, limitando-se a pensar as necessidades de um conteúdo curricular específico previamente determinado e setorizado, compreendendo diferentes idades e graduações organizadas em classes e salas distintas umas das outras.

Ao pensar sobre a importância dos processos do ensinar e apreender do aprender a ensinar, destaca-se o empenho na execução de um projeto para o estágio curricular para desenvolver uma educação baseada no letramento por

meio do olhar curioso do estudante, pois é necessário perceber a capacidade da escola em adaptar-se às transformações sociais. Nesse sentido, mesmo que seja em um ambiente conservador ou em um ambiente mais moderno e progressista, os educadores têm uma árdua tarefa de desenvolver reflexões acerca de suas práticas, o que justifica a necessidade deste trabalho para, assim, qualificar o aprofundamento de uma visão construída através da criticidade e da reflexão do desempenho na atividade docente.

METODOLOGIA

A metodologia que constitui o relato da experiência deste texto é dada pela abordagem qualitativa, com base no estudo dos relatos feitos no relatório do PRP, entregue à Capes, e no relatório do Estágio Curricular, especialmente em diários de classes. A experiência da prática pedagógica permitiu uma compreensão dos fenômenos estudados, por meio de observação e percepção, permitindo identificar os caminhos e tendências dos desafios e das práticas pedagógicas para o ensino de Geografia escolar.

Thiollent (2002, p.14) define que a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação...”, isso porque a pesquisa-ação tem como importante a participação das pessoas atuando nos problemas investigados, e toda pesquisa só pode ser chamada de pesquisa-ação quando houver realmente a ação do sujeito no problema observado, neste caso do estagiário, autor deste texto.

Apesar das limitações, percebeu-se com esta metodologia a importância do PRP como uma política pública que favoreceu a criação de espaços-tempo para superar os entraves educacionais e o aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas de futuros professores.

O PRP, no sentido apropriado da “residência pedagógica” e o “estágio curricular” apresentam relatórios como registros das práticas pedagógicas, permitindo para este artigo apresentar a análise e a percepção da importância do empenho em explorar diferentes recursos didáticos e atividades pedagógicas. Entre elas, o uso da ferramenta Google Earth e a metodologia lúdica para elaborar representações bidimensionais do espaço e de maquetes sobre as formas de relevo. Outras metodologias utilizadas contaram com o uso de mapas mentais relacionados aos conteúdos, os quais colaboraram na construção do raciocínio consciente e crítico.

Outro elemento avaliado através da análise dos relatórios do PRP e Estágio Curricular, são as características de planejamentos das atividades na forma dos planos de ensino e dos planos de aulas. Os resultados compõem materiais e registros de atividades desenvolvidas durante 18 (dezoito) meses do PRP e de 02 (dois) semestres dos Estágios Curriculares no ensino básico, etapas do Ensino Fundamental e do Médio. Assim, no total de 30 (trinta) meses de atividades pedagógicas, a participação aconteceu desde o planejamento do ensino de geografia, reuniões pedagógicas, conselhos de classes, atividades extracurriculares como etapas essenciais à formação inicial do professor.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo das experiências dentro do Programa Residência Pedagógica, PRP e do Estágio Curricular, percebeu-se que existe uma lacuna no que se refere à alfabetização e letramentos dos alunos da rede pública. Essa constatação ocorreu durante as atividades propostas aos estudantes devido à dificuldade em analisar questões e elaborar respostas, mesmo com consulta a materiais didáticos. Nesse sentido, Soares (2022) explica que o Letramento e Alfabetização são processos distintos e que, embora suas naturezas sejam diferentes, são processos simultâneos e interdependentes. A autora enfatiza a alfabetização como o processo de domínio da tecnologia da escrita dotada de um conjunto de técnicas e habilidades, portanto a escrita alfabética e suas normas ortográficas e suas habilidades são desenvolvidas nos processos de escrita. Logo, o letramento será a capacidade do uso da escrita para interpretar, ler e produzir textos de maneira a atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, transmitindo seus pensamentos e leituras daquilo que foi formulado através de sua experiência e prática, fazendo uso da escrita alfabética.

A ideia de ensino de geografia adotada para a análise ultrapassa aquela ideia antiga voltada à memorização de nomes e localizações, pois trata-se de uma prática que busca experimentar o entendimento crítico das relações espaciais e suas implicações para a sociedade e o meio ambiente. A Geografia deve ser ensinada de modo a possibilitar a compreensão do mundo em sua complexidade, considerando a importância das coordenadas geográficas, a orientação e localização, bem como os movimentos da Terra e suas consequências para a vida no planeta.

O resgate que Castellar (2005) faz sobre o debate crítico de Lacoste no final de 1970 traz para analisar o pensamento geográfico e o ensino. A autora resgata um dos principais questionamentos de Lacoste (1998) em relação à geografia escolar, a qual chamava de “Geografia dos Professores”, referindo-se ao fato de a disciplina estar centrada na memória e na informação. A crítica gira em torno da fragmentação curricular e da maneira como essa área do conhecimento foi desenvolvida, e afirma que, entre todas as disciplinas, a Geografia é a única que não se entende como aplicação prática fora do ensino, ou seja, o que fazer com o ensino de geografia, para que ele serve? Segundo Castellar (2005), ainda hoje podemos encontrar esta realidade dentro das salas de aulas, justificando a necessidade da investigação aprofundada, o saber-fazer em geografia, sendo, assim, a capacidade de aplicação dos saberes geográficos nas atividades escolares, de forma que se dê maior ênfase ao papel da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia na formação docente.

O letramento geográfico foi muito debatido ao consultar os planos de aulas do estágio curricular e do PRP. O termo serve para descrever as habilidades em compreender, interpretar e usar as informações referentes à geografia de forma crítica e reflexiva. Envolve a habilidade de ler, analisar e interpretar os produtos gráficos da geografia, como mapas, gráficos, imagens e outros recursos, como também o entendimento dos conceitos geográficos, processos espaciais, relações socioambientais e fenômenos globais. Nesse sentido, apoiando-se em Ries (2018), o letramento vai para além do conceito de decodificação de leitura e decodificação de textos escritos. O surgimento do letramento é tido como a necessidade de se desenhar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita que rompam as fronteiras sistemáticas do alfabeto e da ortografia. Como processo de ensino, o letramento deve valorizar a bagagem e o conhecimento cultural do estudante levando ao desenvolvimento das formulações de hipóteses, respostas e questionamentos e os saberes produzidos e apresentados pelo estudante.

Conforme Libâneo (2013), o trabalho docente é uma parte essencial para o processo de formação para viver socialmente, sendo assim uma prática que garante a existência das sociedades. Além disso, a prática de estudar não é meramente uma exigência da vida em sociedade; é também provedora de conhecimentos e experiências culturais para os indivíduos, tornando-os aptos a representar seu papel na sociedade.

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros são preparados para a participação na vida social. A educação, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades (Libâneo, 2013, p. 14).

Dessa forma, percebe-se que a prática docente tem como seu principal aliado o Letramento e, no caso da Geografia, o Letramento Geográfico. Ele envolve a utilização de habilidades cognitivas e práticas para analisar fenômenos espaciais, compreender a relação entre sociedade e natureza e tomar decisões fundamentadas sobre questões socioambientais e territoriais. No entanto, sua implementação no Ensino Fundamental apresenta desafios que vão desde a ausência de materiais didáticos adequados até lacunas na formação inicial e continuada dos professores. Essa problemática torna urgente a investigação de estratégias pedagógicas que possam efetivamente promover o letramento geográfico, alinhando os conteúdos escolares às vivências e necessidades dos alunos.

Uma das principais barreiras identificadas está na forma tradicional de ensino, muitas vezes focada na memorização de conceitos e conteúdos descontextualizados. Nessa forma de ensino, os estudantes não desenvolvem a habilidade de aplicar os conhecimentos geográficos em situações reais ou de refletir sobre as relações entre os fenômenos naturais e sociais que moldam o espaço, diagnóstico esse que fortalece a crítica de Lacoste e Castellar sobre a geografia escolar. Assim, surge a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas, que integrem teoria e prática e coloquem os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem (Lacoste (1998, *apud* Castellar 2005).

Milton Santos (2012) evidencia, através de sua crítica, que a geografia desde suas origens foi mais uma ideologia que uma filosofia orientada pelo capitalismo quando sua implementação tinha que ser adequada às necessidades de expansão nos países centrais e na periferia. Milton Santos ainda critica a geografia clássica pelo excessivo foco na descrição de paisagens e elementos físicos, desconsiderando os papéis das relações sociais e dinâmicas de poder, de forma que muitos geógrafos serviram aos interesses coloniais e imperialistas legitimando desigualdades espaciais e econômicas.

Diante da marcha triunfante do imperialismo, os geógrafos dividiram seus pontos de vista. De um lado, aqueles que lutavam pelo advento de um mundo mais justo, onde o espaço seria organizado com o fim

de oferecer ao homem mais igualdade e mais felicidade: são os casos de Elysée Reclus e Camille Vallaux. [...] De outro lado, aqueles que preconizaram claramente o colonialismo e o império do capital e aqueles, mais numerosos, que se imaginando humanistas não chegaram a construir uma ciência geográfica conforme seus generosos anelos (Santos, 2012, p.30).

Contudo, para que o potencial dessa discussão sobre a construção de uma nova geografia seja explorado dentro da geografia escolar, deve-se adotar práticas pedagógicas que transcendam a mera memorização de conteúdos e promovam o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e libertadoras. Trabalhar com uma Geografia criativa, crítica e libertadora significa oferecer aos alunos uma educação que os prepare para interpretar o mundo, questionar injustiças e atuar de forma consciente e ética na construção de um futuro mais equitativo, em que a geografia possa superar a sua preocupação com a discussão em torno da geografia como disciplina, mas sim como objeto, preocupando-se mais em debater o espaço, que é o objeto da ciência geográfica (Castellar, 2015 e Freire, 2014).

A criticidade é outro pilar essencial para uma sala de aula transformadora. Uma Geografia crítica incentiva os alunos a refletirem sobre questões socioambientais e territoriais, como desigualdades espaciais, mudanças climáticas e os impactos das ações humanas no meio ambiente. Ao questionar as dinâmicas de poder que moldam o espaço, os alunos desenvolvem um olhar analítico que os capacita a propor soluções para os problemas que afetam suas comunidades e o mundo. Corroborando Freire (2014), autor que traz o debate sobre a liberdade mal interpretada em que o educando e o professor devem entender a relação e o papel estabelecidos entre autoritarismo e liberdade, em que um professor relata a Freire que certa vez, em uma situação, seu estudante estava sentado perto da porta se comunicando com outra estudante durante a aula e que, em certo momento, percebeu que estava afetando o momento que ocorria em sala de aula, fazendo esse professor parar sua fala. Para esse professor, surgiu o sentimento de autoritarismo em sua prática. Para Freire (2014), seria isso, um erro, se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto prejudicando o funcionamento da aula. Em certo trecho ele explica que aposta na liberdade com entendimento de suas responsabilidades.

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões. Foi isso, pelo menos, o que marcou a experiência de filho, de irmão, de aluno, de professor, de marido, de pai e de cidadão.

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que nem sempre a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação ao amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã (Freire, 2014, p.103).

A liberdade com responsabilidade deve ser o foco dos educandos. A criatividade, nesse contexto, torna-se fundamental para engajar os estudantes e tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo. Aulas práticas, saídas de campo, investigação sobre a construção das paisagens e territórios para a elaboração de maquetes, o uso de mapas mentais e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares permitem que os estudantes participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem estimula a curiosidade e valoriza as experiências pessoais dos estudantes, conectando os conteúdos geográficos ao cotidiano da realidade e promovendo uma aprendizagem profunda e duradoura.

Paulo Freire (2014) faz uma crítica ao ensino bancário em seu livro *Pedagogia do Oprimido* e explica que, mesmo estando submetido ao ensino bancário, ele não está fadado a terminar em uma educação sujeita a este que deforma a criatividade, mas que cabe ao educando e ao educador dar a volta por cima superando o autoritarismo, não pelo conteúdo que foi transferido, mas sim pelo processo de aprender a fazer essa superação autoritária.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando, mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”.

Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (Freire, 2014, p. 27).

Por fim, a dimensão libertadora da Geografia está diretamente ligada à perspectiva de Paulo Freire, que defende a educação como prática de liberdade.

Uma sala de aula libertadora é aquela que valoriza o diálogo, reconhece as vozes dos educandos e os empodera como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem. Nesse ambiente, os educandos não apenas absorvem conhecimentos, mas também são instigados a agir, transformando o conhecimento em ferramenta para a emancipação social e para a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, o referencial teórico favoreceu trabalhar com uma Geografia criativa, crítica e libertadora, que é uma forma de ressignificar o ensino, colocando os educandos no centro do processo educativo. Essa abordagem prepara os estudantes para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo de forma ética, colaborativa e inovadora, reafirmando a Geografia como uma disciplina indispensável para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse momento apresentam-se os relatos de Experiência na participação no Programa Residência Pedagógica - PRP, na Escola de Ensino Médio Santa Maria, bairro Santa Marta, cidade de Santa Maria, RS, no período de outubro de 2022 a março de 2024, somando o total de 59 (cinquenta e nove) aulas. Durante o PRP, foi trabalhado com dois perfis diferentes de estudantes: o primeiro perfil foram estudantes da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, EJA, sendo trabalhado com as Totalidades 3 e 4 (Tot.) de forma conjunta; e o segundo perfil, com os estudantes da turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

As atividades do PRP colaboraram para o Estágio Curricular realizado no Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso, bairro Camobi, com 16 (dezesseis) aulas no Estágio Curricular do Ensino Fundamental e 15 (quinze) aulas durante o Estágio Curricular do Ensino Médio.

Na experiência no PRP, primeiro perfil com a Totalidade 3 e 4 da EJA, ao desenvolver os trabalhos em sala de aula, percebemos que a sala de aula possuía uma turma diversificada e que, ao desenvolver os trabalhos, essa diversidade deveria ser trabalhada de forma que os conteúdos estivessem conectados com suas realidades e os desafios do dia a dia. Muitas vezes as aulas eram antecedidas por uma breve conversa para ver como o estudante estava sendo afetado pelo seu cotidiano, permitindo, assim, avaliar o ritmo do desenvolvimento das

atividades que eram propostas. Algumas vezes surgiram desafios, e outras vezes havia engajamento de forma satisfatória.

No segundo perfil, com o 9º ano do Ensino Fundamental, observou-se que, ao iniciar as atividades, muitos estudantes tinham dificuldades em ler mapas e resistência a realizar trabalhos mais lúdicos. Houve, então, uma alteração no plano de aula, baseando-se no uso de livro didático escolar e atividades com consulta, bem como foi necessário reforçar o uso da escrita e de exposição para debates em salas de aula. Notou-se, no decorrer do período, que as atividades pedagógicas propostas favoreceram a interpretação de mapas e atlas geográficos, apesar de algumas dificuldades iniciais devido às consequências que acentuaram a precarização da educação no ensino antes, durante e após a Pandemia da COVID-19.

O uso de ferramentas como o Google Earth e atividades práticas mostraram-se mais dinâmicos, a exemplo de recorte e montagem de modelos de relevos, atividades que contribuíram para o aprendizado. Em geral, pode-se dizer que os resultados obtidos com as turmas foram positivos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento geográfico e ao engajamento dos estudantes por meio de atividades lúdicas e interativas. Os estudantes apresentaram dificuldades iniciais na leitura de conteúdos no quadro, mas avançaram significativamente com o uso de atividades práticas, como mapas conceituais, jogos didáticos e representações geográficas. Esse método proporcionou maior interesse e compreensão dos conceitos sobre o espaço geográfico.

Além disso, o Programa Residência Pedagógica demonstrou sua relevância na formação inicial docente, permitindo vivências dos desafios reais da sala de aula e desenvolvimento de diferentes estratégias pedagógicas que demonstram ser eficazes. Houve também uma importante troca de experiências com a equipe escolar, que auxiliou na adaptação das metodologias às necessidades das turmas. Em resumo, a abordagem interativa e contextualizada foi essencial para estimular o interesse dos alunos e aprimorar a prática docente.

Com isso, percebemos que os resultados obtidos durante a Residência Pedagógica foram essenciais para formação e capacitação inicial, pois, ao realizar os estágios e o desempenho como estagiário, foi demonstrado maior domínio dos conteúdos e segurança para estabelecer conexões com os estudantes em sala de aula.

Os resultados obtidos durante o estágio curricular foram significativos para a compreensão do ensino de Geografia no Ensino Fundamental. A turma

demonstrou dificuldades iniciais na leitura de conteúdos teóricos, mas apresentou avanços quando foram utilizadas metodologias interativas, como mapas mentais (Figura 1), atividades lúdicas e ferramentas tecnológicas, incluindo o Google Earth.

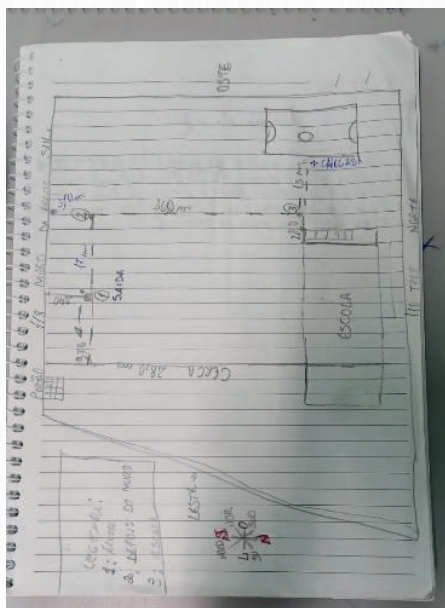
Figura 1. Mapa mental, movimentos da Terra



Fonte: MARQUES, Victor.

A parceria com o professor de Educação Física permitiu realizar a atividade multidisciplinar para trabalhar conceitos cartográficos, como escalas e coordenadas geográficas. Os estudantes elaboraram um mapa bidimensional dos espaços da escola para a atividade do jogo de orientação espacial, como se pode observar na figura 2. O destaque da atividade contribuiu para a socialização e engajamento dos estudantes.

Figura 2. Mapa da escola, orientação espacial



Fonte: MARQUES, Victor

As atividades práticas, como a construção de maquetes e jogos didáticos, foram fundamentais para o aprendizado, permitindo que os estudantes relacionassem os conceitos geográficos ao seu cotidiano. No entanto, desafios como a falta de concentração de alguns alunos e dificuldades na interpretação de mapas foram identificados, exigindo adaptações nas estratégias pedagógicas.

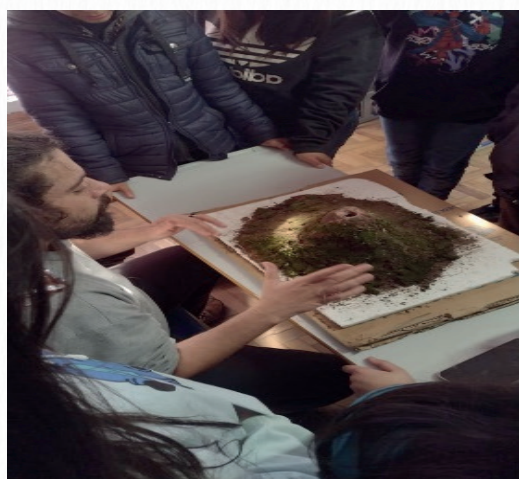
O estágio curricular possibilitou um aprofundamento na prática docente, destacando a importância do planejamento flexível e do letramento geográfico para tornar a Geografia mais acessível e significativa. A experiência reforçou a necessidade de metodologias inovadoras e adaptativas, que valorizem as vivências dos estudantes e promovam um ensino mais dinâmico e eficiente.

A figura 3 mostra duas imagens de atividades cujo objetivo era desenvolver a abstração de informações com uso de atividades lúdicas. Os estudantes puderam compreender como funcionam os vulcões, caso da figura (a) maquete do vulcão ou então assimilar que as informações dos movimentos da Terra no sistema solar (b) afetam nosso cotidiano com as estações do ano, as fases das luas e outros fenômenos.

O estágio curricular ressalta a importância do planejamento pedagógico pensado na adaptação às necessidades dos estudantes. O uso de metodologias ativas e as práticas lúdicas tiveram um papel importante para engajar os estudantes e promover o aprendizado, especialmente em um contexto marcado por desigualdades educacionais e pelos resultados da pandemia de COVID-19, Coronavírus SARS Cov2, que geraram imensa lacuna no desenvolvimento educacional dos estudantes.

Figura 3. (a) maquete do vulcão. (b) Maquete do sistema solar .

(a)



(b)



Fonte: MARQUES, Victor Fonte MARQUES, Victor

Além disso, foi possível observar a importância do vínculo entre professor e estudantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A interação constante e o respeito às experiências dos estudantes favoreceram a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante, no qual todos se sentiam motivados a participar ativamente das atividades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Extinto em 2024, o Programa Residência Pedagógica, PRP como uma política pública demonstrou importante papel na formação inicial docente, oferecendo a imersão prática que antecede o estágio curricular obrigatório, portanto seria importante sua continuidade. Experiências como a deste programa valorizam a

formação inicial docente e, por isso, deveria ser repensada pelo governo a sua volta como uma política de valorização dos professores em formação inicial. As experiências adquiridas ao longo do PRP e dos estágios curriculares possibilitaram uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados em sala de aula, além de permitirem a aplicação de metodologias inovadoras para aprimorar o ensino de Geografia. Os resultados evidenciaram que os estudantes apresentavam dificuldades iniciais na leitura de mapas e na interpretação de conteúdos geográficos, o que demandou adaptações no planejamento pedagógico. A implementação de estratégias ativas, como uso de ferramentas tecnológicas, atividades lúdicas e construção de materiais didáticos, contribuiu para um aprendizado mais dinâmico e significativo.

Além disso, a experiência docente reforçou a importância do letramento geográfico como eixo central para o ensino da disciplina de Geografia, possibilitando que os alunos desenvolvessem um olhar crítico e consciente sobre o espaço geográfico. A necessidade de metodologias mais engajadoras e interativas mostrou-se essencial para atender às demandas dos estudantes, tornando o ensino mais inclusivo e eficaz. Portanto, o PRP e o estágio curricular complementam-se na formação do futuro professor, permitindo que ele desenvolva uma prática pedagógica reflexiva e adaptativa. A continuidade de programas como o PRP é essencial para fortalecer a qualificação dos licenciandos e garantir que a formação docente seja mais sólida, alinhada às demandas contemporâneas do ensino e da aprendizagem em nosso país.

REFERÊNCIAS

BOLFE, Sandra Ana *et al.* **O Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Geografia, UFSM: os desafios da formação de professores durante a pandemia Covid-19.** 2024. (“No prelo”, em fase de pré-publicação).

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar.** Caderno Cedes, Campinas, n.25, p. 209-225, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RIES, Zuleika Maria da Silva. O LETRAMENTO GEOGRÁFICO NAS ESCOLAS RURAIS: Uma experiência cartográfica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora – Santa Maria, RS. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Santa Maria: UFSM, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Edusp, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.018

EDUCAÇÃO MUSICAL CENTRADA NO SOM E EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Edson Ponick¹

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência vivenciada com estudantes do curso de Pedagogia, no componente curricular de Artes. A atividade envolvia a linguagem da Música numa interface com a Educação Estético-Ambiental (Estévez, 2022). Partindo do conceito de paisagem sonora (Schafer, 2011), as e os estudantes escutaram a paisagem sonora de diferentes contextos, em suas casas e ao redor do prédio da Faculdade. A partir de uma reflexão ecológica com ênfase no som – e na poluição sonora –, a turma foi desafiada a expressar-se através de uma composição sonoro musical, usando instrumentos musicais e objetos sonoros variados. Além das referências já citadas, o trabalho discorre sobre a possibilidade da expressão sonoro musical a partir de uma proposta de expressão musical centrada no som, ampliando as possibilidades da prática musical. A análise dos dados é realizada a partir da concepção estética filosófica de Gadamer (1985) e abrange duas criações sonoro musicais compostas e executadas pelos e pelas estudantes. Como resultados, evidencia-se que as e os estudantes conseguiram expressar-se sonora e musicalmente, relacionando sons da natureza, sons e ruídos do cotidiano, numa relação estético-ambiental. No entanto, a análise das suas composições, assim como qualquer outra manifestação artística, pressupõe uma participação ativa de quem observa (ou absorve), frui a obra, como num jogo sonoro musical onde executantes e espectadores participam ativamente.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação Estético-Ambiental, Paisagem sonora, Som.

1 Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – RS, edsonponick@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O texto a seguir relata uma experiência sonora musical realizada com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Na disciplina de Artes nas Infâncias, procuramos abordar as quatro linguagens da Arte: artes visuais, dança, música e teatro. A experiência aqui analisada envolveu a linguagem musical, enfatizando a expressão sonora musical a partir de uma variedade de instrumentos rítmicos, na sua maioria, mas também instrumentos melódicos, como flauta doce, flauta de êmbolo, Kazu, entre outros. É importante ressaltar que poucos estudantes possuíam formação musical ou experiência com composição musical.

Experienciar o fazer musical nesse contexto está baseado num conceito amplo de música. Fazer música é sempre organizar sons e silêncios a partir das propriedades do som (altura, intensidade, duração e timbre). Segundo a educadora musical Marisa Fonterrada, “[...] é isso que o músico faz, quando faz música: cria sons, junta alguns deles a outros, empilha-os, ou os põe lado a lado, organiza-os de várias maneiras; é como se fosse uma grande brincadeira de montar e desmontar, em que as ‘peças’, em vez de serem de madeira ou plástico, são sonoridades” (Fonterrada, 2004, p. 08). Também se apoia na ampliação do leque de instrumentos musicais e objetos sonoros que hoje compõem o espectro sonoro musical. Fala-se, inclusive, em uma nova arte sonora, centrada inteiramente no som, independente de que forma ele é produzido (Soloms, 2020). Ou, como explica Fonterrada, “[...] com a sociedade industrial, os ruídos do mundo se intensificam e são assimilados pela música. Já não existe uma divisão clara entre som e ruído; a música do novo século assimilou os ruídos e os integrou aos até então chamados ‘sons musicais’” (2004, p. 51). Os sons executados e fruídos nas composições em questão partem dessa concepção aberta e inclusiva de música.

Com o objetivo de refletir sobre a forma como os sons que constituem nosso cotidiano nos afetam, a turma foi dividida em pequenos grupos, nos quais cada estudante compartilhou as paisagens sonoras que registrou. Depois, essas paisagens foram organizadas quanto à origem dos sons (naturais, humanos, artificiais). A partir dessas ações, cada grupo criou uma composição sonora musical, buscando expressar um aspecto do mundo sonoro que aí está. O resultado foi uma sequência de micro composições que tratam de temáticas como a revitalização da natureza, os sons de um domingo, o amanhecer e o anoitecer, o som do dia a dia.

No trabalho em grupos, foi possível perceber o envolvimento de cada integrante do grupo na escolha dos sons a serem expressos e na busca por instrumentos ou objetos sonoros que representassem cada som.

O conceito “expressão musical centrada no som”, presente neste trabalho desde o seu título, tem como base um conceito semelhante: “educação musical centrada no som”. Segundo a educadora musical portuguesa Ana Luísa Veloso, a proposta de uma educação musical centrada no som busca ser uma abordagem mais inclusiva e democrática, ao valorizar mais a expressão sonora de cada pessoa, e relativizando a centralidade da música eurocêntrica, que privilegia a tradição musical ocidental com sua técnica e sua teoria específicas, que, muitas vezes, exclui crianças e também pessoas adultas de expressar-se sonora e musicalmente (Veloso, 2025).

METODOLOGIA

A atividade iniciou com uma sensibilização sonora, com base na proposta de percepção da paisagem sonora (Schafer, 2011a). Os e as estudantes foram desafiados a fechar os olhos e escutar todos os sons que constituíam a massa sonora do ambiente onde se encontravam. A mesma experiência foi realizada no contexto da sala de aula e também no contexto familiar de cada estudante. Em conversa espontânea após a percepção, estudantes ressaltaram a importância de silenciar para dar-se conta da diversidade sonora que compõe o ambiente. Também constataram a dificuldade de escutar e até reconhecer sons, especialmente os mais distantes ou mais fracos. Schafer ressalta que a percepção da paisagem sonora é mais complexa porque ela vai além do campo visual, abrangendo sons que, embora não estejam ao alcance da visão, formam o conjunto dos sons que influenciam nosso ser e nosso agir naquele tempo e espaço. Isso porque uma “paisagem sonora consiste em eventos *ouvidos* e não em objetos *vistos*” (Schafer, 2011a, p. 24).

O material coletado nas escutas individuais foi socializado em pequenos grupos e serviu de matéria prima para as composições criadas, conforme já destacado na introdução. Na partilha, especialmente das paisagens sonoras coletadas em casa, percebeu-se a variedade de contextos ali presentes, desde sons de cunho mais rural até contextos urbanos de grande concentração de pessoas. Sons de

animais, sons da natureza e sons de máquinas mesclavam-se nas falas empolgadas das e dos estudantes.

A participação do professor neste processo deu-se através da circulação pelos grupos, dirimindo dúvidas, lançando provocações e questionando aspectos, às vezes, pouco considerados na descrição das sonoridades. Cada grupo recebeu uma planilha para categorizar cada som percebido (Figura 1).

Figura 1. Quadro para categorização e classificação dos sons coletados

Local	Timbre	Categoria	Altura	Intensidade	Duração	Caráter expressivo
	Fonte sonora	Natureza humana	Grave	Forte	Longo	Alegre, triste, tenso, calmo, agitado, revoltado, irritante, suave...
		Natureza não humana Artificial	Agudo	Fraco	Curto	

Fonte: elaboração do autor

A coleta de dados para as reflexões aqui apresentadas foi feita através de observação participante. Entende-se a observação aqui como “[...] o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador” (Angrosino, 2009, p. 56). À observação ativa seguiu-se a fruição da execução das pequenas peças compostas pelos e pelas estudantes. Estas *performances*, por sua vez, foram gravadas em vídeo, servindo de material empírico para as análises realizadas posteriormente. Para este trabalho, foram escolhidas duas peças que exemplificam a relação entre uma expressão musical centrada no som e a Educação Estético-Ambiental.

A análise das duas peças foi feita com base no que Gadamer chama de Estética Filosófica (Gadamer, 1985), destacando três conceitos essenciais: “a volta ao *jogo*, a elaboração do conceito de *símbolo*, isto é, a da possibilidade do reconhecimento de nós mesmos, e finalmente a *festa*, como a essência da comunicação recuperada de todos com todos” (Gadamer, 1985, p. 23 - grifos do autor). O que me orienta na análise é uma força imaginativa, própria do ser humano. “Pois é fato [...] que vemos a imagem ao mesmo tempo a partir das coisas e que imaginamos a imagem nas coisas. Assim, é na força imaginativa, na força do homem de imaginar-se uma imagem, que a reflexão estética orienta-se principalmente” (Gadamer, 1985, p. 31). O que procuro fazer nas duas obras mencionadas é uma reflexão estética baseada nessa força de imaginar uma imagem, neste caso, imaginar uma situação a partir de uma organização sonoro musical, na qual eu sou

um espectador que, ainda segundo Gadamer, “[...] é notadamente mais que um mero observador que vê o que se passa diante de si; ele é, como alguém que ‘participa’ do jogo, uma parte dele” (Gadamer, 1985, p. 40). Ao ser participante do jogo sonoro que me é apresentado pelos e pelas estudantes, envolvo-me com a sua interpretação a partir da minha experiência e dos meus (pré)conceitos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando tratamos da música, partimos da ideia de que “música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida” (Schafer, 2011a, p. 23). Essa definição pode ser melhor compreendida se a ela acrescentamos a noção de que “[...] as condutas musicais têm, em geral, uma intenção simbólica, ou seja, os músicos não fazem som pelo som, nem estruturas sonoras por estruturas sonoras; mas que tudo isso remete a outra coisa, seja essa ‘outra coisa’ da ordem das imagens, dos afetos ou da mitologia” (Delalande, 2019, p. 36). Organizamos os sons para expressar ou representar diferentes situações, experiências, momentos individuais, sociais ou naturais. A música, assim como a arte em geral, é expressão sonora compartilhada e sempre situada em um contexto social, cultural, econômico e geográfico.

A reflexão em torno do conceito do que vem a ser música é essencial, se buscamos ampliar e qualificar a experiência musical na formação inicial de pedagogos e pedagogas nas faculdades e, por extensão, na formação humana de crianças e adolescentes nas escolas. Matias Recharte alerta que nosso conceito de música está fortemente carregado por “um sistema de conhecimento, uma episteme, que é, desde seu início, eurocêntrico, racista, heteronormativo e patriarcal” (Recharte, 2019, p. 73 – tradução livre). O alerta pode ser ilustrado com a definição de música que durante séculos permeou as aulas de educação musical, em especial, no Ocidente: “Música é a arte de combinar os sons de maneira agradável ao ouvido” (Fonterrada, 2004, p. 58). Ressalte-se que Marisa Fonterrada destaca essa definição justamente para questionar sua herança eurocêntrica e racista. Contrapondo essa definição, embasada em John Cage, Fonterrada (2004, p. 58) destaca que “[...] música é som. O som que nos rodeia, dentro ou fora das salas de concerto”.

Partindo desse conceito amplo de música, podemos experienciar um fazer musical que engloba as três dimensões musicais propostas por Delalande (2019,

p. 23): a primeira dimensão musical é “o gosto pelo som”; a segunda é o “seu valor simbólico”; e a terceira dimensão é a “organização”. O gosto pelo som ou, dito de outra maneira, a força atrativa e cativante do som é percebida quando, por exemplo, expomos uma série de instrumentos musicais e objetos sonoros sobre a mesa. A experiência mostra que todos eles são testados, explorados, tocados em todos os sentidos. O mesmo vale para a reprodução de uma música (o som organizado); ela atrai a atenção; e mesmo quando não agrada, isso só acontece porque há outras organizações sonoras que agradam mais. E o (des)agrado está relacionado com a segunda dimensão musical: seu valor simbólico. Uma composição musical afeta de diferentes formas e produz sensações e sentimentos variados. E tudo isso acontece porque há uma intencional organização de alturas, durações, intensidades e timbres, a terceira dimensão musical, segundo Delalande.

Um último argumento sobre a centralidade do som na produção musical atual é que, “[...] com a sociedade industrial, os ruídos do mundo se intensificam e são assimilados pela música. Já não existe uma divisão clara entre som e ruído; a música do novo século assimilou os ruídos e os integrou aos até então chamados ‘sons musicais’” (Fonterrada, 2004, p. 51). E a industrialização, seguida de uma compulsão por desenvolvimento econômico a qualquer custo, teve como consequência a crise climática sem precedentes que hoje assola e compromete a vida na Terra.

A atividade de expressão musical experienciada a partir desse conceito amplo de música centrada no som está vinculada à atual crise socioambiental, evidenciada na deterioração e na destruição da vida em suas mais variadas manifestações. Das muitas poluições que contribuem para esta destruição, a que nos interessava era a poluição sonora. No entanto, buscando seguir os conselhos de Schafer, procuramos “uma maneira de tornar a acústica ambiental um programa de estudos positivo”, buscando responder à pergunta: “Que sons queremos preservar, encorajar, multiplicar?” (Schafer, 2011b, p. 18). Entendo que as criações musicais compostas buscavam contribuir positivamente para uma acústica ambiental esteticamente referenciada.

A acústica ambiental está relacionada ao “enfoque da ecologia acústica, também conhecida como ecologia sonora” e ela “é interdisciplinar” (Fonterrada, 2004, p. 44). Dar ouvidos ou “estar a escuta” dos sons que constituem nosso ambiente é também uma atitude ecológica necessária e urgente. Schafer afirma que “o esgoto sonoro de nosso ambiente contemporâneo não tem precedentes

na história humana” (2011a, p. 111). Já há estudos que apontam para a influência que o nosso modo barulhento de viver tem sobre os ecossistemas. Dumyahn¹ e Pijanowski (2011) pesquisaram os impactos dos sons produzidos pela humanidade e concluíram que eles afetam nossa qualidade de vida, mas, mais do que isso, interferem na qualidade da comunicação na vida selvagem. A partir dessas conclusões, eles defendem que precisamos pensar na qualidade da paisagem sonora envolvendo toda forma de vida; em outras palavras, poderíamos falar de uma paisagem sonora ecológica e esteticamente sustentável.

Estética, ecologia, meio ambiente e educação formam o tetrápode da proposta de educação em valores denominada Educação Estético-Ambiental. Nascida na década de 1990, em Cuba (Alvarez, 2019), a partir de estudos sobre educação estética e educação ambiental, por um lado, e de experiências de Educação Estético-Ambiental com crianças na maioria das escolas de Educação Infantil e anos iniciais da província de Santa Clara (Estévez, 2020, pp. 24-25), a Educação Estético-Ambiental é um “[...] conjunto de práticas, saberes, conhecimentos e metodologias de caráter pedagógico, destinadas a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas com o nosso meio ambiente (Estévez, Terra Silveira, Salomão de Freitas, 2020, p. 33). Dentre os conceitos fundantes da Educação Estético-Ambiental, está a sustentabilidade estética da condição humana.

A sustentabilidade estética é um conceito chave para a Educação Estético-Ambiental. Cunhado há mais de 10 anos por Pablo René Estévez (2009), pesquisador e professor cubano e uma das referências da Educação Estético-Ambiental, a ideia central da sustentabilidade estética da condição humana é que, no processo de desenvolvimento econômico, social e cultural, próprio da nossa condição humana, precisamos ter como parâmetro de qualidade desse desenvolvimento seu impacto estético na natureza e na vida do próprio ser humano. Este parâmetro vale tanto para a criação ou o desenvolvimento de um objeto de consumo (um celular, um carro, um brinquedo, etc.) quanto para grandes empreendimentos (moradias, parques, projetos de agropecuária, etc.).

A proposta apresenta uma transformação radical em relação à forma como nos relacionamos com a natureza não humana. Ter o impacto estético como parâmetro de qualidade para os projetos humanos vai diretamente de encontro ao projeto socioeconômico dominante hoje, particularmente na sociedade capitalista. Segundo Estévez, o desrespeito a essa condição estética da natureza

humana e não humana tem como consequência o empobrecimento das condições socioambientais, afetando nossa convivência social e nossa sensibilidade estética.

La depauperación de las condiciones socio-ambientales en virtud de la pérdida de la biodiversidad, la polución ambiental, el cambio climático, la sobreexplotación de los recursos naturales y la globalización de un estilo de vida ecológicamente insustentable, trastoca las reglas de la convivencia social y ocasiona um impacto antiestético en la sociedad contemporánea (Estévez, 2023, p. 27)

O desenvolvimento estésico e estético do ser humano, também conforme Estévez, remonta aos nossos ancestrais do Paleolítico superior e suas pinturas rupestres nas cavernas. Além de serem um marco da história da arte, essas manifestações preservadas também são um testemunho de um longo processo de descobrimento e desenvolvimento da percepção e da sensibilidade humanas, manifestadas nas relações estabelecidas com a natureza não humana e na forma de tratamento e embelezamento dos objetos de trabalho (Estévez, 2011). Menos preocupado com sua sobrevivência imediata, por uma série de fatores, o ser humano passa a desenvolver sua sensibilidade, vendo, escutando e compreendendo a complexidade da beleza na qual vive e da qual faz parte. E esta sensibilidade estética está ameaçada pela forma exploratória como a sociedade ocidental capitalista se relaciona com a vida e a natureza ao seu redor, que ela mesmo denomina de “meio ambiente”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme anunciado na metodologia, faço a seguir uma análise com base na estética filosófica de Gadamer, em especial, sobre a sua ideia do observador como aquele que participa ativamente do jogo: “[...] cada obra deixa como que para cada um que a assimila um espaço de jogo que ele tem que preencher” (Gadamer, 1985, p. 43). Então, procurei preencher o que me cabia neste jogo sonoro musical, buscando relacionar uma expressão musical centrada no som com temas pertinentes à Educação Estética Ambiental.

A primeira composição, “A natureza se reconstrói”, inicia com um instrumento denominado “pau de chuva”. Na sequência, sons suaves lembram a natureza e estes vão se intensificando gradualmente. Um pequeno instrumento de sopro com apenas três sons, que tocados simultaneamente lembram o apito

de um trem, interrompe a suavidade de sons. Inicia então a parte B da pequena peça constituída de sons agressivos, que lembram pessoas caminhando, carros apressados, sirenes diversas. Uma pausa abrupta encerra esta parte; em seguida, volta, suavemente, o som do pau de chuva, e a composição termina com este instrumento.

O grupo buscou representar o contraste entre os ruídos do cotidiano e os sons naturais. Podemos questionar se a natureza ainda tem forças para uma reconstrução; é possível argumentar inclusive que “construção” é uma ação tipicamente humana. A natureza pode se revitalizar, mas não se reconstruir. Independente desse questionamento, a proposta do grupo traz uma reflexão sensível que envolve uma perspectiva estético-ambiental. Os sons organizados e executados cuidadosamente pelo grupo expressam o contraste entre a sonoridade de uma sociedade agitada e de um lugar onde predominam os sons naturais. O fato de somente o pau de chuva reaparecer timidamente na “reconstrução” – ou revitalização – da natureza pode apontar para a fragilidade dessa possibilidade.

Numa perspectiva de Educação Estético-Ambiental, a experiência do grupo revela a necessidade de perceber – neste caso, escutar – tanto os sons do cotidiano urbano quanto recuperar os sons que a natureza nos oferece. Segundo Estévez (2011, p. 80), “[...] una de las más serias amenazas a la condición humana en el mundo de hoy, parte de la drástica reducción del patrimonio estético natural y social: quizás la mayor conquista y pérdida de la humanidad”. O mesmo autor alerta que a consequência desta redução drástica do patrimônio estético é que estamos reduzindo nosso espectro sensitivo e a capacidade de nos comunicar esteticamente com o mundo em que vivemos. Promover experiências de percepção sensível da paisagem sonora torna-se uma possibilidade de refletir sobre as sonoridades que nos rodeiam e nos afetam. Isso porque, segundo Schafer (2011a, p. 12), “[...] há muitas ‘espécies em extinção’ na paisagem sonora atual”. É a drástica redução do patrimônio estético natural já apontada por Estévez.

Outra composição construída na mesma atividade denomina-se “Domingo”. Ela caracteriza-se por contrastes entre sons fortes e fracos e graves e agudos, explorando intensidades e alturas. O grupo, formado por cinco estudantes, optou por estruturar sua composição a partir de um padrão rítmico, que conduziu toda a peça. Instrumentos convencionais (agogô e castanholas) e objetos sonoros (galão de água de 20 L, prato de vidro e colher, dois potes de plástico percutidos com baquetas de rolha de garrafa) iniciam a peça, tocando por alguns segundos,

marcando um padrão rítmico e repetido. Este padrão é quebrado somente no final da peça, quando um molho de chaves faz um solo agudo, desordenado e suave. Tem-se a impressão de que ele anuncia o fim daquele momento, o que de fato acontece; mas este não é o final da peça. O molho de chaves realiza um pequeno diálogo com os outros instrumentos, que tocam apenas uma parte do padrão rítmico. A peça termina.

Padrão e contraste conduzem a reflexão em torno desta composição. O domingo é uma quebra do padrão produtivo, a parada necessária. Arriscaria dizer, como observador participante do jogo em questão, que o que caracteriza o domingo na composição é o molho de chaves; essa suspensão da rotina padronizada na vida cotidiana. O som agudo do molho de chaves lembra um sinal sonoro típico de escola (seria o recreio?). Parar e sair da rotina, do padrão; desacelerar e experienciar situações que despertam outras emoções pode ser também uma atitude estético-ambiental. Aliás, a emoção é fator essencial na proposta da Educação Estético-Ambiental. Segundo Lurima Estévez Alvarez (2024, p. 33), [...] “la emoción constituye uno de los resortes fundamentales para el aprendizaje”. *Resorte* pode ser traduzido como fonte, base, origem ou até alavanca e mola. A emoção é uma mola propulsora de aprendizagem; e de sensibilização também. O domingo, o recreio, o lúdico, o sorriso que acompanhou toda a *performance* ficaram condensados no som agudo do molho de chaves, que rompeu o padrão rítmico rotineiro do que vinha dominando a peça.

A peça, no entanto, não encerra com o domingo; há um diálogo com o cotidiano, com o padrão rítmico, organizado, racional. Não somos só razão, nem só emoção; nossos dias não são compostos somente por “dias úteis”; há os dias de folga, do convívio. Se partirmos da ideia capitalista de que há “dias úteis”, os outros, em oposição, seriam os “dias inúteis”. São dias (ou momentos) lúdicos, carregados de emoção e de sensibilidade. Numa perspectiva de Educação Estético-Ambiental, poderíamos dizer que é “[...] imprescindible hermanar la utilidad con el saber sensible; la utilidad con la belleza, y la razón con la emoción, tanto en la vida social como en el conocimiento y en la práctica educativa” (Estévez, 2011, p. 70). Gosto de pensar que a pequena composição denominada “Domingo” apresenta esse equilíbrio de forma muito sutil, mas contundente.

Retorno mais uma vez a Gadamer e a sua ideia de jogo como constituinte da experiência estética com uma obra artística. “A tarefa de construção do jogo reflexivo está como exigência na obra como tal” (Gadamer, 1985, p. 45). O que

acabei de expor acima é uma construção reflexiva a partir de duas composições simples na sua construção, no seu tempo de duração, na sua execução inclusive. Mas essa construção reflexiva, própria da fruição artística, revela que é possível – e até necessário – que se dê o tempo para refletir sobre a experiência estética realizada para que nos reconheçamos e nos deixemos envolver na sua simplicidade complexa. Pois [...] “justamente nisso está a distinção da arte; que aquilo que nela vem à representação, quer rico ou pobre de conotações, quer um mero nada de conotações, move-nos a permanecer nele ou a estar de acordo com ele, como se num re-conhecimento” (Gadamer, 1985, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas até aqui objetivaram relacionar a expressão sonoro musical à Educação Estético-Ambiental por meio da paisagem sonora. A atividade realizada com os e as estudantes pretendia refletir sobre a necessidade de perceber, de forma crítica e sensível, os sons que nos rodeiam, porque esta percepção “nos confere clareza a respeito da paisagem sonora, e nos indica se ela se apresenta equilibrada ou não” (Fonterrada, 2024, p. 87). A expressão sonoro musical apresentada nas composições parece apontar que há um desequilíbrio na paisagem sonora atual.

Dar-se conta dessa percepção por meio das pequenas peças sonoro musicais produzidas pelos estudantes exige tomar um tempo para, na fruição das obras, deter-se em cada uma delas, descrevê-las, senti-las, interpretá-las, para então encontrar sentidos e significados que nos interpelam e nos fazem questionar sobre o (des)equilíbrio sonoro que nossa sociedade (re)produz. Voltando a Gadamer, “[...] na experiência da arte, trata-se de que aprendamos, na obra de arte, uma forma específica de demorarmo-nos nela. É um demorar que se caracteriza notoriamente pelo fato de não se tornar monótono” (Gadamer, 1985, p. 69). É um demorar-se dinâmico, sensível, racional, relacional e de corpo inteiro. Entendo que esta mesma postura demorada também constituiu a própria composição das obras, um trabalho em equipe, que foi se desenvolvendo de forma criativa e colaborativa, e gradualmente.

As criações sonoro musicais analisadas aqui foram compostas e executadas por estudantes que, numa perspectiva ocidental e eurocêntrica de música, têm pouca ou nenhuma formação musical. Essa observação é importante para

corroborar a proposta de uma educação musical mais inclusiva e democrática, que se baseia na exploração, na expressão e na fruição do som em si e nas possibilidades sonoro musicais que um grupo de estudantes tem à sua disposição. A alegria interessada e empenhada de cada participante do grupo aponta para uma verdadeira festa sonora, que culminou com cada apresentação sendo executada, fruída e aplaudida de forma entusiasmada, num recital singelo e festivo. A festa é o terceiro conceito apresentado por Gadamer para refletir sobre a atualidade do belo, e ela está relacionada com a ideia da arte como uma experiência coletiva, democrática, participativa. “Festa é coletividade e é a representação da própria coletividade, em sua forma acabada. Uma festa é sempre para todos” (Gadamer, 1985, p. 61).

A festa que experienciamos, coletiva e alegremente, fez-nos sentir e refletir sobre a paisagem sonora que constitui nosso ambiente e que precisa ser refeita, recomposta, para preservar o que temos de mais característico enquanto espécie neste mundo: a sustentabilidade estética da condição humana. Fazer música desta forma, em que o som é fonte inicial e fim último da experiência estética, é também uma forma de desenvolver a Educação Estético-Ambiental, possibilitando diálogos que, para além de avaliar habilidades, sensibilizam para uma convivência mais solidária e harmoniosa entre as pessoas e destas com a natureza.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Lurima Estevez. *La Educacion Estético-Ambiental*. La Habana, Cuba: Editorial Universitária Félix Varela, 2019.

ÁLVAREZ, Lurima Estevez. *La Sensibilização Estético-Ambiental*. Técnicas y dinámicas para escolares, estudiantes y profesores. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela, 2024.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed. 2009.

DELALANDE, François. *A música é um jogo de criança*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2019.

DUMYAHN, S. L., PIJANOWSKI, B. C. Beyond Noise Mitigation: Managing Soundscapes as Common Pool Resources. *Landscape Ecology*, november 2011.

ESTÉVEZ, Pablo René. *Educar para el bien y la belleza*. Editoria Pueblo y educación, La Habana, Cuba, 2011.

ESTÉVEZ, Pablo René. Prefácio. In: SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula; BRIZOLLA, Francéli; MELLO, Elena Maria Billig; OLIVEIRAS, Nara Rosane Machado de Oliveira (Orgs.). *Experiências didático-pedagógicas com Educação Estético-Ambiental na formação acadêmico-profissional*. 1.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

ESTÉVEZ, Pablo René. La sustentabilidad estética: inferências para la educación contemporânea. In: ESTÉVEZ, Pablo René (Org.) *Sentir el arte, vivenciar lo estético*. Editora Universitária Félix Varela, La Habana, 2023 (p. 24 – 37).

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. *A atualidade do belo: a arte como jogo símbolo e festa*. Trad. Celeste Aida Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

RECHARTE, Matias. De-centering Music: A “sound education”. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, vol. 18(1), March 2019.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. (Trad.) Marisa de O. Fonterrada, Magda R. Gomes, Maria Lucia Pascoal. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp. 2011a.

SCHAFER, Murray. *A afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. Trad. Marsia Trench Fonterrada. 2. Ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011b.

SOLOMS, Makis. *From Music to Sound*. The Emergence of Sound in 20th - and 21st -Century Music. Oxon; New York: Routledge, 2020.

TERRA SILVEIRA, Wagner; FREITAS, Diana Paula Salomão de; ESTÉVEZ, Pablo René. O que é Educação Estético-Ambiental. In: SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula; BRIZOLLA, Francéli; MELLO, Elena Maria Billig; OLIVEIRAS, Nara Rosane Machado de Oliveira (Orgs.). *Experiências didático-pedagógicas com Educação Estético-Ambiental na formação acadêmico-profissional*. 1.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

VELOSO, Ana Luísa & FOLETTO, Clarissa. Introducing a Sound-based Music Education in early childhood: the role of sonic and musical tools in the development of teleomusicality. *Music Education Research*, jan 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.019

MEMÓRIAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE DIFERENTES GERAÇÕES FEMININAS

Alessandra dos Santos Toledo¹

Evelyn Carvalho Recoba²

Graziela Nunes Rodrigues³

Tatiane Motta da Costa e Silva⁴

RESUMO

O estudo das trajetórias educacionais de diferentes gerações permite compreender as transformações pelas quais o sistema de ensino passou ao longo das décadas, revelando desafios enfrentados, oportunidades criadas e adaptações necessárias diante das mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Ao explorar as experiências de diferentes idades, identifica-se como o acesso à educação, influências familiares e condições socioculturais moldaram suas trajetórias. Nesse contexto, foi proposta a realização de entrevistas como parte avaliativa do Componente Filosofia e História da Educação, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa. O objetivo foi investigar memórias escolares e acadêmicas de diferentes gerações, analisando as influências sociais, culturais e históricas em suas experiências

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Uruguiana, alessandratoledo.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Uruguiana, evelynrecoba.aluno@unipampa.edu.br;

3 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, graziela.nunes@acad.ufsm.br;

4 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa - Uruguiana, tatianesilva@unipampa.edu.br.

educacionais. A metodologia adotada foi baseada em entrevistas semiestruturadas, com questões abertas, permitindo às entrevistadas refletirem sobre suas experiências pessoais. O processo de coleta de dados envolveu cinco mulheres, com idades entre 20 e 80 anos, e abordou temas como influências familiares, dificuldades educacionais, percepções sobre o ensino remoto e a inclusão no ambiente escolar. Essa abordagem qualitativa proporcionou a análise das trajetórias individuais, facilitando a compreensão das mudanças no cenário educacional ao longo de diferentes gerações. Desde a infância até a idade adulta, cada participante compartilhou suas vivências e os desafios enfrentados em suas trajetórias, permitindo uma análise comparativa das transformações no cenário educacional brasileiro. Os resultados evidenciam trajetórias distintas, mas convergem na visão de que a educação é essencial para o progresso da sociedade. As cinco participantes ressaltam que, sem educação, não há avanço. As trajetórias educacionais refletem a evolução do ensino, com cada geração superando desafios únicos: da resiliência diante de barreiras socioeconômicas ao impacto das novas tecnologias e da inclusão. Em todos os tempos, o apoio familiar e institucional revela-se essencial para o sucesso acadêmico, reforçando a importância do suporte contínuo na formação educacional.

Palavras-chave: Trajetória educacional, Resiliência, Gerações, Mulheres.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos principais mecanismos de ascensão social e desenvolvimento humano, sendo historicamente marcada por desigualdades de gênero e classe. Para as mulheres, especialmente aquelas provenientes de famílias pobres e trabalhadoras, o acesso à educação formal nem sempre foi um direito garantido. Durante séculos, os papéis sociais atribuídos ao gênero feminino restringiram suas oportunidades educacionais, limitando seu ingresso e permanência na escola e reduzindo suas possibilidades de participação no mercado de trabalho formal. Joan Scott (1995), em seus estudos sobre gênero como categoria de análise, destaca que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas biológicas, mas também construções sociais e culturais que determinam relações de poder e hierarquia. Dessa forma, as barreiras enfrentadas pelas mulheres na educação são reflexos de uma estrutura social que historicamente naturalizou a desigualdade e restringiu seu papel ao ambiente doméstico.

Scott (1995) argumenta que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais e que essas relações são sustentadas por discursos que legitimam desigualdades. No campo educacional, essa construção social gerou uma exclusão sistemática das mulheres do ensino formal durante séculos. No Brasil, até meados do século XX, a educação feminina era frequentemente limitada a conteúdos voltados para a formação moral e doméstica, reforçando seu papel na esfera privada (Del Priore, 2004). O ensino superior, por exemplo, foi negado às mulheres até o final do século XIX e, quando finalmente permitido, sua presença era minoria em cursos tradicionalmente prestigiados, como Direito, Medicina e Engenharia (Perrot, 2007).

Para as mulheres de classes populares, os desafios sempre foram ainda maiores. Estudos indicam que fatores como a necessidade de contribuir para o sustento familiar, a divisão desigual do trabalho doméstico e a maternidade precoce dificultaram a continuidade de seus estudos, reforçando uma estrutura que perpetua a exclusão social e econômica (Saffioti, 2004). Além disso, a própria organização do sistema educacional raramente considerou as demandas específicas das mulheres trabalhadoras, o que resultou em altas taxas de evasão e em um acesso desigual a oportunidades acadêmicas e profissionais.

Diante desse cenário, esta pesquisa buscou analisar as memórias educacionais de diferentes gerações de mulheres, investigando as transformações e

desafios enfrentados ao longo do tempo. O estudo foi desenvolvido no âmbito do Componente Filosofia e História da Educação, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, e teve como objetivo compreender como fatores sociais, culturais e históricos influenciaram as experiências educacionais femininas. A metodologia adotada foi qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas, permitindo que cinco mulheres, com idades entre 20 e 80 anos, compartilhassem suas vivências, abordando temas como acesso à educação, dificuldades enfrentadas, ensino remoto e inclusão escolar.

Os resultados evidenciam mudanças significativas na educação feminina ao longo das décadas, mas também revelam a permanência de desigualdades estruturais. As trajetórias analisadas demonstram que, embora a presença feminina na educação tenha se ampliado, a equidade plena ainda não foi alcançada. Nesse sentido, políticas educacionais que garantam acesso, permanência e oportunidades igualitárias são essenciais para que futuras gerações femininas tenham não apenas o direito à educação, mas também autonomia para transformar suas realidades.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, centrada na análise das experiências educacionais de mulheres de diferentes gerações. A pesquisa foi realizada no contexto do Componente Curricular Filosofia e História da Educação, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, e teve como principal ferramenta metodológica a realização de entrevistas semiestruturadas.

A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela natureza subjetiva e interpretativa do objeto de estudo, uma vez que as memórias educacionais são influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa permite compreender fenômenos complexos, considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a técnica de entrevista semiestruturada foi selecionada por proporcionar um equilíbrio entre a flexibilidade na formulação das perguntas e a necessidade de coletar dados sistematizados, permitindo às participantes refletirem sobre suas vivências escolares e acadêmicas.

As entrevistas foram realizadas entre agosto e setembro de 2024 e contaram com a participação de cinco mulheres, com idades entre 20 e 80 anos,

pertencentes a diferentes gerações e contextos socioeconômicos. O critério de seleção das participantes baseou-se na diversidade etária, a fim de permitir uma análise comparativa das transformações educacionais ao longo do tempo.

O roteiro de perguntas foi estruturado em duas seções. A primeira abrangeu dados pessoais das entrevistadas, incluindo nome, data de nascimento, gênero, estado civil, se possuem filhos(as) e quantos, naturalidade, município de residência, vínculo profissional e nível de escolaridade. A segunda seção abordou a trajetória educacional por meio de questões voltadas à experiência das participantes ao longo de sua formação. Entre os questionamentos, foram explorados aspectos como as pessoas que fizeram parte de seu núcleo familiar, suas lembranças da infância e as vivências que marcaram sua educação ao longo da vida. Também foram investigadas percepções sobre o período escolar na Educação Básica, dificuldades enfrentadas para estudar e, para aquelas que ingressaram no ensino superior, como ocorreu o processo de escolha, acesso, permanência e conclusão do curso. Além disso, buscou-se compreender a visão das participantes sobre as mudanças ocorridas na educação escolar ao longo dos anos, bem como suas percepções sobre a educação na atualidade e os principais aspectos que se transformaram ao longo do tempo.

As entrevistas foram gravadas em áudio com autorização prévia das participantes e, posteriormente, transcritas na íntegra, mantendo as palavras utilizadas pelas entrevistadas para preservar a originalidade e personalidade das respostas. Após a transcrição, foi realizada a análise das respostas obtidas, associando-as à trajetória educacional de cada participante. Para isso, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). As narrativas foram organizadas em categorias temáticas, permitindo a identificação de padrões e contrastes entre as gerações estudadas. O processo interpretativo considerou tanto os relatos individuais quanto os aspectos estruturais que influenciaram as trajetórias educacionais das participantes.

O estudo seguiu todas as diretrizes éticas de pesquisa com seres humanos, garantindo o sigilo das informações e o anonimato das entrevistadas, e o consentimento informado foi obtido previamente. A metodologia adotada possibilitou uma análise aprofundada das experiências educacionais femininas, destacando tanto as transformações no cenário educacional brasileiro quanto os desafios persistentes enfrentados pelas mulheres no acesso e permanência na educação formal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas revelou diferenças significativas nas trajetórias educacionais das participantes, evidenciando o impacto de fatores socioeconômicos, culturais e tecnológicos ao longo das gerações. A experiência educacional de cada entrevistada foi analisada em quatro eixos principais: infância e acesso à educação, influência familiar, escolhas acadêmicas e profissionais, e percepção sobre as mudanças na educação.

No que se refere à infância e ao acesso à educação, verificou-se que as participantes mais velhas enfrentaram barreiras socioeconômicas substanciais para ingressar e permanecer no sistema escolar. Uma das entrevistadas, de 79 anos, relatou que, devido à necessidade de contribuir financeiramente para a subsistência familiar desde os 8 anos de idade, não teve acesso à escolarização formal. Seu aprendizado ocorreu de maneira autodidata, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita por meio da observação e prática independente. Essa realidade reflete o contexto histórico de exclusão educacional vivenciado por crianças de famílias trabalhadoras, conforme discutido por Saffioti (2004), que aponta a sobrecarga do trabalho doméstico e a exigência de participação precoce no mercado de trabalho como fatores determinantes da evasão escolar de meninas em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

Em contrapartida, uma das entrevistadas de 63 anos teve uma trajetória educacional mais estruturada, beneficiando-se do apoio familiar e da estabilidade financeira, o que possibilitou a sua permanência na escola e posterior ingresso no ensino superior. Tal contexto reforça a relevância do capital cultural e econômico na continuidade dos estudos, conforme apontado por Bourdieu e Passeron (2014), ao evidenciar que a escolarização das classes populares depende não apenas do acesso formal, mas também das condições materiais e simbólicas que permitem a permanência no sistema educacional.

As entrevistadas mais jovens, apesar de terem crescido em um período de maior acessibilidade educacional, também enfrentaram desafios. Relataram dificuldades em disciplinas específicas, a necessidade de adaptação a constantes mudanças de escola e os impactos do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19⁵. O período pandêmico foi especialmente desafiador, afetando a

⁵ A pandemia de Covid-19, reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, representou uma crise para a saúde pública mundial, com impactos sociais, políticos, econômicos

concentração e a motivação para os estudos, o que demonstra a influência das transformações tecnológicas e dos novos formatos educacionais na formação acadêmica das novas gerações.

A influência familiar emergiu como um fator determinante para a continuidade dos estudos em todas as gerações. As participantes mais velhas relataram que, apesar das dificuldades econômicas, receberam em seu núcleo familiar ensinamentos sobre valores como trabalho, honestidade e resiliência. Embora não tenham obtido suporte financeiro para a continuidade dos estudos, a valorização da educação como ideal esteve presente em suas formações.

Entre as entrevistadas mais jovens, verificou-se que o apoio familiar exerceu papel essencial na permanência no sistema educacional. Foram mencionados incentivos diretos, como a cobrança por bons desempenhos escolares, bem como suporte emocional e material. Esse resultado evidencia como as relações de gênero e classe estruturam a experiência educacional das mulheres, uma vez que as expectativas sociais relacionadas ao papel feminino — como a responsabilidade pelo trabalho doméstico, o casamento e a maternidade — frequentemente impõem desafios à continuidade dos estudos e ao acesso ao ensino superior. Como discutido por Ribeiro (2019), tais atribuições tradicionais podem restringir as escolhas acadêmicas das mulheres, pois a conciliação entre estudo e demandas familiares muitas vezes recai sobre elas, limitando sua permanência no ambiente escolar. Além disso, observa-se que esse apoio familiar, crucial para a trajetória educacional, é majoritariamente fornecido por outras mulheres. Quando as mães ingressam no mercado de trabalho, as avós frequentemente assumem o cuidado das crianças, fortalecendo uma rede de suporte essencial entre mulheres e evidenciando a sobrecarga feminina na manutenção dos laços familiares e educacionais. Assim, percebe-se que a permanência escolar das mulheres não depende apenas de incentivos institucionais, mas também de uma estrutura de apoio construída historicamente dentro das relações femininas.

No que se refere às escolhas acadêmicas e profissionais, observou-se que as diferenças geracionais também são evidentes nesse aspecto. Enquanto uma das participantes mais velhas não teve a oportunidade de prosseguir seus estudos,

e educacionais (BARRETO et al., 2020). Dentre as medidas adotadas para a contenção da doença, a suspensão temporária de aulas presenciais foi adotada em vários países, na tentativa de reduzir o risco de contágio e proliferação do vírus entre a comunidade acadêmica e escolar, exigindo a adequação do sistema de ensino a essa nova realidade (GRANJEIRO et al., 2020).

outra ingressou no ensino superior no curso de Letras, motivada pelo interesse na língua portuguesa e pela possibilidade de permanecer em sua cidade natal. Sua carreira profissional foi marcada por 39 anos de atuação no magistério, período em que acompanhou transformações significativas no ensino e nos desafios enfrentados pela profissão docente.

Já as participantes mais jovens ingressaram no ensino superior no curso de Licenciatura em Educação Física, ainda que com motivações distintas. Uma das entrevistadas relatou que sua escolha foi influenciada pela experiência com um familiar TEA e pelo impacto positivo da atividade física no desenvolvimento infantil. Outra afirmou que, embora inicialmente não tivesse interesse na área, passou a perceber afinidades ao longo da graduação, especialmente com o campo da saúde. Esses relatos demonstram como o ensino superior contemporâneo proporciona maior flexibilidade e acesso a diferentes trajetórias acadêmicas, ainda que o processo de escolha profissional continue sendo influenciado por fatores familiares e sociais.

Os relatos evidenciam que a permanência das mulheres no sistema educacional não pode ser dissociada das condições materiais e simbólicas que estruturam suas vidas. O pertencimento a determinadas classes sociais influencia diretamente o acesso a oportunidades e ao suporte necessário para a continuidade dos estudos. Mulheres de classes populares, por exemplo, enfrentam desafios adicionais, pois a necessidade de contribuir financeiramente com a família e a responsabilidade precoce por tarefas domésticas e cuidados com irmãos ou filhos frequentemente limitam suas trajetórias escolares.

Essa realidade entrelaça-se à dimensão de gênero, uma vez que as expectativas sociais ainda impõem às mulheres o papel de cuidadoras prioritárias, o que restringe suas possibilidades acadêmicas e profissionais. A sobreposição de opressões relacionadas a gênero e classe reforça desigualdades estruturais, criando barreiras mais expressivas para mulheres em contextos de vulnerabilidade social. Essa dinâmica também se manifesta nas redes de apoio, que, apesar de fundamentais, são muitas vezes formadas por outras mulheres igualmente sobrecarregadas, o que evidencia a necessidade de políticas públicas que considerem essas intersecções na formulação de estratégias para garantir equidade no acesso e permanência educacional.

Quanto à percepção sobre as mudanças na educação, verificaram-se perspectivas variadas entre as gerações. A participante mais velha destacou os

avanços na acessibilidade educacional, enfatizando que, atualmente, há mais oportunidades para os jovens, principalmente devido à disseminação do ensino público e ao acesso facilitado às tecnologias digitais. Em contrapartida, uma das entrevistadas de 63 anos apresentou uma visão mais crítica sobre as transformações educacionais, mencionando desafios contemporâneos, como a dificuldade dos alunos em desenvolverem pensamento crítico e a dependência excessiva de recursos tecnológicos. As participantes mais jovens também ressaltaram as transformações no ambiente educacional, destacando a ampliação das práticas inclusivas e a valorização do uso de ferramentas digitais. Entretanto, reconheceram que a dependência tecnológica trouxe novos desafios, como a dificuldade de manter a atenção nas atividades acadêmicas e a necessidade de maior envolvimento familiar na formação escolar.

A partir da análise comparativa das experiências educacionais das entrevistadas, verificou-se que, apesar das diferenças contextuais e dos desafios específicos de cada geração, todas convergem na percepção da educação como elemento fundamental para o progresso individual e social. Enquanto as gerações mais antigas enfrentaram barreiras estruturais relacionadas ao acesso e permanência no ensino formal, as gerações mais recentes lidam com desafios contemporâneos, como a adaptação ao uso de novas tecnologias e a necessidade de maior suporte institucional e familiar no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo reforça a importância de políticas educacionais que garantam não apenas o acesso à escolarização, mas também condições efetivas para a permanência e o êxito acadêmico. Além disso, destaca a relevância do suporte familiar e institucional como fatores determinantes para o sucesso das mulheres na trajetória educacional. Assim, compreende-se que a construção de uma educação equitativa e inclusiva exige a superação de desafios históricos e contemporâneos, possibilitando que futuras gerações tenham autonomia para transformar suas realidades por meio do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire (1989) afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, enfatizando que o processo educativo não ocorre isoladamente, mas sim em constante interação com a realidade social, histórica e cultural do indivíduo (Furim; Castorino; Seluchinesk, 2019). A educação não é apenas a aquisição de

conhecimento formal, mas também a interpretação do mundo e a construção de sentido a partir das experiências vividas. Essa perspectiva mostra-se essencial quando analisamos as trajetórias educacionais de diferentes gerações de mulheres, pois evidencia que o acesso e a permanência na escola não são processos neutros, mas atravessados por condições socioeconômicas, familiares e políticas que moldam as possibilidades de aprendizagem.

No contexto brasileiro, ser mulher e buscar educação é um ato carregado de desafios. O estudo demonstrou que as barreiras enfrentadas por mulheres mais velhas para acessar a escolarização formal eram predominantemente estruturais, marcadas por desigualdades socioeconômicas e pela necessidade de trabalho precoce. Já as gerações mais jovens, embora contem com um cenário educacional mais inclusivo e acessível, ainda enfrentam desafios contemporâneos, como a precarização da educação pública, as dificuldades impostas pelo ensino remoto e a falta de apoio institucional. Além disso, a interseccionalidade de fatores como classe social, raça e gênero impõe camadas adicionais de complexidade à experiência educacional feminina. Apesar de não se discutir com maior aprofundamento teórico a questão racial ao longo do texto, é indispensável citar a questão racial como importante fator que irá interferir no processo educacional das mulheres.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que, apesar dos avanços, a equidade plena no acesso e permanência das mulheres na educação ainda não foi alcançada. A análise das entrevistas reforça que a aprendizagem é um processo subjetivo, influenciado por múltiplos fatores e, no caso das mulheres, permeado por transversalidades como a maternidade, as responsabilidades domésticas e as desigualdades no mercado de trabalho. O estudo também revela que o suporte familiar e comunitário continua sendo um fator determinante para o sucesso acadêmico, demonstrando que a educação não se restringe à escola, mas é construída nas relações sociais e na valorização do conhecimento ao longo da vida.

No campo científico, este estudo contribui para a compreensão das dinâmicas de exclusão e inclusão educacional, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o acesso formal à educação, mas também condições que permitam a permanência e o êxito acadêmico das mulheres. Torna-se fundamental aprofundar investigações sobre os impactos das transformações tecnológicas no ensino, as desigualdades de gênero na trajetória escolar e a efetividade das políticas de inclusão educacional no Brasil.

Por fim, esta pesquisa reforça a urgência de uma educação que compreenda a diversidade de trajetórias e reconheça que aprender não é um ato isolado, mas um processo contínuo de interpretação e ressignificação da própria existência. Como sugere Freire, a leitura da palavra apenas se concretiza quando precedida pela leitura do mundo. O desafio, portanto, não é apenas garantir que as mulheres ingressem e permaneçam na escola, mas sim criar um ambiente educacional que as ajude a transformar suas realidades e construir um futuro com mais equidade e autonomia.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal do Pampa, pelo espaço de aprendizado e crescimento acadêmico. Também a umas às outras, por toda a dedicação, apoio e partilha ao longo deste trabalho.

Um agradecimento especial às mulheres que participaram das entrevistas, que generosamente dividiram suas histórias, experiências e reflexões, tornando a escrita deste trabalho possível e significativo.

Agradecemos, ainda, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – subprojeto Educação Física, pelo incentivo financeiro, por meio do fornecimento de bolsas de iniciação à docência.

E, por fim, a todas as mulheres que fazem diferença e lutam todos os dias por uma sociedade mais igualitária – que suas trajetórias inspirem e transformem o mundo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, M. L. *et al.* O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-4, 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. Unesp, 2004.

FURIM, Mara Mone Ferreira Soares; CASTORINO, Adriano; SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. Leitura do mundo e leitura da palavra em Paulo Freire. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 10, p. 244-257, 2019.

GRANJEIRO, E. M., *et al.* O. Estratégias de ensino à distância para a educação interprofissional em saúde frente à pandemia COVID-19. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires (REVISA)**, Valparaíso de Goiás, v. 9, n. 1, p. 591-602, jul.-set., 2020.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. Ministério Público do Estado da Bahia, 2004.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99**, 1995.

RIBEIRO, Marília Pinto de Carvalho. **Gênero e educação: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2019.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.020

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PIBIDIANOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS NO SEU CONTATO INICIAL COM A REALIDADE ESCOLAR

Gabriela Siqueira Dibe Ávila¹

Julia Ferreira Passos²

Marina Martins Portela³

Marcelo Silva da Silva⁴

RESUMO

Este estudo analisa os desafios enfrentados pelos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto inicial de inclusão no ambiente escolar. O PIBID desempenha um papel essencial na formação docente, proporcionando aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica ainda durante a graduação. No entanto, o contexto escolar é um ambiente imprevisto e cheio de novidades que muitas vezes se tornam obstáculos para novos professores. Este trabalho utilizou uma abordagem qualitativa, os dados foram coletados através de um formulário eletrônico online pela plataforma do Google Forms, aplicadas para alunos que participaram do PIBID 2022-2024. A partir da análise das respostas, buscamos compreender as percepções dos pibidianos sobre aspectos

1 Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas - RS, gabidibe12@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas - RS, jlpassos26@gmail.com;

3 Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas - RS, portelammarina@gmail.com;

4 Professor orientador: Professor Doutor, Universidade Federal de Pelotas - RS, marcelosilva.ufpel@gmail.com

como a adaptação ao ambiente escolar, o relacionamento entre professores e alunos e a construção da identidade docente. Além disso, o estudo investigou como os desafios enfrentados impactaram no processo de ensino-aprendizagem e na formação dos participantes como professores. Os resultados encontrados evidenciam que, apesar dos desafios e complicações enfrentados, essas experiências contribuíram significativamente para a formação e preparação dos docentes.

Palavras-chave: PIBID, Formação docente, Desafios escolares, Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo mostrar os desafios enfrentados pelos pibidianos no seu primeiro contato com a escola. O estudo foi elaborado e realizado pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID, edital 2024, pelo subprojeto de Educação Física, da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia da UFPel (ESEF).

Sabendo que literatura da área de formação profissional de professores não compartilha dessa visão generalizada, mas compreende que os saberes profissionais dos professores são diferentes dos conhecimentos universitários (Tardif, 2000), podemos concordar que o primeiro contato com uma prática na escola é um desafio que estudantes enfrentam tanto nos seus estágios quanto em projetos como o PIBID, pois a expectativa é diferente da realidade encontrada.

A Educação Física nos últimos anos vem passando por momentos difíceis no ambiente escolar. Além de alunos desinteressados, há a precarização tanto de matérias quanto do próprio ambiente escolar. Além de alunos desinteressados, a precarização - tanto de matérias quanto do próprio ambiente utilizado para as práticas da aula - e a formação de profissionais desmotivados são um desafio constante para estudantes em formação.

Segundo Araújo e Santos (2009), a Educação Física tem um papel de suma importância na formação dos alunos, devido ao dia a dia que acontece na aula; porém, se o professor não tiver autodeterminação e atitudes que possam trabalhar essas características, a disciplina passa a perder o seu significado e sua adaptação com a docência.

A Educação Física tem relevância para o crescimento do indivíduo aluno, não apenas em atividades esportivas, mas também na formação do cidadão através de um trabalho de qualidade, desde os primeiros anos de vida, pois auxilia no desenvolvimento de uma identidade individual com a mesma estrutura social, porém com pensamentos distintos (Darido, 1999).

Dessa forma, vimos a necessidade de criar um trabalho sobre as complexidades da primeira relação com a docência. Assim, este estudo - através de um questionário sobre as experiências vividas no primeiro contato com as escolas - mostra a visão dos Pibidianos, que eles relatam as dificuldades encontradas durante esse tempo e como isso ajudou ou prejudicou o seu processo de formação como futuros professores.

METODOLOGIA

A metodologia do estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, direcionadas aos ex-participantes do PIBID ESEF edital 2022-2024 e reingressantes do projeto PIBID ESEF edital 2024-2026. O questionário consta de 16 perguntas, que foram divididas em 3 áreas: as de identificação, durante o processo do Pibid e após finalizar o Pibid.

Os critérios de participação foram: ter sido pibidiano ou ter participado de algum PIBID da ESEF e tê-lo concluído, ou seja, ter participado por um ano ou mais. Como observação, todos os participantes foram para escolas públicas.

Criamos o questionário diretamente pelo Google Forms com a intenção de atingir um número maior de pessoas para que assim, quando o analisássemos, se tornasse mais rico de informações. Nosso objetivo era saber e averiguar sobre como foi a primeira impressão dos pibidianos na escola, os maiores desafios encontrados e se eles se sentiram mais preparados para atuar profissionalmente futuramente.

No total, foram contatados 30 alunos, dos quais 14 responderam de maneira voluntária ao questionário. Esses participantes integraram o PIBID entre os anos de 2022 - 2024. Dentre eles, 6 retornaram ao programa em 2025.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PAPEL DO PROFESSOR

A Lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, decretando que todo cidadão tem o direito à educação ,englobando processos educativos que se estendem desde o ambiente familiar até as expressões culturais .Essa lei estabelece que a educação escolar deve ser conduzida por meio do ensino em instituições específicas ,porém deve estar conectada ao mundo do trabalho e às práticas sociais .Nesse sentido ,o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 cita que os docentes incumbir-se-ão de:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Percebe-se, assim, que o papel do professor, segundo a LDB, é muito mais do que somente transmitir o conhecimento. Ele deve suprir tanto a demanda da escola quanto a aprendizagem do seu aluno, portanto ele precisa arranjar maneiras de chamar atenção, melhorar o ensino, ter uma melhor comunicação com o aluno e uma compreensão com a situação de cada aluno.

Por isso o professor, em sua prática pedagógica, não pode somente focar em sua disciplina e ser ausente de conhecimentos dos fatos sócio-históricos locais e mundiais, mas também precisa entender sobre política, ética, família, para que o processo de aprendizagem se torne mais efetivo na realidade do aluno.

Como afirma Cury (2003, p.65), “os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.”

AMBIENTE ESCOLAR

Soares e Andrade (2006) concordam que o desempenho cognitivo é decorrente de três condições: estrutura escolar, família e características socioeconômicas do aluno. Esses três fatores levam a discussões sobre os problemas de educação existentes no Brasil.

Seguindo essa lógica, podemos ver que o ambiente escolar é muito importante para o desenvolvimento de uma boa aprendizagem. Sendo assim, ter materiais bons para uso, um lugar aceitável para convivência e um meio social agradável melhora e facilita tanto o trabalho profissional pedagógico quanto o

convívio e a aprendizagem dos alunos. Sabendo que essa realidade não é encontrada facilmente em escolas públicas, pode-se dizer que isso se caracteriza como um empecilho para os professores tornarem o aprendizado mais prazeroso para o aluno.

Paulo Freire aponta que as escolas devem ser um lugar de ensino, de aprendizagem e de trabalho. Um lugar onde a convivência permite estar constantemente melhorando, porque para Freire a escola é o espaço privilegiado para se pensar. Ele sempre acreditou na capacidade criadora da sociedade e pensando assim apresenta a escola como segmento da sociedade (Estimado; Santos, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Houve ao total 14 respostas que passaram pela nossa análise. A idade média dos participantes foi de 22 anos, sendo 61,5% dos participantes do sexo feminino e 38,5% do sexo masculino. Evidencia-se, na segunda parte do questionário (durante o processo), uma primeira expectativa muito grande dos entrevistados com seu primeiro contato com a escola e seus alunos:

As expectativas eram altas e animadoras, pois era um ambiente novo e novas pessoas, e havia a expectativa da realização de grandes atividades e envolvimento dos alunos para as atividades que iríamos apresentar. (Participante 4)

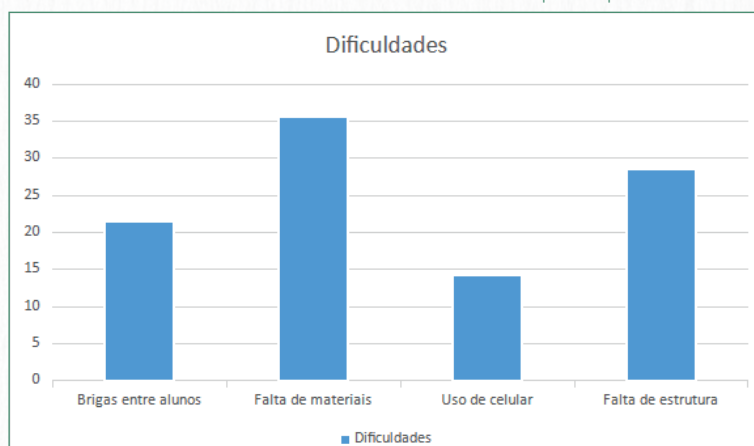
Mas, ao responder à pergunta de número 10 - Quando você começou no PIBID, quais eram suas expectativas em relação à chegada na escola?, 69% falaram que as suas expectativas foram totalmente diferentes da realidade encontrada:

Foi mais ou menos um choque, porque alguns foram receptivos, outros nem tanto. Havia expectativa de mudar a percepção dos alunos acerca da EF, e apresentar aulas mais dinâmicas e atrativas, algumas vezes dava certo, outras não. O celular interferia muito no decorrer da aula, assim como o interesse dos alunos no que era oportunizado. Houve uma certa resistência ao novo. (Participante 4)

Podemos ver também que a cultura da internet e celular é muito presente e dificulta que o professor consiga chamar a atenção do aluno, para que ele assim se interesse nas aulas. Até mesmo foi citada como uma das maiores dificuldades encontradas nas práticas escolares. Na pergunta 11- Quais foram os principais

desafios encontrados no início das atividades na escola - os entrevistados relataram suas maiores dificuldades, que são apresentadas mostradas na figura 1.

Figura 1- Gráfico sobre as maiores dificuldades encontradas pelos pibidianos na escola



Conforme a figura 1, podemos ver que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes pibidianos de Educação Física foi ministrar suas aulas sem contar com materiais adequados ou, em alguns casos, sem nenhum material. Conforme Bracht (2003, p. 39), “a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”.

Ao final do questionário, perguntamos aos participantes se, apesar de todas as vivências e das dificuldades ao longo do caminho, a experiência valeu a pena e se eles se sentiram mais preparados para a prática docente.

Gostei da experiência e de lidar com as dificuldades do dia a dia, apesar das dificuldades me sinto um pouco mais confortável com a situação se um dia eu precisar seguir nessa área mesmo não tendo tido tanta sorte na experiência (Participante 8).

Sim! Quanto mais experiências em sala de aula, melhor. E quanto mais troca de saberes com outros profissionais da educação, mais bagagem e vivências temos para ser um professor exemplar! (participante 10)

Os alunos entenderam que, mesmo com dificuldades, quanto mais experiências adquiridas, mais preparados eles ficam para as suas futuras vivências. O

senso comum reforça a ideia de que a prática constante melhora o desempenho, refletindo o ditado popular “a prática leva à perfeição”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, este estudo buscou entender as experiências vividas pelos estudantes pibidianos de Educação Física da ESEF, na sua prática com a escola, destacando os desafios enfrentados e conhecimentos adquiridos ao longo desse processo. Ao analisar tudo e discutirmos entre os próprios escritores da escrita, os resultados indicaram que, apesar das dificuldades existentes, como a falta de materiais adequados, a falta de uma estrutura boa para as práticas escolares, o uso incessante de celular nas aulas e o conflito de alguns alunos, os participantes consideraram importantes as vivências proporcionadas pelo projeto para a formação dos futuros docentes.

Além disso, foi possível perceber que essa atuação resultou em um conhecimento significativo para a preparação desses futuros professores, permitindo que eles desenvolvessem habilidades pedagógicas e uma maior confiança ao atuar em sala de aula. Os relatos salientaram que, mesmo diante de empecilhos, o PIBID mostrou-se uma valiosa oportunidade de sabedorias e crescimento profissional.

Portanto, concluímos que a inserção de alunos no ambiente escolar de forma prévia é fundamental para a formação de um profissional mais qualificado, pois os torna mais preparados para enfrentar os desafios encontrados durante a docência. Espera-se que este estudo contribua para futuras reflexões e comparações sobre a importância do Programa de Iniciação à Docência e para ajudar a comunidade escolar a promover qualificações dos futuros professores para que, assim, cada vez mais possamos aperfeiçoar a qualidade profissional e melhorar a educação do Brasil.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para que este trabalho pudesse ser escrito e bem desenvolvido. Agradeço principalmente a minha colega, que o abraçou comigo e juntas conseguimos finalizá-lo. Agradecemos também a nossa família, amigos e cônjuges na motivação para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez.2000.

ARAÚJO, Larissa Cardoso; SANTOS, Victor Carneiro dos. A **importância da Educação Física Escolar na formação Social dos Alunos da Educação Infantil**. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro: Boletimef. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd147/educacao-fisica-na-formacao-moral-do-aluno.htm>. Acessado em: 15/01/2025.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: ações e reflexões**. Araras, SP: Topázio 1999. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_ue_m_educacao_fisica_md_neiva_rocha_avila.pdf. Acessado em: 15/01/2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11/02/2025.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

ESTIMADO, Roberta Baessa; SANTOS, João Luís Lemos de Paula. Limites e possibilidades da educação formal: um debate entre Paulo Freire e Ivan Illich. **Humanidades em Diálogo**, v. 6, p. 175–190, 2014. DOI: 10.11606/issn.1982-7547.hd.2014.106268. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/106268>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-89, ago. 2003.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.021

ANÁLISE DE ARTIGOS SOBRE OFICINAS PEDAGÓGICAS NO PIBID: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alec Sander Prestes Davila¹
Luana Martins da Silva²
Patricia Machado Durgante³
Luciano Endler⁴

RESUMO

Este artigo analisa a importância e a relevância das oficinas pedagógicas no ensino da Matemática, com foco na atuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica narrativa, na qual foram analisados artigos acadêmicos sobre oficinas pedagógicas. Para a coleta de dados, foi utilizado o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo definidos critérios de busca para garantir a relevância e especificidade dos resultados. O termo utilizado no descritor para a pesquisa foi “Oficina Pibid Matemática” e também foram selecionados os itens “acesso aberto” e “produção nacional”, gerando um total de 14 artigos. Além disso, desses 14 foram selecionados os que continham aplicações

1 Graduando do Curso de Lic. em Mat. do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Alegrete; alec.2019012921@aluno.iffar.edu.br;

2 Graduada do Curso de Lic. em Mat. do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Alegrete, luana.2021002790@aluno.iffar.edu.br

3 Docente do componente curricular de Matemática na EEEB Dr. Lauro Dornelles, em Alegrete; patricia.m.durgante@gmail.com

4 Docente do curso de Lic. em Mat. do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Alegrete; luciano.endler@iffarroupilha.edu.br

nos anos finais do Ensino Fundamental, restando somente 5 para as análises. Os resultados das análises indicam que essas oficinas promovem um aprendizado mais dinâmico e significativo, contribuindo para a superação das dificuldades comumente enfrentadas no ensino tradicional da Matemática. A utilização de materiais concretos, jogos e ferramentas tecnológicas mostrou-se eficaz na ampliação do interesse dos alunos e na aquisição do conhecimento matemático. Além disso, foi evidenciado que a participação dos bolsistas do PIBID nessas práticas é essencial para sua formação docente, permitindo a vivência de desafios reais da sala de aula e a construção de experiências pedagógicas inovadoras. Por fim, o estudo destaca a necessidade de pesquisas futuras para avaliar os impactos de longo prazo das oficinas no aprendizado matemático e explorar novas metodologias para fortalecer essa abordagem didática.

Palavras-chave: Oficinas pedagógicas; PIBID; Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo principal de incentivar a formação de professores para a Educação Básica (Brasil, 2007). O programa surgiu em um contexto de desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, como a falta de docentes em diversas áreas do conhecimento, e a necessidade de valorizar e fortalecer a formação inicial dos futuros professores.

A proposta central do Pibid é promover a integração entre as instituições de ensino superior e as escolas da rede pública, criando um espaço de articulação entre teoria e prática pedagógica (Brasil, 2013). Por meio de ações que envolvem supervisores das escolas, professores orientadores e bolsistas de iniciação à docência, o programa busca fomentar experiências formativas inovadoras, que não apenas aprimorem as habilidades docentes dos licenciandos, mas também contribuam para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

A partir disso, a presente escrita foi desenvolvida com o objetivo de analisar artigos presentes no Portal de Periódicos da Capes, destacando a importância das oficinas do Pibid Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica narrativa, que Cook *et al.* (1997) *apud* Conforto; Amaral; Silva (2011, p. 2) define sendo “[...] uma descrição simplificada de estudos e informações sobre um determinado assunto”. Assim, esta escrita terá foco na análise de artigos acadêmicos que abordam o tema oficinas pedagógicas para o ensino de matemática. Para a coleta de dados, foi utilizado o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Inicialmente, foram definidos critérios de busca para garantir a relevância e especificidade dos resultados. O termo utilizado no descritor para a pesquisa foi “Oficina Pibid Matemática” e também foram selecionados os itens “acesso aberto” e “produção nacional”, gerando um total de 14 artigos. Além disso, destes 14 foram selecionados os que continham aplicações nos anos finais do Ensino Fundamental, restando somente 5 para as análises.

Posteriormente, foi realizada uma triagem dos artigos fichados, identificando aqueles que apresentavam maior relevância para o tema central do estudo. A seleção baseou-se em critérios como a relação direta dos artigos com as oficinas no contexto do Pibid Matemática e a qualidade das referências utilizadas. Os artigos que não apresentavam relação direta ou que não atendiam aos critérios estabelecidos foram descartados.

Por fim, os artigos selecionados foram analisados em profundidade para identificar tendências, abordagens metodológicas e resultados principais.

REFERENCIAL TEÓRICO

As oficinas desempenham um papel essencial como estratégia metodológica do Pibid. Zen e Caetano, (2013) p (141) afirmam:

As Oficinas de Aprendizagem mobilizam competências já adquiridas, promovem o desenvolvimento de habilidades e provocam a aprendizagem significativa ao estabelecer uma relação de reciprocidade entre o aluno e o objeto do conhecimento expresso na situação-problema/desafio real, levando os alunos a fazerem a transposição didática do que já sabem da teoria para a prática e vice-versa.

As oficinas pedagógicas têm se destacado como uma abordagem alternativa no ensino da matemática, bem como é dito por Uribe e Farias (2021, p. 850):

Assim, a realização de oficinas pedagógicas pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem da matemática, de modo a ser uma possível alternativa para o trabalho com as dificuldades presentes no ensino de matemática. Por se tratar da ruptura do método tradicional, ou seja, aquele onde o aluno pouco participa e tem como foco o sujeito professor. A metodologia das oficinas pedagógicas busca romper esse sistema, que muitas vezes está enraizado na sociedade, dito de outra forma, as oficinas são oportunidades de trocas, produção e aquisição de conhecimento matemático, para além disso, movimentam fazeres e saberes de forma crítica e reflexiva.

Sendo elucidada a importância das oficinas pedagógicas no ensino de Matemática, vê-se, então, a necessidade de uma revisão bibliográfica que contemple o fichamento e a análise de artigos que, majoritariamente, abordam essa

perspectiva de ensino, seja em uma abordagem ampla ou em um conteúdo matemático específico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as pesquisas foram analisados 14 artigos, e o principal objetivo era selecionar os quais tinham como público-alvo estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, foram selecionados cinco artigos, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1: artigos selecionados para análise

Autores	Título	Revista
SANTOS, V. C.; NASCIMENTO V. A; CRUZ, C. P. S;	PIBID e a inserção tecnológica na Escola Municipal Frei Cristóvão de Santo Hilário: um caminho para aprendizagem da matemática	Revista Brasileira de Ciência Aplicada, Curitiba, v. 2, n.7, Edição Especial, p. 2404-2414, 2018.
AGOSTINI AKI, G. S.; TEZA, D. R; PETRY, V. J.	O Ensino de Geometria na Construção de Maquetes	Série de Anais da Sociedade Brasileira de Matemática Aplicada e Computacional, v. 3, n. 1, 2015.
LUVISON, M; GAVA, A.	Tabuada de Multiplicação, Um Duelo para Aprender Matemática	Revista de Iniciação à Docência, v. 2, n. 2, 2018
VOGEL, A. S; SUBTIL, N; MAUS, M; ROMAN, M. B; STROSCHEIN, S. D	Ensinando Polinômios Através da Ludicidade	Revista Eletrônica da Matemática, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, 2015.
SANTOS, J. S; SILVA, J. L. S SANTOS F. C. J; BULHÕES N. A; MADRUGA. Z. E. F.	Uma proposta pedagógica com material dourado para o ensino de divisão	Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília/DF, v. 6 n. 1 p. 194-206, 2024

Fonte: Elaborado pelo autor.

É válido ressaltar que todos os artigos foram publicados por estudantes universitários do curso de Licenciatura em Matemática de diversas universidades brasileiras. Nessa perspectiva, é evidente o quanto é importante a experiência

adquirida no PIBID, que contribui para diminuir o impacto com a realidade do professor no início de sua profissão docente. Segundo Formosinho (2009, p. 226), “o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes”, ou seja, ocorre na interação com o contexto e tem por objetivo conhecer e melhorar a vivência com a realidade escolar. Sendo assim, parte-se para a análise individual dos artigos.

PIBID E A INSERÇÃO TECNOLÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL FREI CRISTÓVÃO DE SANTO HILÁRIO: UM CAMINHO PARA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

O artigo escrito por Santos, Nascimento e Cruz (2018) traz como principais resultados a evidência de que a inclusão de tecnologias educacionais - por exemplo, o GeoGebra - no ensino de matemática pode transformar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais interativo e eficaz.

Os alunos consideraram que o uso de ferramentas tecnológicas facilita o entendimento de conceitos matemáticos desafiadores, como os Teoremas de Pitágoras e Tales. A aplicação prática com o GeoGebra permitiu uma compreensão clara e objetiva dos conteúdos ministrados (Santos; Nascimento e Cruz, 2018).

Para os bolsistas da licenciatura, o projeto foi uma experiência transformadora em sua formação docente. A vivência prática proporcionou o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais, como planejamento, organização e execução de atividades em sala de aula (Santos; Nascimento e Cruz, 2018).

O ENSINO DE GEOMETRIA NA CONSTRUÇÃO DE MAQUETES

Esse artigo, escrito por Agostiniaki, Teza e Petry (2015), relata a implementação de um projeto pedagógico voltado para o ensino de Matemática no Colégio Estadual Júlia Wanderley, em Curitiba (PR), com a participação de trinta alunos do Ensino Fundamental, dos sétimos e oitavos anos. O projeto foi desenvolvido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e consistiu na utilização da construção de maquetes para trabalhar conceitos matemáticos, especialmente relacionados à Geometria. O objetivo central foi

utilizar a construção de maquetes como recurso pedagógico para explorar conceitos de Geometria de maneira concreta e atrativa, abordando conteúdos como escala, ângulos, perímetro, área, congruência e paralelismo.

A metodologia adotada combinou atividades teóricas, oficinas práticas e o uso de tecnologia, como o software Autodesk Homestyler para projetos em 3D. Oficinas de origami e desenho geométrico, realizadas em parceria com professores da universidade, contribuíram para reforçar os conceitos teóricos necessários. Em seguida, os alunos foram divididos em equipes para elaborar a planta baixa e construir as maquetes, utilizando materiais diversos e respeitando a escala proposta (Agostiniaki; Teza e Petry, 2015).

As atividades ocorreram quinzenalmente, aos sábados, durante um semestre letivo, sendo realizadas em diferentes espaços, como sala de aula, laboratório de informática e ambientes externos. O encerramento do projeto incluiu a socialização dos trabalhos para a comunidade escolar, permitindo a exposição das maquetes construídas e das etapas realizadas durante o desenvolvimento das atividades (Agostiniaki; Teza e Petry, 2015).

TABUADA DE MULTIPLICAÇÃO, UM DUELO PARA APRENDER MATEMÁTICA

O artigo escrito por Luvison e Gava (2018) apresenta os resultados de uma oficina realizada por três bolsistas do PIBID da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *Campus* Apucarana, com quatro turmas do 6º ano do Colégio Estadual Antônio dos Três Reis de Oliveira, na cidade de Apucarana. A atividade teve como objetivo principal utilizar um aplicativo de celular como ferramenta pedagógica para auxiliar os alunos na aprendizagem da tabuada de multiplicação.

A oficina foi desenvolvida como uma alternativa metodológica para facilitar a compreensão dos conteúdos matemáticos por meio do uso da tecnologia. Para isso, os bolsistas aplicaram um jogo chamado Tabuada de Multiplicação, um aplicativo que apresenta diferentes modalidades de desafios matemáticos. A versão escolhida para a oficina foi o modo Duelo, em que dois alunos competiam entre si para responder corretamente às questões propostas pelo aplicativo. A dinâmica da atividade envolveu a organização dos alunos em duplas, a realização dos duelos e a progressão dos vencedores até a final da competição (Luvison e Gava, 2018).

Durante a execução da oficina, os bolsistas atuaram como mediadores, apresentando as regras do jogo, organizando as rodadas e acompanhando o desempenho dos alunos. A atividade foi planejada para anteceder uma avaliação de tabuada, com o intuito de reforçar o conteúdo de forma lúdica e interativa. Além do uso do aplicativo, os alunos que aguardavam sua vez no jogo foram incentivados a revisar os cálculos da tabuada, promovendo o estudo ativo mesmo fora do momento do duelo (Luvison e Gava, 2018).

A oficina permitiu a observação do engajamento dos alunos com o uso da tecnologia em sala de aula e da aceitação do jogo como uma ferramenta auxiliar na aprendizagem. Ao final da atividade, foi relatado que diversos estudantes demonstraram interesse em baixar o aplicativo em seus próprios celulares para continuar praticando fora da escola (Luvison e Gava, 2018).

ENSINANDO POLINÔMIOS ATRAVÉS DA LUDICIDADE

O artigo escrito por Vogel *et al.* (2015) apresenta o relato de uma oficina realizada com turmas do 7º e 8º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Margarida Zambon Benini, conduzida por bolsistas do PIBID/IFRS – Campus Bento Gonçalves. A atividade teve como principal objetivo proporcionar um primeiro contato com a Álgebra para os alunos do 7º ano e reforçar o aprendizado de monômios e polinômios para os alunos do 8º ano, utilizando o jogo Jogo do Alvo como estratégia pedagógica.

A oficina foi realizada no turno da manhã e consistiu na utilização de um tabuleiro com diferentes cores, no qual os alunos jogavam feijões e anotavam a quantidade que caía em cada cor. Cada cor era representada por uma letra, permitindo que os alunos associassem números a expressões algébricas. Ao final das jogadas, os resultados eram somados, formando monômios e polinômios. A atividade foi dividida em duas etapas: inicialmente, os alunos jogaram e registraram os valores obtidos; posteriormente, realizaram exercícios relacionados ao conteúdo para consolidar a aprendizagem (Vogel *et al.*, 2015).

Durante a execução da atividade, os bolsistas atuaram explicando as regras do jogo, auxiliando os alunos na organização dos registros e esclarecendo dúvidas. Foi observado que os alunos do 7º ano apresentaram maior dificuldade em estruturar corretamente os polinômios, enquanto os alunos do 8º ano demonstraram maior familiaridade com o conteúdo. Após a conclusão do jogo, os estudantes

resolveram exercícios sobre termos semelhantes e monômios, utilizando os conceitos assimilados durante a oficina (Vogel *et al.*, 2015).

A oficina possibilitou a introdução e o reforço do conteúdo de forma lúdica e interativa, utilizando materiais simples para facilitar a aprendizagem. Os alunos participaram ativamente da atividade e demonstraram envolvimento ao longo do processo, utilizando os conceitos trabalhados no jogo para a resolução dos exercícios posteriores (Vogel *et al.*, 2015).

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM MATERIAL DOURADO PARA O ENSINO DE DIVISÃO

O artigo escrito por Santos *et al.* (2024) fichado apresenta o relato de uma oficina pedagógica desenvolvida por licenciandos do PIBID da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A proposta foi aplicada em turmas do 6º ano da Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, localizada em Amargosa (BA), entre os meses de fevereiro e junho de 2023. O objetivo principal foi utilizar o material dourado para promover a compreensão do algoritmo usual da divisão com números naturais.

A atividade foi organizada em quatro etapas. Na primeira, os estudantes conheceram o material dourado e discutiram o significado de cada peça em relação ao sistema de numeração decimal. Na segunda etapa, os alunos exploraram as possibilidades de transformação do material, realizando trocas entre unidades, dezenas e centenas. A terceira etapa envolveu a execução prática de divisões utilizando o material dourado, com exemplos de diferentes níveis de complexidade. Finalmente, na quarta etapa, houve a socialização dos resultados e a relação entre as manipulações realizadas e o algoritmo da divisão (Santos *et al.*, 2024).

Durante a oficina, os estudantes foram agrupados em duplas ou trios devido à quantidade limitada de materiais. A aplicação contou com momentos de explicação e mediação por parte dos bolsistas, que incentivaram os alunos a refletirem sobre o processo de divisão e a resolverem problemas propostos. Questões contextualizadas, como cálculos envolvendo situações práticas, também fizeram parte da atividade, buscando relacionar os conceitos matemáticos com o cotidiano dos alunos (Santos *et al.*, 2024).

Os resultados indicaram que, embora alguns estudantes tivessem dificuldades iniciais com a manipulação do material e a realização de conversões, a

intervenção dos bolsistas contribuiu para superar essas barreiras. Os registros das atividades mostraram avanços na compreensão dos algoritmos da divisão e maior interação entre os alunos durante a oficina (Santos *et al.*, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu uma reflexão sobre a importância das oficinas pedagógicas no ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental através do PIBID, pois, ao analisar os artigos selecionados, foi demonstrado que a implementação de oficinas pode contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes, promovendo estratégias didáticas e ampliando a interação entre teoria e prática.

Os resultados apontaram que as oficinas pedagógicas auxiliam na compreensão de conceitos matemáticos de forma mais dinâmica e significativa, superando as dificuldades encontradas no ensino tradicional. A utilização de materiais concretos, jogos e ferramentas tecnológicas mostrou-se eficiente em relação ao engajamento e interesse dos estudantes. É válido ressaltar que a participação dos bolsistas do PIBID nessas práticas pedagógicas é essencial para sua formação docente, permitindo-lhes vivenciar desafios reais da sala de aula.

Por fim, ressalta-se a necessidade de estudar e avaliar o impacto de longo prazo das oficinas pedagógicas no aprendizado dos estudantes. Assim, espera-se que este trabalho contribua para fortalecer a discussão sobre o ensino da Matemática e incentivar a adoção de práticas pedagógicas inovadoras no contexto escolar.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro e incentivo à formação docente por meio do PIBID, possibilitando a realização deste estudo e contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI AKI, Grêicy S.; TEZA, Daniela R.; PETRY, Vitor J. **O ensino de geometria na construção de maquetes.** *Proceeding Series of the Brazilian Society of Applied and Computational Mathematics*, v. 3, n. 1, p. 502-508, 2015. In: XXXV CNMAC - Congresso Nacional de Matemática Aplicada e Computacional, 2014, Natal-RN. DOI: 10.5540/03.2015.003.01.0502.

BAPTISTA, C. R. et al. **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001: Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.* Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.** *E-Mosaicos*, v. 7, p. 3-25, 2019.

COOK, D.J.; MULROW, C.D.; HAYNES, R.B. **Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions.** *Annals of Internal Medicine*, v.126, n.5, pp.376-380, 1997

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luis da. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática:** aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTOS, 2011, Porto Alegre - RS. Anais [...]. p. 1-12.

ZEN, Priscila Dombrowski; CAETANO, Joyce Jaquelinne. **O ensino da Matemática no processo de oficinas de aprendizagem.** In: II JORNADA BRASILEIRA DO GRUPO DE PESQUISA EURO-LATINO-AMERICANO, 2013. Anais [...]. p. 139-152.

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

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira – problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1991. (Coleção Formação de Professores).

LUVISON, Milena; GAVA, Alessio. **Tabuada de multiplicação, um duelo para aprender matemática.** *Revista de Iniciação à Docência*, v. 2, n. 2, p. 50-59, mar. 2018. ISSN 2525-4332.

SANTOS, Jeandro Souza; SILVA, Jamilly Luma Santos; SANTOS JÚNIOR, Fernando Carvalho dos; BULHÕES, Nathália de Assis; MADRUGA, Zulma Elizabete de Freitas. **Uma proposta pedagógica com material dourado para o ensino de divisão.** *Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília/DF, v. 6, n. 1, p. 194-206, jan./abr. 2024. ISSN 2674-5976.

SANTOS, Volnei Costa; NASCIMENTO, Victor Araujo. **PIBID e a inserção tecnológica na Escola Municipal Frei Cristóvão de Santo Hilário:** um caminho para aprendizagem da matemática. *Braz. Ap. Sci. Rev.*, Curitiba, v. 2, n. 7, Edição Especial, p. 2404-2414, dez. 2018.

URIBE, Eugenia Brunilda Opazo; FARIAS, Gerson dos Santos. In: CASTRO, Paula Almeida de; SILVA, Gessika Cecilia Carvalho da; SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa (org.). **Escolas em tempo de conexões.** 21. ed. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 841-858.

VOGEL, Andressa Santos; SUBTIL, Natacha; MAUS, Mévelin; ROMAN, Marlete Basso; STROSCHEIN, Sandra Denise. **Ensinando polinômios através da ludicidade.** *Revista Eletrônica de Matemática - REMAT*, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, p. 1-7, 2015.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.022

CÍRCULOS DE CULTURA E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: UM LEVANTAMENTO SOBRE TESES E DISSERTAÇÕES EM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA REGIÃO SUL

Mariana Datria Schulze ¹

Rita Buzzi Rausch ²

RESUMO

Com a cada vez mais frequente presença de outras ciências no campo da Pedagogia, um lugar de fala é concedido e assegurado a esses outros, tidos como especialistas, que se figuram como autoridades sobre os saberes educacionais, detentores dos critérios e parâmetros para a prescrição do certo e do errado, do compreensível e do injustificável, do sucesso e do fracasso escolar. Em contraposição a esse sistemático e intensivo processo de empobrecimento do papel docente, encontramos a produção destacadamente reconhecida de Paulo Freire. No Círculo de Cultura, o conhecimento se cria a partir e por meio do diálogo que, por sua vez, é elemento básico e indispensável para a prática pedagógica democrática. Entretanto, tal conceito-método tem se demonstrado um tanto distante das produções acadêmico-científicas produzidas no campo da Educação. O objetivo deste trabalho foi identificar como o Círculo de Cultura se faz presente nas dissertações e teses publicadas por Programas de Pós-Graduação em Educação de instituições localizadas na região sul do Brasil de 2014 a 2024. Por meio de uma revisão integrativa, o Portal da CAPES e a Plataforma Sucupira foram as bases de dados selecionadas para o levantamento dos Programas e

1 Pós-doutoranda em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, Bolsista FAPESC, marianad.schulze@gmail.com;

2 Orientadora do Estágio Pós-Doutoral, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, rita@email.com;

dos trabalhos. Dos 978 programas, apenas 40 são da Área de Avaliação da Educação, algo próximo a 4%. Quanto às dissertações e teses, dos 1778 trabalhos localizados com o descritor “Círculo de Cultura”, 360 dizem respeito à área de concentração “Educação” e 129 foram publicados em programas de pós-graduação de instituições localizadas na região sul. A análise dos resumos dessas produções aponta para um número limitado de trabalhos que, de fato, desenvolveram estudos sustentados no método freiriano, o que corrobora a premissa inicial de um possível afastamento da academia no sentido de sua real apropriação e vivência, não apenas enquanto referencial, dos construtos de Paulo Freire.

Palavras-chave: Círculo de Cultura, Método Paulo Freire, Pós-Graduação em Educação, Pesquisa em Educação, Região Sul do Brasil.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, sobretudo em tempos de constantes transformações sociais, políticas e econômicas, exige reflexões que ultrapassem as dinâmicas tradicionais de ensino e aprendizagem e que estejam ancoradas em práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade dos sujeitos e contextos escolares. No cenário educacional brasileiro, especialmente nos cursos de licenciatura e Programas de Pós-Graduação em Educação, observa-se uma presença significativa de aportes teóricos vindos de outras áreas do conhecimento, como Filosofia, Psicologia, Biologia e Sociologia, que, embora relevantes, têm contribuído para uma certa fragmentação dos saberes pedagógicos e da identidade docente.

Esse processo, ao longo das últimas décadas, tem sido responsável por um deslocamento da centralidade da prática pedagógica para um lugar mais prescritivo e normativo, em que parâmetros externos e critérios técnicos ganham protagonismo, limitando a autonomia do educador na sala de aula. Essa lógica impacta diretamente na construção da identidade do professor, esvaziando a potência política e social do ato de educar.

Em meio a esse contexto, destaca-se a contribuição de Paulo Freire, cuja obra, centrada no diálogo e na pedagogia da libertação, apresenta-se como uma importante alternativa ao modelo tradicional e bancário de ensino. O conceito de Círculos de Cultura, desenvolvido por Freire, insere-se nesse debate como uma prática pedagógica que não apenas rompe com a lógica hierárquica e verticalizada da educação, mas também valoriza o diálogo como fundamento da ação educativa.

No entanto, apesar da influência de Freire no campo educacional e da frequente menção de sua obra nas discussões acadêmicas, percebe-se um distanciamento na utilização efetiva de suas propostas metodológicas em pesquisas contemporâneas. Este estudo surge, portanto, com o objetivo de mapear e analisar as teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação da região sul do Brasil que tenham como foco ou diálogo significativo o conceito de Círculos de Cultura. A partir desse levantamento, busca-se refletir sobre como a academia tem (ou não) incorporado essa prática freiriana e quais os desdobramentos disso para a formação docente e para a práxis pedagógica.

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como um estudo bibliográfico e, ao mesmo tempo, um Estado da Arte, cujo objetivo principal é identificar como o Círculo de Cultura se faz presente nas dissertações e teses publicadas por Programas de Pós-Graduação em Educação de instituições localizadas na região sul do Brasil, no período de 2014 a 2024. Esta investigação compõe o estágio pós-doutoral, realizado com bolsa de estudo concedida pela FAPESC, vinculado ao PPGE/Univille.

De acordo com Haddad (2002, p. 9), os estudos do tipo Estado da Arte “permitem, num recorte definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados das investigações, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras”. Nesse sentido, o Portal de Periódicos da Capes e a Plataforma Sucupira foram as bases de dados selecionadas para o levantamento dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) e dos respectivos trabalhos (dissertações e teses) que abordassem o conceito de Círculos de Cultura.

Após identificar os PPGEs que se encontram na região sul do Brasil, procedeu-se à busca de dissertações e teses nos repositórios institucionais das universidades e nos bancos de teses e dissertações disponíveis nas plataformas mencionadas. Os trabalhos encontrados foram analisados inicialmente por meio de seus títulos e resumos, verificando-se a presença de termos relacionados aos Círculos de Cultura ou ao método Paulo Freire. Em seguida, foram selecionados aqueles que apresentavam o conceito de modo significativo ou aprofundado.

Posteriormente, os textos completos selecionados foram examinados em sua totalidade, buscando identificar aqueles que atendiam aos seguintes critérios:

- a. Ano de publicação (entre 2014 e 2024);
- b. Instituição e Programa de Pós-Graduação em que foram defendidos situados em instituições da região Sul;
- c. Adoção do termo “Círculo de Cultura” como descritor e/ou palavra chave no título e/ou resumo dos trabalhos.

A sistematização desses dados possibilitou uma leitura crítica sobre a presença e o aprofundamento do método freiriano na produção acadêmica da região

sul, bem como o mapeamento de possíveis lacunas ou convergências na forma como os Círculos de Cultura são compreendidos e aplicados no contexto da formação docente e das práticas educativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta freiriana de educação, especialmente expressa na criação dos Círculos de Cultura, constitui um marco na construção de uma pedagogia comprometida com a libertação e com a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade social. Os Círculos de Cultura foram concebidos inicialmente no contexto das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, mas, rapidamente, transcenderam essa função e passaram a representar um espaço coletivo de problematização do mundo vivido e de construção de saberes a partir das experiências e da cultura dos participantes (Freire, 1977).

No pensamento de Paulo Freire, a educação é essencialmente dialógica e política, o que significa reconhecer o/a educando/a como sujeito ativo do processo educativo e o educador como mediador, e não como mero transmissor de conteúdos (Freire, 1996). A prática dos Círculos de Cultura, nesse sentido, subverte a lógica da sala de aula tradicional ao criar um ambiente horizontal de troca de saberes, em que o conhecimento emerge da interação entre os sujeitos e da problematização da realidade.

O autor definia os círculos de cultura como espaços de diálogo e reflexão, onde os participantes podiam discutir suas experiências e realidades. Esses círculos eram uma forma de educação popular, permitindo que as pessoas se tornassem protagonistas de seu próprio aprendizado. Freire acreditava que, por meio da troca de saberes e da conscientização, os indivíduos poderiam desenvolver uma compreensão crítica de sua realidade e, assim, transformar suas vidas e comunidades. Essa abordagem enfatizava a importância da participação ativa e do respeito mútuo entre educadores e educandos e, por isso,

O desenvolvimento do Círculo de Cultura pode ser estruturado em três momentos: a) a investigação do universo vocabular, do qual são extraídas palavras geradoras representativas dos modos de vida e singularidades dos grupos e do território onde se trabalhará; b) a tematização, processo no qual os temas e as palavras geradoras são codificados e decodificados, possibilitando a ampliação do conhecimento e a compreensão dos educandos sobre a própria realidade;

c) a problematização, que, por meio da reflexão com o conjunto dos atores, possibilita a visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido (Borges *et al.*, 2022, p. 231).

Gadotti (2000) complementa essa visão ao destacar que a pedagogia freiriana não se limita a um método de ensino, mas se constitui como um projeto ético-político de formação humana, ancorado em princípios de solidariedade, respeito à diversidade e compromisso com a transformação social. Arroyo (2011) também reforça que a prática pedagógica inspirada em Freire é, ao mesmo tempo, resistência e criação, uma vez que enfrenta as estruturas de opressão presentes na escola e na sociedade ao mesmo tempo em que constrói alternativas emancipatórias.

Em uma perspectiva contemporânea, a proposta dos Círculos de Cultura permanece atual e necessária, especialmente em um contexto marcado por retrocessos democráticos e pela ampliação de discursos que desqualificam a educação crítica. Entretanto, o distanciamento entre a teoria e a prática tem se evidenciado nas produções acadêmicas analisadas, indicando a necessidade de uma maior apropriação do conceito-método dos Círculos de Cultura como prática formativa nos espaços educativos.

Ao realizar o levantamento das produções acadêmicas sobre o tema, este estudo busca evidenciar como a proposta freiriana tem sido (ou não) incorporada nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região sul e qual a profundidade de sua aplicação nos campos de pesquisa e formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente investigação sobre o uso dos Círculos de Cultura em produções acadêmicas de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) da região sul do Brasil foi organizada em três etapas: identificação dos programas, levantamento dos trabalhos e análise dos resumos. A seguir, apresentam-se os principais achados e reflexões decorrentes desse processo.

A fim de circunscrever o campo de pesquisa, foi realizado um mapeamento dos Programas de Pós-Graduação cadastrados, totalizando 978 programas. Desses, 40 pertenciam à Área de Avaliação da Educação, correspondendo a aproximadamente 4% do total. Esse percentual evidencia a representatividade relativamente pequena dos programas estritamente vinculados à área

educacional no conjunto das ofertas de pós-graduação, o que pode, em parte, explicar a dispersão temática em relação a conceitos como o de Círculos de Cultura.

No levantamento dos trabalhos, foram consultadas bases como o Portal de Periódicos da Capes, a Plataforma Sucupira e, em alguns casos, repositórios institucionais. Ao utilizar o descritor “Círculo de Cultura”, localizou-se um total de 1778 produções (entre dissertações e teses). Dessas, 360 (cerca de 20,24%) diziam respeito à área de concentração “Educação”. Esse número mostra que, embora Paulo Freire seja um autor amplamente citado em diversas áreas do conhecimento, o conceito específico de Círculos de Cultura ainda se concentra majoritariamente em pesquisas educacionais, mas não de forma tão expressiva quanto se poderia supor, considerando a relevância teórica do tema.

Com base no recorte “Educação” (360 trabalhos), procedeu-se à análise inicial dos resumos de 129 (7,25%) dissertações e teses que se mostraram potencialmente relacionadas ao uso do Círculo de Cultura no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas. Após a leitura dos resumos, surgiu a necessidade de leitura mais aprofundada dos capítulos teóricos, metodológicos e das referências bibliográficas para compreender o nível de apropriação do conceito freiriano, pois apenas os resumos não apresentam tal sustentação.

Esse resultado prévio ou inicial já suscita dois aspectos que merecem ser destacados: primeiro, o percentual de trabalhos relacionados diretamente aos Círculos de Cultura ainda é relativamente pequeno em comparação ao total de produções na área de Educação, sugerindo que o método freiriano, apesar de reconhecido teoricamente, não é explorado em todo o seu potencial; segundo, a maior parte das dissertações e teses limita-se a mencionar o Círculo de Cultura como um conceito relevante ou uma inspiração filosófica para a prática pedagógica, sem desenvolver estudos empíricos que comprovem ou analisem sua aplicação concreta.

Assim, percebeu-se que, na maior parte desses trabalhos, o uso dos Círculos de Cultura aparece predominantemente em citações ou em abordagens teóricas, sendo menos frequente sua aplicação metodológica concreta em intervenções pedagógicas. A obra de Paulo Freire é, em geral, utilizada como um referencial crítico, enfatizando o diálogo e a emancipação dos sujeitos. Contudo, a transposição dessa teoria para o planejamento e a execução de práticas nos contextos educacionais ainda se mostra restrita.

Esse dado reforça o distanciamento teórico-prático, já apontado em estudos sobre a recepção da obra freiriana no meio acadêmico, evidenciando que muitos trabalhos citam Freire como um autor fundamental, mas não aprofundam a metodologia dos Círculos de Cultura na implementação de experiências pedagógicas. E, nesse sentido, observa-se uma carência de trabalhos que demonstrem a incorporação efetiva da abordagem freiriana em sala de aula ou em projetos formativos, o que aponta para a necessidade de investigações futuras que se debrucem sobre a operacionalização do Círculo de Cultura na prática educativa. Assim, quando aplicado, o método se mostrou promissor na promoção de um ambiente participativo e dialógico, contribuindo para a emancipação dos sujeitos e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas.

Dando continuidade às análises e no sentido de produção de um Estado da Arte, com a leitura dos trabalhos selecionados, puderam ser identificados três níveis de apropriação do conceito de Círculos de Cultura:

- Nível 1 – Referência superficial: trabalhos que citam Paulo Freire e os Círculos de Cultura apenas como marco teórico, sem aprofundar a metodologia ou relacioná-la de forma efetiva aos resultados da pesquisa (aproximadamente 70% das dissertações e teses).
- Nível 2 – Uso conceitual: trabalhos que desenvolvem a discussão sobre Círculos de Cultura ao longo do texto, analisando seus pressupostos e indicando possíveis contribuições para a prática pedagógica (cerca de 20% dos trabalhos).
- Nível 3 – Apropriação prática: trabalhos que efetivamente descrevem experiências de aplicação ou investigação empírica baseada na metodologia freiriana, com reflexões críticas sobre os impactos e desafios (cerca de 10% dos trabalhos).

Esses dados corroboram a percepção inicial de que, embora Paulo Freire seja amplamente citado no campo educacional, há uma lacuna entre a citação teórica e a apropriação efetiva de suas proposições metodológicas. Os trabalhos que se aprofundaram na aplicação prática dos Círculos de Cultura evidenciaram resultados positivos na promoção de diálogo, na valorização do conhecimento prévio dos educandos e na construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo.

Contudo, ainda se observa um número reduzido de pesquisas que desenvolvem experiências concretas e as avaliam de maneira sistemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que, embora haja um reconhecimento amplo do referencial freiriano na produção acadêmica em Educação, há um número limitado de trabalhos que efetivamente desenvolveram estudos sustentados no método freiriano. Dos 129 trabalhos analisados, aproximadamente 10% – ou seja, 13 produções – demonstraram uma aplicação concreta dos Círculos de Cultura e dos demais construtos de Paulo Freire. Esse dado sugere que, apesar de Freire ser valorizado no discurso acadêmico, sua abordagem metodológica raramente é transposta para a prática.

Essa discrepância entre o discurso e a prática revela um distanciamento significativo entre a teoria e a operacionalização dos conceitos freirianos, levantando questionamentos acerca da real apropriação e vivência desses construtos. Em outras palavras, embora a obra de Paulo Freire seja frequentemente citada como inspiração e referencial crítico, a sua efetiva implementação em intervenções pedagógicas e no planejamento de ações formativas permanece ainda como um desafio a ser superado.

Os resultados obtidos reforçam a importância de aprofundar os estudos que envolvam a obra de Paulo Freire e, em particular, o conceito de Círculos de Cultura, sobretudo na região sul do Brasil. Embora o referencial freiriano seja frequentemente citado como balizador de uma pedagogia crítica, a aplicação fidedigna e qualificada de suas propostas ainda permanece limitada. Há, portanto, um grande potencial de investigação para pesquisas que busquem consolidar práticas dialógicas em diferentes níveis de ensino, contribuindo para a formação de professores e para a efetivação de uma educação emancipadora.

Portanto, é necessário que futuras investigações se aprofundem na operacionalização dos métodos freirianos, buscando não apenas valorizar o referencial teórico, mas também promover uma integração mais efetiva entre teoria e prática. Essa aproximação poderá contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas mais democráticas, dialógicas e transformadoras, ampliando o impacto das propostas freirianas na formação de professores e na melhoria das práticas educativas.

Em síntese, o levantamento e a análise dos dados evidenciam tanto o reconhecimento da relevância do pensamento freiriano na produção acadêmica quanto o desafio de aproximar teoria e prática. Para que os Círculos de Cultura deixem de ser apenas um conceito citado e passem a integrar efetivamente o planejamento pedagógico e a formação docente, faz-se necessária uma articulação mais consistente entre as pesquisas desenvolvidas nos PPGEs, as demandas do cotidiano escolar e as políticas públicas de incentivo à inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BORGES, Daniely Casagrande; SOLKA, Anna Caroline; ARGOUD, Vanessa Klimkowski; AYRES, Greyce de Freitas; CUNHA, Andreia Ferlini da. Círculo de Cultura como estratégia de promoção da saúde: encontros entre educação popular e interdisciplinaridade. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. especial 6, p. 228-238, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E620>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/bpfvCr34dVBxfVdggxxQLgPq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Democracia: O Diálogo na Escola e na Universidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Enrique. **Educação e Práticas Pedagógicas: Uma Abordagem Crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Fernando. **Estado da Arte: Uma Abordagem Metodológica para a Pesquisa**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2002.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.023

O PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Katiuscia Medeiros Collares¹

Thais Macedo Nedisberg²

Daniele Simões Borges³

RESUMO

O presente artigo dedica-se a refletir sobre a temática da formação de professores da Educação Básica, tendo como referência o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no contexto do subprojeto Alfabetização, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG a partir do edital 10/2024. Tem como objetivo analisar como as professoras supervisoras do PIBID compreendem o projeto e suas expectativas de atuação no âmbito do Programa. Para isso, como problema de pesquisa elencamos: Qual a realidade e expectativas em relação ao projeto? E qual a importância que o projeto tem na formação continuada do professor supervisor? A pesquisa encontrou suporte metodológico na abordagem qualitativa, utilizando a entrevista como estratégia para produção dos dados. Os sujeitos são três professoras supervisoras do PIBID, atuantes em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental no subprojeto de Alfabetização. A partir das análises das narrativas foram construídas duas categorias: O que é ser professor supervisor do PIBID; e qual o papel do PIBID

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande- Furg- RS, katiuscia.collares@hotmail.com

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, thais2005dnedisberg@gmail.com;

3 Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - PPGEC da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, daniele.uab@gmail.com.

na formação docente. Segundo as entrevistadas, ser professora supervisora é uma maneira de ampliar os conhecimentos na sua formação, poder partilhar informações e experiências sobre o magistério. Também destacam que a integração entre universidade e escola eleva a qualidade na educação. Concluímos entendendo que o PIBID atua na formação docente como uma extensão da universidade, integrando os saberes práticos e teóricos, possibilitando ao aluno da graduação a oportunidade de conhecer e entender a prática docente e, em especial, no subprojeto Alfabetização os processos de ensino e aprendizagem, que envolvem a aquisição da leitura, da escrita e da oralidade.

Palavras-chave: Professor Supervisor, Formação de Professores, PIBID.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID representa, no Brasil, um projeto formativo que iniciou em 2007 e até hoje vem contribuindo para a formação docente. O PIBID tem como objetivos:

- I - Incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes;
- II - Enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- III - Promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar;
- V - Valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes;
- VI - Contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos;
- VII - Induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo, com base no contexto escolar;
- VIII - Contribuir para o aprimoramento de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das IES, a partir das experiências do PIBID; e
- IX - Propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (Brasil, 2024).

A partir desses princípios de ação do PIBID, o programa vem oportunizando a integração de ações entre universidades e escolas da rede pública e proporcionando aos estudantes dos cursos de licenciatura a possibilidade de vivenciar a prática docente desde o início de sua formação até o final. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar como as professoras supervisoras do PIBID compreendem o projeto e suas expectativas de atuação no âmbito do Programa. Para isso, como problema de pesquisa elencamos: Qual a realidade e expectativas em relação ao projeto? E qual a importância que o projeto tem na formação

continuada do professor supervisor? Para tanto, duas bolsistas do programa do edital 10/2024, contempladas no Subprojeto Alfabetização, realizaram um diálogo por meio de uma entrevista com as professoras supervisoras vinculadas ao referido subprojeto.

O subprojeto Alfabetização, com foco na formação continuada das professoras alfabetizadoras atuantes na rede pública de ensino, é integrado por licenciandos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia Diurno e Noturno da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. São propostas formações semanais abordando múltiplas metodologias com o intuito de qualificar as práticas das/os futuras/os docentes nos processos de ensino da escrita e da leitura. As ações do subprojeto iniciaram em 11/2024, período no qual os bolsistas iniciaram os estudos sobre a temática e organização das ações nas escolas parceiras. Nesse contexto, iremos discorrer sobre o papel do PIBID na formação inicial e continuada de professores a partir da análise das expectativas e percepções das professoras supervisoras do Subprojeto Alfabetização, visando refletir sobre as práticas pedagógicas e fortalecer a discussão e repercussões do PIBID no processo formativo.

METODOLOGIA

O presente artigo ancora-se na pesquisa qualitativa e surge através das primeiras reuniões formativas do subprojeto Alfabetização, em que as bolsistas, recém-iniciadas, demonstram inquietações sobre os entrelaçamentos de formação inicial e continuada. Outrossim, cabe ressaltar que profissionais e pesquisadoras da área da educação precisam constantemente reafirmar a importância de seus papéis na sociedade. Sendo assim, esta pesquisa também procura afirmar a relevância do programa para a formação das/dos futuras / futuros profissionais.

Sobre a abordagem qualitativa, de acordo com Strauss e Corbin (2008), pode ser considerada qualquer tipo de pesquisa que não resulta de procedimentos estatísticos ou qualquer outro tipo de quantificação. A partir dessa orientação, construímos uma entrevista estruturada que possibilitou que as professoras supervisoras do subprojeto fossem contempladas com as mesmas perguntas. Foram elas: O quanto o programa PIBID influencia a formação docente dos alunos que estão na graduação? E o quanto isso impacta na formação continuada

do professor supervisor? Qual realidade e expectativas em relação ao projeto? E qual a importância que o projeto tem na formação continuada do professor supervisor?

As entrevistas foram desenvolvidas com três professoras da rede estadual e municipal de ensino na cidade de Rio Grande, RS, sendo elas a Escola Municipal de Ensino Fundamental - E.M.E.F. em Tempo integral Professor Valdir Castro, a E.M.E.F. São Miguel e a Escola Estadual de Ensino Médio - E.E.E.M. Roberto Bastos Tellechea. As entrevistas foram realizadas via online por meio de aplicativo de mensagens, em que foi explicado o motivo para tais perguntas e inquietações sobre a formação docente e continuada.

Após a análise cuidadosa do conteúdo das entrevistas, organizamos a discussão em duas categorias para aprofundarmos os estudos no decorrer do artigo:

1. O que é ser professor supervisor do PIBID?
2. Qual o papel do PIBID na formação docente?

Com essas duas categorias buscamos entender como é visto o professor supervisor e o quanto importante é na formação docente.

O PROFESSOR SUPERVISOR: ENTENDIMENTOS E PERCEPÇÕES

Iniciaremos este tópico com a discussão da categoria “o que é ser professor supervisor do PIBID”. Visto isso, pode-se dizer que o PIBID, como uma política nacional de formação de professores, é importante tanto na formação docente dos graduandos das áreas das licenciaturas, quanto na formação continuada dos professores supervisores, tendo em vista a ação de formações semanais, momento em que ocorre a partilha entre os atuantes. Cabe ressaltar que o programa funciona em um quadro hierárquico, no qual podemos observar o/a Coordenador/a Institucional, o/a Coordenador/a de Área, o/a Professor/a Supervisor/a, o/a estudante de licenciatura.

Ao olhar especialmente para o papel do professor supervisor na sua formação continuada e no aprendizado passado para os estudantes em formação, entendemos que essa relação integrada entre universidade e escola amplia conhecimentos e a prática de sala de aula na trajetória formativa dos envolvidos, visando qualificar a ação docente no contexto escolar.

Conforme descrito nas respostas que obtivemos, as professoras supervisoras atentam que, para o estudante, é uma maneira de integrar cada vez mais o ensino de escola- universidade. Este trecho, retirado da conversa com uma das professoras, exemplifica o que foi mencionado sobre a aproximação da escola com a universidade.

O Pibid visa incentivar a formação dos futuros professores da Educação Básica, a fim de atenuar o distanciamento entre teoria (conhecimentos teóricos da graduação) e prática (vivências e experiências de sala de aula), possibilitando que esta aproximação se dê de forma paulatina e gradual. (Professora 1)

Como consequência, pode-se afirmar que essa relação eleva a qualidade do ensino na Educação Básica, uma vez que os futuros profissionais já estão adquirindo a prática, e os profissionais atuantes podem revê-la através da potente formação continuada ofertada pelo programa, ou seja, é também uma forma de rever o magistério, promovendo a partilha de informações, experiências e de ampliar o conhecimento acerca do que a universidade propõe, juntamente com o que estipulam os objetivos do programa.

Cunha e Bittencourt (2019, p.4) mencionam que a formação do educador ocorre pela formação inicial e também contínua das práticas e saberes de sua carreira profissional. Sendo assim, a prática e experiência do professor se fazem presentes ao longo de sua carreira profissional e estão em constante transformação. Nesse sentido, o PIBID é mais uma oportunidade de o professor supervisor se aprimorar e desenvolver processos de partilha entrelaçando a escola e a universidade no processo formativo de novos professores.

Vejo o programa PIBID Alfabetização como um forte aliado tanto para os estudantes de graduação, quanto para as Professoras Supervisoras. Através dele os estudantes têm a oportunidade de estarem em contato com o processo de educação na prática, dentro da sala de aula. E as Professoras têm a oportunidade de se atualizarem. Essa troca é muito potente. (Professora 2)

Para o discente, estar ao lado do professor supervisor e conhecer a experiência profissional é uma forma de adquirir conhecimento prático e possíveis estratégias para desenvolvimento no seu futuro, aliando o que é observado com os alunos na sala e também o que se tem fora dela, as trocas de informações,

novas linhas de aprendizagens e métodos de alfabetização. Assim, citamos Silva; Ramos; Filho; Lima; Lima; Bezerra; Pereira; Angelo e Patrício.

O aprendizado com a experiência nas escolas de nível básico é de total importância para o futuro docente, mas também contribui para o aperfeiçoamento e atualização dos professores já atuantes profissionalmente, visto que ocorre sempre uma troca de experiências e conhecimentos nesse processo, fazendo com que o professor mantenha-se (*sic*) sempre em processo de formação. Assim, ter mais diversidade de atividades e oportunidades para que sejam realizadas práticas inovadoras é extremamente positivo para a formação, seja dos futuros docentes que irão ter conhecimento da vida profissional, como para a formação continuada dos professores, que podem se manter sempre atualizados (2022, p. 18531).

O aprendizado através do PIBID, tanto para os professores formadores, quanto para os estudantes, é bastante relevante, pois possibilita ao estudante da graduação a oportunidade de ter o contato com os alunos, com a escola e seus espaços, bem como ao professor supervisor na sua formação continuada, uma vez que o/a professor/a tem a oportunidade de participar de partilhas, não se prendendo apenas à formação por meio de vídeos e cursos online.

Para os/as professores/as supervisores/as e os/as pibidianos/as, as relações com as crianças e as partilhas que ocorrem a partir do momento de ida para a sala de aula acabam sendo motivadoras tanto para a criança como para o estudante, uma vez que podemos ter uma melhora no ensino, buscando uma educação de qualidade (Fochi e Carvalho, 2016).

Segundo Bondía (2002, p.21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Conforme menciona Bondía, o projeto dá a oportunidade para que os/as licenciandos/as se engajem com as professoras supervisoras no cotidiano das escolas e na rotina dedicada aos alunos; é a intermediação entre universidade-escola dando segmento ao que é estudado em sala de aula. A experiência do professor supervisor auxilia o/a graduando/a quanto a como observar os alunos, suas características, descobertas, dificuldades, entre tantas coisas que acontecem ao longo do ano letivo, assim como os/as discentes podem compartilhar o frescor das teorias que a cada dia se renovam no universo acadêmico.

Com o que foi estudado até aqui, pode-se afirmar que o Pibid é um programa qualificador de novos/as profissionais e da construção de novas aprendizagens do/a professor/a supervisor/a através de partilha de experiência e ações que acontecem nos espaços da escola (Carvalho, Fochi, 2011).

Podemos falar da importância do PIBID tanto para o professor supervisor quanto para o estudante e para os alunos das escolas contempladas. É unânime nos artigos estudados e nas respostas das professoras entrevistadas que o Pibid é um transformador na vida acadêmica e profissional.

A importância do projeto na formação do professor supervisor é grandiosa, o processo de troca nos faz refletir sobre nossa prática pedagógica, desse modo faz com que pensemos mais em como é necessário ter um olhar atento há (sic) novas práticas e maneiras de ensinar. O programa PIBID influencia positivamente na formação dos graduandos, visto que ajuda a entender a prática e os processos que acontecem dentro de sala, dando aos discentes uma base forte de piso de sala. (Professora 3)

Como discussão, salientamos os objetivos que permeiam o projeto para a busca de uma melhor qualidade no ensino básico, uma vez que o auxílio dos PIBIDianos, suas curiosidades e vontade de novas aprendizagens tornam a qualidade e eficácia do ensino mais atrativa para o estudante da Educação Básica, tornando o ensino mais leve e compreensível.

Para o/a professor/a supervisor/a, suas experiências pessoais e profissionais, o programa aproxima mais a universidade da escola, e a educação - que está sempre em evolução - faz com que o professor aprimore a sua formação continuada, partilhando suas atividades e conhecimentos acerca do que já foi aprendido como professor alfabetizador.

Em decorrência, chegamos à segunda categoria, denominada de “Qual o papel do PIBID na formação docente?” O que é ser professor supervisor do PIBID e qual o papel do PIBID na formação docente? A partir dessas duas categorias, nossas perguntas foram respondidas e percebe-se a importância do Pibid tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada.

De acordo com o que se entende como o papel do PIBID na formação docente, na segunda categoria atenta-se para a visão das professoras em relação ao Pibid, e elas mencionam que o PIBID é um aliado, uma extensão da academia, tendo como contrapartida uma melhor qualidade do ensino, contribuindo e

amenizando a disparidade que há entre teoria e prática, bem como uma formação adequada que é exigida em sala de aula ao longo dos anos de graduação.

A realidade é de que todos (*sic*) envolvidos só têm a ganhar, e a retornar (*sic*) o processo de educação mais rico. As expectativas são sempre as melhores, de que venha para somar e tornar a caminhada mais leve. Percebo e realizo o Projeto como uma oportunidade única. Através dele estudo, reflito, produzo, compartilho e me atualizo (Professora 2)

Ao se fazer uma graduação em áreas voltadas para o ensino, o mínimo que se exige é que o aluno tenha algum tipo de contato com a escola, com alunos e conteúdos. As universidades públicas dão a esses alunos diferentes possibilidades de se inserir em uma sala de aula através de vários projetos voltados para a educação. Como se percebe tanto nas respostas obtidas ao longo do estudo como nos artigos estudados, o Pibid é um dos programas que atrai bastante os alunos porque um de seus requisitos é ter um mínimo de horas para se inserir no contexto escolar. Assim, os alunos conseguem estar inseridos na escola como um todo, ter novas perspectivas em relação à educação, aliar teoria e prática e participar das demais atividades que envolvem a comunidade escolar e a sala de aula.

Como é mencionado no artigo, focar em um modelo mais inovador para a formação docente requer desenvolver um professor competente, que tenha visão e que, portanto, esteja preparado para a realidade da docência e da sala de aula (Silva *et al.*, 2022). Nesse sentido, o Pibid vem para auxiliar o estudante, dando-lhe a base como futuro profissional de licenciatura e mostrando a realidade que estará à sua espera no contexto escolar.

Não se pode deixar de falar em PIBID sem falar nos/as professores/as supervisores/as, visto que é neles que os alunos que estão chegando se espelham para seguir na profissão. São os/as professores/as supervisores/as que atentam para cada necessidade dos alunos e da escola, mostram os planejamentos e como são elaborados, partilham de seus conhecimentos e trazem para a realidade o que foi aprendido ao longo dos anos à frente das turmas.

Para uma de nossas entrevistadas, a troca de experiência, a partilha de conhecimento entre o professor e o pibidiano é uma das formas mais significativas de poder dar continuidade aos seus estudos, uma vez que a formação não acaba após a colação de grau, pois a educação está em constante evolução

e transformação, as escolas mudam, os alunos mudam, costumes e práticas de aprendizagens se adequam à realidade dos alunos e do meio no qual estão inseridos.

Também é mencionado por uma entrevistada o incentivo à renovação das teorias e saberes da Academia. Estar envolvida diretamente com o ensino, pesquisa e extensão, possibilita-lhe estar inserida na universidade novamente como professora supervisora, resignificando a prática docente e promovendo reflexões sobre a alfabetização, contribuindo positivamente na formação continuada do professor.

O PIBID é, sem dúvida alguma, uma política pública importantíssima no processo de formação inicial e continuada, já que as experiências e vivências oportunizadas no e pelo programa irão auxiliar o percurso acadêmico-profissional de estudantes e professores. Vale salientar também que tanto a escola quanto os bolsistas-discentes são beneficiados pelo programa, pois é uma forma de mudar a realidade do presente, para que possamos ter bons frutos futuramente na educação. (Professora 1)

Assim, o programa PIBID é uma forma de manter a educação que se encontra em plena transformação atuando diretamente nas salas de aulas, levando o aprendizado dos estudantes da Educação Básica ao que se espera de uma educação na sua plenitude. Aliado a isso, os professores em formação atuantes no PIBID são capazes de produzir conhecimentos e atrelar a prática com a teoria que se aprende nas universidades. O mesmo serve para a formação continuada dos professores supervisores, que atentam para sua própria carreira profissional e também auxiliam os estudantes na formação docente, possibilitando rever suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, compreendemos o PIBID como um programa importantíssimo na formação inicial dos discentes de licenciatura e, também, na formação continuada dos professores supervisores. Através do PIBID há a oportunidade de desenvolver o conhecimento por meio de atividades que envolvem os alunos, professores coordenadores e supervisores, a escola e seus alunos da Educação Básica.

O PIBID tem papel fundamental na formação inicial e continuada dos professores, visto que ele é responsável por aliar o que é estudado na teoria e a aplicação na sala de aula. É também responsável por mostrar aos estudantes de licenciatura a realidade das escolas e as necessidades que são vistas ao longo do período letivo. O PIBID também é fundamental porque promove uma melhora na qualidade do ensino da Educação Básica, levando às escolas novas perspectivas de ensino e novas linhas de aprendizagens.

A partir disso, entendemos o/a professor/a supervisor/a como alguém responsável por partilhar seus conhecimentos e experiências, tornando o ambiente da escola mais acolhedor para os que chegam. Na sua formação, o PIBID é significativo para a profissão nos processos de ensinar e partilhar conhecimentos de maneira a gerar resultados na formação dos alunos da graduação e da Educação Básica. Assim, a ideia é unir universidade e escola e tem por finalidade ampliar a qualidade do ensino e o aprendizado dos estudantes em salas de aula, uma vez que levar os estudantes da universidade para dentro da escola promove uma interação entre a prática e a teoria, tornando os processos de alfabetização mais ricos.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.405. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista brasileira de educação, 2002, 20-28.

BORGES, G.; LUIZ, R. IMPACTOS DO PIBID/UNESC/SUBPROJETO PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES. Revista Saberes Pedagógicos, v. 3, n. 1, p. 1–23, 18 out. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=all&id=W2898237807>. Acesso em: 12 mar. 2025

GALIZA, dos S. L.; SILVA, J.G.; SILVA, M, A, A; As contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores da Educação Básica: algumas reflexões dos professores supervisores. Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&iid=W3102906650>>. Acesso em: 13 mar. 2025

SABALLA DE CARVALHO, R.; FOCHI, P. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/a1df/eca79191c19ffd25ec6f3c21742d90a2386e.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2025

SILVA, A. G.; DOS RAMOS, C. M. A.; FILHO, E. A. de C.; LIMA, G. T. da S.; LIMA, I. N. da S.; BEZERRA, L. B.; PEREIRA, M. E. L.; ANGELO, M. dos S.; PATRÍCIO, W. Q. O supervisor do PIBID: percepções sobre ser o professor formador / The PIBID supervisor: perceptions on being the teacher trainer. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 18526–18537, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n3-201. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/45246>. Acesso em: 13 mar. 2025.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução de Luciane de Oliveira e da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288 p. ISBN 978-85-363-1043-5.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.024

EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESTRATÉGIAS DE SAÚDE DA FAMÍLIA DE URUGUAIANA/RS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

William Martins dos Santos¹

Gustavo Goulart Pinto²

Pedro Dalcin Santos³

Rodrigo Lemos Soares⁴

RESUMO

A inatividade física aumenta a incidência de tipos de câncer, diabetes e osteoporose, o que torna o exercício físico essencial para a prevenção dessas doenças. A Estratégia de Saúde da Família (ESF) é um modelo de atenção básica que tem como objetivo promover a saúde e prevenir doenças em populações de territórios específicos, e profissionais da área da saúde desempenham um papel importante para o bem-estar físico e mental de inúmeras famílias. Na Licenciatura em Educação Física (EF), na Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguai/RS, o componente de Prática como Componente Curricular IV, coloca os alunos em contato com as ESFs, buscando ampliar seus conhecimentos sobre diferentes contextos e meios em que um profissional de Educação Física pode desempenhar seu papel. Portanto, este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vividas em uma ESF por discentes do quarto

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, williammds.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, gustavogoulart.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, pedrodalcin.aluno@unipampa.edu.br;

4 Professor orientador: Doutor em Educação (UFPEL), Universidade Federal do Pampa - RS, rodrigolemos@unipampa.edu.br

semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Pampa. A metodologia utilizada para a realização do trabalho baseou-se em três principais momentos: observação, idealização e aplicação, sendo todo o processo registrado em um diário de campo. O primeiro momento - observação das aulas realizadas e troca de experiências com o educador físico atuante na ESF. O segundo momento - avaliação das informações obtidas e elaboração de atividades para a aula prática com exercícios que incluíssem todos os participantes. Por fim, a realização da aula prática com a proposta de exercícios e dinâmicas. Referente aos resultados, aponta-se a busca pela participação nas propostas. Conclui-se que a prática de atividade física contribui para a melhora da saúde física e bem-estar mental, visto que, ao executar os exercícios em grupo, os alunos acabam criando conexões sociais em um ambiente acolhedor, bem como reforça a importância do professor de Educação Física, que por muitas vezes age como apoio emocional e social.

Palavras-chave: Educador, Atividade física, Saúde.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Saúde (2024), a Estratégia Saúde da Família (ESF), criada em 1994, é a ação prioritária de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS). Cada ESF é responsável pelos cuidados de, em média, 3.000 pessoas nas cidades. A ESF visa à reorganização da atenção básica no país, de acordo com os preceitos do SUS, e é tida pelo Ministério da Saúde e gestores estaduais e municipais como estratégia de expansão, qualificação e consolidação da atenção básica. Isso ocorre por favorecer uma reorientação do processo de trabalho, com maior potencial de aprofundar os princípios, diretrizes e fundamentos da atenção básica, ampliar a resolutividade e impacto na situação de saúde da população, além de propiciar uma importante relação custo-efetividade (Brasil, 2024). Cada unidade é composta por médico generalista, enfermeiro generalista, técnico em enfermagem e agentes comunitários.

As Unidades Básicas de Saúde (UBS), instaladas próximo aos locais de trabalho, estudo e lazer, desempenham um papel fundamental na garantia de uma atenção primária à saúde de qualidade. Ao entrar nos espaços fora escola, a EF amplia seus campos de atuação, fator que influencia os currículos de formação inicial, além de potencializar os processos de humanização de práticas (Soares *et al.*, 2024). O Brasil é o único país com mais de 100 milhões de habitantes com sistema de saúde público, universal, integral e gratuito (Brasil, 2012).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), os Determinantes Sociais da Saúde (DSS) são os fatores não médicos que influenciam os resultados de saúde. Eles são determinados pelas condições do local onde a pessoa nasce, cresce, trabalha, vive e envelhece, afetando entre 30% e 50% dos desfechos de saúde. O Ministério da Saúde destaca que a promoção da saúde é uma das estratégias fundamentais para a melhoria da qualidade de vida da população.

A inatividade física aumenta a incidência de câncer de cólon, câncer de mama, diabetes do tipo II e osteoporose (Katzmarzyk & Janssen, 2004), tornando exercícios físicos essenciais para a prevenção de doenças. Ademais, segundo a OMS, as últimas estimativas globais indicam que 1,4 bilhão de adultos (27,5% da população adulta mundial) não atinge o nível recomendado de atividade física (AF) para melhorar e proteger sua saúde, evidenciando a necessidade de incentivar a prática de AF no cotidiano da população.

Ao analisar estudos sobre a inclusão de exercícios físicos para o tratamento de pessoas depressivas ou ansiosas, as pesquisas apresentaram melhorias significativas no processo de reabilitação, e, quando interrompido, apresentou retrocesso no tratamento de indivíduos com tais transtornos. Ademais, estudos mostram que a AF desempenha um papel fundamental para o aumento da autoestima, sensação de prazer e interação social (Batista e De Oliveira, 2015).

Estudos realizados em São Paulo indicam que a presença de praças e/ou ciclovias, bem com a existência de dois ou mais tipos de destinos recreativos a menos de 500 m de residências aumenta a participação de adultos em caminhadas nos momentos de lazer (Florindo *et al.*, 2017).

Ao considerar a prática de AF sob a perspectiva da ludicidade, é fundamental proporcionar aos indivíduos com menor frequência de atividades um sentido de prazer e satisfação pela atividade. O acompanhamento de um profissional de Educação Física aliado ao lazer possibilita a construção de valores voltados à melhoria da qualidade de vida. Assim, o momento de exercício para esse indivíduo deixa de ser apenas uma obrigação voltada à condição física e à saúde, e passa a ser uma atividade prazerosa ligada ao seu momento de lazer, como uma caminhada ao ar livre, dança ou qualquer outro movimento corporal que promova bem-estar (Da Silva *et al.*, 2017). Atividades físicas sob um olhar mais lúdico são um meio de incentivar a prática regular de exercícios físicos sem que o foco esteja apenas na procura por resultados, mas sim na busca pelo movimento corporal, o que, consequentemente, gera benefícios à saúde da população.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este relato de experiência caracteriza-se pela compreensão da realidade vivenciada pelos discentes do quarto semestre do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana/RS, durante o componente curricular Prática como Componente Curricular IV (PCCIV), nos meses de outubro a dezembro de 2024. O estudo foi realizado no município de Uruguaiana-RS, na Estratégia de Saúde da Família (ESF) 04, localizada no Bairro COHAB I. Para as atividades propostas na ESF, a metodologia utilizada baseou-se em três principais momentos: observação, idealização e aplicação das atividades.

No que se refere a recursos humanos, a ESF 04 conta com uma equipe composta por um médico, um cirurgião dentista, um auxiliar de saúde bucal, um profissional de Educação Física, três agentes comunitários de saúde (ACS), cinco agentes de combate a endemias, um enfermeiro, três técnicos em agente comunitário de saúde e quatro técnicos de enfermagem.

Atualmente, para a realização das atividades relacionadas à Educação Física e práticas corporais, a ESF dispõe de uma academia ao ar livre. Além disso, ao lado da unidade, localiza-se a Casa das Mães, ambiente de socialização entre as mulheres do bairro, com um espaço que possibilita a realização das aulas de Pilates e treinamento funcional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo deste estudo foi analisar o programa de saúde e o trabalho do profissional de Educação Física dentro de uma Estratégia de Saúde da Família (ESF) e, posteriormente, aplicar alguma atividade relacionada à promoção e prevenção de saúde. No primeiro momento, o objetivo dos discentes foi a observação das aulas realizadas pelo profissional de Educação Física atuante na ESF. Durante essa fase, foi possível identificar quais tipos de atividades o professor considerava necessárias para trabalhar com determinado grupo específico atendido. No caso da ESF 04, o grupo era composto majoritariamente por mulheres idosas. Ainda nessa etapa, os discentes tiveram a oportunidade de conhecer a unidade como um todo, bem como verificar quais materiais estavam disponíveis e em condições adequadas para a realização da futura aula. Foi identificada uma variedade de materiais, em sua maioria em boas condições, como colchonetes, halteres, bolas de Pilates, arcos e alguns materiais adaptados, como cones feitos com garrafa PET.

Ao observar a aula proposta pelo professor que atua na ESF, notou-se a importância da escolha dos exercícios na academia ao ar livre para a melhora da força, do Pilates para o aumento da flexibilidade e a atividade aeróbica, realizada no entorno da ESF para grupos da faixa etária idosa. De acordo com Franchi e Montenegro (2005), a prática de AF, além de beneficiar a capacidade funcional, também promove melhorias na aptidão física do idoso, que pode ser relacionada à capacidade de realizar atividades do cotidiano, além de reduzir o risco de doenças crônico-degenerativas associadas ao sedentarismo. Essas atitudes do profissional dialogam com premissas de perfil epidemiológico, que, segundo

Rocha e Centurião (2017), “[...] se compõem por enfermidades relacionadas ao fazer das pessoas requer (*sic*) uma intervenção complexa e integral, mais voltada para uma saúde promotora de autocuidado, demandando ações que incorporem no cotidiano da assistência princípios sociais, formativos e educativos [...]” (Rocha e Centurião, 2007, p. 17).

O ambiente administrado pelo profissional de Educação Física da ESF torna-se acolhedor, uma vez que, ao término dos exercícios, os alunos dispõem de um espaço para a troca de experiências e conhecimentos junto ao professor, o que traz benefícios para a saúde mental e social dos participantes. Ao fomentar essas relações saudáveis, o professor assume o papel de promotor do bem-estar físico, mental e social, incentivando a prática de AF de forma lúdica e apresentando resultados significativos na melhora da saúde do grupo participante.

Após a primeira fase de observação e visitas à ESF, os discentes que compunham o grupo se reuniram para formular a aula e dar início à segunda fase, de idealização. Nesse momento, organizaram-se as informações obtidas junto ao educador físico da ESF e as percepções obtidas durante as visitas, a fim de elaborar atividades e definir exercícios que contemplem todo o grupo de mulheres idosas participantes das aulas. Consideraram-se suas limitações, como dores, dificuldades para caminhar e se equilibrar, além de restrições de mobilidade. Essas limitações tornam certos movimentos desafiadores para a população idosa, impactando significativamente sua independência e aumentando os riscos de quedas e outras complicações de saúde. No entanto, esses olhares derivam da premissa de que “[...] a EF opera muito articulada às vertentes adotadas pelo trabalhador que está à frente das ações. Esta potencialidade pode gerar conflitos, já que os demais núcleos profissionais da saúde têm no modelo biomédico sua sustentação e intervenção histórica” (Furtado; Knuth, 2015, p. 522).

O terceiro momento corresponde à aplicação das atividades definidas na segunda fase, após aprovação e discussão com o profissional de Educação Física atuante na ESF, que avalia se os exercícios e dinâmicas estão de acordo com o objetivo de promover saúde e bem-estar para cada indivíduo. No início da atividade, os integrantes do grupo de discentes apresentaram-se brevemente, explicando seu papel e os objetivos das atividades, que visavam promover a prática de exercícios físicos como meio de melhorar a saúde e a qualidade de vida dos participantes. Nesse momento inicial, também foi destacada a importância de integrar hábitos saudáveis ao dia a dia.

Na sequência, realizou-se um alongamento inicial a fim de preparar o corpo para os exercícios. Essa etapa é fundamental, pois, de acordo com Di Alencar e Matias (2010), o aquecimento melhora o desempenho físico, permitindo que o corpo se adapte de forma mais eficiente ao esforço do exercício. Dessa forma, os participantes conseguem manter maior estabilidade durante a prática, além de estarem mais concentrados para executar os movimentos corretamente.

A parte principal da atividade tem início com uma explicação detalhada dos exercícios que serão realizados. Após as orientações, os participantes iniciam a prática, dividida em etapas. Primeiramente, realizam caminhada em uma área ao redor da ESF, uma atividade aeróbica que auxilia no aquecimento do corpo e na melhora da circulação sanguínea; após a caminhada, estipula-se uma pausa para a hidratação. Em seguida, inicia-se um circuito na academia ao ar livre, com equipamentos que trabalham diferentes grupos musculares. Entre os exercícios propostos, destacam-se: o simulador de cavalgada, que fortalece braços e pernas, além de aprimorar a capacidade cardiorrespiratória; o esquí, que trabalha a musculatura dos membros inferiores e melhora a resistência cardiorrespiratória; a remada sentada, que fortalece os músculos das costas e ombros; e o puxador costas com peitoral, que foca em membros superiores, costas e peito. Após completar uma volta no circuito, há mais uma pausa de alguns minutos para descanso e hidratação. Em seguida, o grupo repete a caminhada e o circuito, reforçando os movimentos aprendidos.

Ao final da sequência de atividades aeróbicas e do circuito na academia ao ar livre, o grupo de discentes realizou duas dinâmicas com o objetivo de trazer uma abordagem mais lúdica e apresentar aos participantes da aula uma forma diferente e divertida de buscar a saúde física. Com o apoio do profissional de Educação Física da ESF, os discentes definiram brincadeiras utilizando materiais adaptados, como cabos de vassoura e bambolês.

Uma das dinâmicas consistiu em formar um círculo, no qual cada participante segurava um cabo de vassoura. Um integrante do grupo de discentes orientava a direção dos movimentos (direita ou esquerda), e o objetivo da atividade era soltar o cabo de vassoura e, ao mesmo tempo, seguir os comandos de direção sem deixar o cabo de vassoura cair. Apesar das dificuldades iniciais, os alunos se mostraram motivados e se esforçaram para completar a atividade, gerando um clima de diversão e descontração. Essas emoções dizem respeito, também, aos processos de desenvolvimento das possibilidades de ação do profissional de

Educação Física, o qual “[...] deve ser caracterizado por ações compartilhadas, visando uma intervenção interdisciplinar, ampliando e fortalecendo as intervenções das equipes de saúde. Portanto, é reconhecida a importância da atuação do profissional de Educação Física, no entanto, é preciso consolidar sua inserção nas equipes multiprofissionais” (Schuh *et al.*, 2015, p. 34).

A segunda atividade consistiu em formar um círculo, no qual os participantes deram as mãos, com um bambolê inserido entre dois deles. O desafio era fazer o bambolê dar uma volta completa sem soltar as mãos. Essa dinâmica foi bem recebida, e os alunos conseguiram realizá-la com sucesso, divertindo-se durante o processo. Na mediação, a proposta era a de conduzir os pensamentos das participantes para uma contemplação das interações, valorizando o coletivo em detrimento da individualidade “[...] que tradicionalmente abordam os modos de viver [...]”. Isso permitiria colocar “os sujeitos e as comunidades como responsáveis únicos pelas várias mudanças e arranjos ocorridos no processo saúde-doença ao longo da vida” (Scabar; Peliconi; Pelicioni, 2012, p. 87).

Além de promover um momento de descontração e estimular o trabalho em equipe, as duas atividades contribuíram para a melhora das habilidades motoras como equilíbrio, senso de direção e atenção, aspectos essenciais para a vida da população idosa. Atentar a essas questões implica entrar nesse campo da Educação Física de modo mais significativo, uma vez que a própria intervenção está implicada na promoção de saúde, seja pelas atividades orientadas em conjunto, seja pela produção de autocuidado.

CONCLUSÃO

O grupo constatou que a prática de atividades físicas não só melhora a saúde física, como também exerce um impacto profundo para o bem-estar mental, sendo uma ferramenta poderosa na promoção da saúde integral. Além de melhorar a capacidade cardiorrespiratória, a força muscular e a flexibilidade, o exercício regular contribui significativamente para o bem-estar psicológico, ajudando na diminuição de sintomas relacionados ao estresse, à ansiedade e à depressão. O profissional de Educação Física da ESF relatou que certos alunos com depressão e ansiedade apresentaram uma melhora significativa após começarem a frequentar suas aulas, tornando-se mais motivados a praticar as atividades e buscando socializar no ambiente proporcionado pelo professor. A

atividade física proporciona uma oportunidade para o fortalecimento de conexões sociais, criando um ambiente acolhedor e colaborativo, essencial para a construção de redes de apoio. As interações geradas durante as atividades não se limitam apenas ao campo físico, mas ampliam o círculo de amizades, estimulando a convivência e o apoio mútuo. O professor, ao incentivar um ambiente inclusivo e motivador, desempenha um papel fundamental na construção da confiança e no estímulo ao trabalho em equipe, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades interpessoais essenciais para a vida.

Além disso, a prática regular de atividades físicas tem um impacto notável no desenvolvimento da autoestima dos participantes. Ao superarem desafios e perceberem a evolução de suas capacidades, os indivíduos experimentam um aumento significativo na autoconfiança. A sensação de bem-estar gerada pelo exercício também é uma estratégia eficaz para a redução do estresse e da ansiedade, sendo uma alternativa natural e acessível para o enfrentamento de situações adversas. A disciplina necessária para manter uma rotina de atividades físicas, aliada ao fortalecimento da resiliência diante das dificuldades, contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes, tanto no contexto pessoal quanto no social.

A relação de amizade estabelecida entre o professor e as alunas evidencia a relevância do papel do educador físico, que vai além da simples promoção da aptidão física. O educador, ao atuar de maneira acolhedora e empática, torna-se também um agente de apoio emocional e social, essencial para o processo de inclusão e apoio psicológico. O professor de Educação Física não é apenas um transmissor de conhecimento técnico sobre o corpo e seus movimentos, mas um facilitador do desenvolvimento emocional e social dos indivíduos. Ao incentivar um ambiente inclusivo e motivador, ele contribui para a criação de um espaço onde todos se sentem acolhidos, respeitados e estimulados a superar suas limitações.

No contexto das ESF, o profissional de Educação Física torna-se essencial para o bem-estar da comunidade atendida pela unidade. Ele não se limita a promover a saúde física, mas cria um ambiente de acolhimento, interação e integração social, fundamental para a qualidade de vida. Em muitos bairros periféricos, onde a falta de infraestrutura compromete o acesso a oportunidades de lazer e saúde, o profissional de Educação Física desempenha um papel vital ao oferecer um espaço seguro e inclusivo para a prática de atividades físicas. O exercício físico,

utilizado de maneira estratégica, torna-se uma ferramenta para criar um ecossistema saudável e funcional, favorecendo o fortalecimento da saúde mental e física dos indivíduos e contribuindo para a formação de uma comunidade mais unida, saudável e resiliente.

REFERÊNCIAS

BATISTA, J. I.; DE OLIVEIRA, A. Efeitos psicofisiológicos do exercício físico em pacientes com transtornos de ansiedade e depressão. *Corpoconsciência*, p. 1-10, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Atividade física para idosos: por que e como praticar. *Governo do Brasil*, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-exercitar/noticias/2022/atividade-fisica-para-idosos-por-que-e-como-praticar>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Idosos e atividade física: uma combinação que dá certo. *Governo do Brasil*, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-exercitar/noticias/2021/idosos-e-atividade-fisica-uma-combinacao-que-da-certo>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção Básica. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Vigilância em Saúde. Glossário temático: promoção da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. SUS celebra 30 anos da Estratégia Saúde da Família. Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/sus-celebra-30-anos-da-estrategia-saude-da-familia#:~:text=A%20ESF%20iniciou%20com%20o,sáude%20\(APS\)%20no%20Brasil](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/sus-celebra-30-anos-da-estrategia-saude-da-familia#:~:text=A%20ESF%20iniciou%20com%20o,sáude%20(APS)%20no%20Brasil). Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Estratégia Saúde da Família. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/estrategia-saude-da-familia>. Acesso em: 17 fev.. 2024.

DI ALENCAR, T. A. M.; MATIAS, K. F. de S. Princípios fisiológicos do aquecimento e alongamento muscular na atividade esportiva. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 16, n. 3, p. 230–234, maio 2010.

DA SILVA, C. L. et al. Atividade física de lazer e saúde: uma revisão sistemática. *Mudanças-Psicologia da Saúde*, v. 25, n. 1, p. 57-65, 2017.

FLORINDO, A. A. et al. Public Open Spaces and Leisure-Time Walking in Brazilian Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 14, n. 6, p. 12 858, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph14060553>. Acesso em: 17 fev. 2025.

FRANCHI, K. M. B.; MONTENEGRO, R. M. Atividade física: uma necessidade para a boa saúde na terceira idade. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 18, n. 3, p. 152-156, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/408/40818308.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

FURTADO, G.; KNUTH, A. Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASFS) em Rio Grande/RS: percepções sobre o trabalho realizado pela Educação Física. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, Florianópolis, v. 20, n. 5, p. 514-523, 2015. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/5460/5170>. Acesso em: 19 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades e Estados: Uruguaiana - Panorama*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/uruguaiana/panorama>. Acesso em: 15 fev. 2025.

KATZMARZYK, P.T.; JANSSEN, I. The economic costs associated with physical inactivity and obesity in Canada: an update. *Canadian Journal of Applied Physiology*, Champaign, v.29, n.1, p.90-115, 2004. Acesso em: 20 fev. 2025 <https://www.redalyc.org/pdf/408/40818308.pdf>.

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 4. ed. Londrina: Editora Mediograf, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Social determinants of health. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/universal-health-coverage/social-determinants-of-health#tab=tab_1. Acesso em: 22 fev. 2025.

ROCHA, V.M.; CENTURIÃO, C.H. Profissionais da saúde: formação, competência e responsabilidade social. In: FRAGA, A.B.; WACHS, F. [Org.] *Educação Física e Saúde Coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 17-31.

SCABAR, T. G; PELICIONI, A. F.; PELICIONI, M. C. F. Atuação do profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde: uma análise a partir da Política Nacional de Promoção da Saúde e das Diretrizes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família –NASFS. *Revista do Instituto de Ciências da Saúde*, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 411-418, 2012. Disponível em: https://repositorio.unip.br/wpcontent/uploads/2020/12/V30_n4_2012_p411a418.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

SCHUH, L. X.; BRAND, C.; KRUG, S. B. F.; GARCIA, E. L.; GAYA, A. R.; ROTH, M. A. A inserção do profissional de educação física nas equipes multiprofissionais da estratégia saúde da família. *Saúde*, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 29-36, jan. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistasaude/article/view/10514/pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SOARES et. al. Formação docente em educação física e luto: diálogos, a partir de uma experiência com acompanhantes e pacientes oncológicos. *Corpoconsciência*, [S. l.], v. 28, p. e18656, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/18656>. Acesso em: 17 jan. 2025.

URUGUAIANA. Prefeitura Municipal. Postos de Saúde. Disponível em: <https://www.uruguaiana.rs.gov.br/portal/servicos/1267/postos-de-saude>. Acesso em: 20 fev. 2025.

World Health Organization. Global status report on physical activity 2022.
World Health Organization, 2022. Disponível em: <https://iris.who.int/handle/10665/363607>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.025

ESTRESSE E RESILIÊNCIA NA DOCÊNCIA

Daiana Rodrigues Dias¹
Rosa Maria Brancher²
Fernanda de Barcellos Favero³
Henri Luiz Fuchs⁴

RESUMO

Este artigo aborda a resiliência docente como o fator decisivo para superar os desafios da profissão, que, por sua vez, é caracterizada por crescentes demandas, pressões sociais e transformações tecnológicas e pedagógicas. A reflexão teórica, baseada em Nascimento e Seixas (2020), Corsini (2017), Viktor Frankl (2011), entre outros, desdobra o próprio conceito de resiliência como capacidade de enfrentamento de adversidades, destacando seus efeitos na saúde mental e emocional dos professores e na qualidade da educação oferecida. A metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica, com análise quali-quantitativa. O texto busca uma análise crítica das condições de trabalho docente, destacando estressores como a qualidade da formação, a carga horária excessiva, os baixos salários, o desinteresse e desmotivação dos alunos, a violência no ambiente escolar e a falta de apoio institucional e familiar.

- 1 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves - RS, bolsista do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, rodriguesdiasdaiana@gmail.com
- 2 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves - RS, bolsista do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, rbrancher2000@gmail.com
- 3 Pedagoga pela ULBRA, Pós-graduada em orientação educacional e neuropsicologia e educação inclusiva. Professora Supervisora do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves. fbfavero2020@gmail.com
- 4 Doutor em Educação. Docente no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves - RS, Professor Orientador do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br

Os resultados da pesquisa apontam que o estresse crônico e suas consequências, como a síndrome de burnout, comprometem a produtividade e o bem-estar geral dos professores, para os quais estratégias de enfrentamento se farão necessárias a fim de promover ambientes de trabalho saudáveis, apoio interpessoal e diálogo reflexivo. Nesse contexto, concluímos que a valorização profissional, a resiliência e a criação de condições favoráveis nas instituições educacionais são necessários para reduzir os impactos negativos do estresse, fortalecendo a identidade pedagógica e beneficiando a aprendizagem dos alunos e a satisfação profissional dos educadores.

Palavras-chave: Resiliência, Estresse ocupacional, Desafios da docência, Formação docente, Bem-estar docente.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, a docência foi se modificando, e novas demandas foram adicionadas, fazendo, em decorrência, com que novos fatores estressores também aumentassem. A prática docente vai além da simples transmissão de conhecimento; ela envolve criatividade, sensibilidade e um olhar atento às necessidades individuais dos alunos. Nesse sentido, o professor pode ser comparado a um artesão da educação, que molda sua prática com cuidado, experimentação e aprimoramento contínuo (Zuin & Zuin, 2020).

Tem-se uma profissão que exige muita dedicação emocional, mental e física, e o estresse é algo comum nessa área devido à pressão no trabalho com relação a situações diversas, afetando emocionalmente esses profissionais e podendo, posteriormente, gerar patologias. A educação e o mundo em que vivemos estão em constante mudança, e isso nos faz viver em um ritmo acelerado, exigindo uma adaptação rápida que muitas vezes não é alcançada, gerando mais estresse e frustrações (Yaegashi, 2023).

Diante desse contexto, com avanços tecnológicos, transformações sociais e econômicas no mundo, as exigências para os docentes aumentam e requerem mudanças nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas a fim de lidar com as diversidades culturais e sociais presentes na escola, tendendo a manejar sua prática pedagógica de acordo com essas mudanças. Além disso, sua carga horária multiplica-se e a pressão imposta pela sociedade ao questionar esses profissionais que antigamente eram mais respeitados e vistos como representantes do conhecimento, hoje recebem críticas em relação ao seu trabalho vindo de todas as direções imagináveis, afetando sua autoestima, e todas essas situações exigem uma resiliência vertiginosa. Salários baixos, demandas altas, desinteresse de estudantes e desentendimentos tanto no núcleo escolar quanto fora dele são outras situações que afetam negativamente e tornam-se estressores (Corsini, 2017).

Professores são seres humanos, inconclusos, históricos, vivos, portanto portadores de paixões e sentimentos, que passam cotidianamente por situações e contatos que podem ser extremamente complexos e geradores de adoecimento mental e físico desencadeados por relações conflituosas no ambiente de trabalho ou fora dele. A resiliência é um tema que tem emergido desse cenário social e laboral, em especial na educação. Como ser resiliente em um ambiente no

qual os profissionais da educação nem sempre são compreendidos e são pouco valorizados?

O SURGIMENTO DO ESTRESSE

Fator muito falado, o estresse, que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2023) é um estado de tensão ou preocupação mental que surge em resposta a situações desafiadoras. Trata-se de uma reação humana natural que nos impulsiona a lidar com desafios e ameaças em nosso cotidiano. Todos nós passamos por momentos de estresse em diferentes intensidades. No entanto, a forma como lidamos com ele é crucial para o nosso bem-estar geral. O estresse impacta tanto a mente quanto o corpo. Um nível moderado de estresse pode ser benéfico, ajudando na realização das tarefas diárias, enquanto o excesso pode gerar problemas de saúde físicos e mentais.

Aprender a gerenciar o estresse é essencial para nos sentirmos menos sobrecarregados e promover nossa saúde mental e física. O estresse pode dificultar o relaxamento e é frequentemente acompanhado por emoções como ansiedade e irritabilidade. Em momentos de estresse, podemos encontrar dificuldades para nos concentrar e sentir dores de cabeça, desconfortos físicos, dores abdominais e até insônia. Apesar de esse tema estar sendo estudado há tempos, na área docente os estudos e escritos são escassos, retratando, mais uma vez, a desvalorização desses profissionais. As altas demandas para os docentes só tendem a crescer e, com isso, para que um bom trabalho seja desenvolvido, em diversos momentos se mostra a necessidade do trabalho extraclasse não remunerado, que é desenvolvido, muitas vezes, no horário de descanso desse profissional para que possa concluir os trabalhos inerentes à profissão (Fritz e Oliveira Peixoto, 2022).

Selye (1907-1982), endocrinologista canadense, precursor nos estudos dos efeitos do estresse nos organismos, comparou o estresse com os conceitos da física de pressão, esforço ou tensão, que resulta em deformidade (Selye *apud* Nascimento; Seixas, 2020). Segundo essa teoria de Selye, o estresse seria decorrente da Síndrome Geral de Adaptação, que apresenta reações sistemáticas do corpo frente a situações de estresse que ocorre em fases. Para ele, há a Fase de Alarme, que ocorre imediatamente após uma situação estressora; a Fase de Resistência, em que se tenta reduzir esta condição mobilizando as

defesas naturais do indivíduo, gerando ansiedade e irritabilidade; e a Fase de Esgotamento, em que o indivíduo perde gradativamente sua capacidade de defesa natural, gerando o adoecimento, e podendo se desdobrar em um Burnout (Wallau *apud* Nascimento; Seixas, 2020).

EFEITOS NA DOCÊNCIA

Os modelos antigos, a educação tradicional, autoritária, impositiva, já não se encaixam na realidade moderna, embora esse modelo ainda esteja presente nas práticas educativas e apesar das mudanças pedagógicas e das possibilidades de formação e atualização profissional. Nisso, mais uma vez, vem a sobrecarga, psicossomatizando.

Como fatores de tensão na formação docente, além das cobranças excessivas, há também a falta de apoio por parte das famílias, mudanças sociais e violências presenciadas nos ambientes educacionais, trazendo dúvidas e receios sobre a carreira, com perdas significativas, tanto em situações de profissionais já atuantes como para aqueles que desistem da formação ou abandonam os cursos (Silva, 2011). Com o estresse advindo do excessivo e contínuo esforço laboral, há, em resposta, o surgimento da Síndrome de Burnout, que implica modificações negativas e problemáticas no indivíduo, gerando transtornos fisiológicos e psicológicos.

Esses efeitos, combinados com condições estruturais, como cobranças institucionais, conflitos e situações de violência, podem ser compreendidos à luz do pensamento de Foucault. Em sua obra “História da Loucura” (Foucault, 1978), ele discute como as instituições tendem a normalizar o sofrimento e a ocultar suas causas subjacentes. Da mesma forma que a loucura foi marginalizada e vista como um fracasso individual, o Burnout é estigmatizado e medicalizado, desconsiderando as influências de fatores externos, como conflitos institucionais e precarização do trabalho. Esse contexto evidencia a importância de resistir a práticas de controle e de promover um ambiente educacional mais acolhedor e sustentável. Conforme Silva (2011, p. 17), no contexto em que as coisas são prioridades, e a competitividade e o individualismo imperam, o Burnout surgiu e se desenvolveu rapidamente, como uma tensão que está intimamente ligada à nova forma de encarar o trabalho, um trabalho totalmente voltado para a produção e o capital. É esse novo fenômeno emocional que interfere na produtividade e,

consequentemente, nos resultados das atividades profissionais desenvolvidas. A docência tem de se adaptar a essa nova plataforma no intuito de se firmar diante dos novos padrões exigidos. Os tempos atuais requerem um novo molde comportamental.

Santos Cardoso e Ramos (2020) nos auxiliam a compreender a atualidade em que o docente não tem somente o papel de educar, transmitir e mediar o conhecimento, mas a ele foi passada a responsabilidade de contribuir na formação do caráter do indivíduo, devendo ser exemplo e mostrar como o sujeito deve agir. Em complemento, o fato tem se tornado cada vez mais comum, expondo a falta dos responsáveis legais e núcleos familiares atuando junto com a escola, colocando mais uma demanda aos professores. Sobre o adoecimento dos docentes, suas principais fontes causais contam com altas demandas de trabalho. Em estudo realizado por Nascimento e Seixas (2020), entre os docentes, 52% enfrentam questões relacionadas à infraestrutura inadequada em sala, 24% apresentam casos em que esse profissional necessita levar tarefas do trabalho para casa, 16% passam por excessivas cargas horárias de trabalho. Outro dado relevante é que 36% passam pelas mais diversas dificuldades com os alunos. Nascimento e Seixas (2020, p. 9) também nos trazem que os principais tipos de adoecimentos apontados pelas pesquisas são a depressão, em sete estudos (28%); a ansiedade, em cinco estudos (20%); alto nível de estresse, em cinco estudos (20%); e a síndrome de Burnout, em quatro estudos (16%). Dois estudos (8%) se dedicaram a avaliar as dimensões de esgotamento emocional, despersonalização e desrealização profissional, dimensões da síndrome de Burnout. Verificou-se também um estudo que apresentou correlação entre depressão e síndrome de Burnout em professores (4%).

PARA UM ENFRENTAMENTO

Segundo o dicionário online de língua portuguesa Dicio (2025), resiliência é a característica de corpos que, após sofrerem alguma alteração ou impacto, retornam a sua formação inicial, uma espécie de elasticidade. De acordo com Raymundo e Leão (2013), seria a habilidade inata de se restabelecer diante de situações desafiadoras ou problemas; é a superação. Em um contexto em que o trabalho docente está cada vez mais fragmentado e complexo, como passar por uma experiência sem ser modificado por ela?

Torna-se evidente que a resiliência é de suma importância no contexto educacional, uma vez que contribui para a saúde mental e emocional do docente. Isso permite que ele vivencie momentos de bem-estar em sua carreira, criando, dessa forma, um ambiente propício para o aprendizado de seus alunos. Lettnin *et al.* (2014, p. 330) relatam que “a resiliência pode ser compreendida como a capacidade de superação, de forma positiva, de situações adversas que possam se apresentar durante a vida do sujeito”.

Essa habilidade está intimamente ligada ao conceito de Viktor Frankl (2011), que acredita que a busca por um significado é fundamental para lidar com dificuldades. Frankl propõe que, ao descobrir um propósito nos desafios diários, como de educar e impactar vidas, os educadores podem aumentar sua resiliência superando os desafios e cultivando um ambiente mais acolhedor e significativo, tanto para eles quanto para seus alunos. Dessa forma, a resiliência pode ser desenvolvida não apenas como uma competência individual, mas como um processo transformador que integra propósito, contexto social e valores educacionais. Assim como uma arte depende de boas ferramentas e condições adequadas para desenvolver sua obra, o professor necessita de suporte institucional, formação continuada e valorização profissional para exercer sua função com plenitude (Eusse *et al.*, 2016).

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa de caráter descritivo, com o objetivo de examinar a intensidade do estresse entre os professores, além de identificar os principais fatores que o influenciam e as técnicas de enfrentamento que utilizam. A amostra incluiu 19 docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idades variando de 31 a 66 anos e uma experiência no ensino que ia de 1 a mais de 21 anos.

Os dados foram obtidos por meio de um questionário estruturado, criado na forma de uma enquete online. Esse instrumento apresentava tanto perguntas com respostas de múltipla escolha, quanto de questões abertas, descritivas. As questões abordavam o nível de estresse, seus sintomas, fatores que o provocavam e as estratégias que os professores adotavam para lidar com essa situação.

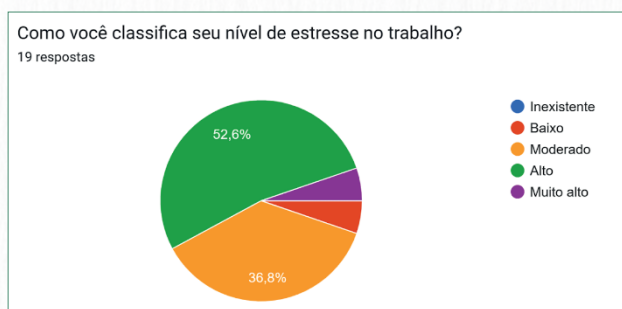
A coleta de dados ocorreu no mês de fevereiro de 2025, no *Google Forms*, e contou com a participação voluntária e esclarecida de docentes que atuam em

uma escola municipal de Bento Gonçalves. A confidencialidade das informações fornecidas foi respeitada. Para análise dos dados, utilizou-se análise qualitativa, apresentando os resultados por meio de frequências e percentuais. Além disso, as respostas abertas foram agrupadas em categorias temáticas, de acordo com os temas emergentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que 57% dos professores entrevistados classificam seu nível de estresse como alto ou muito alto (gráfico 1). Alguns professores relatam sentir sintomas de estresse diariamente ou algumas vezes por semana. Os sintomas mais frequentes (gráfico 2) incluem cansaço excessivo, irritação, impaciência, batimentos cardíacos acelerados e problemas de pele, indicando um impacto significativo na saúde física e mental dos docentes.

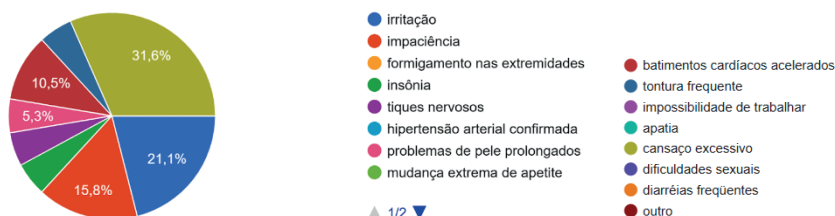
Gráfico 1.



Fonte: Elaborado por Dias, Brancher, Fuchs e Favero (2025).

Gráfico 2.

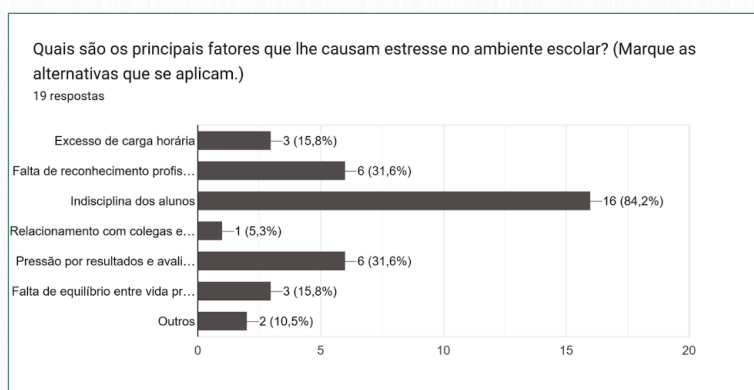
Quais os sintomas você percebe quando está estressada?
19 respostas



Fonte: Elaborado por Dias, Brancher, Fuchs e Favero (2025).

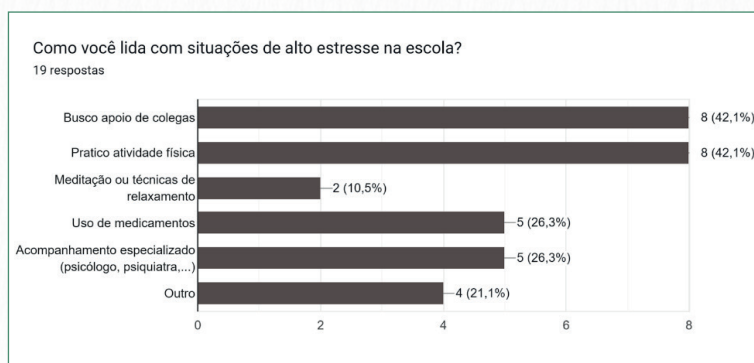
Entre os principais fatores de estresse (gráfico 3), destacam-se a indisciplina dos alunos (presente em 80% das respostas), falta de reconhecimento profissional e pressão por resultados e avaliação externa (somando 60%). Com relação às estratégias de enfrentamento (gráfico 4), muitos buscam apoio dos colegas e praticam atividades físicas (80%), outros recorrem ao uso de medicamentos ou acompanhamento psicológico (52%), conforme os gráficos a seguir. Esses dados evidenciam que a docência, além de exigir domínio pedagógico e técnico, também exige um alto nível de resiliência emocional e capacidade de adaptação.

Gráfico 3.



Fonte: Elaborado por Dias, Brancher, Fuchs e Favero (2025).

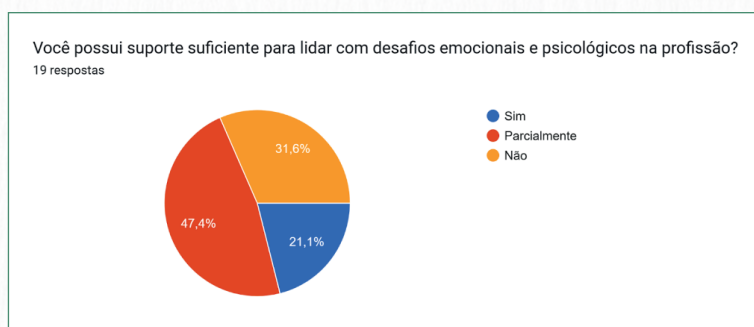
Gráfico 4.



Fonte: Elaborado por Dias, Brancher, Fuchs e Favero (2025).

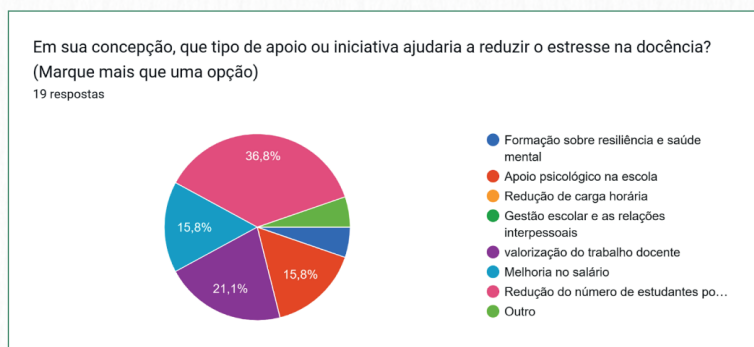
Em resposta à pergunta sobre a disponibilidade de suporte para enfrentar desafios e questões psicológicas (gráfico 5), apenas 21,1% afirmaram realmente ter esse tipo de apoio. Quando questionados sobre medidas e iniciativas destinadas à redução do estresse (gráfico 6), entre diversas opções, os resultados mais relevantes foram a diminuição do número de alunos por sala de aula (36,8%), a valorização do trabalho do professor (21,1%) e a melhoria da remuneração e do suporte psicológico oferecido pela escola (15,8%).

Gráfico 5.



Fonte: Elaborado por Dias, Brancher, Fuchs e Favero (2025).

Gráfico 6.



Fonte: Elaborado por Dias, Brancher, Fuchs e Favero (2025).

Nesse contexto, abordagens mais flexíveis e humanizadas na educação, como as sugeridas pelos “artesanais do educar”, que têm uma visão que se contrapõe à ideia de um ensino rígido e padronizado, podem auxiliar os educadores a enfrentarem melhor suas dificuldades e a fortalecerem sua resiliência. Assim como uma arte ajusta suas técnicas e ferramentas para aperfeiçoar sua obra, o

professor ressignifica sua prática diante das adversidades, buscando maneiras de enfrentar as dificuldades sem perder de vista sua vocação. Contudo, para que isso ocorra de forma saudável, é necessário que haja suporte institucional, condições de trabalho adequadas e políticas de valorização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional tem passado por constantes transformações, exigindo dos docentes uma adaptação contínua diante das novas demandas tecnológicas, sociais e econômicas. Esse contexto impõe desafios importantes, muitas vezes resultando em altos níveis de estresse, que podem comprometer tanto o bem-estar dos profissionais quanto a qualidade do ensino. Ainda quanto à criticidade necessária no exercício da docência, faz-se necessário que o profissional reflita sobre suas práticas, ressignificando-as e desenvolvendo resiliência dentro e fora do ambiente educacional. Essa capacidade auxilia na construção da identidade pedagógica, sendo fundamental que as instituições proporcionem um ambiente seguro e aberto ao diálogo. O espaço escolar deve oferecer condições específicas para que o docente possa desenvolver suas atividades de maneira eficaz e equilibrada.

A resiliência, embora tenha reforçado novos significados, sempre esteve presente no cotidiano docente. Sua dinâmica é influenciada por fatores como ciclo vital, apoio externo e cultura, que impactam diretamente na motivação dos professores. Estratégias como o enfrentamento direto dos desafios, o suporte social e até mesmo práticas religiosas podem auxiliar no gerenciamento do estresse, embora estas sejam menos procuradas. Diante disso, torna-se essencial que as políticas educacionais e institucionais sejam fortalecidas para garantir a valorização do professor, assegurando melhores condições de trabalho, apoio emocional e formação continuada. Além disso, a implementação de estratégias de autocuidado e de gestão do estresse pode contribuir significativamente para a manutenção da saúde mental e física desses profissionais.

Por fim, é fundamental considerar que a qualidade da educação depende não apenas do compromisso dos docentes, mas também do suporte oferecido pelas instituições e pela sociedade. Garantir o bem-estar docente é essencial para o avanço da educação, pois professores valorizados e saudáveis apontam

diretamente para um ensino de qualidade e para a formação de uma sociedade mais preparada para os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jânie Carla Martins. DIAS, Adailton di Lauro. Os profissionais da docência e a Síndrome De Burnout: A base das variáveis preditoras e o desequilíbrio entre a natureza do trabalho e a natureza da pessoa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 04, Ed. 11, Vol. 04, p. 05-16, nov. de 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/profissionais-da-docencia>. Acesso em 17 jan. 2025.

A resiliência como fator de desenvolvimento da prática pedagógica: pensando a formação docente e sua relação com a comunidade. **Revista de Ciências e Educação**, Americana, Ano XV, v. 02, n. 29, p. 55-66, jun-dez 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/117224123/A_resili%C3%Aancia_como_fator_de_desenvolvimento_da_pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica_pensando_a_forma%C3%A7%C3%A3o_docente_e_sua_rela%C3%A7%C3%A3o_com_a_comunidade. Acesso em 16 jan./2025.

CORSINI, Cristina. Do professor de antes ao educador atual. **Revista Direcional Escolas**. 2017. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/do-professor-de-antes-ao-educador-atual/#:~:text=Antigamente%20a%20figura%20do%20professor,e%20costumes%20adequados%20%C3%A0%20sociedade>. Acesso em 12 jan. 2025.

EUSSE, K. L. G.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. DE. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 1, p. 11-17, jan. 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução de Walter A. Nique. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRITZ, Marina; OLIVEIRA PEIXOTO, Maristela Cassia de. **O estresse ocupacional e suas consequências à saúde**. Editora Unijuí, v. 37, n. 117. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2022.117.12872>. Acesso em 14 jan. 2025.

LETTNIN, Carla *et al.* Resiliência e Educação: aportes teórico-práticos para a docência. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 322-338, maio 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142014000200322&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jan. 2025. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p322-338>.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 5 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Estresse**. 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>. Acesso em 17 jan. 2025.

RAYMUNDO, R.; LEÃO, M. A resiliência como fator de desenvolvimento da prática pedagógica: pensando a formação docente e sua relação com a comunidade. **Revista de Ciências e Educação**, Americana, Ano XV, v. 02, n. 29, p. 55-66, jun-dez 2013. Disponível em: <https://scholar.archive.org/fatcat/release/sfzcd7lic-ja3bio4t5trya6ulu>. Acesso em: 17 de jan. 2025.

RESILIÊNCIA. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/resiliencia/>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SANTOS CARDOSO, Caroline; RAMOS, Orhanna. Depressão e estresse na docência: os reflexos em sala de aula. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-20. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0044>. Acesso em 14 jan. 2025.

SILVA, E. G. O **Estresse na docência: Um desafio a ser superado**. 2011. Universidade Federal da Bahia. Repositório Institucional da UFBA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33302/1/EDMILTON%20GOMES%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; BATISTA, E. P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) 18 (3) • Sep-Dec 2014 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183767> Acesso em 18 jan 2025.

YAEGASHI, J. G.; OTERO, C. S.; YAEGASHI, S. F. R.; OLIVEIRA, M. R. F. De. **Estresse e burnout na profissão docente**. Notandum, n. 61, p. e64368, 27 mar. 2023.

Zuin, L. F.S.; Zuin, P. B. **O professor como um artesão**. <https://ebookspedroejoaoeditores.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/04/livro-ctsebook-1.pdf#page=153> Acesso em 02 mar. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.026

PEDAGOGIA E TEATRO: COMO CRIAR UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES

Rossana Della Costa¹
Alice Guzinski Da Silva²
Nathaly Lima Lestriz³

RESUMO

Este trabalho insere-se no campo da formação inicial de professores e promove espaços de experiência nos quais estão articuladas as áreas da Pedagogia e do Teatro. Tal articulação promove um território de práticas que objetivam a formação inventiva (Dias, 2012). O Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Teatro do PIBID/2024 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul constitui-se como campo empírico para produção de dados. A base teórica considera os trabalhos anteriores já produzidos no campo (Lombardi, 2015) que explicitam a presença do Teatro na formação de pedagogos a partir do lúdico, dos jogos e da mediação teatral. Considera, ainda, as noções de experiência (Larrosa, 2015) e de formação-experiência (Dias, 2012) no intuito de ir além da identificação das contribuições do Teatro para a Pedagogia, mas promover um espaço no qual uma área contribua com a outra no processo formativo. Dessa forma, constitui-se em uma pesquisa-ação no interior do grupo interdisciplinar e sua relação com a Educação Básica - a hipótese é que tanto a Pedagogia contribui para os futuros professores de Teatro quanto o Teatro para os futuros Pedagogos.

1 Professor orientador: Doutor, Faculdade de Educação – UFRGS - della.costa@ufrgs.br;

2 Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, aliceguzinski02@gmail.com;

3 Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, nathylestriz@gmail.com.

Trata-se de uma proposta que está em fase inicial, e os resultados esperados são a criação de outras formas de habitar a docência e a familiaridade com processos pedagógicos e criativos dos licenciandos.

Palavras-chave: Teatro, Pedagogia, Formação docente, Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Pensar a formação docente a partir do eixo relacional entre as áreas de Pedagogia e Teatro é o desafio que se faz presente neste texto e constitui o Subprojeto Pedagogia e Teatro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PIBID/UFRGS). A relação entre Teatro e Pedagogia constitui-se aqui como campo de experiência e de pesquisa cuja premissa é o potencial transformador no processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos dos dois cursos: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro.

A noção de experiência referida relaciona-se com a definição apresentada por Jorge Larrosa Bondía (2002), como aquilo que nos passa e, por nos atravessar, promove um processo único de criação de sentidos. Considerar a experiência sob esse prisma no campo da educação implica considerar que “[...] o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (Bondía, 2002, pág. 27). Transpor essa ideia para o processo de formação docente significa apostar que há uma forma inventiva e autêntica de constituir-se docente.

A partir dessa noção de experiência, o Subprojeto Pedagogia e Teatro possui como premissa a interdisciplinaridade e a potência que uma área pode mobilizar na outra. O ponto de partida busca sair do lugar comum que confere às artes o poder de desenvolver habilidades essenciais como criatividade, comunicação, autoestima e empatia. Não por haver discordância relativa a esse tópico, mas porque tal concepção apresenta um contorno limitante para ambas as áreas. Isto é, de um lado é como se a Arte servisse somente para o desenvolvimento das habilidades citadas; e, de outro, é como se a Pedagogia não tivesse nas suas próprias abordagens metodológicas a potencialidade de desenvolver a criatividade. Tal acepção apresenta uma caricatura, na qual há jogos de poder e verdade que determinam que somente artistas são os especialistas da criatividade e que professores são o alicerce da séria verdade absoluta. Trata-se de uma

[...] questão constituída através do paradigma cientificista que organiza o conjunto de problemas a partir da dualidade erudição X senso comum, especialistas X professores... Em um paradigma clássico no qual o saber é aquilo que é produzido por alguém em condições especiais de formação e que conquista o lugar e o poder de falar a verdade aos demais. [...] A chegada nas escolas dos especialistas se dá por uma estrutura institucional hierarquizada que distribui responsabilidades

e confina cada um em um determinado lugar. Especialistas e professores não têm conseguido produzir uma rede potente para pensar as práticas escolares, indagar sobre a singularidade de um cotidiano nas suas ações para mudar a vida no que ela nos desafia. Professores e especialistas sofrem encurralados na estrutura rígida das formações bancárias, como dizia Paulo Freire na década de 1960, e não é só na organização das escolas e do sistema educacional que a cristalização se dá, senão dentro de cada um exigindo eficiência, performance e agilidade no desempenho de seu papel. Nesta tradição, o que sobra além dos parâmetros enrijecidos em nós e fora de nós? (Rocha, 2021, pág. 42).

Tendo essas problematizações como fundo, a concepção do Subprojeto Pedagogia e Teatro parte da ideia de que não estamos tratando de áreas separadas, na qual uma pode suprir a suposta lacuna da outra; mas, sim, do entendimento de que são áreas intercomunicantes, que se fundem e se tornam uma só no centro do processo educativo. Neste caso, é considerada a pesquisa-ação como metodologia profícua para articular a desejada interdisciplinaridade e práticas artísticas e pedagógicas que se retroalimentam.

METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado é de natureza qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa-ação, inserida no contexto de um grupo interdisciplinar que integra os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Teatro, no Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Teatro do PIBID/2024 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este subprojeto propõe uma prática de iniciação à docência nos diferentes níveis de ensino, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O método de pesquisa-ação busca envolver os licenciandos em práticas pedagógicas e teatrais, estimulando a reflexão sobre a atuação docente e a construção de outras formas de ensinar e aprender. A metodologia inclui observações participantes, entrevistas e registros de campo, com o objetivo de compreender as dinâmicas formativas nos diferentes contextos de ensino e a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos pelos licenciandos.

Os espaços de atuação ocorrem em três escolas da rede pública: duas pertencentes à rede do município de Porto Alegre, RS, Brasil, e outra à rede do estado

do Rio Grande do Sul. Cada escola recebe um núcleo composto de oito estudantes. Foi realizada a mistura intencional de estudantes das duas licenciaturas de modo a promover as trocas e construções coletivas e colaborativas.

Trata-se de um projeto em fase inicial e que se articula em torno da noção de Pedagogia Teatral: processos que imbricam práticas artísticas e pedagógicas nas quais há possibilidade de experiência – fator fundamental aos processos de ensino e aprendizagem. Os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance (GETEPE/UFRGS) e na Rede Internacional de Estudos da Presença articulam a Pedagogia Teatral como cuidado de si, vinculado à ótica foucaultiana de processos de subjetivação. Destarte, ao falarmos de formação docente, entende-se que lidamos com processos de subjetivação sob a ótica da formação inventiva (Dias, 2012). Interessa, nesse caso, promover a expansão das referências estéticas dos futuros docentes aliado ao desenvolvimento do pensamento criativo e crítico fundamentado na noção de experiência (Larrosa, 2002).

Objetivamente, o enfoque deste Subprojeto configura-se nas experiências artísticas e pedagógicas que os licenciandos irão experienciar no contexto escolar e de sala de aula no PIBID articulados aos saberes específicos de seus cursos, a dimensão da Extensão Universitária e a Pesquisa na área de Educação e Artes (tripé Ensino-Pesquisa-Extensão).

Na dimensão do Ensino, há um ponto de contato entre os currículos dos dois cursos de licenciatura aqui envolvidos que inspirou a confecção deste projeto: a disciplina obrigatória de Educação e Teatro constante no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como as disciplinas obrigatórias referentes à área da Educação no curso de Licenciatura em Teatro. Apesar de o conhecimento de cada área estar presente nos dois currículos, não há contato entre os cursos. A proposta interdisciplinar deste subprojeto resulta da verificação de que, tanto no Teatro quanto na Pedagogia, a centralidade é o ser humano: o corpo, sua expressividade e sua relação com outros corpos. É sob esse prisma que este subprojeto se configura como um campo de experiência, em consonância com o item IX do artigo 14 da Portaria CAPES 90/2024, que versa sobre a inovação pedagógica, a criatividade e interação entre os pares.

Por fim, estima-se que promover a formação de um professor-pesquisador, prevista no Projeto Pedagógico dos dois cursos, significa oportunizar aos licenciandos um espaço formativo desenvolvedor de autonomia e de um pensamento crítico aliado ao pensamento artístico. Tal exercício de pensamento, que articula

saberes artísticos e pedagógicos, pode auxiliar a criação de um significado próprio que resulte no fortalecimento do licenciando com o curso, evitando a evasão. Poderá ser verificado, ao final do processo, se a taxa de permanência e conclusão do curso foi satisfatória entre os integrantes do projeto. Da mesma forma, poderá ser verificado - em trabalhos de conclusão de curso ou em planejamentos das aulas de estágio de docência - se houve desdobramentos de práticas experimentadas ao longo deste subprojeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

No caso deste trabalho, o objetivo é pensar de outros modos a formação docente em Pedagogia e em Teatro. Tal exercício é entretecido com a noção de experiência de Larrosa (2015) como algo que nos passa e que, por nos passar, nos transforma; e de formação- experiência de Rosimeri Dias (2012a) no sentido de problematizar os apriorismos educacionais como verdades pedagogizantes. Para pensar as possibilidades de relação entre Teatro e Pedagogia na formação docente, é considerado o pressuposto de que há uma lacuna na experiência em Artes no contexto universitário que forma pedagogos (Martins; Lombardi, 2015), bem como há uma lacuna na formação do licenciando em Teatro sobre a educação infantil e séries iniciais e a exploração de processos pedagógicos no âmbito da educação formal. Dessa forma, a pergunta “[...] como estão sendo formados os futuros pedagogos em relação à linguagem teatral? – é, em parte respondida: de forma aligeirada e superficial” (Lombardi, 2015, p. 120).

Conforme já apresentado anteriormente, o objetivo do estudo configura-se em criar um campo de experiência com potencialidade de evitar a superficialidade, a “formação livresca” (Andrade, 2012, p. 319), e ingressar na busca por uma “formação inventiva de professores” (Dias, 2012a, p. 13), ao considerar a relação entre Teatro e Pedagogia e práticas artísticas e pedagógicas imbricadas. Isso significa ingressar nos perigos da dimensão de um campo de formação que não se fecha em dar forma ao futuro professor, mas antes “[...] expande a possibilidade de se desenformar, de se transformar” (Dias, 2012a, p. 29). Esse processo visa uma noção de Pedagogia de modo amplo, que não se restringe a apenas uma área do conhecimento, mas que buscaria “[...] fazer das artes estratégias, mecanismos, dispositivos capazes de transformar seus partícipes” (Icle, 2012, p.21). Tal noção de Pedagogia poderia “[...] não se aplicar somente ao ensino da arte, mas ao ensino

em geral, isso porque tal produção se lança antes sobre o redimensionamento, a amplificação” (Andrade, 2012, p. 309) da própria construção do sujeito docente. Isso significa a busca por modos não prescritivos nem dependentes de modelos previamente estabelecidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como o projeto ainda se encontra no seu início, algumas questões podem ser pensadas referentes às estruturas formativas das licenciaturas aqui referenciadas e sediadas na UFRGS.

De pronto, o Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Teatro considerou os dois Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro. Observou-se a articulação deste subprojeto com os PPCs dos dois cursos envolvidos, que apresentam pontos que estão previamente configurados, parecendo estar à espera de aprofundamento.

Iniciamos com o perfil do egresso.

Em Licenciatura em Teatro, ensina-se que o egresso esteja capacitado para acionar o pensamento reflexivo relacionado às questões da Educação, bem como tenha desenvolvido sensibilidade artística, que compreende sólida formação técnica, artística, cultural e que esteja apto a construir outras formas de expressão e linguagem corporal; e seja ainda capaz de desenvolver propostas estéticas que considerem como principal a valorização humana do indivíduo na sociedade. Para tanto, o egresso deve ter competências e habilidades no conhecimento da linguagem teatral, seus conceitos, implicações e reflexões; domínio dos códigos da encenação e seus processos; domínio técnico e expressivo do corpo; dos elementos visuais da cena e sua composição; conhecimento sobre educação e processos pedagógicos, conhecimento sobre o desenvolvimento humano e capacidade de coordenar o processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos sob a linguagem cênica no exercício do Teatro em âmbito formal e informal de ensino.

Em Licenciatura em Pedagogia, o perfil do egresso assinala a capacitação para exercer a docência com crianças, jovens e adultos, considerando os níveis Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, bem como para a gestão do trabalho pedagógico em espaços formais e não formais de ensino. Como competências e habilidades, espera-se que o futuro Pedagogo saiba como ensinar diferentes linguagens, de forma interdisciplinar e

adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, sendo as Artes uma dessas linguagens.

Em ambas as definições de perfis verifica-se o foco no desenvolvimento humano, nos processos coletivos e suas implicações e no desenvolvimento do âmbito artístico e cultural. Ainda, ambos apresentam a perspectiva social, crítica, investigativa e intercultural.

Com relação aos componentes curriculares dos cursos, em Licenciatura em Teatro há um núcleo de disciplinas que ocorrem na Faculdade de Educação, compartilhando o espaço com a Pedagogia e outras licenciaturas no que diz respeito à Psicologia, Libras, mas especialmente os estágios curriculares obrigatórios supervisionados. Além disso, há um eixo centrado na Pedagogia do Teatro no qual as disciplinas que fazem a ponte entre o Teatro e a Educação estão locadas. Além dos estágios, constam as Práticas Cênicas na Escola I e II e Metodologias para o Ensino do Teatro. Já o curso de Licenciatura em Pedagogia conta com os componentes curriculares de Educação e Teatro e Teatro de Formas animadas. Este último foi aprovado recentemente e será ofertado pela primeira vez no segundo semestre do ano de 2024 para os cursos de Licenciatura em Teatro, Bacharelado em Teatro e Licenciatura em Pedagogia.

Verifica-se que os espaços interdisciplinares estão, de certo modo, configurados de modo mais direto na disciplina de Teatro de formas animadas. Isso posto, este Subprojeto seria uma oportunidade de aprofundar campos de experiência entre a Pedagogia e o Teatro, produzindo dados para pesquisas e projetos de extensão pertinentes a esses campos. Há uma riqueza cultural a ser explorada e na qual é possível vislumbrar que um campo complementa o outro.

Há ainda um último ponto a ressaltar sobre essa complementaridade: o currículo do curso de Licenciatura em Teatro não contempla estágios na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa seria uma ótima oportunidade para os licenciandos em Teatro terem experiência com essa faixa etária. Por outro lado, o curso de Licenciatura em Pedagogia privilegia os anos iniciais da Educação Básica, e este pode ser um campo de experiência para os (as) futuros(as) de explorar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Isso porque há a possibilidade de atuação do egresso na gestão escolar e a possibilidade de especialização na Psicopedagogia. Desse modo, o campo de experiências poderá abranger todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e a EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio deste texto foi apresentar os princípios norteadores que motivaram e mobilizaram as ações do recente Subprojeto Interdisciplinar Pedagogia e Teatro desenvolvido na UFRGS. Tal Subprojeto apresenta o desafio da interdisciplinaridade e da articulação entre as áreas da Pedagogia e do Teatro no campo da formação docente. Ainda, os pibidianos partícipes do processo são desafiados a transitar entre diferentes níveis de ensino que compreendem desde a Educação Infantil até a EJA.

No entanto, o principal desafio observado aqui é o próprio aprender a ser professor. Aprender a ser professor e possuir conhecimentos em Artes Cênicas e em Pedagogia significa ter um campo de experiências que promovem a familiarização com o processo criativo e sua possível transposição didática para o contexto escolar; e a aprendizagem da condução de trabalhos em grupo. As análises então tiveram início pelas estruturas dos cursos de cada área dentro da instituição, buscando os pontos de contato e verificando as possíveis lacunas que poderiam ser propostas no projeto para o PIBID.

Considera-se no processo de constituição do Subprojeto o avanço no entendimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no sentido de sair de um campo indefinido denominado “Artes” para considerar as especificidades artísticas de cada linguagem significa abrir caminhos para mitigar problemas enfrentados pela área há mais de trinta anos: o desconhecimento das matérias artísticas e suas complexidades; a desvalorização das Artes como área de conhecimento; a falta de profissionais qualificados para atender as disciplinas, a supremacia das Artes Visuais em detrimento das Cênicas, Música e Dança e o desconhecimento dos benefícios que o teatro pode proporcionar em termos de criação em processos coletivos no desenvolvimento humano.

Considera-se, ainda, que a linguagem teatral e os processos pedagógicos articulados têm muito a oferecer para o processo de formação docente. De imediato, é possível dizer que todo professor, de qualquer área do conhecimento, se beneficiaria pela prática teatral tendo em vista o exercício da expressão e desenvoltura na oralidade. Ou que a atividade de contação de histórias implica o uso de recursos dramáticos. Mas, além de tais acepções, interessa, nesta proposta, o compartilhar entre Pedagogia e Teatro: a Pedagogia por seus modos de construir percursos formativos a partir de estudos aprofundados sobre o desenvolvimento

humano; e o Teatro em sua acepção contemporânea que mobiliza a interação com diversos campos desde a dramaturgia, técnicas corporais e vocais, tecnologias e elementos visuais cênicos (figurino, maquiagem, cenário, máscaras, cenários, objetos e adereços, luz e projeções, entre outros).

A partir dessas colocações, considera-se a noção de formação inventiva, como o desafio de escolher propostas que não caíssem no lugar das fórmulas, receitas ou do tecnicismo utilitarista e que de fato fosse coerente com processos criativos dos estudantes em nível de Educação Básica. Pensar isso no campo da Educação significa pensar propostas que possibilitem “[...] tensionar os apriorismos da noção de transmissão e de modelização” (Dias, 2012a, p.23) há muito tempo constituídos como hábito no campo da formação docente em Pedagogia. Como pensar então a constituição de uma “formação-experiência” (Dias, 2012a, p.23)?

Uma das hipóteses que estamos buscando para responder a essa questão está na abordagem escolhida para as ações do Subprojeto, isto é, ações que invertem a lógica do discurso instituído no campo educacional e que substitui “[...] a fórmula ‘conhecer para transformar’ por ‘transformar para conhecer’” (Dias, 2012a, p. 30). Isso porque não é possível conhecer teatro sem fazer teatro. Não é possível transformar-se em professor sem exercer a docência. Este é o princípio pedagógico com o qual estamos traçando nossas primeiras experiências de inserção do PIBID nas escolas-campo: primeiro a ação, a experiência, as tentativas, erros e acertos. E, simultâneo a esse processo de transformar-se em professor na esteira das ações, estão certamente o estudo, as organizações dos resultados, sucessos e frustrações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. A Pedagogia da Arte na arte de Robert Wilson. In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte Entre-lugares da Escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 309-320.

DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012a.

ICLE, Gilberto. O que é Pedagogia da Arte? In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte Entre-Lugares da Escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 11-22.

BONDÍA, Jorge L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003 &lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 de março de 2025.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Sobre o teatro no curso de Pedagogia. Inquietações e esperanças. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 116-129, maio/ago. 2015.

MARTINS, Miriam Celeste; LOMBARDI, Lucia. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: Inquietações e esperanças. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

ROCHA, Marisa Lopes da. Falando de pesquisa-intervenção. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação Inventiva de Professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012a.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.027

PESQUISAS PUBLICADAS RECENTEMENTE SOBRE A FORMAÇÃO HÍBRIDA: ESCOLA, COMUNIDADE E UNIVERSIDADE

Jessica Aparecida Prestes¹
Susana Soares Tozetto²

RESUMO

O texto tem como finalidade de discutir as contribuições das pesquisas recentes e a relevância do tema “Escola, Universidade e Saberes comunitários” a partir do levantamento bibliográfico realizado. Para tanto, tem como objetivo apresentar uma análise de pesquisas em educação que abordem a formação dos docentes nas universidades, nas escolas e na relação com a cultura da comunidade. Buscamos as produções acadêmicas registradas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período de junho de 2013 a dezembro de 2023 e a plataforma do CAPES periódicos, sob as mesmas condições. Definiu-se como descritor principal o termo “escola and comunidade na formação docente”. Circunscreve-se, assim, o corpus a três (3) produções, sendo duas teses e um artigo compreendendo que essas pesquisas abordavam alguns aspectos similares ao tema de pesquisa pretendido. Concluímos, a partir das análises dos textos, que as pesquisas discutem diferentes enfoques sobre a temática, porém todas têm como foco a formação continuada dos professores, demonstrando a importância das pesquisas sobre a formação de professores, não apenas no caráter inicial, mas nas diversas ramificações do ensino. Dessa forma, a formação torna-se verdadeiramente pública, conhecendo e validando a diversidade cultural, social, política e teórica que

1 Doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR, jessica.prestesv@gmail.com;

2 Doutora e docente do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR, tozettosusana@hotmail.com.

perpassa a escola e oportunizando que a formação continuada transcenda os muros da escola e da universidade, propiciando a interposição desses campos com os da comunidade escolar.

Palavras-chave: Formação continuada, Escola, Comunidade, Universidade.

INTRODUÇÃO

Considerando que a formação inicial do professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre no ensino superior, mais especificamente no curso de Pedagogia, e ressaltando a formação de um profissional crítico, ético, que possa compreender e atuar de forma a estabelecer a unidade teórico-prática, passamos a nos preocupar, da mesma forma, com a formação continuada. Isso porque, quando os professores iniciantes chegam à escola e se deparam com as condições de trabalho e com as formações continuadas padronizadas e verticalizadas, apresentam dificuldades em estabelecer de forma consciente a unidade teórico-prática aprendida durante sua formação inicial. Assim, destacamos a lacuna existente entre a formação na universidade e as práticas escolares na escola.

Dessa forma, há necessidade de uma formação constante, visando ao aprimoramento do desenvolvimento profissional docente, aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola e da comunidade escolar. Portanto, quando o professor interage com a criança na sala de aula, exige-se um conhecimento especializado para atender as necessidades desse ato. Assim, a formação continuada deve estar permeada por saberes que transmitem e ensinam aos docentes como desenvolver a prática pedagógica.

Posto isso, percebemos da mesma forma a importância da proposta de inserção do docente no universo cultural da comunidade da qual a escola faz parte. Portanto, a formação continuada docente a ser desenvolvida na escola poderá estar envolta pela concepção de que os professores universitários não são os especialistas exclusivos pela produção de conhecimentos escolares, pela promoção de políticas e pesquisas sobre a formação docente. A comunidade escolar tem muito a contribuir, bem como poderá fazer parte do processo formativo do docente.

Zeichner (*In* Diniz-Pereira, 2022) defende a ideia de que a formação acadêmico-profissional de professores inclui um espaço em que haja um diálogo entre os docentes da universidade (Academia), da escola (Educação Básica) e da comunidade na qual a escola está inserida para proporcionar um ponto de encontro entre saberes práticos e teóricos, o chamado “espaço híbrido” de formação de professores. Conceito fundamental para Zeichner (2013, p. 203), o “espaço híbrido” de formação de professores compreende “o conhecimento acadêmico,

o da escola ou da comunidade se relacionarem de maneira menos hierárquica e acidental para apoiar o aprendizado do professor”. Ressalta que, apesar da demonstração de potencial dos estágios desenvolvidos em comunidades para a formação inicial de professores, a comunidade em torno da escola muitas vezes tem sido ignorada por formadores de professores e pesquisadores.

Dessa forma, propomo-nos a pesquisar sobre as possíveis contribuições do espaço híbrido no desenvolvimento profissional docente quanto à relação escola, universidade e saberes comunitários e como se estabelece uma relação simétrica entre esses entes envolvidos na formação continuada do professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise de teses, dissertações e artigos em educação defendidas entre os anos de 2013 a 2023 acerca da formação de professores e sua relação com a universidade, a escola e a cultura da comunidade. A finalidade de realizar o levantamento das produções é compreender o que revelam as pesquisas quando se discute a afinidade escola, universidade e comunidade no tocante ao desenvolvimento profissional docente.

Buscamos as produções acadêmicas registradas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) via Plataforma Sucupira³, abrangendo o período de junho de 2013 a dezembro de 2023 e a plataforma CAPES periódicos, sob as mesmas condições. Definiu-se como descritor principal o termo “escola *and* comunidade na formação docente”, optando ainda pelo refinamento dos resultados, demonstrada no quadro a seguir:

3 Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

Quadro 1: Refinamento de critérios utilizados para o levantamento das produções correlatas

Banco de Dados	Descritor principal	Ano de Defesa / Publicação	Área de concentração	Área de conhecimento	Nome do programa
CAPES	“escola and comunidade na formação docente”	2013 a 2023	Educação e Ensino	Educação e Ensino-aprendizagem	Educação
CAPES Periódicos	“escola and comunidade na formação docente”	2013 a 2023	Educação	Ensino	Investigação no ensino de ciências

Fonte: Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2023).

Na busca realizada pelo portal da CAPES, teses e dissertações, foram encontrados cento e trinta e um (131) resultados para a busca em diversos contextos. Em posse desses dados, foi possível concluir que há um pequeno número de produções que trazem como temática “comunidade, escola e formação de professores” no período de refinamento de 10 anos, espaço de tempo usado como filtro de pesquisa.

Na etapa seguinte, com um refinamento das temáticas, leitura dos títulos e resumos, percebemos uma diminuição considerável de pesquisas que focam na relação escola, comunidade e formação continuada. Circunscreve-se, assim, o *corpus* a quatro (4) produções, sendo uma dissertação e três teses, compreendendo que essas pesquisas abordavam alguns aspectos similares ao objeto de pesquisa pretendido, tendo como título 1) Práticas Pedagógicas Impactadas Por Remanejamento De Comunidades Ribeirinhas Na Amazônia Com Enfoque Nas Escolas Da Vila Nova De Teotônio E Riacho Azul; 2) Formação Continuada De Professores Do Ensino Fundamental Centrada Na Escola: Percepções De Professores E Formadores De Melhoria Da Prática Pedagógica; 3) Por Dentro Da Escola “Sem Paredes”: Relações Educativas Na Favela De Heliópolis (SP); 4) Comunidades De Aprendizagem Docente Como Estratégia De Indução Profissional.

Porém, dessas quatro pesquisas, duas (2) não apresentavam autorização para divulgação, portanto não puderam ser analisadas integralmente. Dessa forma, ficaram duas produções, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Teses das pesquisas

Natureza	Referência
Tese	AMADOR, Judenilson Texeira. Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepção de professores e formadores da prática pedagógica. Doutorado em Educação Universidade Federal do Pará – UFPA 2019 251f.
Tese	LAHTERMAHER, Fernanda. Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biblioteca depositória Rio de Janeiro, 2021.

Fonte: Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2024).

Na busca realizada pelo portal da CAPES Periódicos, foram encontrados duzentos e oitenta e dois (282) artigos. Assim, observa-se que há um maior número de produções em periódicos na primeira triagem. Ao definirmos um segundo refinamento do *corpus* da pesquisa, que consistia no critério de conter o descritor “comunidade, escola e formação de professores” no título da produção, não foi encontrada nenhuma pesquisa com esse critério. Havia muitas publicações em diferentes níveis de ensino e com diferentes enfoques, entretanto, em relação ao tema, comunidade, escola e formação de professores, percebemos uma escassez de pesquisas.

Na leitura dos resumos, foram encontradas trinta (30) publicações, muitas das quais versavam sobre a formação continuada na escola, a escola como locús da formação docente ou, ainda, discutia projetos da escola junto à comunidade e gestão democrática. Porém, mesmo com o filtro no título, não demonstrava relação com a Universidade. Além disso, ainda apareceram publicações com títulos diversos. Os trabalhos que estavam relacionados com a Universidade citavam o PIBID, entretanto não faziam menção à comunidade. Dessa forma, foi necessário ler o título e o resumo para selecionar, a partir das trinta (30) produções, quais se assemelhavam mais com nosso objeto de estudo. Assim, encontramos uma produção que versava sobre Escola, Comunidade e Universalidade, apresentada no quadro a seguir:

Quadro 3 – Artigos em Periódicos

Título: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES VIABILIZADA PELA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE: UMA NARRATIVA HISTÓRICA DAS EXPERIÊNCIAS DA INICIATIVA NUPIC (USP)				
Natureza	Revista	Ano de publicação	Autores	Instituição de Ensino
Artigo	Ienci (Investigação em ensino de ciências) Qualis A1	2021	-Douglas Grando de Souza -Ives Solano Araujo -Eliane Angela Veit	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2024).

Com base nesse levantamento, foi possível fazer a discussão e análise dos resultados encontrados, em consonância com o referencial teórico aqui defendido, a fim de compreender a visão sobre a formação continuada e a interferência da comunidade, da universidade e da escola nesse processo, assim como a importância para o campo de pesquisa sobre formação docente. Zeichner (2013) discute a importância da comunidade em torno da escola no processo formativo do professor, bem como as ações da escola e da universidade. Assim, justifica-se a necessidade de mais pesquisas sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em sua tese, Lahtermaher (2021) realiza uma pesquisa com professores iniciantes que integram um grupo com características de comunidade de aprendizagem docente, na tentativa de investigar se a comunidade de aprendizagem docente pode se constituir como estratégia de indução durante o período de inserção profissional. Nesse sentido, nessa produção, a comunidade é entendida como a comunidade docente. O conceito de indução defendida é compreendido enquanto formação durante os primeiros anos de exercício profissional e defendida no contexto da construção da tese enquanto ações que se voltem ao enfrentamento dos desafios da entrada na profissão. Dessa forma, o descrito como comunidade de aprendizagem docente é compreendido enquanto espaço

social, intelectual e político, que dá suporte ao desenvolvimento profissional de seus membros.

Os dados e a análise realizada por Lahtermaher (2021) considerou que, quanto à inserção docente, há contribuições consideráveis referentes aos desafios do início da carreira profissional, abarcando as dimensões pessoais, da cultura profissional e do ensino. Quanto à docência, destacaram-se as estratégias mediadas pela comunidade de aprendizagem (entendida na tese como estudantes, professores, responsáveis e cidadãos). Sobre as dinâmicas de sala de aula, abordam-se concepções de ensino, mobilização e fontes de conhecimentos profissionais. A autora utilizou os dados de três comunidades de aprendizagem de escolas do Rio de Janeiro, utilizando como instrumento de investigação entrevistas e observação/ participante online.

Os resultados da tese, quanto à organização e concepção do grupo, evidenciam que existe uma rede de relações que favorece a entrada e possível permanência dos docentes iniciantes na profissão; existem indícios de pertencimento à profissão; a comunidade representa um espaço híbrido em meio às disputas sobre a formação docente.

Em relação aos aspectos facilitadores e dificultadores, observou-se que as professoras iniciantes se sentem acolhidas; as professoras reconhecem os desafios do início do exercício profissional e buscam na comunidade apoio para superá-los. Sobre o aprendizado da docência na comunidade, destacam-se aspectos interessantes e discutidos durante toda o capítulo teórico da tese, tais como a dialogicidade, “desprivatização da prática”, postura investigativa, formação a partir da prática profissional, socialização profissional e pertencimento identitário. A autora conclui salientando que “é preciso partir de uma perspectiva crítica da educação para compreender as concepções que subjazem a (sic) ideia apresentada sobre comunidade de aprendizagem, o que foi imaginado e as devidas implicações” (Lahtermaher, 2021, p. 76).

Amador (2019) desenvolveu sua pesquisa objetivando analisar as percepções de professores e de formadores sobre as contribuições da formação continuada de professores do Ensino Fundamental centrada na escola para a melhoria da prática pedagógica. O estudo envolveu a aplicação de questionário, elaboração e desenvolvimento de um projeto de formação continuada no *locus*, entrevista semiestruturada e observação. Como resultado de pesquisa, o autor aborda que foi possível verificar como os professores compreendem a

contribuição da formação centrada na escola e como avaliam a práxis, vivenciadas como melhoria da prática pedagógica.

Assim, a formação contínua de professores, centrada na escola, pode ser possível nos contextos escolares como forma de reflexão da práxis, tendo em vista a melhoria da prática pedagógica dos professores. Dessa forma, quando o projeto de formação continuada de professores integra o Projeto Político Pedagógico da Escola, a formação tende a ser contínua e sistemática, promotora de uma cultura formativa; uma formação contínua de professores, quando parte das necessidades formativas dos professores e da escola, possibilita a melhoria da prática pedagógica dos professores e tende a ser mais legitimada pela comunidade docente.

Fica evidente a necessidade, afirmada pelo autor, de que a formação continuada acontece com foco na escola, partindo das necessidades docentes. Assim, a segunda pesquisa aqui discutida não aborda de forma significativa o objeto de pesquisa pretendido, entretanto traz contribuições importantes sobre a necessidade de um projeto de formação continuada que considere a realidade da escola e os temas de interesse docente.

A pesquisa realizada por Souza, Araujo e Veit (2021) procurou discutir o contexto de criação de ações educativas para a Educação Básica fomentadas pelo esforço conjunto de docentes desse nível de ensino e pesquisadores universitários. Norteados pela questão “Como práticas envolvendo a interação entre Escola e Universidade foram desenvolvidas no Nupic, durante o período de 2003 a 2013, e quais os elementos centrais que possibilitaram a existência dessas práticas?” a pesquisa teve caráter histórico sobre as experiências de interlocução entre Escola e Universidade vividas no Nupic (Núcleo de Pesquisas em Inovação Curricular). Como fonte de coleta de dados foram utilizadas fontes históricas em forma de registros orais e documentais. A fonte principal da pesquisa consistiu em relatos fornecidos pelos sujeitos que participavam do grupo de pesquisa de Física do Nupic, entre os anos de 2003 e 2013, que totalizaram oito sujeitos, obtidos através de entrevistas semiestruturadas construídas.

Os autores apontam como o Nupic foi capaz de estabelecer uma prática que evidencia o trabalho conjunto. Os participantes desenvolveram uma intrincada rede de atividades comuns: construíram ciclos continuados de pesquisa na criação, implementação e avaliação de sequências e materiais didáticos, sustentaram discussões e estudos teórico-metodológicos e difundiram as suas produções.

Essas práticas permitiram aos professores engajar-se em discussões; formar, discutir e transmitir necessidades e valores coletivos; construir sequências e materiais didáticos, colaborando com o trabalho conjunto; implementar suas criações em sala de aula e relatar suas experiências diante do grupo; e avaliar as intervenções, contrastando as expectativas do grupo com as experiências concretas em sala de aula. Além disso, propiciaram visões de mundo compartilhadas; pesquisas educacionais, especialmente na forma de artigos científicos publicados em periódicos especializados e trabalhos submetidos a eventos; sequências e materiais didáticos construídos pelos participantes e abertos à renegociação; e histórias e relatos de experiência de intervenção. Assim, esse grupo conseguiu sustentar um ambiente horizontal de colaboração entre a Escola e a Universidade por meio de uma rede de práticas compartilhadas.

Souza, Araujo e Veit (2021) defendem como referencial as contribuições de Lave e Wenger (1991 - 2001), que aborda a Teoria Social da Aprendizagem. Wenger critica a concepção, presente nas instituições formais de ensino, de que aprender é definido como “um processo individual, que tem princípio e fim, que é melhor separá-la do restante de nossas atividades e que é resultado do ensino” (Wenger, 2001). Assim, segundo esse autor, a aprendizagem é parte integral e inseparável da prática social. Aprender liga-se, desse modo, aos contextos socio-culturais e históricos em que são produzidos, reproduzidos e transformados conhecimentos e práticas. Indo além, a teoria acentua que não há um vazio epistêmico no qual compreender a existência de conhecimentos dissociados de um tecido social de conhecedores que legitimam processos de conhecer (Lave & Wenger, 1991). Os autores concluem considerando que o modelo adotado para a Formação Continuada dos Professores habitualmente organiza atividades distanciadas da prática docente, criadas com a intenção da reprodução na sala de aula. Assim, torna-se imperativo estabelecer pontes entre Escola e Universidade na Formação Continuada dos Professores, que exige o empenho de pesquisadores e professores em cooperar mutuamente, com o objetivo de promover relações colaborativas entre Escola e Universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas analisadas neste artigo discutem diferentes temáticas, porém as três têm o foco na formação continuada dos professores. A primeira aposta na

crítica ao distanciamento da escola e comunidade e os ganhos que uma aproximação pode trazer ao desenvolvimento profissional docente. A segunda aborda a escola como *locus* de formação e a necessidade de considerar a realidade na qual ela está inserida. A terceira tem o enfoque nos grupos de pesquisas que são realizadas nas Universidades e aponta essa atividade como inerente ao desenvolvimento docente e ao trabalho colaborativo dos professores. Dessa forma, elas contribuem para o contexto geral de formação de professores visto que buscam o trabalho de professores. Entretanto, observa-se que as três pesquisas têm ênfases diferentes, ora buscando a aproximação da Escola e da comunidade, ora da escola com a universidade. Entretanto não foi possível encontrar uma pesquisa que aborde a Escola, a Universidade e a Comunidade de forma sincrônica e contextualizada.

Assim, Zeichner (2013) pontua que, para ele, espaços híbridos no contexto da formação e desenvolvimento profissional docente seriam aqueles que possibilitam reunir professores da universidade e da escola básica, conhecimento acadêmico e conhecimento prático profissional, visando melhorar a construção de conhecimento dos alunos, servindo como um espaço democrático para seus participantes. A autenticidade desse lugar se estabelece com a participação da sociedade e das comunidades locais, como sugerido por Zeichner (2013), ou seja, aqueles que fazem parte da vida cotidiana da escola e da universidade. É assim que a formação se torna verdadeiramente pública, conhecendo e validando a diversidade cultural, social e política que perpassa a escola.

REFERÊNCIAS

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Universidade, Escola e comunidade na formação docente: uma nova linha de pesquisa em educação? **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 7, e022010, p. 1-14, 2022.

ZEICHNER, Kenneth. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e porque elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.028

DO CÉU À TERRA: PROPOSTA DIDÁTICA UNINDO ASTRONOMIA E GEOLOGIA NO ENSINO DE QUÍMICA

Maria Eduarda Rocha de Souza Matesco¹

Maria Eduarda de Gusmão da Silva²

Bruna Adriane Fary-Hidai³

RESUMO

O presente trabalho busca dar continuidade a um projeto de caráter interdisciplinar desenvolvido anteriormente por pibidianos da Química e da Física, intitulado “Expedição estelar: A origem do universo por um olhar Químico e Físico”. A atividade buscava abordar conceitos da astronomia unindo ambas as disciplinas no Ensino Médio. Com o objetivo de explorar o Universo e o Cosmos a partir das reflexões em conjunto, nesta proposta desenvolveu-se um plano de aula a partir da metodologia dos três momentos pedagógicos e apostando na participação dos alunos, por meio de questionários interativos, debates e da confecção de apresentações, para abordar novamente a astronomia. Entretanto, desta vez, volta-se para a composição dos astros, a superfície do Planeta Marte e as formações rochosas espaciais como meio de trabalhar a interdisciplinaridade e introduzir conceitos da geoastronomia vinculados à química, como classificações de rochas, corpos celestes e a formação de compostos e elementos químicos no restante da Via Láctea. Com isso, busca-se um

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, matescomers@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, eduarda.gusmao2016@gmail.com;

3 Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professora do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, fary.bruna@gmail.com

maior engajamento dos alunos na disciplina de Química, a construção de um senso crítico social e midiático e a formação de opiniões em relação às questões sobre o Universo além da Terra.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Cosmos, Planeta Marte.

INTRODUÇÃO

Segundo a competência 2 presente no Referencial Curricular Gaúcho (RCG), é imprescindível abordar temas como a astronomia, tendo em vista as evoluções e descobertas constantes sobre questões espaciais que acompanhamos ao longo dos anos e a necessidade de analisar os componentes do Universo por teorias do conhecimento. Como citado, tal competência aponta que os jovens podem elaborar argumentos sobre a Vida, a Terra e o Cosmos, compreender aspectos da evolução da vida e do Universo e, com isso, possibilitar a tomada de decisões éticas (Rio Grande do Sul, 2024).

Além de uma alfabetização científica, para que o aluno compreenda significativamente o que o cerca e acrescente em sua formação cidadã, a temática estelar pode proporcionar uma alfabetização midiática, auxiliando a desenvolver um senso crítico, filtrando informações, notícias e abordagens em produções do audiovisual que chegam a todo momento ao alcance dos estudantes. A alfabetização midiática é relevante no momento em que a mídia descreve os fenômenos da astronomia de maneira surreal e espetacular, tornando-a distante e, por vezes, incompreensível, sendo interpretada mais como um mito do que como forma de ciência presente na realidade (De Siqueira, 2009).

Tendo como tema central o uso da astronomia e buscando propor um projeto que unisse integrantes dos núcleos de Química e Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolveu-se, no ano de 2024, a oficina “Expedição Estelar: A Origem do Universo por um olhar Químico e Físico”, com o objetivo de apresentar o espectro visível, o qual inclui frequências de 400 nm a 700 nm perceptíveis a olho nu pelo ser humano em forma de luz, como um dos momentos em que as duas áreas se interligavam ao que diz respeito aos astros. Utilizou-se a experimentação como auxílio para introduzir o conceito físico de difração e visualização de luz, enquanto, por um viés químico, abordar o salto quântico dos elétrons, possivelmente elucidado pelo modelo atômico de Bohr. Após o retorno positivo dos alunos quanto à dinâmica e à temática, optou-se por abordar outros enfoques científicos voltados para a astronomia, os quais propusessem a interdisciplinaridade novamente para dar continuidade à temática da Expedição Estelar.

A partir disso, surge a proposta “Do céu à Terra”, a qual tem como objetivo articular conceitos a respeito da composição química da superfície do Planeta

Marte e rochas estelares, comparando-as com as presentes no planeta Terra, e compreendendo, conforme Fazenda (1991), que a interdisciplinaridade é uma parceria entre disciplinas, propondo sua ligação útil

e oferecendo ao aluno mais do que um aglomerado de informações soltas. Assim, utilizando a metodologia dos três momentos pedagógicos, tem-se como desejo, ao desenvolver esta proposta didática, oferecer aos estudantes uma ligação entre conhecimentos Químicos e conceitos da geoastronomia, que representa os estudos realizados nas formações espaciais.

Ao abordar os conceitos da astronomia e geologia buscando retratar a interdisciplinaridade, a proposta desenvolvida busca acrescentar conhecimento à formação docente das professoras em formação que a elaboraram, bem como o crescimento dos alunos do Ensino Médio que participarão da dinâmica. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo elaborar uma proposta didática que aborde conceitos intrínsecos da área de química, em paralelo com a astronomia como tema gerador, unindo ambas com a intencionalidade de explorar o Universo e o Cosmos a partir da interdisciplinaridade.

METODOLOGIA

A metodologia será desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino, tendo em vista que a proposta será desenvolvida no atual edital do PIBID, o qual tem como objetivo introduzir os alunos às instituições de ensino básico da rede pública do país. Para tanto, serão necessárias 3 aulas de 45 minutos e, como recurso, a disponibilidade de projetor, quadro, canetas para quadro branco e aparelhos eletrônicos vinculados à internet.

Tem-se como base a metodologia dos três momentos pedagógicos proposta por Paulo Freire em suas obras, os quais consistem no desenvolvimento a partir de uma investigação da temática como problematização inicial; em um segundo momento, caracteriza-se a organização do conhecimento; e, por fim, a aplicação do conhecimento (Giacomini, 2015).

Inicialmente, será realizada uma avaliação diagnóstica em modelo de questionário (Apêndice 1), que contará com quatro perguntas dissertativas, com o objetivo de coletar respostas sobre as concepções acerca do espaço, da astronomia, da geologia e da química, além de realizar a identificação sobre os conhecimentos prévios dos alunos. Na sequência, com o auxílio de um projetor,

será apresentada a temática e alguns conteúdos químicos em modelo *slide*, abordando a ligação entre as formações e composições de rochas espaciais e a do Planeta Marte, escolhido por ser bastante mencionado em descobertas atuais (sendo mais fácil a identificação). Imagens divulgadas pela National Aeronautics and Space Administration (NASA) serão disponibilizadas, assim como o acesso ao site por meio de QR Code, com o fim de proporcionar uma melhor visualização dos tópicos mencionados.

O andamento da dinâmica se encaminhará por meio de discussões e dúvidas dos alunos, conforme os conceitos científicos propriamente ditos forem abordados, indicando as particularidades das rochas e planetas vinculados aos elementos químicos, como a composição dos astros, suas classificações e diferenças em relação aos que conhecemos na Terra.

Como coleta de dados e método avaliativo, será requisitado que os alunos confeccionem em grupo um trabalho para apresentação em um seminário, descrevendo as características geológicas e químicas de um dos demais planetas (Mercúrio, Vênus, Saturno, Urano, Júpiter e Netuno) e citar ao menos 2 similaridades com o Planeta Terra, assim como foi conduzido durante a sequência didática. Além disso, como segunda avaliação, os grupos devem confeccionar alguma forma de representação criativa do planeta de sua escolha, que pode ser em modelo 3D, um cartaz, desenhos, maquetes ou o que sentirem mais adequado como expressão.

A seguir, serão apresentadas e discutidas as bases teóricas e conceituais utilizadas para o desenvolvimento da proposta didática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde sempre a humanidade busca descobertas referentes ao Universo com o objetivo de compreender o que nos cerca e explorar as possibilidades de recursos e de vida fora do nosso Planeta. Cada galáxia é única em suas características e apresenta particularidades em suas composições. A nossa, a Via Láctea, é explorada com viagens espaciais ao longo dos anos e, ainda assim, nos surpreende a cada descoberta. Na tentativa de encontrar conexões com os conhecimentos da química e da geografia e contemplar a magnitude dos planetas da nossa Galáxia, telescópios como o Hubble e outros durante a corrida espacial foram enviados

para coletar o maior número possível de dados, classificar suas descobertas e retornar para uma nova viagem (Lépine, 2024).

Segundo Silva (2024), a formação das primeiras partículas como bolas de poeira, ou *dustballs*, ocorreu pela união de sulfetos, carbono, ligas de níquel-ferro, óxidos e agregados finos de silicato durante a fusão nuclear. Já os meteoritos geralmente apresentam composição a depender da maneira como a nebulosa que surgiu foi forjada.

Os meteoritos são os menores corpos do sistema solar e, mesmo que em sua maioria sejam fragmentos de asteroides, alguns se originam da Lua e de Marte, podendo ser pedaços não incorporados dos planetas e, por conta de sua queda em solo terrestre (geralmente condritos), temos a oportunidade de compará-los. Meteoritos são classificados em dois tipos, “quedas” e “achados”, havendo tal divisão para destacar a diferença entre o tempo de conhecimento de sua existência. Eles são monitorados desde sua descoberta até o momento da queda ou quando são encontrados após algum tempo na Terra (Silva, 2024).

Quimicamente, classificam-se por sua composição conforme a Tabela 1, abaixo, na qual consta sua nomenclatura e qual a principal presença de elemento ou caráter químico no meteorito.

Tabela 1: Classificação química dos meteoritos

Nome	Composição Química
Rochosos (aerólitos)	Silicatos
Metálicos (sideritos)	Ligas de ferro-níquel
Mistos (siderólitos)	Silicatos e ligas de ferro-níquel

Fonte: autoria própria com base nas informações de Silva, 2024.

Segundo Silva (2024), como citado anteriormente, o tipo condrito é o mais abundantemente encontrado no nosso Planeta, e recebe essa classificação com base em sua textura, características mineralógicas e químicas e por ser uma parcela de um asteroide. Dentro dessa classificação, denominam-se outros três tipos com base na abundância de óxido de magnésio e cálcio em comparação com o silício presente em sua composição: Condritos Enstatitas, que apresentam maior

quantidade de silício; os Condritos Ordinários, em que há uma comparação intermediária entre os compostos; e os Condritos Carbonáceos, em que sobressaem o óxido de magnésio e o cálcio. Entretanto, é complexo descrever com certeza algumas propriedades e características já que, conforme os meteoritos interagem com a atmosfera e condições terrestres, iniciam reações que modificam mineralógica e quimicamente seus aspectos, aproximando-se das rochas terrestres.

Por mais que alguns compostos tenham sido encontrados ou descobertos no espaço, a Terra tem um vasto histórico de componentes químicos existentes ou de fácil acesso somente aqui, como os aminoácidos. Mesmo que estejam presentes em cometas, sua presença no espaço e em outros planetas ainda é um mistério. Centenas de compostos já foram encontrados e mapeados com o auxílio de procedimentos químicos, como a espectroscopia (já abordada no projeto inicial “Expedição estelar”), indicando que a química tem mais conexão com a astronomia do que se imagina. Assim como essa técnica, outras similares também podem ser a chave para alcançar mais descobertas espaciais (Rodrigues, 2021).

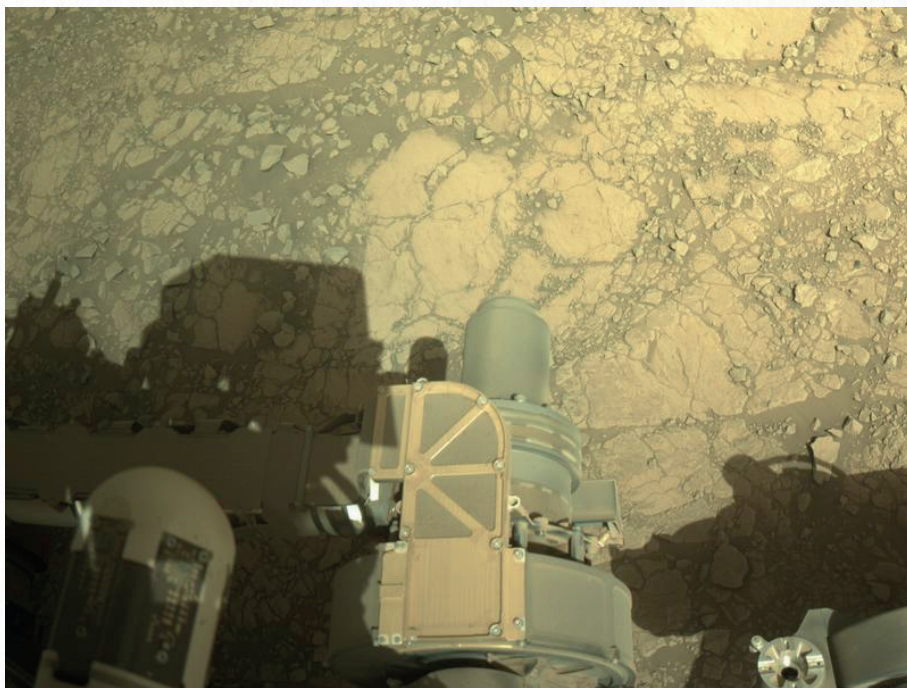
Marte - um Planeta rochoso assim como a Terra, Mercúrio e Vênus - tem sua composição já parcialmente mapeada. Marte é conhecido por ter sobre si um grande holofote dos cientistas, explorando sua superfície, por possivelmente ter sido berço de algum tipo de Vida, por suas condições conhecidas. Próximo à sua atmosfera, encontra-se um cinturão de asteroides bastante conhecido, o qual abriga o Planeta anão Ceres. Mesmo que haja em sua composição interna a presença de ferro duas vezes menor do que no nosso Planeta, a superfície de Marte (figura 1.1), conhecido por ser o “planeta vermelho”, é similar à do Planeta Terra (Silva, 2024).

A existência de seu núcleo, possivelmente líquido ou com partes sólidas, composto por ferro metálico (Fe) e sulfureto de ferro (FeS), só é possível por conta de seu campo magnético bastante fraco, representando aproximadamente 2% do da Terra; sua atmosfera, em comparação, é 100 vezes menos densa e compõe-se 95% por dióxido de carbono (CO₂), diferente da Terra, que apresenta concentração de 0,04% (Correia, 2002).

Segundo Silvestre (2023), mesmo que não signifique ser um território habitável, as características geológicas do Planeta Vermelho são os primeiros indícios de uma possível colonização humana no Planeta que, por meio delas, tornara-se viável a partir das descobertas das sondas exploratórias enviadas para realizar mapeamentos. Com base nas informações conhecidas, é possível que haja as

comparações citadas anteriormente e especulações de quais alternativas são viáveis e necessárias para que o ser humano possa explorar um novo planeta, como a inexistência de um campo magnético e escassez de água (somente encontrada em polos e em forma de gelo), compreendendo que esses são recursos vitais na Terra.

Figura 1.1: Superfície do Planeta Marte



Fonte: NASA-JPL Caltech. (2025)

As rochas carregam histórias de seus processos geológicos de evolução, aparências e texturas que destacam de que são compostas e até mesmo há possibilidade de, a partir de suas transformações do ambiente e do tempo, compreendermos de onde se originaram. As localizadas em solo terrestre caracterizam-se em três grandes grupos: metamórficas, ígneas e sedimentares (figura 1.2).

Segundo Costa (2021), rochas metamórficas (ou fels) apresentam formações provenientes de erosões e sedimentações, obtendo sua aparência por meio da compressão dos minerais, tendo a temperatura como sua principal condição

favorável para a formação, proporcionando energia de agitação aos átomos para que haja quebra de ligações e recristalização dos minerais.

Seus cristais de formação apresentam tamanhos bastante similares, havendo um limite de afastamento entre eles, e sua principal constituição são os cristais prismáticos xenoblásticos de quartzo, feldspatos, piroxênios, entre outros. A rocha metamórfica mais comumente vista e versatilmente utilizada é o mármore, bastante característico por suas marcações distintas.

As rochas sedimentares têm seu aspecto em “camadas” em decorrência dos locais onde são encontradas. Em comparação com os processos das metamórficas, são consideradas de baixa pressão e temperatura, não os tornando fatores cruciais para seu agrupamento. Sua formação surge da união de fragmentos de outras rochas de tamanhos variados, que surgem pelo desgaste de rochas por processos químicos ou físicos, precipitações em soluções, acúmulo de material orgânico ou vegetal (podendo incluir fósseis e auxiliar em sua preservação), entre outras condições (Amorim, 2021).

Já as rochas ígneas são classificadas a partir do tamanho maior dos grãos que as constituem, estruturação irregular e composição mineralógica deficiente de sílica (encontrada na maioria das rochas estudadas). Em sua composição, pode haver cristais de diversos tamanhos, como fenocristais ou cristais porfiríticos de feldspato potássico, formando esse tipo específico que, por suas características químicas e grande variação de estrutura, receberam uma categoria única (Costa, 2021).

A maior parte das formações rochosas abordadas tem em sua composição elementos químicos como Fe, Ca, Na, Si, Al, Mg, O e K, similarmente aos que compõem formações espaciais, possibilitando a criação de um paralelo entre ambas as rochas exploradas.

Figura 1.2: Tipos de rochas terrestres



Fonte: meteorología en Red, 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados esperados serão as apresentações desenvolvidas e os questionários de avaliação diagnóstica. Será possível utilizar os resultados do questionário para realizar uma análise qualitativa, fazendo um levantamento das respostas similares e encontrando o conteúdo que deve ser mais elucidado futuramente, além de possivelmente ser utilizado para elaborar uma proposta futura. Já com as confecções das apresentações, será possível avaliar a qualidade dos trabalhos, visando à profundidade do conteúdo químico, geológico, físico abordado, bem como a organização a partir das produções criativas. Além disso, a apresentação oral possibilita avaliar os estudantes individualmente, observando a condução da apresentação.

Com o objetivo de desenvolver a sequência didática usufruindo do espaço ofertado pelo PIBID, espera-se que os estudantes desenvolvam um maior interesse em temáticas e conteúdos além do conhecimento tradicionalmente abordado em sala de aula. Como professoras em formação, deseja-se um

crescimento acadêmico, proporcionando uma ampliação do saber docente e uma maior proximidade com um enfoque interdisciplinar, possivelmente retomadas em propostas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolveu-se com a intenção de abordar de uma forma integrativa a temática da geoastronomia sobre os conteúdos químicos e da geografia, assim como da física. Para as docentes em formação, a elaboração desta proposta agregou à formação acadêmica e pessoal, auxiliando em seu desenvolvimento em ambos os eixos, promovendo o apreço pela temática e satisfação ao final de seu planejamento, bem como o enfrentamento dos desafios de planejar intervenções interdisciplinares.

Como objetivos futuros, espera-se pôr em prática este plano de aula em uma sala de aula real, recolher resultados, analisá-los e qualificá-los para práticas seguintes. A fim de ampliar o material disponível para os alunos e firmar parcerias com outros cursos e projetos da Universidade, espera-se realizar atividades em conjunto com alunos das áreas da Física, Geografia e Geologia. Além disso, almeja-se um engajamento proveniente dos alunos, demonstrando um aproveitamento significativo da dinâmica e reflexões referentes ao tema, para que, com isso, seja possível proporcionar momentos de alfabetização científica e midiática.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos órgãos de fomento do evento e à CAPES, que proporcionou a conexão com as escolas durante o desenvolvimento do trabalho inicial desta sequência, por meio do espaço ofertado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e incentiva a continuarmos com projetos similares.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Igor de Paula; DE SOUZA, Isabel Cortez Christiano; TOLEDO, Carlos Eduardo Vieira. **Geologia Geral: uma revista da turma 63**. Pg. 24-25. 2021. Disponível em: [ReP USP - Detalhe do registro: Rochas sedimentares](#). Acesso em: 01 mar. 2025.

CORREIA, Helena Isabel da Costa. Estrutura e Morfologia dos Planetas Telúricos: O exemplo de Marte. **Departamento de geologia – Faculdade de Ciências (Universidade do Porto)**. 2002. Disponível em: [4801_TM_01_P\(1\).pdf](#). Acesso em: 22 jan. 2025.

COSTA, Antônio Gilberto. Rochas Ígneas e Metamórficas: petrografia, aplicações e degradação. **Editora Oficina de textos**. 2ª edição. 2021. Disponível em: [Rochas ígneas e metamórficas: petrografia, aplicações e degradação - Antônio Gilberto Costa - Google Livros](#). Acesso em: 14 fev. 2025.

DIAS, Bruno Leonardo N. Meteoritos e condritos: Rochas extraterrestres primitivas do sistema solar. **Revista Geociências UNG-Ser**. Vol.20, nº 1. São Paulo. 2021. Disponível em: [Vista do METEORITOS CONDRITOS: ROCHAS EXTRATERRESTRES PRIMITIVAS DO SISTEMA SOLAR](#). Acesso em: 15 jan. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina A. Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria. **Edições Loyola**. São Paulo. 1991. Disponível em: [Interdisciplinaridade: um projeto em parceria - Ivani Catarina Arantes Fazenda - Google Livros](#). Acesso em: 14 jan. 2025.

GIACOMINI, Alexandre. Os três momentos pedagógicos como organizadores de um processo formativo: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 15. Nº 2. 2015. Disponível em: [Os três momentos pedagógicos como organizadores de um processo formativo: algumas reflexões | Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências](#) LÉPINE, Jacques. A Via Láctea, Nossa Galáxia. **Cadernos de Astronomia**. Vol. 5, N.1. São Paulo. 2024. Disponível em: [43824-Lepine-final.pdf](#). Acesso em: 22 jan. 2025.

PACHECO, Hualan P.; ZIBETTI, Marli Lúcia T. O Ensino de astronomia em um curso de formação de professores: o caso da superfície marciana. **Revista Latino-americana de Educação em astronomia – RELEA**. Nº 33, pág. 107 – 121. 2022. Disponível em: [624-Texto do Artigo-1603-1-10-20220828.pdf](#). Acesso em: 14 jan. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação – Departamento de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica. Porto Alegre. 2024. Acesso em: 14 jan. 2025.

RODRIGUES, Sérgio P. J. Química e astronomia. **Cadernos de astronomia**. Vol. 2, nº 2, pág. 103 – 109. Portugal. 2021. Disponível em: [Vista do Química e astronomia](#). Acesso em: 15 jan. 2025.

SILVA, Lorenz M. Sistema Solar e sistemas extrassolares. **Caderno de astronomia II – Universo Acessível**. Rio de Janeiro. 2024. Disponível em: [SistemaSolarSistemasExtrassolares.pdf](#). Acesso em: 22 jan. 2025.

SILVA, Marina Freire. Desenvolvimento de metodologia para classificação de condritos - Análise de meteorito NWA. **Monografia (Graduação em Engenharia Geológica) - Escola de Minas, Universidade Federal de Ouro Preto**. Ouro Preto, 2024. Disponível em: [Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso: Desenvolvimento de metodologia para classificação de condritos - Análise de meteorito NWA](#). Acesso em: 22 jan. 2025.

SILVESTRE, Gislayne Roque. Introdução aos aspectos geológicos do Planeta Marte: implicações para a possibilidade de colonização humana. **Cadernos de astronomia**. Vol. 4, nº 1. 2023. Disponível em: [Vista do Introdução aos aspectos geológicos do planeta Marte: implicações para a possibilidade de colonização humana](#). Acesso em: 14 fev. 2025.

DE SIQUEIRA, Alexandra Bujokas; ROJAS, Gustavo de Araújo; DE OLIVEIRA, Adilson J. A. Utilização de recursos multimidiáticos e web 2.0 para o ensino de astronomia: uma experiência com professores de física. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Santa Catarina. 2009. Disponível em: [A UTILIZAO DE RECURSOS DE MULTIMIDITICOS E WEB 2](#). Acesso em: 01 mar. 2025.

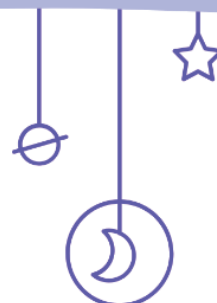
APÊNDICE 1

DO CÉU À TERRA

Olá astronauta! Para explorar o Universo e as estrelas precisamos saber um pouco mais sobre o que você já conhece e quer aprender sobre a nossa viagem espacial.

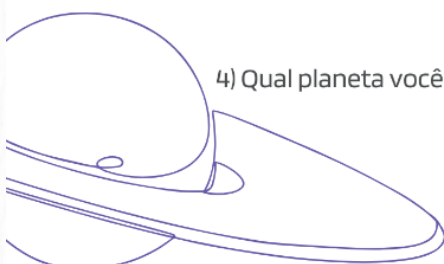
Vamos conversar e conhecer um pouco mais sobre o espaço?

1) Descreva o que é astronomia para você:



2) Defina, com suas palavras, o que é um asteróide:

3) Cite 3 elementos químicos que você acredita ter fora do Planeta Terra:



4) Qual planeta você tem interesse em saber mais sobre?

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.029

FÓRUM DAS LICENCIATURAS UFSC: AVANÇOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE

Carolina Orquiza Cherfem¹

Jocemara Triches²

Ivandro Carlos Valdameri³

RESUMO

Este trabalho apresenta os avanços e desafios vivenciados no âmbito do Comitê Gestor do Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como instância que visa aproximar e articular os 36 cursos de licenciatura em nossa instituição, bem como debater o sentido da formação docente na atualidade. O Fórum é um órgão propositivo e consultivo que congrega múltiplos atores sociais envolvidos com a formação de professores/as, tais como servidores docentes e técnicos, estudantes, representantes de entidades da sociedade civil, sindicatos e trabalhadores da educação das redes estaduais e municipais. Tem como princípios o pluralismo acadêmico, a defesa da escola pública, a valorização dos profissionais da educação e a articulação da Universidade com a sociedade. Neste artigo pretende-se discutir as ações do Fórum, tais como a construção coletiva de uma política institucional de formação de professores/as para fazer frente às constantes alterações

1 Professora pedagoga, Dra. em Educação, vinculada do Departamento de Educação do Campo (EDC), presidente do Comitê Gestor do Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), carolina.cherfem@ufsc.br.

2 Professora pedagoga, Dra. em Educação, vinculada ao Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) e vice-presidente do Comitê Gestor do Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), jtriches.ufsc@gmail.com.

3 Graduado em Ciências Sociais, é Técnico em Assuntos Educacionais, como servidor Técnico-administrativo em Educação (TAE/UFSC) e membro da equipe gestora do Comitê Gestor do Fórum das Licenciaturas da UFSC, ivandro.valdameri@ufsc.br.

promovidas nas políticas curriculares nacionais para as licenciaturas; debates em torno da curricularização da extensão; organização de eventos que buscam debater sobre os desafios nacionais e internos da formação de professores; e o projeto de extensão que objetiva o fortalecimento das licenciaturas perante a comunidade. O Fórum possui uma relevância histórica para as licenciaturas da UFSC, mas teve dificuldade de atuação durante um longo período, retomando de forma mais ativa em 2019, momento que exigiu uma organização coletiva das Universidades diante da necessidade de construir propostas autônomas de formação de professores. Os principais resultados da articulação do Fórum indicam a necessidade de construção de uma política institucional capaz de sistematizar as propostas da UFSC em torno da formação de professores coerente com a defesa da escola pública de qualidade e resistir aos ataques do projeto neoliberal contra a educação. Também aponta para a busca do fortalecimento das licenciaturas e da realização de diálogos e debates coletivos.

Palavras-chave: Fórum das Licenciaturas, Formação de Professores, Escola Pública, UFSC.

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste relato o trabalho realizado pelo Comitê Gestor do Fórum das Licenciaturas (CGFL) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como instância que visa aproximar e articular os 36 cursos que formam professores em nossa instituição, bem como debater o sentido da formação docente na atualidade. Para tanto, apresentamos uma breve contextualização da situação da formação de professores no Brasil, as principais características de nossas licenciaturas e, na sequência, alguns apontamentos do trabalho desenvolvido pelo referido Comitê, com os avanços e os desafios.

Objetivamos compartilhar nossa experiência na perspectiva do fortalecimento dos fóruns de licenciaturas na rede pública de ensino superior como um meio possível e necessário para a consolidação da formação de professores e para fazer frente e resistir a tantas discontinuidades e desmontes da formação.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

É indiscutível que a qualidade da educação nacional passa também pela formação dos/as docentes. No Brasil a formação de professores/as para atuar na Educação Básica é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que, em seu art. 62, estabelece a formação em nível superior em cursos de licenciatura como requisito mínimo para o exercício profissional, mas permite como excepcionalidade, no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a atuação de profissionais formados/as em curso normal de nível médio (antigo magistério), desde que ausentes licenciados/as em Pedagogia.

Apesar de o art. 87 da LDBEN ter estabelecido o prazo de 10 anos para que todos/as os/as docentes da Educação Básica do país tivessem a formação em licenciatura, preferencialmente realizada em cursos presenciais, até hoje este compromisso não foi totalmente cumprido (Brasil, 1996). Conforme nos mostra o Censo da Educação Básica de 2023, dentre os 2.354.194 professores que atuavam na Educação Básica, 84% tinham formação em licenciatura, enquanto pouco mais de 13% possuíam formação em nível médio ou fundamental (INEP, 2024a). No Sul do país, 34.053 professores tinham formação de nível médio e 667 apenas o Ensino Fundamental.

Por sua vez, o Censo do Ensino Superior de 2023 (INEP, 2024b) apresentou-nos um cenário preocupante para as licenciaturas: apenas 17% dos ingressantes nas universidades e faculdades estavam vinculados a cursos de licenciatura; na rede federal de ensino superior, 25,5% dos/as acadêmicos/as estavam em licenciaturas; pelo menos 67% dos/as licenciandos/as estavam na modalidade de Educação a Distância (EaD); na rede pública, a maior concentração de matrículas em cursos de licenciatura era na modalidade presencial; 66% do total das matrículas estavam em instituições de ensino superior privadas – no Sul do país chegava a 79% (Brasil, 2024); a licenciatura em Pedagogia concentrava 53,6% dos/as estudantes nos cursos que formam professores (Brasil, 2024). Em síntese, a formação de professores no Brasil tem se dado, majoritariamente, pelo setor privado, na modalidade EaD e, no caso dos cursos de graduação presenciais da rede pública, as licenciaturas não são prioridades institucionais, nem são os cursos mais procurados.

Em termos de políticas para formação de docentes, além das definições da LDBEN (Brasil, 1996), tivemos nesses últimos 25 anos cinco diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas (Brasil, 2002; 2006; 2015; 2019; 2024), que geraram, de um lado, muitas polêmicas, descontinuidades e confusões e, de outro, evidenciaram a arena de interesses e disputas que cercam a formação. Ademais, acrescentamos, outras políticas trouxeram implicações para as licenciaturas, tais como os Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2014; 2024); a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que trata da curricularização da extensão no ensino superior (Brasil, 2018); e, mais recentemente, o programa do governo federal, lançado em janeiro deste ano, denominado “Mais Professores para o Brasil”, que promete “promover a valorização e a qualificação do magistério da educação básica e o incentivo à docência no Brasil” (Brasil, 2025a), tendo como uma das ações “Bolsa de incentivo para estudantes com alto desempenho no Enem que escolherem cursos que formam professores” – este programa tem sido chamado de “Pé-de-Meia Licenciaturas”⁴ (Brasil, 2025b).

4 Trata-se de mais um dos programas limitados, meritocrático e privatistas do MEC, voltado apenas para alguns estudantes que ingressaram nas licenciaturas via SISU, podendo estar matriculados em instituições públicas ou privadas. Segundo informações do MEC, “O Pé-de-Meia Licenciaturas consiste em um auxílio financeiro de R\$ 1.050 para estudantes com alto desempenho no Enem que optarem por cursos presenciais de licenciatura. Desse total, o estudante poderá sacar R\$ 700, enquanto os outros R\$ 350 serão depositados em uma poupança e poderão ser sacados após o professor ingressar na rede pública de ensino em até cinco anos após a conclusão do curso. No total, são ofertadas até 12 mil bolsas

O quadro descrito até aqui, bem como o projeto formativo de docentes em andamento, não pode ser descolado do contexto político e econômico do país e dos interesses do capital, com efeitos nocivos para a (con)formação da classe trabalhadora (Triches, 2018). Evangelista, Tilton e Chaves (2025, p. 6), ao relacionarem as recentes políticas lançadas ou em negociação do governo federal, afirmam:

O reconhecimento das necessidades dos professores é mencionado no Eixo V [PNE de 2024], o que não significa que, ao ser posto em andamento o novo PNE, sua realização de fato venha a ocorrer. Importa avaliar que tais enunciados produzem, em grande medida, mesmo em uma conjuntura de “austericídio fiscal”, algum grau de apaziguamento das almas daqueles que, subservientes às demandas do capital, oferecem a seu favor a controversa justificativa de termos um “governo em disputa” e uma luta contra o protofascismo. Os professores – na briga de foice – estão encurralados pelos interesses do capital, e faz parte desses interesses a sua degradação e a daqueles que formam e formarão a classe trabalhadora. O seu quinhão dos recursos públicos tem sido cada vez menor e fictício; a política oficial sempre o alçará aos cumes das montanhas, enquanto, objetivamente, o fará viver a seus pés.

Quem está à frente da formação de professores em instituições de ensino superior federais tem sentido diariamente os efeitos da precarização, do “austericídio fiscal” e da pressão de ser demandado a implementar políticas impositivas, contraditórias e, algumas delas, importantes, mas sem as condições objetivas para tal.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFSC⁵

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com sede em Florianópolis, foi criada em dezembro de 1960 como Universidade de Santa Catarina e, em 1965, reconhecida com o nome atual. A formação de professores

[sic!]” (Portal de Notícias do MEC, 29/01/2025, disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/pe-de-meia-licenciaturas-proximos-passos-para-participar>)

5 Nesta parte trazemos contribuições da pesquisa de iniciação científica PIBIC/UFSC (2022-2023) do acadêmico Angelo Henrique Goldoni Puntel, licenciando em História, orientado pela Profª Dra. Jocemara Triches.

nesta Instituição se dá desde o início da sua história, com a criação do Centro de Ciências da Educação (UFSC; CED, 2023; SCHEIBE, 1994). Nossa Universidade foi a única representante da rede federal de ensino no estado até o ano de 2009⁶.

A UFSC está organizada em cinco *campi* (Florianópolis, Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville), mas em apenas dois há cursos de licenciatura (Florianópolis e Blumenau). Segundo números divulgados em setembro de 2024 pelo Departamento de Gestão da Informação (DPGI/SEPLAN), a UFSC, até 2023, possuía 26.265 matrículas na graduação (97% em cursos presenciais); 13.137 matrículas na pós-graduação; 1.235 estudantes na educação básica (no Colégio de Aplicação e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI); 2.538 servidores docentes; 2.928 servidores técnicos administrativos (UFSC, 2024).

Possui 122 cursos de graduação, sendo 109 na modalidade presencial e 13 a distância. As licenciaturas correspondiam a 30% dos cursos de graduação da UFSC. São 36 cursos com licenciatura, nas mais diversas áreas, distribuídos em sete Centros de Ensino, fixados em Florianópolis (com 25 cursos de licenciatura), em Blumenau (3 licenciaturas) e oito licenciaturas na modalidade EaD (algumas institucionalizadas e outras via edital da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFSC)⁷. Algumas das nossas licenciaturas possuem mais de um código, por oferta em turno ou modalidades diferentes.

Dessas licenciaturas praticamente a metade está organizada desde o início com o grau de licenciatura. A outra metade funciona como Área Básica de Ingresso (ABI), portanto a primeira parte da formação é comum para todos/as os/as estudantes e, posteriormente, estes escolherão pela continuidade na licenciatura ou no bacharelado. Quanto ao turno de oferta, a situação é bem variada, não havendo predominância significativa em um dos turnos – isso representa um dos desafios para a atratividade, acesso e permanência em muitos cursos.

Entre os cursos listados, três licenciaturas apresentam uma proposta pedagógica diferenciada, estando organizados pela Pedagogia de Alternância, com tempo dedicado à formação na universidade e outro no tempo comunidade

6 Hoje, além da nossa Instituição, temos mais três instituições federais que formam professores – a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no oeste do Estado, e dois Institutos Federais (IFSC e IFC).

7 Duas licenciaturas foram criadas em 2024 e ainda não possuem turmas em andamento, sendo o caso da licenciatura em História e da licenciatura em Educação Escolar Quilombola.

– graduação em Educação do Campo, a Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica e a Educação Escolar Quilombola (ainda não iniciado).

O ingresso nos nossos cursos se dá, principalmente, por vestibular próprio organizado por uma instância da UFSC destinada à finalidade, ou via Sistema de Seleção Unificada do MEC (SISU/MEC) a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há também editais semestrais de transferências e retornos e editais de ingresso para vagas suplementares.

Cada curso de licenciatura da UFSC possui suas coordenadorias, colegiados e núcleo docente estruturante (NDE). Os professores desses cursos são de departamentos específicos das áreas e os diretamente envolvidos com a formação pedagógica são oriundos, majoritariamente, do Centro de Ciências da Educação, especificamente dos Departamentos de Metodologia de Ensino (MEN), responsável pelas disciplinas de didática, estágios e metodologias de ensino, e do Estudos Especializados em Educação (EED), que assume a parte de fundamentos da educação. No caso dos Cursos de Licenciatura do *campus* de Blumenau e da Educação do Campo (*campus* Florianópolis), os docentes estão lotados nos departamentos específicos, ou seja, as disciplinas pedagógicas não se vinculam ao Centro de Ciências da Educação.

Quanto aos estudantes, demonstramos alguns dados de matrículas das nossas licenciaturas.

Tabela 1 - Distribuição das matrículas regulares nos cursos presenciais com habilitação de licenciatura na UFSC por área de conhecimento, novembro de 2024.⁸

ÁREA DE CONHECIMENTO	MATRÍCULAS	PORCENTAGEM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	723	15,99
CIÊNCIAS SOCIAIS	349	7,72
EDUCAÇÃO DO CAMPO	94	2,08
EDUCAÇÃO FÍSICA	239	5,29
FILOSOFIA	127	2,81
FÍSICA	134	2,96
GEOGRAFIA	304	6,72
HISTÓRIA	431	9,53
INTERCULTURAL INDÍGENA	40	0,88
LIBRAS	65	1,44

⁸ Nos dados apresentados não foram desconsideradas as matrículas trancadas em cada curso.

ÁREA DE CONHECIMENTO	MATRÍCULAS	PORCENTAGEM
LÍNGUA PORTUGUESA	450	9,95
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	348	7,70
MATEMÁTICA	252	5,57
PEDAGOGIA	382	8,45
PSICOLOGIA	464	10,26
QUÍMICA	119	2,63
TOTAL	4521	100,00

Fonte: Produzido por Ivandro Carlos Valdameri a partir do cadastro de matrículas do CAGR - SETIC/UFSC.

Em relação à variedade das matrículas nas licenciaturas da UFSC, é preciso cautela na análise uma vez que há cursos com menos tempo de existência; alguns possuem dois códigos, portanto, mais turmas; temos vários que são ABL e, portanto, os estudantes não definem desde o início para qual habilitação seguirão; e, ainda, temos a situação especial da licenciatura em psicologia - que é um dos cursos mais concorridos da UFSC. Retomaremos essa questão na sequência, pois representa um dos desafios para o nosso Fórum das Licenciaturas.

O FÓRUM DAS LICENCIATURAS: HISTÓRICO, AVANÇOS E DESAFIOS

O Fórum das Licenciaturas da UFSC é um órgão propositivo, consultivo e autônomo, mas vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Congrega múltiplos sujeitos envolvidos com a formação de professores/as na UFSC. Em seu regimento atual, aprovado pela Resolução Normativa nº 179/2023/CUn, de 05 de abril de 2023⁹, prevê como princípios o pluralismo acadêmico, a interdisciplinaridade, a defesa da escola pública, a valorização dos profissionais da educação e a articulação da Universidade com a sociedade.

O Fórum existe desde a década de 1990, oscilando com períodos de intensas atividades e outros períodos de entorpecimento. Ao longo da sua história, teve grande relevância e influência nas licenciaturas da UFSC, para as instituições

⁹ Um dos primeiros regimentos do Fórum das Licenciaturas data de 1996, com a Resolução Normativa n. 038/CEPE/96, de 11 de julho de 1996; posteriormente foi atualizada com a Resolução n. 60/CUn/2015, de 25 de agosto de 2015 e agora pelo documento supracitado, que está disponível na *homepage* do Fórum - https://portallicenciaturas.paginas.ufsc.br/files/2023/09/regimento_forlicen.pdf

formadoras da região e, inclusive, no movimento nacional de educadores (Scheibe, 1994). Um marco dessa atuação foi a aprovação da Resolução nº 005/CEG/2000, de 27 de setembro de 2000, com “Normas para a estrutura curricular e acadêmica dos cursos de licenciatura da UFSC”, que foi ao encontro das proposições da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) – na ocasião a UFSC tinha 20 cursos de licenciaturas (UFSC, 2000; Scheibe, 1994). Essa Resolução representava um movimento de resistência à política de formação de professores proposta pelo então governo federal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e às políticas neoliberais em curso no país a partir dos anos de 1990.

Após um longo período de silenciamento e dificuldade de mobilização, o Fórum retomou sua atuação a partir do ano de 2019, momento que exigiu uma organização coletiva das universidades diante da necessidade de construir propostas autônomas de formação de professores, fazendo frente e resistência à Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019). Ademais, é preciso registrar que a conjuntura política e econômica do país de 2000 a 2019 e a forma de organização do Fórum, previsto no regimento interno de 2015 (UFSC, 2015), foram fatores que atrapalharam seu funcionamento, inclusive pela falta de representatividade dos Cursos no Comitê Gestor.

O objetivo do Fórum das Licenciaturas é promover reflexão, análise, proposição e articulação de ações e programas para a formação e a profissionalização docente, envolvendo diferentes instituições, coletivos e sujeitos desse processo. Também é uma instância que visa aproximar e articular os cursos de licenciatura existentes na UFSC. Em outras palavras, o Fórum tem por finalidade fortalecer a formação de professores em nossa Instituição e articular questões internas e externas envolvendo as licenciaturas.

Em sentido amplo, o nosso Fórum é constituído por todas as pessoas vinculadas com e interessadas pela formação inicial e continuada de professores. Mas operacionalmente organiza-se por meio de um Comitê Gestor (CGFL), que corresponde a uma instância executiva, podendo contar com a assessoria de comissões especiais para o desempenho de aspectos específicos de suas funções. O Comitê Gestor é composto da seguinte forma: a) um representante docente de cada curso de licenciatura da UFSC, indicado pelas coordenações dos cursos após consulta aos respectivos colegiados; b) a coordenadora/o coordenador de estágios do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN/CED);

c) um representante do Colégio de Aplicação; d) um representante do Núcleo de Desenvolvimento Infantil; e) um representante dos servidores técnico-administrativos com atuação na área pedagógica; f) um representante dos cursos de licenciatura na modalidade EaD não institucionalizados; g) dois representantes discentes regularmente matriculados em cursos de licenciatura da Universidade, indicados pelo Diretório Central dos Estudantes; h) um representante da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica; e i) um representante da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade.

Com exceção de casos pontuais, essa representatividade tem se mostrado efetiva no funcionamento do Fórum e, sem dúvida, é um aspecto positivo da nossa organização nesses últimos anos. Os membros participantes do Comitê Gestor reúnem-se mensalmente, convocados por uma coordenação coletiva, formada, atualmente, por uma presidente, uma vice-presidente e um técnico administrativo – autores deste texto.

Nas reuniões mensais do Fórum, são debatidos temas relevantes e as demandas para as licenciaturas da UFSC. No último ano, foram pautados os seguintes tópicos: 1) a construção coletiva de uma política institucional de formação de professores/as (atualizando a orientação que temos desde o ano 2000) que dialoga, mas também resiste às constantes alterações promovidas nas políticas curriculares nacionais para as licenciaturas, sobretudo a partir do ano de 2019. Esta é uma temática atual e fundamental sobre a qual temos nos debruçado em um intenso trabalho, ainda não concluído; 2) debates em torno da curricularização da extensão; 3) organização e implementação de um projeto de extensão que objetiva o fortalecimento das licenciaturas perante a comunidade; 4) integração entre os cursos de licenciatura da UFSC; 5) criação de estratégias de aproximação entre a universidade e escolas de Educação Básica; 6) organização e realização das plenárias anuais do Fórum, realizadas na UFSC; 7) estudo e debates sobre políticas que afetam (in)diretamente nossos cursos ou que estão na ordem de discussão na universidade – PIBID, residência pedagógica, ENADE, programa Pé-de-Meia Licenciaturas, o ingresso e a evasão dos estudantes da UFSC etc.

Para além das reuniões mensais do CGFL, realizamos um evento anual chamado de Plenária do Fórum das Licenciaturas, prevista no calendário letivo da UFSC, com o objetivo de debater com a comunidade em geral os desafios nacionais e internos da formação de professores na atualidade. Nos últimos anos, foram

organizadas quatro plenárias com as temáticas: “Os rumos das licenciaturas no Brasil: o futuro da docência em pauta” (2021, on-line); “Desafios à formação e ao trabalho de professoras/es: implicações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Básica”¹⁰ (2022, híbrida); “Reformas curriculares e seus impactos na Educação Básica, na formação e no trabalho docente” (2023, presencial); “Política nacional e institucional de formação de professores: que formação defendemos?” (2024, presencial). Especialmente nas duas últimas conseguimos uma participação expressiva da comunidade universitária, mas ainda precisamos avançar na articulação com a rede de Educação Básica.

Um problema que se faz presente na UFSC diz respeito à dificuldade em conseguir alcançar maior noção de pertencimento e identidade com as licenciaturas entre as pessoas dos diversos cursos. Em parte, isso se deve à grande heterogeneidade nas maneiras como os currículos estão estabelecidos – alguns como “licenciaturas puras”; outros como ABI; outros pela formação plena – casos pontuais que ainda formam de maneira integrada para os dois graus, licenciatura e bacharelado; pela diferenciação entre a modalidade de cursos presenciais e em EaD etc. A própria organização departamentalizada, como é a nossa, dificulta que haja responsabilização adequada quanto às questões pertinentes às licenciaturas. Construir estratégias para superar o “departamentalismo” e criar um ambiente de envolvimento e comprometimento para o maior número possível de profissionais e discentes das diversas áreas tem sido uma meta em nosso Fórum.

Por outro lado, em boa medida temos obtido avanços nesses pontos nos últimos quatro anos, tanto pela participação nos debates e espaços de construção coletiva de propostas, quanto pela quantidade e complexidade das questões trazidas ao espaço coletivo das plenárias, reuniões ordinárias do comitê e encontros temáticos.

Outro desafio generalizado em todo o país diz respeito à baixa atratividade exercida junto aos estudantes que pretendem ingressar na universidade. Na UFSC isso se repete. Focando em retrospectiva, podemos notar que, em média, nas últimas duas últimas décadas, houve uma redução de mais de 50% nas relações candidatos/vagas dos vestibulares para os cursos com habilitação em licenciaturas na UFSC.

¹⁰ Nessa plenária discutiu-se uma minuta de política institucional de formação docente, atualizando a de 2000. O trabalho iniciado pela comissão que apresentou esta minuta está sendo retomado por nova comissão, formada em 2024, e representa uma das pautas principais em andamento no Fórum.

O quadro agrava-se quando olhamos cada um dos cursos em particular. A metade das licenciaturas da UFSC que recrutaram estudantes pelo vestibular regular a partir de 2022 não alcançou sequer a proporção de um candidato por vaga. Neste quesito é preciso lembrar dos dados apontados no início do texto e que temos vivenciado como tendência no país: a concentração de matrículas em cursos EaD e o desestímulo à docência por falta de valorização da profissão. Ainda que este não seja um problema só das licenciaturas, fato é que nesses cursos chegou-se a patamares críticos, a ponto de o Governo Federal começar a gestar políticas públicas específicas visando incentivar a formação de novos professores.

Além das dificuldades envolvendo o preenchimento das vagas no ingresso, ainda é preciso levar em conta a grande evasão de alunos que, pelos mais variados motivos, desistem ou são obrigados a desistir dos estudos, principalmente por falta de condições de permanência na universidade.

No que toca à pequena e decrescente demanda por nossos cursos, o Comitê Gestor do Fórum das Licenciaturas tem atuado buscando compreender o fenômeno e construir propostas institucionais que tornem as licenciaturas mais atrativas. Nessa direção criamos um projeto de extensão, que está no início das suas atividades, chamado “Profe sim, por que não?”. Nosso objetivo é difundir as licenciaturas entre estudantes do Ensino Médio e da EJA através de intervenções junto às escolas e nas mídias sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados da articulação do Fórum indicam a necessidade de construção de uma política institucional capaz de sistematizar as propostas da UFSC em torno da formação de professores, coerente com a defesa da escola pública de qualidade e de resistir aos ataques do projeto neoliberal contra a educação. Também aponta para a busca do fortalecimento das licenciaturas e da realização de diálogos coletivos.

Ademais, consideramos de fundamental importância a constituição de fóruns de licenciaturas em todas as IES, como estratégia de articulação interna e fortalecimento da formação de professores. São muitas as demandas a serem encaradas de frente por cada curso de licenciatura, mas, sem dúvidas, enfrentá-las de forma conjunta faz aumentar as chances de sucesso em nome de projetos mais

coletivos. Nas palavras de Raul Seixas, “sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Mas, sonho que se sonha junto é realidade”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto, 1996.

BRASIL. PROFESSORES Pé-de-Meia Licenciaturas: próximos passos para participar. **Portal de notícias MEC.** Publicado em 29/01/2025, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/pe-de-meia-licenciaturas-proximos-passos-para-participar>

BRASIL. Programa Mais Professores para o Brasil. *Homepage.* Portal MEC. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores>

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49 Brasília: CNE, 2019a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura,

curso de formação pedagógica para graduados não licenciados e curso de segunda licenciatura). Brasília: CNE, 2024.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: CNE, 2018.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.

EVANGELISTA, Olinda; TITTON, Mauro; CHAVES, Priscila Monteiro. Formação e trabalho docente no terceiro governo Lula: novas políticas, velho alvo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 45, e289823, 2025. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ZZV4GvbcrTL4VdHXxMhwJYp/?format=pdf&lang=pt>

INEP. Censo da Educação Superior de 2023. Divulgação dos resultados. Brasília 03/10/2024. Brasília: INEP, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024a.

PUNTEL, Angelo Henrique Goldoni. **CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSC. Relatório de Pesquisa PIBIC/UFSC/CNPq (2022-2023)**. Fpolis: UFSC, 2023.

SCHEIBE, Leda. Para repropor a prática de formação de professores na UFSC. Perspectiva, ano 12, n. 21, Janeiro-Julho de 1994, Fpolis: UFSC, 1994.

TRICHES, Jocemara. Formação Docente em Cursos de Pedagogia: questões em torno da agenda do capital. In: Olinda Evangelista; Allan K. Seki. (Org.). Formação de Professores no Brasil: leituras a contrapelo. 1ed.Araraquara: Junqueira e Marin, 2017, v. 1, p. 233-274.

UFSC. Resolução nº 005/CEG/200027 de setembro de 2000. Normas para a estrutura curricular e acadêmica dos cursos de licenciatura da UFSC. Fpolis: CEG/UFSC, 2000. Disponível em: <https://cienciasbiologicas.paginas.ufsc.br/files/2012/04/Res05CEG2000.pdf>

UFSC. Resolução Normativa Nº 179/2023/CUn, DE 5 DE ABRIL DE 2023. Aprova o novo Regimento Interno do Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina, revogando a Resolução Normativa nº 60/CUn/2015, de 25 de agosto de 2015. Fpolis: CUn/UFSC, 2023. Disponível em: https://portallicenciaturas.paginas.ufsc.br/files/2023/09/regimento_forlicen.pdf

UFSC. Resolução Normativa Nº 60/CUn/2015, DE 25 DE AGOSTO DE 2015. Aprova o Regimento Interno do Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina. Fpolis: CUn/UFSC, 2015. Disponível em: https://conselhouniversitario.paginas.ufsc.br/files/2023/04/Resoluc%C3%A3o_Normativa_60_F%C3%B3rumLicenciaturas.pdf

UFSC. UFSC EM NÚMEROS - 2014 A 2023 (DPGI/SEPLAN/UFSC). Florianópolis: SEPLAN.2024. Disponível em: <https://dplseplan.paginas.ufsc.br/files/2024/09/UFSC-EM-N%C3%9AMEROS-2014-A-2023.pdf>

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.030

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMAGINÁRIOS (DES)CONSTRUÍDOS NA DOCÊNCIA ORIENTADA

Giana Weber de Oliveira¹
Izabel Espindola Barbosa²
Valeska Maria Fortes de Oliveira³

RESUMO

Este relato destina-se a descrever os processos desenvolvidos durante a Docência Orientada no 1º semestre de 2024, no Curso de Pedagogia, por duas doutorandas e a regente da disciplina de Sociologia da Educação, diurno, na Universidade Federal de Santa Maria, RS. Menciona a relevância da pesquisa-formação como fator preponderante na (des)construção de docências imaginadas entre formação inicial, continuada e a docência na disciplina. Este fator é significativo porque é uma necessidade ser um docente reflexivo em qualquer uma das etapas. Para isso, contamos com a fundamentação de Passeggi (2016), Ferry (1987), Josso (2004) e Oliveira (2006). Na Linha de Pesquisa Docência, saberes e desenvolvimento profissional, nós, do Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação e Imaginário Social (GEPEIS), buscamos mediações propícias para ressignificar saberes e, assim, contribuir no processo formativo dos sujeitos, além de referenciar as relações sociopolíticas e culturais na constituição da docência. Os processos que traçamos abrangem desde

1 Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria, Pesquisa sobre Formação docente, Imaginário Social e Mal-estar docente. giana.oliveira@acad.ufsm.br

2 Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria, Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); Formação de Professores e Imaginário Social. espindolabarbosa.izabel@gmail.com

3 Pós-doutora, Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da UFSM, vfortesdeoliveira@gmail.com

o planejamento, a parada obrigatória devido à catástrofe que atingiu o RS em maio, a bibliografia sugerida para estudos e as atividades práticas. Como resultados apresentamos, a saber, autoavaliação descritiva, trabalhos práticos e relatos. Essa atividade, além da percepção das doutorandas, teve um diário das estudantes com narrativas de aprendizados que incluíam suas dúvidas e entendimentos. A formação de professores, em todos os níveis, incide em reflexão constante sobre suas experiências e essa experiência é parte da pesquisa-formação da vida dos sujeitos que assim a desejam, isso porque nem todos querem envolver-se na seara da formação continuada. Mudanças requerem disposição e o encontro entre etapas da formação de professores, as quais enriquecem e motivam outros conhecimentos, sejam pessoais, profissionais ou climáticos. Todas elas nos atingem e cada vez mais precisamos (des) construir imaginários na educação contextualizando fatos e tempos sociais.

Palavras-chave: Educação, Docências, Formação de Professores, Pesquisa-formação.

INTRODUÇÃO

Este relato destina-se a descrever os processos desenvolvidos durante a Docência Orientada no 1º semestre de 2024, no Curso de Pedagogia, por duas doutorandas e a regente da disciplina de Sociologia da Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, RS, em uma turma de 25 alunas, do 7º semestre diurno.

É importante destacar que nos primeiros dias de maio de 2024 o estado do Rio Grande do Sul foi atingido por muitos dias de chuva, o que resultou em grandes desastres ambientais, problemas de locomoção de todos os tipos, além de suspensão de inúmeras atividades e serviços devido ao desabrigamento das pessoas e à inviabilidade de transportes. Logo, as estudantes precisaram afastar-se das aulas presenciais devido ao cancelamento do calendário acadêmico por tempo indeterminado, visto que muitas eram de outras cidades da região e foram para suas casas junto às suas famílias.

Outro fato relevante sofrido pelas acadêmicas foram os dias de suspensão das aulas devido à greve na UFSM, ocorrida junto à catástrofe no Rio Grande do Sul. Com o passar do tempo, as tratativas federais foram delineadas e as aulas retomadas. Quando retomamos às aulas, acolhemos a turma e suas impressões sobre os fatos, pois trabalhar a formação inicial também é compreender os sujeitos e suas ações na sociedade.

Ao iniciar o semestre, apresentamos às acadêmicas o plano de estudos da disciplina, com as datas, assuntos e bibliografias respectivas. Consideramos as bibliografias orientadas pela ementa da disciplina e inserimos outras, de autores e datas mais recentes, com repertório mais próximo das necessidades das demandas atuais. O planejamento era sempre revisado e associado a outros dispositivos que pudessem suscitar narrativas significativas para o processo de formação inicial. A preocupação e relevância de sempre abordarmos algo prático, cumprindo o que estabelece o plano de ensino, era pertinente para desdobrar em outros assuntos e modos de preparar as aulas.

Nossos objetivos foram contemplados quando observamos que a maioria das acadêmicas se interessava mais pelas bibliografias atualizadas, marcadas por assuntos vivenciados em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa-formação caracteriza-se como suporte à formação inicial, pois dá subsídios para problematizar tanto a prática quanto a formação docente.

Ao final do semestre, solicitamos uma autoavaliação descritiva para as acadêmicas, a fim de que pudessem descrever suas impressões sobre o semestre. Consideramos esse exercício de significativa valia pois serve para que cada sujeito possa realizar uma autocrítica sobre os aprendizados compartilhados. Assim, oportuniza a identificação de pontos fortes e fracos e o acompanhamento do progresso no período.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo baseia-se na pesquisa bibliográfica e na pesquisa-ação, pois há descrição das aulas e atividades realizadas pelas estudantes durante o semestre. Os instrumentos que nos oportunizaram alcançar a compreensão das acadêmicas foram o diário de bordo, a autoavaliação e a participação das acadêmicas.

Destacamos que a “pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (Gil, 2002, p.55).

REFERENCIAL TEÓRICO

Como justificativa, defendemos o relato Formação de professores: imaginários (des)construídos na docência orientada, a partir da docência orientada realizada no 1º semestre de 2024 com o Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria - RS.

As orientandas são estudantes do doutorado, na linha de Pesquisa Docência, saberes e desenvolvimento profissional, pertencentes ao Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação e Imaginário Social (GEPEIS), o qual busca mediações propícias para ressignificar saberes e contribuir no processo formativo dos sujeitos além de referenciar as relações sociopolíticas e culturais na constituição da docência. Nessa perspectiva, por meio dos estudos e pesquisas sobre formação,

podemos visualizar la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante. Entonces, se cuestionarán los objetivos de integración, de adaptación de los individuos a las nuevas condiciones de trabajo o de vida, a las nuevas tecnologías, a las nuevas organizaciones (Ferry, 1987, p.48).

Com essas características, a formação é estabelecida pelo indivíduo que se envolve no processo humano e dele participa como agente atuante de transformação onde habita e compartilha seus saberes. Como diria Teixeira (2007), “inserida na cultura, esta relação é mediada pelo conhecimento. [...] uma relação cujo sentido e dinâmicas nos remetem aos processos de formação humana que se compõem [...] das possibilidades do aprender e do ensinar [...]”.

Novamente, trazemos Ferry (1987, p. 68), visto que, “*entonces le será necesario completar su formación inicial con actividades de reciclaje o de perfeccionamiento*”. Dessa maneira, as aulas eram planejadas com o intuito de construir significados e sentidos, um envolvimento que pudesse transformar a si e aos outros e sobretudo que as acadêmicas pudessem dar-se conta de que os conhecimentos produzidos seriam fundamentais no percurso formativo.

Nesse sentido, citamos o art.62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB Lei nº 9304/96 que dispõe:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, s/p).

Teórica e normativamente, a formação docente prepara professores desenvolvendo competências necessárias dentro da diversidade de legislações e diretrizes que fundamentam a execução dos cursos superiores. Entretanto,

A formação de um professor não é algo simples. Envolve inúmeras dimensões, como dissemos, e a dimensão pessoal fala forte porque estamos trabalhando com pessoas com histórias de vida próprias e valores construídos a partir dessas histórias. Desconstruir processos e construir novas perspectivas de ações de aprofundamento, reconhecimento e redimensionamento dos projetos pessoais de profissionalização exige interação e diálogo em diferentes níveis e com diferentes atores (Dalben, 2020, p. 144).

As tensões devem enriquecer ainda mais o espaço formativo, tanto das acadêmicas quanto das doutorandas e da professora titular. De fato, o que precisa caracterizar um docente é o desenvolvimento de práticas pedagógicas do ponto de vista crítico-reflexivo e despertar o espírito científico pela pesquisa,

fomentando a pós-graduação. A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação PNE, apresenta a meta 13, que se refere a

levar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014, s/p).

A intenção do PNE é expandir a quantidade de docentes com pós-graduação, a fim de que possam também desenvolver as 13 estratégias estabelecidas para essa meta. Sujeitos qualificados também na educação superior, despertando novos conhecimentos em outros sujeitos.

Perceber a diferença nos outros faz a diferença em nós mesmos. Ao participar de um contexto de formação com o qual convive, o educador cria familiaridade e estranhamentos que são gradualmente incorporados às suas atitudes e aos seus discursos. O educador intensifica suas formas mais sensíveis na relação com os invisíveis vividos à medida que estranha situações, convenções cotidianas ou mesmo a banalidade da vida escolar (Pimentel, 2012, p. 29).

Esta reflexão também foi pauta em nossas aulas no turno da tarde, para que as acadêmicas pudessem compreender o quanto importante é o ato docente. Com certeza, a docência orientada propiciou mediações e ressignificação de saberes a fim de contribuir no processo formativo e referenciar as relações sociopolíticas e culturais na constituição do ensino.

Nesse ínterim, recorreremos novamente a Ferry (1987), que nos explica que

podemos decirle esto otro: «Lo importante para que se pueda preparar en el oficio de enseñante es realizar experiencias, de cualquier naturaleza, que lo enfrenten con diversas realidades y que permitan probar sus capacidades. Este es el principio de toda formación profesional. Es ilusorio pensar que usted pueda almacenar todos los conocimientos o desarrollar todas las habilidades necesarias. Formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros (Ferry, 1987, p.68).

Com essa citação, reforçamos a postura pedagógica de que é nas relações e nos encontros que o conhecimento e a aprendizagem fazem caminho para a

superação dos desafios e, conseqüentemente, para a qualificação do ensino. Por isso, “a construção metodológica necessária exige conhecimento de contribuições teóricas produzidas nas diferentes áreas de conhecimento” (Oliveira, 1993, p. 138).

O capítulo II dos Fundamentos e da Política da Formação Docente da Base Nacional Comum- BNC Formação destaca o

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2024, s/p).

A Formação docente carece de fundamentos e práticas sociais experienciadas pelos professores para que possa atender e alavancar novas possibilidades de (re)construção nos projetos pedagógicos e conseqüentemente da participação da comunidade educativa. Como nos lembra Rufino (2029, p. 74), sobre a complexidade das experiências formativas: “é nessa perspectiva que a educação, fenômeno humano implicado entre vida, arte e conhecimento, torna-se uma problemática pedagógica”.

Nóvoa, um dos principais pensadores da educação contemporânea, professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, defensor da educação nos remete a seguinte reflexão:

Concentremo-nos nos primeiros anos de exercício docente, esse tempo entre-dois, entre o fim da formação e o princípio da profissão. Sabemos, há muito, que são anos decisivos nas nossas vidas profissionais, e também pessoais. [...] Podemos pensar este tempo como a fase final da formação inicial, não para substituir o estágio, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas (2019, p.200).

Com certeza esse período é tempo da caracterização da identidade docente, de descobrimentos de um percurso pedagógico, contato com a comunidade

escolar e experiências relevantes. Nesse sentido, Zitkoski complementa, destacando que [...] as Universidades enquanto instituições públicas e inseridas em contextos sociais historicamente definidos estão cada vez mais desafiadas a abrirem-se para a diversidade de saberes e experiências (2017, p. 20).

Já Oliveira, pesquisadora e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social-GEPEIS/UFSM há trinta anos, aprofunda o trabalho da memória que é individual, mas também, e no nosso caso, coletiva como docente, pois

Numa sociedade que alguns estão caracterizando como a do “esquecimento”, é importante a reconstrução de expectativas pretéritas não com o sentido de reinventá-las e nem ficar a elas aprisionado, mas basicamente com o intuito de propiciar processos de reflexão individual e também coletiva que possibilitem novas criações, novas produções individuais e sociais (2006, p. 180).

A docência promove (re)construções e saberes que são gerados pelo envolvimento coletivo, assim como pelas histórias de vida que se cruzam dentro das instituições de ensino, traçando novas possibilidades e aprendizagens. Pegamos emprestada a reflexão ainda de Oliveira (2017, p. 37): “cabe a ressalva de que nem tudo o que os humanos fazem é experiência, ou seja, não é porque vivemos que necessariamente estamos em processo de formação e de qualificação dos nossos fazeres”. Exatamente, nem todos os docentes estão “sintonizados” na mesma “estação” de promoção de conhecimento e formação. O que pode servir para uns não é válido e significativo para o outro.

No ensaio *Entre a Formação e a profissão*, ensaio sobre o modo como nos tornamos professores, Nóvoa destaca que, se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido “fora da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas acadêmicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de nível superior” (2019, p.204). O autor chama a atenção para o conhecimento profissional docente, considerando-o como um terceiro conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consideramos todo o processo relevante, uma vez que promove o exercício da reflexão e o confronto de gerações, linhas ideológicas e correntes pedagógicas.

Os meses revelaram acadêmicas participantes, determinadas e preparadas para a formação que escolheram.

Como resultados, apresentamos a autoavaliação descritiva no final do semestre, trabalhos práticos durante as aulas, a construção de um diário de campo e relatos experienciais. Essas atividades foram significativas para as acadêmicas, pois resultaram em desdobramentos de como poderiam trabalhar em sala de aula com outros níveis de ensino. Podemos citar que a atividade inicial se baseava na descrição de um diário de campo durante o semestre. A cada encontro, *feedbacks* eram necessários para qualificar ainda mais os diários, respondendo a dúvidas e compreensões.

Durante a parada devido às enchentes e à greve dos servidores federais, o contato manteve-se nos canais virtuais. Houve um pouco de instabilidade socioemocional, com algumas acadêmicas sentindo-se cobradas quando os materiais eram compartilhados. Alguns livros infantis que tentavam explicar de forma lúdica o clima foram encarados como atividades de aula. A tensão precisou de um aporte afetivo dialógico no retorno, com uma escuta ativa e um novo planejamento do semestre ajustado com a situação de emergência decretada no município.

Desafiadora, comum ou, em outras palavras, a formação de professores, em todos os níveis, incide em reflexão constante sobre suas experiências, e essa experiência é parte da pesquisa-formação da vida dos sujeitos. Mudanças requerem disposição e o encontro entre as etapas de formação para que sejam fortalecidas como objetivos de transformações para a sociedade. Elas enriquecem e motivam outros conhecimentos e, mesmo que sejam pessoais e/ou profissionais, nos atingem na (des)construção de imaginários educativos.

Os resultados obtidos no final do semestre foram constitutivos para as orientandas e a regente, pois as acadêmicas, por meio do diário de bordo, expressaram de maneira escrita suas percepções sobre os encontros e contextualizaram com falas e fundamentação teórica suas impressões decorrentes dos fatos e tempos sociais.

Como pesquisadoras do GEPEIS, entendemos a área educacional como um processo de constituição do sujeito, já que desperta oportunidades de conhecimento e formação profissional, capaz de provocar o desejo de aprender em outras pessoas e a transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que evidenciamos durante o semestre, destacamos que as aulas de Sociologia da Educação foram momentos marcantes na formação inicial para o grupo no qual estivemos desenvolvendo a docência orientada. Destacamos que os planejamentos elaborados previamente foram ao encontro da proposta e da ementa da disciplina e de expressivo acolhimento pelas acadêmicas, uma vez que destacavam ao final das aulas suas gratas manifestações e posicionamentos sobre a aula desenvolvida. O contato com as acadêmicas muitas vezes foi pelo moodle institucional, respondendo dúvidas, esclarecendo textos, aulas e planejamentos.

Cabe mencionar também que o retorno após o período de profundas chuvas e greve na UFSM foi um momento de acolhimento, escuta das acadêmicas e retomada dos planejamentos para finalizarmos o semestre. Realmente, um olhar pedagógico que demonstrou cuidado e respeito pela situação vivenciada e pelas tristezas pelas quais muitas das acadêmicas passaram longe de casa e/ou longe da universidade. Os sentimentos confundiam-se com um misto de alegria pelas conquistas e tristezas pelas mazelas que sofremos.

Ainda destacamos que a participação e envolvimento das acadêmicas foi significativo para que pudéssemos identificar o avanço das temáticas, assim como a compreensão dos saberes trabalhados. A inserção de outras bibliografias foi positiva na proposta, pois observamos que a dimensão produtiva e o comprometimento foram expressivos. Indicamos autores mais recentes, temáticas necessárias à reflexão dentro da sala de aula e pertinentes ao contexto pedagógico vigente. Observamos que apresentar um poema no início da aula relacionado com a temática a seguir despertava a atenção e aguçava o interesse por um movimento pedagógico mais sensível e acolhedor, assim como promover a escrita em retalhos de tecido da parte da aula ou do texto do dia que mais despertou relevância, seria algo diferente, ainda mais quando, enquanto escutávamos o grupo, uma das orientandas fosse costurando um retalho no outro, formando um grande “retalhão” de pensamentos, intenções e dúvidas.

O processo formativo nem sempre acontece para todos os docentes no mesmo tempo ou na mesma intensidade, inclusive alguns docentes nem desenvolvem seu ofício na intenção de auto(formar-se) e estabelecer relações que produzam experiências. Para estes, talvez, a pesquisa e a universidade tenham

outros modos de organização e planejamento, assim como nem mesmo novas diretrizes são contempladas para suscitar reflexões na comunidade escolar.

Nós, pesquisadores do imaginário social, costumamos pensar pluralidades, isto é, acrescentamos ‘s’ nas palavras com intuito de mostrar que pensamos não em uma linha reta, mas em múltiplas possibilidades. Então pensamos em ‘tempos’, retomando o parágrafo anterior: alguns docentes, talvez, ainda não tenham encontrado o tempo para a pesquisa ou, ainda, seus pensamentos fiquem presos em seus cotidianos que não “reflitam” na comunidade. Como escreveu Castoriadis (1999, p. 289), “pensamento não quer dizer reflexão. A reflexão aparece quando o pensamento se volta sobre ele mesmo e se interroga não somente sobre os seus conteúdos particulares, mas sobre seus pressupostos e seus fundamentos”.

Portanto imaginários desconstruídos na docência orientada compartilhados com as acadêmicas da Pedagogia serviram de proposições por meio das aulas para que o repensar docente não fosse uma tarefa mecânica, sem movimento e sentido, muito menos algo sobre o qual se pudesse somente refletir e depois esquecer, mas que fosse um momento de observar o cotidiano e interrogar-se em relação ao futuro. Na formação inicial (delas) e na formação continuada (nossa), a experiência relatada trouxe aprendizados que nos encham de interrogações sobre nosso desenvolvimento profissional.

O que esperamos da formação de professores? O melhor! Diríamos que pudéssemos repensar a prática pedagógica sempre que necessário, na sintonia ou não da formação continuada e do envolvimento com demandas pedagógicas contemporâneas. Sabemos que novos modelos educacionais invadem os espaços escolares e devemos saber diferenciar - refletir - a docência, a diversidade, a equidade e a experiência pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Base Nacional Comum para a**

Formação Inicial de Professores da Educação Básica- BNC-Formação.

Diário Oficial da União, Brasília, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l130 Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. **Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.** Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l130 Acesso em: 19 fev. 2025.

CASTORIADIS, Cornelius. Conhecimento e paixão pela verdade. In.: CASTORIADIS, Cornelius. **Feito e a ser feito:** as encruzilhadas do labirinto V. trad. Lilian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 147-152.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Didática, formação e trabalho docente: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In. Candau, V. M. Cruz, G. B. Fernandes, C. (Org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos:** diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

JOSSO, Marie-Christine.. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Antonio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

NÓVOA, Antonio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Universidade de Lisboa, Portugal e Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.1, p.198-208, jan/abr.2019.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imaginário Social e a educação: uma aproximação necessária. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1993. Ano 11. nº 19. p. 131 - 142.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí:Ed.Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Orgs.) **Formação de Professores em Tempos de Incerteza: Imaginários, Narrativas e Processos Autoformadores**. Jundiaí, Paco Editorial:2017.

PIMENTEL, Álamo, GALEFFI, Dante, MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(éticas) da formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**; Campinas, vol.28, n.99, p.426-443, maio/ago.2007.

ZITKOSKI, Jaime José. **A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares**. Lajeado:Ed.da Univates, 2017.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.031

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO USO DE CELULARES EM SALA DE AULA: REFLEXÕES DE UMA LICENCIANDA A PARTIR DOS ESTÁGIOS

Julia da Luz Benites Vargas ¹

Eliziane Da Silva Dávila ²

Sílvia Salbego Sagrilo ³

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de abordar os benefícios e desafios do uso de celulares, por parte dos alunos, em sala de aula, analisado e realizado sob a perspectiva de uma licencianda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a partir dos estágios supervisionados I e II. Busca refletir sobre como a inclusão dessa tecnologia pode potencializar o aprendizado, facilitando o acesso a recursos digitais e estimulando a interatividade entre alunos e professores e, por outro lado, também discutir os desafios enfrentados, como a distração dos alunos e a dificuldade de gerenciamento do uso adequado dos dispositivos. A reflexão aponta para a importância de uma formação docente que prepare os professores para lidar com a tecnologia de forma consciente e estratégica, garantindo que os celulares sejam utilizados como aliados no ensino-aprendizagem, e não como obstáculos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado II, Celulares, Desafios, Benefícios, Alunos

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul - IFFar, juliavargas33@yahoo.com ;

2 Professora orientadora do PIBID - Doutora, docente do IFFar - SVS, eliziane.davila@iffarroupilha.edu.br ;

3 Graduada Licenciatura em Ciências de 1º grau da Universidade da Região da Campanha de Alegrete - RS, silvia-ssagrilo@educar.rs.gov.br ;

INTRODUÇÃO

Atualmente, o uso dos celulares e demais aparelhos tecnológicos se faz mais presente na nossa realidade, potencializando desde crianças de colo até idosos, sendo um tema muito polêmico entre profissionais da educação. A temática surgiu por meio de reflexões a partir de observações realizadas no ano passado e neste, nas quais se percebeu que a mesma turma se mostrou mais participativa e interessada nas aulas, e esse foi um dos pontos que chamou a atenção. No ano passado, com outra professora e colegas, alguns se mostraram muito desinteressados, e o uso dos celulares era constante, sem exceção, assim como acontecimentos que chamavam a atenção de forma negativa, um fator que parecia incomodar a professora, porém nada era feito para mudar a situação.

Já neste ano, a nova professora colocou a regra do uso dos celulares em vigência, ou seja, estava proibido o uso dos aparelhos sem o seu consentimento. Então, ao entrar em sala de aula para observação, e notar que eram os mesmos alunos, houve uma grata surpresa, pois eles estavam mais interessados nos conteúdos, sem distrações, nem conversas, e ativos na comunicação com a professora. Essa situação me fez refletir sobre o que tinha mudado de um ano para o outro e foram diversos pontos, mas, principalmente, a questão do uso do celular em sala de aula: ele pode beneficiar ou prejudicar o ensino e aprendizagem dos alunos? Esta é uma questão que pensamos ao entrar em uma sala de aula: deve-se proibir o celular ou deixar que os alunos tenham responsabilidade pelo uso? A resposta é que deve haver um equilíbrio, pois o uso das tecnologias em sala de aula é importante para o aluno, uma vez que pode introduzir e facilitar o acesso a conteúdos mais ilustrativos, como vídeos, imagens e demais ferramentas que facilitam a observação desses alunos. Porém o acesso sem moderação faz com que as distrações, a introdução de informações falsas ou incompletas, a entrada em sites inapropriados para suas idades e demais fatores que o acesso à internet possibilita, aumentem e afetem a aprendizagem desses alunos.

Segundo Cortella (2014, p.40), “É preciso ponderar também que a tecnologia afeta o aprendizado tanto positiva quanto negativamente. As novas gerações, aqueles que têm menos de 18 anos, voltaram a escrever, como já refletimos. É uma coisa inédita nos últimos 30 anos e bastante positiva. Por outro lado, as novas tecnologias têm um aspecto perigoso: por permitir um acesso veloz, elas dispersam a atenção”. Outro ponto negativo desse acesso absoluto é a “abdução”

dos seres humanos nos seus celulares, ou seja, a falta de integração das pessoas durante o uso de celulares. Além de estar sendo visto como um problema fenomenológico, por causa do crescente número de problemas relacionados à falta de socialização, à falta de diálogo familiar, ao desinteresse por parte dos investigados em uma vida social mais ativa, com brincadeiras ao ar livre e prática de esportes, pode desenvolver um quadro de sedentarismo no futuro, como Kenski (2010, p. 21) abordou: “As tecnologias transformam suas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos”.

Em escolas, o impacto da falta de interação entre os alunos, o aumento das distrações constantes, a queda no rendimento escolar e as desigualdades sociais vêm aumentando com o passar dos anos e a evolução desses aparelhos, assim como a busca de informações de forma imediata em sites, vídeos, matérias, entre outros métodos que não apresentam um fundo científico provando a realidade do que está escrito/falado, tudo com o objetivo de terminar uma tarefa ou trabalho o mais rápido possível, o que contribui para a desvalorização do professor.

METODOLOGIA

A metodologia consistiu em dois momentos: a aplicação da regra do uso de celulares em sala de aula e a realização de um questionário sobre esse uso com os demais professores da escola Guilhermina. A primeira parte consistiu em manter a regra da professora regente, não permitindo o uso dos celulares durante as aulas, a menos que houvesse alguma atividade que necessitasse do aparelho, além de promover atividades e metodologias que chamassem a atenção.

Na minha percepção, a realização do plano espantosamente funcionou desde o primeiro dia de aula com o oitavo ano: todos seguiram o que lhes foi proposto. Essa proposta melhorou a relação entre professor e aluno, proporcionando diálogo e conhecimento. Já o questionário, feito por meio da ferramenta Google Forms e enviado aos professores, consistia em duas questões descritivas e cinco objetivas, em que se buscava saber a opinião dos professores sobre o uso dos celulares em sala de aula e como os alunos se portavam ao utilizá-los. As questões feitas foram as seguintes: Como você vê o impacto do celular na disciplina e na dinâmica da sala de aula?; Na sua opinião, quais são os principais desafios do uso de celulares em sala de aula?; e logo as perguntas com níveis de concordância: Qual é o seu nível de concordância com as questões abaixo sobre

o uso de celulares em sala de aula: Como você vê o uso de celulares pelos alunos durante as aulas?; Você acredita que o celular pode ser uma ferramenta educacional?; Você acha que o uso de celulares pode ajudar na concentração ou na organização dos alunos?; Você acredita que o uso excessivo do celular pode ser prejudicial para a interação social dos alunos em sala?; Na sua opinião, é necessário haver uma regulamentação específica para o uso de celulares nas escolas?

REFERENCIAL TEÓRICO

O uso de celulares dentro da sala de aula se faz mais presente com a evolução dos aparelhos e tem se tornado um tema amplamente debatido na educação contemporânea, devido à crescente presença dos aparelhos no cotidiano de alunos e professores.

Poucas inovações tecnológicas provocaram tantas mudanças em tão pouco tempo na sociedade como as novas tecnologias de informação e comunicação – TIC. Dentro dessas mudanças está incluída a educação. Novas maneiras de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática (Lévy, 1998, p.24).

As tecnologias móveis oferecem uma ampla gama de possibilidades pedagógicas, como o acesso a informações, uso de aplicativos educacionais, acesso a artigos e livros em outras línguas e a facilitação na comunicação com diferentes pessoas.

O uso de ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem é importante para fomentar os recursos didáticos, auxiliar na inclusão digital, além de possibilitar o compartilhamento de informações e experiências entre os educandos (Castells, 2000, p. 57).

No entanto, elas também provocam preocupações, como a distração, a dependência tecnológica, a desigualdade no acesso a recursos e até mesmo consequências físicas, como inflamações no pescoço, ombros, entre outros. em pessoas muito novas. Esses desafios reforçam a necessidade de discutir o papel do celular no ambiente escolar.

Em 2011, foi proposto o Projeto de Lei nº 2.806, da autoria do Deputado Márcio Macêdo, em que se debateu a “proibição do uso de aparelhos eletrônicos

portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior”. E essa proibição só teria a exceção em casos de utilização, desenvolvimento ou pesquisas com fim educativo. O projeto de lei tramitou na Câmara dos Deputados e foi rejeitado em 2014, pela relatora da comissão de educação, deputada Fátima Bezerra, argumentando

que no ambiente das escolas, as regras de civilidade e de boa convivência sejam discutidas e acordadas a partir do regimento interno de cada instituição, com a participação do conselho escolar, dos pais, dos alunos e dos educadores. Todos têm a ganhar com esse processo educativo, se considerarmos que é dever da escola formar cidadãos cientes dos seus direitos, mas também atentos aos seus deveres e ao respeito aos direitos do outro.

Essa decisão ressalta a importância da abordagem educacional participativa e contextualizada, em vez de uma regularização uniformizada e restrita a todas as escolas. A relatora defende que as escolas possuem a capacidade e a responsabilidade de criar suas próprias normas internas, promovendo o diálogo entre os demais agentes da comunidade escolar. A rejeição do projeto também foi responsável pela abertura dos debates sobre o uso das tecnologias no ambiente escolar, sem enxergar esses aparelhos em duas pontas extremas (o herói ou o vilão da aprendizagem). Essa discussão passou a incluir mais possibilidades pedagógicas e o papel no desenvolvimento de competências digitais.

A ascensão das tecnologias no ambiente escolar desafiou os professores contemporâneos a potencializar os seus processos de ensino, fazendo com que novas metodologias fossem exploradas, como, por exemplo, o uso de jogos online para revisar conteúdos ou aplicativos com contexto educacional que possibilitem a interação da turma entre si e a aprendizagem, como apontou Coscarelli (2016, p.56): “o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação favorece as interações na medida que cria ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e mais democráticos do que a sala de aula convencional, favorecendo a aprendizagem colaborativa”. Essas propostas podem incluir atividades construtivistas, comportamentais ou colaborativas, configurando-se um elemento importante na aprendizagem dos alunos, conforme defende Oliveira (1993): “o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com o meio e esta é mediada pelos símbolos ao seu redor,

caracterizada pelos seus pares e objetos, isto é, colegas, professores e mais atual as ferramentas tecnológicas”.

Em conjunto com as diversas metodologias que podem ser adotadas pelo professor com o uso das TDICS em sala de aula, podem surgir diversos desafios. Em uma pesquisa feita em 2012 por Lima, foram entrevistados vinte e seis professores e, perguntados sobre a questão do uso de celulares como recurso didático, a resposta foi que a “a maioria dos professores não utiliza celular como recurso didático, pois acha que os alunos irão se dispersar”. É possível observar o seguinte:

De acordo com os dados analisados, embora existam regulamentações escolares que proíbam o uso de celulares, os professores têm autonomia para decidir sobre as regras em sala de aula. Muitos permitem o uso dos aparelhos como forma de entretenimento após as atividades, enquanto os estudantes frequentemente transgridem as normas devido ao tédio ou ao desejo de acessar redes sociais e informações online. Essa prática pode resultar em distrações, problemas de privacidade e atitudes antiéticas, como o uso de “cola” em provas. Diante disso, sugere-se que as escolas vejam a situação como uma oportunidade para promover o uso consciente da tecnologia, negociando regras e incentivando um aprendizado mais colaborativo e interessante (Nagumo, 2014).

Nesse sentido, o pesquisador aborda, através da análise, que a justificativa dos professores “à dispersão dos alunos” está ligada a uma questão de falta de disciplina, de conscientização, de diálogo e da negociação entre os alunos e professores. Além disso, o fator de gerenciamento do mau uso das tecnologias é um ponto que pode estar presente na sala de aula: o uso de câmeras para tirar fotos, gravações (vídeos e áudios), produção de montagens, entre outros, que podem acarretar situações mais sérias, como o *bullying/cyberbullying* e o assédio.

Conforme o IBGE (2015), o aumento do uso de celulares é um canal para o crescimento dos casos de *cyberbullying*. Em 2013, apenas 23,3% da juventude não utilizava celulares, comparando com os 75,2% dos habitantes do país que possuíam um. No contexto escolar, para Silva *et al.*, (2023), o acesso à internet na escola é uma forma de propagação da violência.

Tudo que se publica nas mídias sociais se espalha rapidamente, tendo em vista que a internet avança sempre, e a era digital está sempre se renovando e criando novas formas de se comunicar. Nesse contexto tecnológico, o *cyberbullying*

alcança pessoas do mundo todo, facilitando assim o compartilhamento e a perpetuação das agressões nos meios digitais. Outro desafio é a desigualdade social, cada dia mais presente no cotidiano das cidades. Esse problema reflete-se diretamente no uso de celulares em sala de aula, pois evidencia as disparidades no acesso a tecnologias entre os estudantes: enquanto alguns alunos possuem dispositivos mais modernos e com conexão à internet, outros podem possuir aparelhos mais antigos ou não possuir aparelho. Essa disparidade pode gerar a exclusão digital e social no ambiente educacional, dificultando a participação desse estudante em atividades que dependam diretamente do uso de aparelhos. No entender de Spagnolo (2003), a exclusão digital é o termo utilizado para sintetizar todo um contexto que impede a maior parte das pessoas de participar dos benefícios das novas tecnologias de informação. Já a inclusão digital consiste no processo de democratização do acesso às novas tecnologias e melhores condições de vida a todos os cidadãos, possibilitando a estes se inserirem na sociedade informacional.

A inclusão digital é uma faceta particular das questões de inclusão social, não se podendo empreender a primeira na ausência da segunda. Por outro lado, a inclusão (digital ou social) é par da exclusão (idem), sendo a própria exclusão social uma manifestação particular das desigualdades sociais, sobretudo das desigualdades que se expressam sob o rótulo da pobreza (Santos, 2006, p. 15).

Com o passar dos anos, surgiram várias propostas de legislações para a proibição da entrada de aparelhos celulares em ambiente escolar, mais precisamente entre os anos de 2016 e 2017, fazendo com que a evolução da mentalidade das escolas se retraísse e concebendo a sala de aula somente como um espaço onde estudantes vão para se portarem de forma passiva, ou, como Freire denominou, educação bancária, na qual o conhecimento se dá sem a participação ativa de seus sujeitos: “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 47).

Essa onda de propostas legislativas refletiu uma visão predominante de que os celulares seriam somente formas de distrações, comprometendo a disciplina e aprendizado. Assim, ao adotar uma postura proibitiva, essas medidas desconSIDERAM o potencial pedagógico dos dispositivos móveis, que já começaram a ser explorados em metodologias educacionais mais inovadoras. Além disso, ao tentar solucionar o problema por meio da restrição, deixa-se de lado a oportunidade de

educar os estudantes para o uso responsável da tecnologia, uma habilidade cada vez mais necessária no mundo conectado.

Essa abordagem gerou debates importantes sobre o papel da escola como mediadora na relação dos jovens com a tecnologia, levantando questionamentos sobre como equilibrar disciplina e inovação. O equilíbrio é o ponto principal desse debate, e os professores devem buscar estratégias que integrem a tecnologia e o aprendizado, sem comprometer a atenção e compreensão dos alunos.

É preciso ponderar também que a tecnologia afeta o aprendizado tanto positiva quanto negativamente. As novas gerações, aqueles que têm menos de 18 anos, voltaram a escrever, como já refletimos. É uma coisa inédita nos últimos 30 anos e bastante positiva. Por outro lado, as novas tecnologias têm um aspecto desafiador: por permitir um acesso veloz, elas dispersam a atenção (Cortella, 2014, p.40).

Outro fator polêmico é a discussão se o professor deve mudar totalmente a sua maneira de dar aula para se adequar às novas tecnologias ou as tecnologias devem servir como um suporte às metodologias tradicionais. Esse dilema reflete as diferentes perspectivas sobre o papel das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Cortella (2014, p. 40) ressalta: “ Não é verdade que é obrigatório o uso de plataformas digitais no cotidiano da Escola como única forma de melhoria do trabalho. Um trabalho será bem-feito se se souber fazê-lo. Pode ser bem-feito sem computadores. E pode ser mais bem feito ainda com os computadores”. O professor não precisa, muito menos é obrigado, a mudar totalmente a sua forma de dar uma aula só porque os alunos usam seus celulares e computadores, somente se ele quiser introduzir novas metodologias ao seu currículo. O desafio é encontrar um meio-termo, em que o uso de novas tecnologias não descaracterize o papel central do professor como mediador do conhecimento, mas enriqueça sua prática, tornando-a mais interativa e alinhada às demandas do século XXI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados, e poucos professores se disponibilizaram a responder. Porém, houve opiniões bem diversas sobre o tema, refletindo diferentes perspectivas sobre o uso de aparelhos celulares em sala de aula. As respostas foram

categorizadas de acordo com os níveis de concordância ou discordância em relação às questões propostas, destacando os principais pontos de consenso e divergência entre os participantes. Apesar da baixa adesão, os dados fornecem *insights* importantes, uma vez que representam experiências e visões variadas dentro do contexto educacional. Através da convergência tecnológica, que permitiu agregar sistemas de informática, comunicação e computação, o telefone celular transformou-se em uma central multimídia computadorizada (Antonio, 2010). Dessa forma, o aparelho vem sendo reconhecido também como objeto de aprendizagem (Tarouco *et al.*, 2004) devido a vários recursos disponíveis a partir de uma única tecnologia.

Sobre o impacto da utilização dos aparelhos na dinâmica da sala de aula, as opiniões dos professores revelam perspectivas variadas, destacando tanto os desafios quanto as possibilidades dessa prática. Enquanto alguns apontam que os dispositivos “acabam dispersando muito os alunos, dificultando a concentração na sala de aula”, outros reconhecem que os celulares podem ser ferramentas úteis, mas enfatizam a falta de conscientização dos adolescentes, que muitas vezes não possuem discernimento para utilizá-los de forma produtiva. Por outro lado, há relatos de que, em escolas em que o uso de celulares é regulado por normas de convivência, as aulas transcorrem de maneira tranquila, sem grandes transtornos ou impactos negativos. Essas respostas refletem a complexidade do tema e a necessidade de estratégias claras para equilibrar os benefícios tecnológicos com a manutenção de um ambiente educacional focado. De acordo com Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011), o uso e a interferência dos meios de comunicação no dia a dia de alunos e professores não é uma questão nova. Contudo, é evidente a existência de uma nova dinâmica nessa relação no universo das tecnologias digitais.

Os principais desafios relacionados ao uso de celulares em sala de aula, conforme apontado pelos professores, envolvem tanto a regulamentação quanto a regulamentação consciente. Um dos entrevistados destacou que, na escola, a classificação do uso dos dispositivos foi pactuada com alunos e famílias, resultando em melhorias no desempenho acadêmico e na dinâmica das aulas. Outros, no entanto, enfatizaram a necessidade de trabalhar a conscientização dos alunos para o uso pedagógico do celular, aproveitando seu potencial como ferramenta educativa, como Tapscott (1999) citou em uma das suas obras: “Ensinar os jovens

a usar a tecnologia de forma consciente e crítica é tão importante quanto alfabetizá-los no mundo digital”.

Por fim, foi ressaltado o desafio de garantir a inclusão de todos os estudantes nesse contexto, considerando que nem todos possuem acesso a celulares ou à internet, o que pode gerar desigualdades e limitar a eficácia de atividades baseadas em tecnologia. Esses pontos refletem a complexidade de equilibrar a inovação pedagógica com questões de acessibilidade e disciplina.

A pesquisa incluiu uma seção destinada a medir o nível de concordância dos participantes em relação a diferentes afirmações sobre o uso de celulares em sala de aula. Essa abordagem permitiu avaliar percepções e posicionamentos de forma quantitativa, a partir de cinco questões, utilizando uma escala que variava de “péssimo” a “muito satisfatório”. Por meio dessa metodologia, foi possível identificar tendências nas opiniões dos respondentes, destacando os aspectos mais controversos e aqueles que geraram maior consenso. Os dados obtidos fornecem uma visão ampla sobre as diferentes perspectivas dos professores, possibilitando uma análise detalhada das dificuldades, benefícios e implicações associadas ao uso de dispositivos móveis no contexto educacional.

O consenso geral entre os entrevistados é a necessidade de estabelecer diretrizes claras que orientem o uso pedagógico e limitem os impactos negativos dos celulares em sala de aula, sugerindo, assim, a gestores educacionais e suas escolas, que priorizem a criação de políticas claras e adaptadas à realidade das instituições, além de promover a estabilidade entre metodologias com inovações tecnológicas e as práticas pedagógicas tradicionais, destacando - se a importância do envolvimento de professores, alunos, famílias e comunidade escolar nesse processo para a garantia de um processo eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a análise dos dados e das opiniões coletadas evidencia uma crescente preocupação com o impacto dos celulares no ambiente escolar, tanto em termos de distração quanto ao potencial como ferramentas pedagógicas. Apesar de participantes apontarem os celulares como a fonte principal de dispersão, especialmente em relação à concentração e organização, também há um consenso de que, quando regulamentados de maneira eficaz, esses dispositivos podem ser utilizados de forma construtiva no processo educacional.

Conforme mencionado por Barton e Lee (2015), a tecnologia desempenha um papel central na globalização, afetando diversos aspectos da vida, incluindo a educação. Contudo, para que o uso de celulares seja realmente benéfico no contexto escolar, é necessário que os professores adotem uma abordagem reflexiva e estratégica, equilibrando as possibilidades educativas das novas tecnologias com a necessidade de manter o foco e a interação social.

Além disso, a regulamentação do uso de celulares nas escolas apresenta-se como uma medida que pode contribuir para a criação de um ambiente de aprendizado mais controlado e produtivo. A busca por um equilíbrio entre as vantagens da informatização e a preservação das dinâmicas de ensino presencial é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos e a melhoria da qualidade educacional. Em suma, a implementação de normas claras para o uso de celulares nas escolas não deve ser vista apenas como uma forma de restringir, mas como uma oportunidade para potencializar o aprendizado dos alunos, respeitando os limites de cada contexto educacional e promovendo uma educação mais conectada e consciente.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, José. C. Uso pedagógico do telefone móvel (Celular). Professor Digital, SBO, jan. 2010. Disponível em: <http://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movelcelular/>

BARTON, D.; LEE, C. Linguagem online: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Projeto de Lei no 2.806, de 2015. Dispõe sobre o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula no âmbito do ensino básico. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoes-Web/prop_mostrarintegra?codteor=952567&filename=Avulso%20PL%202806/2011>. Acesso em: 3 dez. 2024.

Celular na escola: vantagens e desvantagens. Árvore, 2024. Acesso em: 07 dez.2024. Disponível em: <https://www.arvore.com.br/blog/celular-na-escola>

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: Educação, Escola e Docência - Mario Sergio Cortella.pdf

COSCARELLI, C. *et al.* Tecnologias para aprender. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

COSTA, G. S. Mobile Learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino- aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE, 2013.

DA FONSECA, Ana Graciela Mendes Fernandes. Aprendizagem, mobilidade e convergência: mobile learning com celulares e smartphones. Mídia e Cotidiano, v.2, n. 2, p. 265-283, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b78a/c5426b1e8cb52b14af998a062db2b2177a97.pdf>

DE PAULA, Catarina Tinoco; DA SILVA MELO, Anderson. Impactos do uso excessivo de celular em sala de aula: um estudo interdisciplinar. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112745>>

FERREIRA, Jorge Brantes; SILVA, Jorge Ferreira da; CAMPOS, Helga; CARVALHO, Maria Luíza A. de; SABINO, Angilberto; SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane. A disseminação da aprendizagem com mobilidade (M-learning). DataGramaZero: Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, ago. 2012. Disponível em: http://www.dgz.org.br/ago12/Art_02.htm CARVALHO, Maria Luíza A. de; SABINO, Angilberto; SACCOL, Amarolinda;

FEDOCE, Rosângela. S; SQUIRRA, Sebastião. C. A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação. LOGOS 35 Mediações sonoras: v.18, n.2, 2011. Disponível em: http://www.logos.uerj.br/PDFS/35/20_logos35_tema_livre_squirra.pdf

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação: diálogos. v. II. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, (1996). (coleção Leitura)

GADELHA, Vera Célia; DE SOUSA, Reudismam Rolim. Uma revisão sistemática sobre cyberbullying nas escolas. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar- ISSN 2675-6218, v. 5, n. 9, p. e595650-e595650, 2024. <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/5650>

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; DA COSTA, José Wilson; DOS SANTOS, Ademir José. A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. Nuances: estudos sobre Educação, v. 24, n. 2, p. 68-85, 2013. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2480/2225>

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZÉBIOS FILHO, Antônio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. Escritos sobre Educação, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-98432005000200005&script=sci_arttext

LOPES, Priscila Almeida; PIMENTA, Cintia Cerqueira Cunha. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 3, n. 1, p. 52-66, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernoscap/article/view/229430/28802>

OLIVEIRA, M. Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: Um processosócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PINHEIRO, E. G. (2000). CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. Informação & Sociedade, 10(2). Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/33>

RODRIGUES, Francisco S.; SEGUNDO, Geny Lucia S.; RIBEIRO, Lissiane Maria da S. O uso do celular na sala de aula e a legislação vigente no Brasil. In: Congresso sobre Tecnologias na Educação. 2018. https://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrLE_2018_paper_32.pdf

SANTOS, S. E. Desigualdade social e inclusão digital no Brasil. 2006.228f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006

SILVA, B. V. V. et al. Cyberbullying e seus reflexos na saúde mental e social de jovens adolescentes. Revista Contemporânea, v. 3, n. 11, p. 23763–23783, 2023

SPAGNOLO, G. Ações concretas de inclusão digital. 2003. Disponível em: <http://www.softwarelivre.org/news/1438>.

TAPSCOTT, Dan. Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TAROUCO, Liane. M. R. et al. Objetos de Aprendizagem para M-Learning. Florianópolis: SUCEsu - Congresso Nacional de Tecnologia da Informação e Comunicação, 2004. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/objetos-deaprendizagem_sucesu.pdf>.

TEIXEIRA, Ellen Dean Ribeiro; SILVA, Rosana Roriz Carneiro; KOHLS-SANTOS, Pricila. Mobile Learning e as possibilidades pedagógicas em sala de aula. Humanidades & Inovação, v. 9, n. 6, p.67-82, 2022. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6923>

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.032

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ORIENTAÇÃO

Gisele Gutstein¹
Samuel de Macêdo Rocha²

RESUMO

O Estágio Supervisionado estabelece diálogos entre a teoria captada ao longo da trajetória de formação acadêmica e a prática nas escolas de Ensino Médio. Este é o relato de experiência, de uma única orientação, na perspectiva do professor orientador, vivenciada no contexto do componente curricular obrigatório denominado Estágio Supervisionado III e IV de um curso de Licenciatura em Química do IFC-Campus Brusque, durante o primeiro e segundo semestre do ano de 2024. As etapas analisadas foram a aplicação do projeto de intervenção pelo acadêmico em duas turmas do Ensino Médio e a elaboração do artigo final produzido por ele, permitindo a reflexão sobre o que foi proposto e o que foi efetivado. Para tal discussão, usou-se como referência Libâneo (2013), estabelecendo um paralelo de análise entre a teoria e a prática. Os elementos estruturantes de uma aula (objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino, recursos didáticos e avaliação) foram analisados para uma reflexão sobre a ação docente durante o período de estágio, que é um momento inicial e importante de construção do saber docente. A relação teórico-prática evidenciou que o planejamento, ação docente, avaliação, reflexão e replanejamento são indispensáveis para atuação em sala de aula, contribuindo para a construção da identidade docente na formação inicial de licenciandos em Química.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado III e IV, Prática Docente, Elementos estruturantes da aula.

1 Graduada do Curso de Licenciatura em História da UNIVILLE, gisele.gutstein@ifc.edu.br;

2 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Piauí - UFPI, samuel.rocha@ifc.edu.br;

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal Catarinense *Campus Brusque* (IFC-Brusque) foi implantado em 2012 como parte integrante do programa de expansão e melhoria do Ensino Superior e Técnico. Atualmente, o IFC-Brusque constitui uma instituição estratégica no estado de Santa Catarina, ofertando cursos de Educação Profissional Tecnológica em Química, Informática e Cervejaria, cursos de Educação Superior, como Tecnologia em Redes de Computadores e Licenciatura em Química, além de ofertar o curso de Mestrado profissional em Educação em Geografia e cursos de qualificação profissional (IFC, 2024).

A implantação do curso de Licenciatura em Química (2018) levou em consideração a verticalização do ensino conforme pautado na Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, proporcionando um atrativo para alunos egressos do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do próprio *campus*, visando à formação de profissionais capacitados para atuarem na Educação Básica e pesquisa acadêmica (Brasil, 2008; IFC, 2024).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química do IFC-Brusque, um dos objetivos do referido curso consiste na “geração de novos conhecimentos, materiais didáticos e metodologias” suprimindo profissionais diferenciados para atuarem no Ensino de Química (IFC, 2024, p. 15). Para isso, a organização curricular considera a Política Institucional de Formação dos Professores do IFC, destinando 810 horas de práticas pedagógicas, distribuídas em Práticas como Componente Curricular (405 h) e Estágio Supervisionado (405 h), proporcionando aos licenciandos reflexões na perspectiva do conhecimento científico, bem como reflexões sobre contexto de atuação docente, fundamentos da educação, dimensão ética, ideológica e política da sua formação (IFC, 2023; Pimenta; Lima, 2010).

O Estágio Supervisionado para os cursos de Licenciaturas constitui um importante espaço de criação da identidade profissional docente. Esse espaço interlocutor entre o contexto universitário e a Educação Básica permite a aplicação de estratégias, métodos e ferramentas de ensino, além de uma importante reflexão sobre a prática docente, estabelecendo a construção de saberes docentes para todos os envolvidos: estagiário, professor supervisor, e professor formador (Garcez *et al.*, 2012).

O Regulamento de Estágio do curso de Licenciatura em Química do IFC-Brusque conceitua o estágio como um ato educativo supervisionado que oportuniza a aprendizagem sobre a docência em suas múltiplas dimensões, relacionando a vivência no âmbito escolar e a importância da relação com alunos, professores e demais profissionais que atuam na educação (IFC, 2023). No IFC- Brusque, a carga horária relacionada ao estágio é dividida em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado I (90 h), Estágio Supervisionado II (105 h), Estágio Supervisionado III (105 h) e Estágio Supervisionado IV (105 h), e as atividades de intervenção pedagógica são previstas nos estágios II e III (IFC, 2023).

No contexto de formação inicial de professores, os estágios podem ser compreendidos como espaços privilegiados para o desenvolvimento de questionamentos e investigação, possibilitando a compreensão dos estágios como espaços de pesquisa, já que a formação do futuro profissional docente, dentre outros fatores, está sob responsabilidade do docente formador (Altarugio; Neto, 2019).

Nesse sentido, destacando a importância de compreender e refletir sobre o papel do professor orientador do estágio, este trabalho apresenta um relato de experiência e reflexões sobre as atividades de orientação, na perspectiva do professor orientador, durante a intervenção pedagógica desenvolvida no Estágio Supervisionado III, por um licenciando em Química do IFC-Brusque, bem como a construção do Artigo Final, com base nos dados coletados na regência de classe do estágio anterior.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Estágio Curricular Supervisionado constitui uma etapa fundamental na formação de graduandos dos cursos de licenciatura e corresponde a um amplo espaço de aprendizagem, reflexão e criação da identidade profissional (Silva; Gaspar, 2018). Situado na interface entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, o estágio possibilita o estabelecimento de uma relação direta entre teoria e prática, oportunizando vivências e experiências no ambiente escolar. De acordo com Pimenta e Lima (2008), o estágio permite a oferta de novas possibilidades de ensinar e aprender sobre a profissão docente, inserindo o aluno estagiário no eixo de discussão sobre educação.

A associação entre a teoria e a prática mediante a realização dos estágios está em consonância com o artigo 61 da Lei 9394/96 como um dos fundamentos a serem atendidos para a formação de profissionais da educação no Brasil (Brasil, 1996). Tratar o estágio como uma etapa essencial para estabelecimento da relação teoria-prática é compreendê-lo como um momento de reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, já que o estágio interconecta a experiência do percurso individual com a institucional no âmbito do trabalho e da formação (Silva; Gaspar, 2018).

A regulamentação da realização de estágios para cursos de Ensino Superior é feita pela Lei 11788/2008, que conceitua o estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos” (Brasil, 2008). De acordo com essa Lei, o estágio supervisionado deve ter acompanhamento efetivo de um Professor Orientador, pertencente à Instituição de Ensino Superior (IES), e um Professor Supervisor, concedido pela parte concedente.

Por ser um momento de aprendizado e reflexões, o estágio contribui para fortalecimento e consolidação de experiências do professor formador, possibilitando-lhe avaliar as suas concepções sobre ensinar e aprender (Pimenta; Lima, 2008). Contudo, pesquisas envolvendo o estágio supervisionado e a atuação do professor formador ainda são escassas devido à sua alta complexidade. De acordo com Medeiros e colaboradores (2020), o trabalho dos professores formadores é pouco explorado, ainda que tenham um papel primário e fundamental na consolidação dos estágios.

A atividade de orientação exige do professor formador múltiplos saberes e habilidades, já que muitas são as questões a serem levadas em consideração na atuação do professor supervisor, tais como promoção de experiências formativas que aproximem o licenciando da realidade escolar, compartilhamento de trabalho entre professores das disciplinas pedagógicas e específicas, preenchimento de lacunas educacionais, questões antigas e emergentes que necessitam de respostas e discussão. Segundo Dutra e Terrazzan (2010), o papel do professor formador vai além dos limites da sala de aula, já que ele deve construir nos graduandos a noção de prática como função social, tornando-os capazes de refletirem sobre o contexto social, político e econômico em que estão inseridos.

De acordo com Tardif (2014), “o professor formador tem a responsabilidade de não apenas transmitir conhecimento, mas também de promover a reflexão

crítica e a construção de práticas pedagógicas eficientes”. Acompanhando de perto a atuação do estagiário, o professor formador ajuda a fortalecer a teoria e a prática, proporcionando um ambiente de aprendizagem realista, no qual o futuro educador pode testar suas habilidades e estratégias.

A atuação do professor formador nos estágios supervisionados não está isenta de desafios, especialmente relacionados à diversidade de realidades encontradas nas escolas. Segundo Nóvoa (1992), “a formação de professores exige uma interação constante entre teoria e prática, mas é na experiência cotidiana da sala de aula que o estagiário realmente começa a compreender as complexidades do ofício docente”. A diversidade de alunos, realidades sociais e dificuldades de gestão educacional são fatores que o professor formador deve considerar ao orientar os estagiários, sendo essencial um acompanhamento flexível e adaptativo às necessidades individuais e contextuais de cada estágio.

METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivo analisar o papel do professor formador na formação dos licenciandos durante o estágio supervisionado, com ênfase na orientação, acompanhamento e intervenção nos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, este estudo apresenta uma abordagem qualitativa e descritiva que se concentra na experiência de um acadêmico do curso de Licenciatura em Química e na atuação do professor formador de estágio durante o período de intervenção pedagógica em duas turmas de 1º Ano do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, analisando o período correspondente ao Estágio III.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que analisa uma situação específica dentro do contexto da formação docente, permitindo uma compreensão aprofundada da atuação do professor formador no processo de ensino e aprendizagem dos estagiários. Foram utilizados registros reflexivos do acadêmico sobre sua vivência no estágio, incluindo dificuldades enfrentadas e as intervenções realizadas pelo professor formador e observações feitas pelos docentes da disciplina de Estágio III durante as aulas ministradas pelo acadêmico.

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, categorizando aspectos como acompanhamento e suporte do professor formador, dificuldades do licenciando na prática pedagógica, estratégias de intervenção

e realinhamento do planejamento e impacto da orientação na evolução do acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

É orientado aos acadêmicos, desde o primeiro componente curricular, Estágio I, escolherem um estabelecimento de ensino e um professor supervisor. A premissa é que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório I, II, III e IV se realize na mesma escola e com o mesmo professor supervisor, salvo exceções, que constam no Regulamento de Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Catarinense- *Campus* Brusque.

Na disciplina de Estágio I, estão contemplados os períodos de observação na escola escolhida, evidenciando a identificação da infraestrutura do estabelecimento escolar, percepção do corpo docente e profissionais envolvidos com a vida e cotidiano escolar, diretrizes que norteiam o trabalho do professorado, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, aspectos políticos e históricos do Ensino Médio, compreensão do contexto sociocultural da comunidade escolar e identificação dos aspectos que envolvem o ensino de Química na instituição de ensino. Além disso, o acadêmico também assiste a aulas, priorizando as referentes à disciplina de Química, em uma ou turmas diversas, com a finalidade de observar a dinâmica da prática de sala de aula.

Após momento do Estágio I, o acadêmico escolhe uma ou mais turmas e conteúdo a ser aplicado, junto ao professor supervisor e professor da disciplina de Estágio I (professor formador), para elaborar um Projeto de Intervenção Pedagógica que será ministrado por ele no Estágio II. Esse projeto poderá ser ministrado nas modalidades de regência de classe, monitoria, orientações de trabalho, dentre outros.

Na disciplina de Estágio II, o acadêmico realizará a intervenção pedagógica e, ao final, relata sua experiência em um relatório no qual apresenta dados coletados durante a execução da intervenção. Com base nesse relatório, o acadêmico elaborará, junto com o docente da disciplina de Estágio II, um novo Projeto de Intervenção para ser aplicado no Estágio III. O assunto abordado nesse projeto

está em concordância com o conteúdo trabalhado pelo professor supervisor no momento da intervenção.

No Estágio III, o acadêmico executa o projeto de intervenção aprovado no componente curricular Estágio II, na modalidade de regência de classe, ministrada em dez horas relógio, em uma ou mais turmas. Ao final da intervenção de regência de classe, um relatório de apresentação de dados coletados durante o período de execução das aulas é produzido. É por meio desse relatório que o professor formador e o acadêmico encaminharão as diretrizes para construção do artigo final.

A conclusão do Estágio Supervisionado ocorre no Estágio IV, por meio da elaboração e apresentação do artigo final. Nesse momento, o professor da disciplina orienta o acadêmico com referências teóricas e bibliografias que auxiliem na escrita do artigo.

EXPERIÊNCIA DE ORIENTAÇÃO

Um licenciando do curso de Química enfrentou a recusa e o abandono por parte do professor supervisor de seu projeto de Intervenção Pedagógica escolhido desde o Estágio I. Isso significou que o plano elaborado durante o Estágio II não pôde ser executado no Estágio III, impedindo-o de realizar a regência conforme previsto no projeto de intervenção.

Diante da urgência da situação, os docentes responsáveis pela disciplina de Estágio III precisaram realocar o aluno estagiário dentro da mesma instituição de ensino, designando um novo professor supervisor para acompanhamento. Para adequação ao trabalho do novo supervisor, o licenciando teve de elaborar e aplicar um novo projeto de intervenção, readequando conteúdo, objetivos de aprendizagem, procedimentos metodológicos e formas de avaliação da aprendizagem.

Esse novo projeto foi desenvolvido por meio de dois planos de aula, direcionados a duas turmas do primeiro ano do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, na disciplina Práticas Profissionais Orientadas I. A intervenção ocorreu em dois momentos distintos, cada um com duração de duas horas e trinta minutos.

No primeiro momento, foi exibido o filme Radioativo, seguido da aplicação de um questionário. O objetivo era que os alunos identificassem e analisassem aspectos químicos apresentados no filme, como o uso de equipamentos de

proteção no laboratório, o manuseio de elementos químicos e a realização de procedimentos químicos, entre outros.

No segundo momento, o acadêmico retornou à sala de aula com as respostas dos questionários e, conforme o planejamento, conduziu a discussão e a correção das atividades. Essa aula foi acompanhada pelo professor da disciplina de Estágio III, que avaliou a prática do acadêmico.

Embora o tempo planejado para essa aula fosse de duas horas e trinta minutos, devido ao nervosismo e à insuficiência de tempo para preparo, o acadêmico finalizou a correção em apenas vinte e três minutos. Percebendo a situação, o professor supervisor assumiu o restante do tempo de aula com os estudantes.

Após a aula, o acadêmico foi chamado pelo professor da disciplina de Estágio III para receber orientações, esclarecer o ocorrido e realinhar os objetivos e o planejamento. Como ainda precisava ministrar a mesma aula para a outra turma do primeiro ano, o aluno estagiário teve dois dias para reavaliar sua abordagem, corrigir as falhas e reformular o plano de aula.

Na nova aplicação, novamente avaliada pelo professor da disciplina e pelo professor supervisor, o acadêmico conseguiu estender sua regência para uma hora e dez minutos. Nesse momento, foi observada uma melhoria na relação professor-aluno, seleção de novos recursos que não foram utilizados na aula anterior - tais como imagens e vídeos -, além de um maior aprofundamento em algumas questões, como normas de segurança em laboratório e métodos químicos de análise. O tempo de aula não utilizado pelo licenciando foi conduzido pelo professor supervisor.

Diante desse cenário, os docentes responsáveis pela disciplina de Estágio IV iniciaram o processo de orientação para a elaboração do artigo final. O foco do artigo foi a didática do acadêmico, abordando a elaboração, o planejamento e a execução dos planos de aula, tendo a disciplina de Química como pano de fundo para a análise e reflexão sobre sua prática pedagógica.

REFLEXÕES SOBRE A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO

Com base nos desafios enfrentados pelo licenciando durante a aplicação da intervenção pedagógica, seu trabalho final de estágio abordou a experiência vivida como professor estagiário na disciplina de Estágio Supervisionado III. O foco das reflexões esteve na atuação docente em sala de aula, abordando a preparação

das aulas, a seleção e abordagem dos conteúdos, metodologias empregadas, recursos didáticos utilizados e estratégias avaliativas. Para análise, o acadêmico foi orientado a utilizar bibliografias relevantes sobre esses aspectos, tendo como principal referencial teórico o livro *Didática*, de José Carlos Libâneo (2013).

A obra *Didática* é apresentada como um guia essencial para aqueles que ingressam na carreira docente. Dividida em onze capítulos que discutem os princípios fundamentais da didática, o uso desse livro permitiu ao acadêmico estruturar seu artigo em quatro seções principais: *Experiência Vivenciada Durante a Regência*; *Elementos Estruturantes de uma Aula*, subdividida em seis tópicos (*Planejamento Docente*, *Objetivos de Aprendizagem*, *Seleção de Conteúdos*, *Procedimentos de Ensino*, *Recursos Didáticos e Avaliação*); *Relação Professor-Aluno* e, por fim, *Considerações Gerais sobre o Estágio Supervisionado*.

O ponto central de reflexão no artigo foi a constatação de que a execução da regência não ocorreu conforme o planejado e a análise dos fatores que se apresentaram como desafios e obstáculos para execução da atividade docente do estagiário. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) baseou-se em experiências frustradas que resultaram em desgastes emocionais e físicos, levando o acadêmico a questionar, em diversos momentos, sua permanência no curso.

A orientação dos professores da disciplina de Estágio IV teve como propósito mostrar que, apesar das dificuldades, havia uma rica discussão teórica envolvendo a postura docente, o planejamento e a execução das aulas. As sessões de orientação foram fundamentais para estimular o acadêmico a refletir sobre sua prática e buscar embasamento científico para uma compreensão crítica dos desafios enfrentados. Por meio das leituras recomendadas, o licenciando percebeu que a construção do artigo não deveria tratar a disciplina de Química como protagonista, mas sim como um elemento secundário dentro de um processo mais amplo de reflexão sobre a docência.

Nesse contexto, o professor formador de estágio desempenhou um papel essencial, não apenas na orientação pedagógica, mas também no suporte emocional ao licenciando. O estágio representa um período de transição e construção da identidade docente, durante o qual o acadêmico pode enfrentar inseguranças, ansiedade e desafios que afetam diretamente sua performance em sala de aula. Por isso, foi fundamental a adoção de uma postura empática e acolhedora, reconhecendo as dificuldades emocionais do estagiário e oferecendo suporte para que ele desenvolvesse confiança e autonomia na prática pedagógica. Ao considerar

esse aspecto, o formador não apenas contribui para um ambiente mais seguro e motivador, mas também fortalece o aprendizado e promove uma docência mais reflexiva e humanizada.

Assim, o TCC do acadêmico trouxe a experiência vivenciada ao longo das dez horas de regência como protagonista e objeto de investigação, trazendo reflexões críticas sobre sua atuação docente, os desafios enfrentados no processo formativo e a importância do planejamento e estruturação de aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As orientações que permeiam os componentes curriculares Estágio são estritamente pontuais e singulares. Cada acadêmico que realiza as quatro fases do estágio possui trabalhos e experiências diferentes das dos outros. Por mais que o pano de fundo seja a disciplina de Química, avaliar a atuação docente na perspectiva dos percalços que influenciam as atuações de regências de classe é de grande importância para formação humanizada de um profissional da educação.

Entender a individualização do processo formativo de estágio supervisionado para os cursos de licenciatura foi o ponto chave da orientação feita pelos professores da disciplina, já que a orientação dos acadêmicos na escrita final do artigo requer um acompanhamento das fases anteriores para o entendimento de todo o processo de estágio e posterior encaminhamento de orientação.

O olhar aguçado e reflexivo sobre a aplicabilidade da regência de classe e a função do professor formador da disciplina de Estágio levará à construção de um trabalho de conclusão de curso por um caminho fiel à realidade vivenciada, fornecendo aos futuros leitores um relato vivido e experienciado no estágio.

REFERÊNCIAS

ALTARUGIO, M. H.; NETO, S. S. O Papel do Orientador e a Formação do Professor Reflexivo no Estágio Supervisionado da Área de Ciências. **Acta Scientiae**, v. 21, n. 4, p. 174-191, 2019.

BRASIL, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 fev. 2025.

BRASIL, **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Regulamenta o estágio de estudantes.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/l11788.htm. Acesso em: 27 fev. 2025.

DUTRA, E. F., TERRAZZAN, E. A. **A formação docente de professores orientadores de estágios curriculares de cursos de licenciatura.** In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, MG, 2010.

GARCEZ, E. S. C. *et al.* O Estágio Supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.3, p. 149-163, 2012.

IFC, **Projeto Pedagógico do Curso Superior da Licenciatura em Química**, 2024, 160 p. Disponível em: <https://brusque.ifc.edu.br/wp-content/blogs.dir/15/files/sites/15/2024/04/PPC-LIQ-Brusque-2023-atualizado.pdf>. Acesso em: 07/03/2025.

IFC, **Regulamento de Estágio e Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Catarinense - Campus Brusque**, 2023. Disponível em: <https://brusque.ifc.edu.br/wp-content/blogs.dir/15/files/sites/15/2024/02/regulamento-de-estagio-2023-atualizado.pdf>. Acesso em: 07/03/2025.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MEDEIROS, E. A.; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A. Professores orientadores dos estágios supervisionados das licenciaturas do Brasil: análise de teses nacionais 2014 – 2018. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 29-50, 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018.

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

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.033

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA NO BRASIL: PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS

Angélica Anacleto de Aguiar¹
Thiago Queiroz Costa²

RESUMO

A preocupação com a formação e a qualificação de professores em nosso país começou a surgir ainda no século XIX, no entanto vemos que essa preocupação vem aumentando no sistema educacional conforme surgem novas reformas educacionais. No contexto de uma sociedade cada vez mais tecnológica, a Física ocupa um lugar central no avanço da ciência e da inovação e, devido a isso, houve a preocupação em analisar as perspectivas históricas e políticas relacionadas à formação desses professores, visando identificar os principais desafios enfrentados e analisar as estratégias educacionais e ferramentas inovadoras que vêm sendo utilizadas no momento para aprimorar o processo de ensino e aprendizado. A metodologia utilizada para obtenção dos resultados aqui apresentados é de caráter qualitativo e descritivo e baseia-se em uma pesquisa de caráter bibliográfico advinda de publicações acadêmicas recentes, utilizando como fontes principais artigos, livros e relatórios de programas educacionais. A pesquisa realizada identificou, como principais desafios a serem superados na formação de professores de Física, laboratórios precários ou a inexistência deles, falta de recursos didáticos adequados, a desvalorização profissional e dificuldades de atualização metodológica. Os resultados destacam

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Ivaiporã, angelica.ivp@gmail.com;

2 Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática, atualmente Professor no Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus Ivaiporã, thiago.costa@ifpr.edu.br.

a importância e a necessidade da ampliação das práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura, além de investimentos no campo educacional e em programas de formação continuada, como PIBID e Residência Pedagógica, de modo a fortalecer a interação entre teoria e prática no ensino de Física.

Palavras-chave: Formação de Professores de Física, Metodologias Ativas, Políticas Educacionais, Práticas Pedagógicas, Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Física no Brasil é um campo que vem se moldando ao longo do tempo, acompanhando as mudanças no sistema educacional e na sociedade. Desde o século passado, iniciativas para organizar e padronizar a formação docente enfrentaram desafios que refletem as condições políticas e sociais do país. Em meados de 1930, com a criação das primeiras faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a docência em Física começou a ser estruturada, mas só nas décadas seguintes o ensino ganhou mais atenção, impulsionado por políticas voltadas à modernização do ensino científico. Com o passar do tempo, a inclusão de tecnologias digitais passou a integrar esse processo, contribuindo para práticas pedagógicas mais inovadoras. No entanto, muitos desafios continuam presentes, especialmente para professores que iniciam sua trajetória.

As políticas públicas relacionadas à formação docente refletem o impacto do contexto político na educação. Reformas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, trouxeram avanços, mas também expuseram a desigualdade entre regiões e instituições. Enquanto algumas iniciativas visam melhorar a qualidade da formação inicial, outras negligenciam a formação continuada, essencial para a atualização de professores diante das mudanças ocorridas nas áreas de ciência e tecnologia (Franco; Costa, 2020). Nesse sentido, o fortalecimento da formação docente está diretamente ligado à melhoria do ensino de ciências no Brasil, com impactos que vão além da sala de aula, promovendo a inovação e o desenvolvimento crítico dos alunos. Apesar dos avanços, ainda há lacunas na aplicação das políticas, principalmente nas áreas rurais e em regiões de difícil acesso.

No contexto de uma sociedade cada vez mais tecnológica, a Física ocupa um lugar central no avanço da ciência e da inovação. Professores capacitados conseguem motivar os estudantes a explorar carreiras científicas, contribuindo para o desenvolvimento do país e, por isso, é indispensável investir em estratégias que priorizem a qualidade da formação, tanto inicial quanto continuada, garantindo um ensino mais conectado com as demandas contemporâneas.

Quais estratégias podem melhorar a formação de professores de Física no Brasil? Esse é o questionamento que surge diante dos desafios enfrentados, como a falta de recursos, a desvalorização profissional e as dificuldades na atualização de práticas pedagógicas. Há uma necessidade urgente de implementar soluções

que garantam uma formação inicial e continuada capaz de atender às demandas da educação moderna.

O objetivo deste trabalho é identificar os principais desafios históricos e políticos envolvidos na formação de professores de Física, bem como analisar as estratégias educacionais que vêm sendo utilizadas no contexto brasileiro atual, buscando também contribuir para o fortalecimento da prática pedagógica e o avanço do ensino de Ciências no país.

A formação de professores de Física é um tema essencial para a melhoria do ensino de ciências no Brasil. A qualidade dessa formação impacta diretamente o aprendizado dos estudantes, influenciando a construção de uma base sólida em conhecimentos científicos. Contudo, desafios como a ausência de recursos adequados, a valorização insuficiente da profissão e a falta de suporte para a atualização pedagógica ainda persistem. Esses problemas afetam tanto o ensino básico quanto o superior, limitando o potencial dos professores em sala de aula. Além disso, compreender as dificuldades históricas e atuais é indispensável para implementar estratégias mais eficazes na formação docente. A inclusão de tecnologias digitais também tem se mostrado um caminho relevante para tornar o processo mais dinâmico e acessível.

Uma formação bem estruturada pode transformar o ensino, promovendo práticas pedagógicas mais alinhadas com as demandas da sociedade contemporânea. Além disso, professores capacitados não apenas transmitem conteúdos, mas inspiram os alunos a se tornarem críticos e curiosos sobre o mundo ao seu redor. No entanto, a desconexão entre teoria e prática na formação inicial e a carência de oportunidades de atualização continuada criam barreiras que dificultam a aplicação de metodologias modernas. Propostas que integrem esses aspectos podem aumentar o interesse pela Física e contribuir para o desenvolvimento de habilidades indispensáveis em um ambiente tecnológico e científico em constante evolução.

REFERENCIAL TEÓRICO

HISTÓRICO E EVOLUÇÃO

A formação de professores no Brasil começou nas escolas normais criadas no século XIX, que tinham como objetivo formar docentes para a Educação Básica.

Esses espaços foram os primeiros a incluir disciplinas científicas, como Física, ainda que de forma introdutória e com abordagem teórica limitada. Naquele momento, a principal preocupação era alfabetizar e instruir os alunos sobre conhecimentos básicos. Essa estrutura inicial refletia as necessidades da época, mas deixou claro o desafio de oferecer formação técnica consistente aos futuros professores. Além disso, as escolas normais mostraram uma lacuna significativa na integração entre teoria e prática, fator que ainda persiste como obstáculo (Franco; Costa; 2020). O avanço lento no ensino de Física decorreu da falta de infraestrutura e de políticas educacionais específicas.

Com o passar do tempo, diversas reformas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), marcaram momentos importantes na evolução da formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases trouxe diretrizes que buscavam alinhar o ensino às demandas contemporâneas, priorizando uma formação mais ampla e interdisciplinar. Entretanto, a implementação dessas mudanças enfrentou desafios, principalmente pela falta de investimento e de preparo para atender às exigências legais. Essas dificuldades mostraram que, embora a legislação fosse um marco, sua aplicação dependia de um planejamento estruturado e de apoio institucional. Ainda assim, as políticas públicas da época foram decisivas para consolidar a Física como disciplina obrigatória no currículo nacional.

A transição da formação docente para as universidades representou outro marco importante. A inclusão dos cursos de licenciatura trouxe um novo nível de especialização, promovendo a pesquisa e incentivando práticas pedagógicas mais reflexivas. Essa mudança ajudou a aumentar a qualificação dos professores, mas também destacou disparidades regionais no acesso à educação superior de qualidade. Apesar disso, a formação universitária começou a oferecer maior suporte técnico, preparando melhor os professores para lidar com as complexidades do ensino de Física (Klein; Silva, 2023). Essa nova estrutura possibilitou que os docentes se apropriassem de abordagens mais inovadoras e alinhadas às necessidades das escolas (Franco; Costa, 2020).

A interdisciplinaridade visa associar o conhecimento de outras disciplinas e aplicá-las no ensino e aprendizagem (Pereira; Sampaio, 2024) e, ao tratarmos do ensino de Física, vemos que esta se tornou uma tendência relevante nos últimos anos. Integrar Física com outras áreas, como Matemática e Química, mostrou ser uma forma eficaz de contextualizar o aprendizado, conectando-o a problemas reais. Essa prática começou a ser incorporada aos currículos universitários,

permitindo que os professores desenvolvessem estratégias mais dinâmicas. Além disso, a interdisciplinaridade tem potencial para despertar maior interesse dos alunos, ao relacionar conceitos abstratos a situações práticas do cotidiano. No entanto, implementar essas mudanças ainda é um desafio devido à formação inicial ainda pouco flexível.

Nos dias atuais, a formação de professores de Física enfrenta desafios complexos, como a resistência à adoção de novas tecnologias. Muitos docentes ainda têm dificuldades em incorporar recursos digitais às suas práticas pedagógicas, o que impacta negativamente a dinâmica em sala de aula (Klein; Silva, 2023). As tecnologias fazem parte do dia a dia da maioria da população e, devido a isso, sua inclusão no ambiente escolar faz-se importante, mudar hábitos e métodos de ensino estimula o aluno a compreender as informações e conteúdos com maior facilidade, promovendo a admissão de novos meios de aprendizagem (Rodrigues, 2014).

Além disso, a formação continuada é insuficiente para atender às demandas de um mercado educacional em constante transformação. Esse cenário exige investimentos em programas de capacitação que preparem os professores para lidar com as mudanças tecnológicas e pedagógicas. Portanto, é fundamental compreender esses desafios para propor soluções práticas que promovam o desenvolvimento docente.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA

A formação docente é um processo que visa preparar professores para atender às demandas educacionais, tanto na etapa inicial quanto ao longo de suas carreiras. A formação inicial é a base, em que o futuro professor adquire conhecimentos teóricos e habilidades pedagógicas essenciais. Já a formação continuada é o aprimoramento, necessário para acompanhar as mudanças e inovações na área. No caso de Física, essa formação exige um foco especial, devido à complexidade da disciplina e sua aplicação prática para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo. Essas etapas são complementares e devem ser estruturadas com base em princípios sólidos de educação (Franco; Costa, 2020).

No ensino de Física, metodologias como o ensino experimental e o uso de laboratórios são fundamentais. Essas abordagens tornam os conceitos mais acessíveis e despertam o interesse dos alunos. Experimentos ajudam a demonstrar teorias de maneira prática, enquanto laboratórios oferecem um espaço para

explorar e aplicar o conteúdo (Klein; Silva, 2023). Apesar disso, muitos professores ainda enfrentam dificuldades em utilizar essas ferramentas devido à falta de recursos ou preparo técnico adequado. Para superar esses desafios, é necessário investir em formação docente, sendo ela inicial e continuada, que valorize a prática e incentive a criatividade na aplicação pedagógica e que esteja em paralelo com o cenário atual (Dalt *et al.*, 2021).

A conexão entre teoria e prática é essencial para que o professor consiga transformar o aprendizado teórico em ações efetivas em sala de aula. Durante a formação inicial, é comum que docentes se debrucem sobre conceitos que nem sempre encontram espaço na prática cotidiana. No entanto, essa lacuna pode ser superada por estágios supervisionados e experiências reais, que aproximam os futuros professores das situações que enfrentarão no dia a dia (Franco; Costa, 2020). Um bom exemplo disso é a aplicação de atividades investigativas, que promovem um aprendizado mais ativo e engajado (Klein; Silva, 2023).

A didática aplicada ao ensino de Física apoia-se em conceitos como contextualização, resolução de problemas e ensino investigativo. Essas abordagens têm o objetivo de facilitar a compreensão de conteúdos complexos ao relacioná-los com situações práticas e reais. Por exemplo, contextualizar o estudo da cinemática com situações de trânsito urbano torna o tema mais palpável para os estudantes. A resolução de problemas, por sua vez, estimula o pensamento crítico e prepara os alunos para enfrentarem desafios além da sala de aula. Essas estratégias demandam do professor uma formação sólida e flexível.

Um professor de Física precisa desenvolver competências específicas para atuar com excelência. O domínio do conteúdo é apenas um dos pilares. É fundamental que ele também saiba engajar os alunos, construir estratégias dinâmicas de ensino e utilizar tecnologias de maneira eficaz (Klein; Silva, 2023). Além disso, é importante que o docente desenvolva habilidades de comunicação e se mantenha atualizado em relação às mudanças curriculares e científicas. Essas competências são a base para que o professor desempenhe um papel transformador na educação, conectando conhecimento científico à formação cidadã dos alunos.

MODELOS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação inicial dos professores de Física no Brasil é marcada por dois modelos principais: licenciatura e programas integrados. A licenciatura,

tradicionalmente oferecida em universidades e institutos de ensino superior, combina disciplinas pedagógicas com conteúdos específicos de Física. Esse formato busca equilibrar teoria e prática, preparando o futuro docente para os desafios da sala de aula. Os programas integrados, por sua vez, enfatizam a interdisciplinaridade e a conexão com outras áreas de conhecimento, promovendo uma visão mais ampla do processo educativo. Essas abordagens refletem o esforço contínuo para alinhar as demandas da Educação Básica com a formação acadêmica (Franco; Costa, 2020).

A formação continuada desempenha um papel essencial na atualização profissional, especialmente em um campo tão dinâmico quanto o ensino de Física. Cursos de extensão, especializações e workshops são algumas das estratégias adotadas para garantir que os professores se mantenham atualizados. Essas iniciativas possibilitam a troca de experiências entre docentes e ampliam o repertório de metodologias pedagógicas. Além disso, programas como esses ajudam a incorporar novas tecnologias e tendências educacionais, fundamentais para o ensino de qualidade (Klein; Silva, 2023). Sem formação continuada eficiente, muitos professores enfrentam dificuldades em acompanhar as mudanças no currículo e nas práticas de ensino.

A tecnologia tem revolucionado a formação de professores de Física, oferecendo ferramentas inovadoras para aprimorar o processo de ensino e aprendizado. Plataformas online, simuladores e aplicativos educativos são recursos cada vez mais presentes na formação docente. Essas ferramentas permitem que os professores experimentem metodologias diferentes e explorem novas formas de engajar alunos (Klein; Silva, 2023). Apesar disso, a integração da tecnologia ainda enfrenta desafios, como a falta de acesso a dispositivos e infraestrutura adequada, especialmente em regiões menos favorecidas. Investir em tecnologia é, portanto, uma prioridade para ampliar o alcance e a eficiência da formação docente.

As abordagens teóricas na formação de professores de Física, como o construtivismo e o ensino por investigação, são fundamentais para orientar práticas pedagógicas mais eficazes. O construtivismo, por exemplo, incentiva os alunos a construir seu próprio conhecimento com base em experiências e reflexões. Já o ensino por investigação promove o pensamento crítico, estimulando os alunos a formularem hipóteses e explorarem soluções de forma autônoma. Essas teorias oferecem diretrizes claras para que os docentes adaptem suas práticas

ao contexto educacional, fortalecendo a conexão entre teoria e prática (Franco; Costa, 2020).

Os programas governamentais têm desempenhado um papel estratégico na formação de professores, com iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica. O PIBID, por exemplo, proporciona aos alunos de licenciatura experiências práticas em escolas públicas, aproximando-os da realidade docente (Klein; Silva, 2023). Já a Residência Pedagógica fortalece a articulação entre teoria e prática por meio de estágios supervisionados. Esses programas são essenciais para preparar professores mais qualificados e conectados às necessidades do sistema educacional brasileiro. A criação e o desenvolvimento desses programas enfatizam que a formação de professores vem ganhando cada vez mais importância em nosso país (Johann; Lima, 2023).

METODOLOGIA

A metodologia do presente artigo baseia-se em uma pesquisa de caráter bibliográfico, buscando consolidar o conhecimento existente sobre a formação docente, com atenção especial às práticas pedagógicas no ensino de Física. Conforme Gil (2017), esse tipo de pesquisa é essencial para identificar e avaliar teorias já produzidas, evitando que trabalhos sejam desenvolvidos sem bases sólidas ou tomando como novidade o que já é amplamente conhecido. Por meio dessa abordagem, é possível compreender a evolução do tema e identificar lacunas que precisam ser exploradas.

A pesquisa efetuada possui caráter qualitativo e descritivo, utilizando fontes variadas e confiáveis, como Google Acadêmico, Scielo, ResearchGate, plataformas de instituições de ensino superior, revistas acadêmicas e periódicos com indexação Qualis, publicações digitais em anais de eventos e sites ligados ao ministério da Educação. Tal escolha deve-se à facilidade de acesso às informações, bem como à veracidade do conteúdo disponibilizado, permitindo uma análise criteriosa e direcionada ao objetivo deste trabalho.

De modo a garantir relevância temporal, serão priorizados materiais publicados nos últimos dez anos. Essa escolha permite não apenas compreender os conceitos atuais, mas também como estes foram moldados ao longo do tempo. Esse recorte temporal facilita a identificação de tendências e mudanças no campo

educacional, especialmente no uso de tecnologias e metodologias no ensino de Física.

As palavras-chave utilizadas para iniciar a pesquisa foram definidas de modo a facilitar a pesquisa nas plataformas já definidas acima. Foram utilizadas inicialmente as expressões “formação docente”, “licenciatura em Física”, “ensino de Física”, “tecnologias educacionais”, “formação continuada” e “práticas pedagógicas”. Esses termos refletem os temas centrais do estudo e colaboram para localizar materiais diretamente relacionados aos objetivos deste trabalho. Essa estratégia de pesquisa garante que as informações levantadas sejam o mais específicas e relevantes quanto possível.

O processo de revisão bibliográfica seguiu etapas específicas, iniciando-se a partir da identificação das fontes, análise de conteúdo e seleção do material pertinente ao tema proposto neste trabalho. Após realizar a triagem do material, houve o período de interpretação de dados para se construir uma base teórica consistente. Dessa forma, a metodologia oferece uma visão ampla e detalhada, ao mesmo tempo em que mantém o foco na aplicabilidade prática das informações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA

A falta de recursos no ensino de Física compromete diretamente a prática pedagógica. Laboratórios insuficientes ou inexistentes, equipamentos obsoletos e a ausência de materiais didáticos adequados dificultam a aplicação de metodologias experimentais essenciais para a disciplina. Isso não apenas limita a formação inicial, mas também afeta a capacidade de inovar em sala de aula. Sabe-se que muitos docentes enfrentam esse tipo de barreira desde sua formação, o que, por sua vez, cria lacunas que irão interferir em suas práticas futuras.

A baixa valorização profissional é outro obstáculo importante. Professores de Física frequentemente enfrentam baixos salários e condições de trabalho precárias, o que desestimula o engajamento e a busca por qualificação contínua. Isso leva à desistência de diversos professores, influenciando negativamente a retenção de professores qualificados na rede de ensino. Franco e Costa (2020) ressaltam que programas de valorização precisam ir além da retórica, oferecendo benefícios reais, como bolsas e suporte financeiro para formação continuada.

As dificuldades para acompanhar avanços didáticos também representam um desafio. A constante evolução de metodologias, como o ensino investigativo e o uso de tecnologias educacionais, exige que os professores estejam sempre atualizados. Klein e Silva (2023) discutem como as ferramentas digitais podem ser aliadas na formação docente, mas alertam que a falta de acesso e treinamento reduz sua eficácia. Dalt *et al.* (2021) salienta a necessidade de se reavaliar o modo como a formação profissional sólida é construída, tanto no que se refere à formação inicial quanto à continuada.

Os desafios históricos e contextuais também precisam ser considerados. Desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mudanças curriculares constantes têm exigido adaptação por parte dos professores. Pereira e Sampaio (2024) relatam que, atualmente, o processo de formação de professores nas áreas de Ciências da Natureza encontra-se atenuado devido às políticas curriculares. Em contraponto, Franco e Costa (2020) explicam que a falta de estabilidade nos currículos dificulta o planejamento e a formação consistente dos docentes.

Todos esses desafios impactam diretamente a qualidade do ensino de Física. A combinação de problemas estruturais, desvalorização profissional e dificuldade de atualização limita a capacidade dos professores de transmitir conceitos científicos de forma eficaz. Simultaneamente, Klein e Silva (2023) argumentam que a falta de suporte impede que práticas inovadoras cheguem aos alunos. Não obstante, Rodrigues (2014) pontua a respeito das dificuldades e constrangimentos a que professores são submetidos quanto à integração das tecnologias digitais no meio educacional. Portanto, vemos que é fundamental que políticas públicas e iniciativas institucionais sejam direcionadas para enfrentar essas questões e promover um ensino de Física mais eficiente.

ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS

O uso de metodologias ativas no ensino de Física tem revolucionado a forma como os conceitos são ensinados e aprendidos. Estratégias como o ensino baseado em problemas e a experimentação prática envolvem os alunos de maneira mais dinâmica, tornando a aprendizagem mais participativa. Franco e Costa (2020) observam que a inclusão de práticas experimentais ainda é limitada em muitos contextos escolares, o que exige investimentos em formação e infraestrutura

As tecnologias educacionais desempenham um papel cada vez mais central na formação de professores e no ensino de Física. Ferramentas como simulações digitais, plataformas de ensino online e softwares interativos têm ampliado as possibilidades pedagógicas. Klein e Silva (2023) argumentam que esses recursos permitem simular experimentos complexos, muitas vezes inviáveis em laboratórios físicos por questões de custo ou segurança. Dalt *et al.* (2021) argumentam sobre a urgência em se investir em políticas públicas referentes à inclusão digital nas escolas tendo em vista o cenário tecnológico em que nos encontramos. Isso se deve ao fato de o uso dessas tecnologias contribuir para aproximar os alunos da realidade científica contemporânea.

Os programas de formação continuada, como o PIBID e a Residência Pedagógica, são exemplos claros de iniciativas que fortalecem a relação entre teoria e prática no ensino de Física. Johann e Lima (2023) destacam a relação existente entre a base teórica e a atividade prática, ressaltando que essa vivência não se resume apenas à sala de aula, mas também exige a participação em eventos, reuniões e demais atividades propostas pela escola.

A interdisciplinaridade e o ensino contextualizado são recursos valiosos para enriquecer tanto a formação docente quanto o aprendizado dos alunos. Conectar Física com outras áreas, como Matemática e Biologia, cria um ensino mais significativo e mostra a aplicação prática dos conceitos científicos. Franco e Costa (2020) indicam que a interdisciplinaridade também fomenta a troca de experiências entre docentes de diferentes áreas, enriquecendo a prática educativa. Neste contexto, Franco *et al.* (2020) destacam que relacionar conhecimentos de diversas áreas é mais importante que o ato de utilizar uma única área para desenvolver seu raciocínio.

Por fim, o estímulo ao ensino investigativo é uma estratégia eficaz para transformar a prática pedagógica. Essa abordagem incentiva os alunos a explorar problemas, formular hipóteses e buscar soluções, aproximando-os do método científico. Klein e Silva (2023) defendem que as práticas investigativas despertam a curiosidade dos estudantes e fortalecem a autonomia no aprendizado. Franco *et al.* (2020) argumentam que o ensino contextualizado permite uma melhor compreensão de situações desfavoráveis e injustiças praticadas, bem como possibilita a transformação dessas situações, mostrando que um currículo específico e qualificado forma uma ponte entre a compreensão e o que se vivencia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo identificar os desafios enfrentados na formação de professores de Física, abordando desde as lacunas na formação inicial até as demandas por capacitação continuada. Ao longo do trabalho, foram explorados temas como a falta de recursos didáticos, a desvalorização profissional e as dificuldades de atualização metodológica. Os objetivos foram plenamente alcançados, evidenciando que a integração de metodologias ativas, tecnologia educacional e políticas públicas pode oferecer soluções viáveis para os problemas enfrentados pelos educadores.

Os resultados destacam a importância de ampliar a prática pedagógica nos cursos de licenciatura e de investir em programas como o PIBID e Residência Pedagógica. Essas iniciativas mostram-se eficazes na conexão entre teoria e prática, beneficiando tanto os professores quanto os alunos. Além disso, o uso de tecnologias, como plataformas digitais e simuladores, revelou potencial para melhorar a experiência de ensino, tornando os conceitos de Física mais acessíveis e compreensíveis.

Do ponto de vista técnico, este estudo contribui para a discussão sobre a reformulação dos currículos da licenciatura, propondo uma abordagem mais prática e contextualizada. Já com relação às implicações gerenciais, a pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas robustas que valorizem a carreira docente. Investimentos direcionados, como incentivos financeiros e infraestrutura adequada, podem atrair e reter professores na profissão. Além disso, gestores educacionais devem priorizar a criação de parcerias entre escolas e universidades, fortalecendo a formação prática dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

DALT, S; *et al.* Percepções de professores de física quanto às tecnologias digitais. Revista Edutec – Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente, Campo Grande, v. 1 n. 1, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/240331/001136352.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 dez. 2024.

FRANCO, M. J. do N.; COSTA, A. V. Formação continuada de professores articulada aos princípios da educação do campo: com a palavra as formadoras de

professores. Revista de Cocar, v. 14 n. 30: Set/Dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1595>. Acesso em: 04 dez. 2024.

FRANCO, R. M. *et al.* Interdisciplinaridade e contextualização na formação docente em ciências da natureza sob a perspectiva freireana. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v9.n1.a3676>. Acesso em: 07 dez. 2024.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2017.

JOHANN, C. A. H.; LIMA, J. R. de. Pibid e Residência Pedagógica e seus impactos na formação docente: percepção de coordenadores institucionais. Revista Linhas, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 12–31, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984723824562023012>. Acesso em: 04 dez. 2024.

KLEIN, S. S.; SILVA, L. da. O uso de novas tecnologias como ferramentas facilitadoras da aprendizagem em sala de aula e no processo de formação de professores de física. Revista Professare, v.12, n.3, p. 3133, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3133/1649>. Acesso em: 07 dez. 2024.

PEREIRA, J. G. N.; SAMPAIO, C. de G. A formação docente interdisciplinar no Brasil: uma análise dos atuais despontamentos no âmbito das Ciências da Natureza. Revista *Acta Scientiarum. Education*, v.46, n.1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/64159>. Acesso em: 07 dez. 2024.

PINHEIRO, L. A.; MASSONI, N. T. Traçando um perfil para o professor de Física da Educação Básica: o que preconiza a legislação brasileira?. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática, v.4, n.1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rbecm.v4i1.10897>. Acesso em: 04 dez. 2024.

RODRIGUES, A. L. Dificuldades, constrangimentos e desafios na integração das tecnologias digitais no processo de formação de professores. In Aprendizagem online, Atas do III Congresso Internacional das TIC na Educação (pp. 838-846).

Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/34340>. Acesso em: 07 dez. 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.034

A EXPERIÊNCIA INICIAL DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NO PIBID INTERDISCIPLINAR LETRAS PORTUGUÊS, INGLÊS E ALEMÃO – UFPR

Catarina Portinho Nauiack¹
Fernanda Silva Veloso²

RESUMO

Há alguns anos, Curitiba tem recebido crianças migrantes internacionais (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023). Até março de 2024, 3.073 crianças de 49 países estavam matriculadas na rede municipal de ensino, em que o Português é ensinado somente como língua materna. Essas crianças, em sua maioria, aprendem a língua sem acesso a cursos específicos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Para preencher essa lacuna, o Subprojeto Interdisciplinar Letras PLAc, Inglês e Alemão, que foi implementado em uma escola de Curitiba e uma escola de Pinhas, vinculado ao PIBID da Universidade Federal do Paraná, iniciou suas atividades em dezembro de 2024. Antes de ingressar nas escolas-parceiras, o grupo participou de uma formação preparatória de uma semana. Esse processo foi proposto pelas autoras deste trabalho, pois os cursos de Letras não oferecem disciplinas que abordem o ensino de línguas para crianças migrantes. Para complementar essa formação, professoras da região com experiência no tema foram convidadas a ministrar um curso de extensão *on-line* aos bolsistas. A formação abordou temas e leituras que exploraram os desafios do ensino de PLAc na Educação Básica. O objetivo principal foi preparar os licenciandos para

1 Professora Coordenadora de Área do PIBID UFPR: doutora em Letras, Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação, catarinaportinho@ufpr.br.

2 Professora Coordenadora de Gestão do PIBID UFPR, doutora em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação, fernandaveloso@ufpr.br.

atuar nesse contexto específico, proporcionando-lhes ferramentas e conhecimentos necessários para ensinar Português a crianças migrantes em escolas públicas de Curitiba. Os relatos dos bolsistas durante e após o curso apontam para uma necessária continuidade na formação teórica desses discentes. Dentre as temáticas que continuarão a ser abordadas nos encontros semanais com a professora orientadora estão os conceitos de PLE (Português como Língua Estrangeira), PLA (Português como Língua Adicional) e PLAc; práticas didáticas em PLAc que possibilitem o vozeamento de línguas/culturas, adoção de atitudes freirianas e decoloniais, partindo da pedagogia da escuta e da sala de aula como espaço de interculturalidade crítica.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento, Migração, Ensino de línguas com crianças, PIBID.

INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, os movimentos migratórios atuais têm sido caracterizados principalmente por fluxos entre países do Sul Global, envolvendo migrantes de países como Senegal, Congo, Angola, Haiti e Venezuela, de acordo com o Relatório Anual 2020 do Observatório das Migrações Internacionais - OBMigra (Cavalcanti *et al.*, 2000).

A região de Curitiba vem se consolidando como um importante destino para famílias em contexto de migração internacional, o que tem contribuído para o aumento expressivo de crianças estrangeiras matriculadas na rede municipal de ensino. De acordo com informações recentes da Assessoria de Direitos Humanos do município de Curitiba, até março de 2024, havia 3.073 crianças de 49 nacionalidades diferentes frequentando as escolas da cidade. Apesar disso, essas crianças, muitas vezes sem domínio da língua portuguesa, são inseridas em turmas predominantemente formadas por estudantes brasileiros, sem a oferta de cursos específicos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Essa ausência revela um desafio importante para garantir a inclusão linguística e social desse público.

De acordo com Balzan *et al.* (2023, *apud* Tonelli *et al.*, 2024), as migrações forçadas têm contribuído para o aumento da presença de estudantes migrantes e refugiados nas escolas públicas brasileiras, o que exige uma revisão dos métodos de ensino-aprendizagem e da própria formação de professores. Esse cenário transforma as escolas do país em ambientes multiculturais marcados pela superdiversidade (Vertovec, 2007, *apud* Tonelli *et al.*, 2024), demandando práticas pedagógicas que estabeleçam diálogos com as culturas e identidades desses estudantes. Nesse sentido, o conceito de Língua de Acolhimento, conforme destacado por Grosso (2010), surge como uma ferramenta essencial, funcionando como uma ponte linguística e afetiva para a integração desses alunos, ao mesmo tempo em que valoriza suas línguas de origem e garante o acesso à Língua Portuguesa.

Pensando no cenário apresentado e também na necessidade de inserir a temática do ensino de línguas para crianças nos cursos de licenciatura, seja por meio de componentes curriculares próprios ou de forma articulada a outras atividades de formação, conforme propõem Malta e Carvalho Santos (2021), o Subprojeto Interdisciplinar Letras Português como Língua de Acolhimento, Inglês e Alemão, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi pensado para

contribuir com a construção de práticas pedagógicas interculturais e críticas, ao mesmo tempo em que se aponta para a urgência de ampliar a formação inicial de professores de línguas, de modo que contemple as demandas linguísticas e sociais de estudantes em contexto de migração e refúgio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) diferencia-se, principalmente por sua natureza situada e acolhedora, de modalidades já bastante difundidas como o Português como Língua Estrangeira (PLE) e o Português como Língua Adicional (PLA). O PLE, geralmente, é direcionado a pessoas que aprendem português em um país onde a língua não é falada no cotidiano, enquanto o PLA envolve o aprendizado do português em contextos nos quais a língua é adicionada a outros repertórios linguísticos já presentes na vida do aprendiz. O PLAc, por sua vez, tem como objetivo principal auxiliar migrantes e refugiados recém-chegados, que precisam conhecer a língua para se comunicar, participar e se adaptar à nova realidade social e escolar.

Como apontado por Cursino (2023), o conceito de PLAc começou a ser incorporado no Brasil a partir da década de 2010, principalmente por docentes e pesquisadores que, por meio de projetos de extensão universitária, ofertavam cursos de português voltados para comunidades migrantes em situação de crise recém-chegadas ao país. Essa busca por referências teórico-metodológicas visava responder às demandas específicas desse público, reconhecendo a necessidade de um ensino de língua sensível ao contexto de migração e refúgio.

Nas escolas públicas de Educação Básica, o PLAc desempenha um papel essencial, pois ultrapassa a simples transmissão de conteúdos linguísticos, promovendo a inclusão social, reconhecendo as culturas e identidades desses estudantes e contribuindo para que se sintam pertencentes à comunidade escolar. Ao tratar a língua como uma ferramenta de acolhimento e conexão, o PLAc incentiva práticas pedagógicas que valorizam a pluralidade cultural e linguística presente nas escolas, refletindo o atual panorama migratório do Brasil.

No entanto, como apontado por Rodrigues (2021), apesar de a legislação brasileira garantir o direito do migrante à educação, o acolhimento nem sempre é efetivo e muitas escolas ainda se encontram despreparadas para acolher alunos migrantes na Educação Básica, sobretudo os que se encontram em situação de

refúgio e de migração forçada. Além desse despreparo para a acolhida dos migrantes nas escolas, muitas crianças acabam “frequentando as aulas sem conseguir se comunicar com os professores e colegas e, principalmente, sem entender os conteúdos desenvolvidos em sala” (Unibanco, 2018, p. 1).

O texto de Bulla *et al.* (2021) corrobora a afirmação anterior ao fazer uma análise crítica das políticas e práticas linguísticas educacionais no Brasil em relação à inclusão de crianças e adolescentes migrantes nas escolas públicas. Os autores argumentam que, ainda que a legislação brasileira preveja igualdade de acesso à educação, na prática existem desafios significativos, especialmente no que concerne ao suporte linguístico oferecido a esses estudantes. A análise baseia-se em pesquisas realizadas em diferentes regiões do país, revelando a falta de preparo de professores e a ausência de políticas específicas para atender às necessidades linguísticas e educacionais dos migrantes, defendendo a urgência de políticas mais inclusivas e da formação de professores para lidar com a diversidade linguística nas salas de aula.

Embora exista uma reivindicação de muitos autores (Pessini, 2003; Andrade, 2009; Bulla *et al.*, 2017; Santos, 2016; Azevedo e Amaral, 2018; Lages e Silva *et al.*, 2018; Neves, 2018; Rodrigues *et al.*, 2018; Pereira, Silva e Peters, 2019; Pereira, Cotinguiba e Souza, 2019; Suyeyassu, 2019; Sonai, 2019, *apud* Bulla *et al.*, 2021) para que o PLAc e o multilinguismo sejam urgentemente incluídos em todos os cursos de formação de professores, o que vemos nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia é uma ausência de disciplinas específicas que abordem o ensino de línguas para crianças migrantes. O mesmo acontece na UFPR e, por isso, alguns projetos, como o subprojeto PIBID aqui mencionado, assumem a função de formar professores para lidar com esse novo contexto em Curitiba e região metropolitana.

METODOLOGIA

Considerando que os bolsistas do subgrupo PLAc, do Subprojeto PIBID Interdisciplinar Letras PLAc, Inglês e Alemão da UFPR tinham pouco contato prévio com o tema “português como língua de acolhimento para crianças”, foi organizada uma formação preparatória em fevereiro de 2025, antecedendo o início da fase de observação nas escolas-parceiras. Nesse contexto, estruturou-se um curso de extensão intitulado **Formação inicial de professores para o**

acolhimento e o ensino de PLAc (Português como Língua de Acolhimento) para crianças migrantes na Educação Básica. Além da coordenadora de área do PIBID, da supervisora do grupo PLAc e de duas docentes do curso de Letras, participaram como ministrantes do curso quatro professoras da Educação Básica da região com experiência no tema. Realizada de forma *on-line*, a formação incluiu leituras e discussões sobre os desafios do ensino de PLAc nesse nível de ensino. O propósito central foi capacitar os futuros professores para essa atuação específica, fornecendo recursos teóricos e práticos para o ensino de português a crianças migrantes matriculadas em escolas públicas de Curitiba.

O referido curso foi cadastrado no Sistema de Gestão Acadêmica da universidade a fim de garantir certificado a todos os participantes e ministrantes. Os encontros, na modalidade remota, aconteceram em três dias e visaram promover a discussão e a troca de experiências entre acadêmicos, professores da rede básica e professoras universitárias sobre as possibilidades de práticas pedagógicas no ensino de Português para/com crianças migrantes, com ênfase em uma perspectiva plurilíngue. Além disso, objetivou-se:

- Discutir o papel do PLAc no currículo escolar e sua relevância para a formação de professores.
- Abordar os desafios enfrentados por professoras e professores ao assumir turmas de crianças migrantes, com foco na sensibilização linguística.
- Ampliar as perspectivas sobre as possibilidades de ensino por meio de uma abordagem linguística sensível e diversificada, conforme sugerido por estudiosos da área.
- Oferecer um espaço de diálogo e reflexão para os estudantes dos cursos Licenciatura em Letras e professores da rede de ensino sobre as práticas pedagógicas aplicadas no ensino de línguas.
- Analisar a relevância dos cursos de extensão de PLAc para a inclusão linguística de crianças e a formação de uma abordagem pedagógica acolhedora.

A fim de coletar as opiniões e impressões dos pibidianos sobre o curso e também para o ensino e aprendizagem de PLAc, foi aplicado um questionário de seis perguntas, sendo apenas uma delas de resposta aberta. Pedimos que os estudantes respondessem a duas questões, com cinco itens cada uma, no

formato da Escala Likert³, que vão da opção “Concordo Plenamente” ao “Discordo Plenamente”, acerca do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos dos bolsistas durante e após o curso apontam para uma necessária continuidade na formação teórica desses discentes. Dentre as temáticas que continuarão a ser abordadas nos encontros semanais com a professora orientadora estão os conceitos de PLE (Português como Língua Estrangeira), PLA (Português como Língua Adicional) e PLAc; práticas didáticas em PLAc que possibilitem o vozeamento de línguas/culturas, adoção de atitudes freirianas e decoloniais, partindo da pedagogia da escuta e da sala de aula como espaço de interculturalidade crítica.

As respostas para a primeira questão do questionário acerca dos tópicos abordados no curso mostram que a maioria dos estudantes (54,5%) sente que o curso trouxe assuntos novos de maneira significativa, o que pode indicar que o conteúdo foi bastante relevante e impactante para eles, enquanto os demais também concordam, mas de maneira mais moderada. Ao responder “concordo”, e não “concordo plenamente”, parece-nos que algum conteúdo relevante deixou de ser abordado no curso.

No entanto, ao analisarmos os comentários deixados na última questão aberta do questionário, o que encontramos são apenas destaques para a relevância do conteúdo, que foi considerado útil e esclarecedor para a formação profissional. Isso reflete que os participantes perceberam o curso como uma oportunidade para ampliar seus conhecimentos sobre o ensino de imigrantes, com ênfase nas questões sociais, econômicas e culturais que impactam esses alunos, como podemos observar em:

Achei os assuntos trabalhados muito relevantes...

Os conteúdos abordados foram relevantes, trazendo diversos relatos sobre o ensino de migrantes...

Achei bastante interessante o curso, pois além de ter novas noções sobre como já ir se preparando para o ensino e inclusão da demanda crescente de migrantes...

³ Um questionário de escala Likert é um questionário que usa um conjunto de respostas pré-definidas para medir a opinião dos respondentes. É a escala mais usada em pesquisas de opinião.

As respostas fornecidas pelos alunos à questão «O curso contribuiu/contribuirá para meu trabalho com crianças migrantes» mostram uma unanimidade de concordância em relação ao impacto do curso em sua prática profissional com crianças migrantes. As respostas sugerem que os alunos acreditam que o curso proporcionou um conhecimento significativo e relevante que pode ser diretamente aplicado em suas práticas pedagógicas.

As respostas apresentadas pelos estudantes para as três perguntas formuladas, a saber: As discussões com os/as colegas foram interessantes?; “A metodologia do curso foi pertinente para o debate entre os colegas?” e “Eu aprendi coisas novas com os depoimentos dos colegas?” indicam um alto grau de satisfação com o curso, especialmente em relação à interação com os colegas, à metodologia utilizada e ao aprendizado a partir dos depoimentos compartilhados. Alguns depoimentos relacionados à interação entre os participantes refletem o que foi aqui afirmado:

Durante o curso, professores da rede pública compartilharam informações, experiências e desafios acerca de seu trabalho com estudantes imigrantes...

A possibilidade de dialogar com um ex-reitor venezuelano ampliou ainda mais esse entendimento.

Discutimos o currículo escolar e sua relevância, abordamos desafios enfrentados por professores em sala com muitos alunos...

Gostei muito de saber que temos um site para nos auxiliar nas pesquisas...

A troca de experiências interculturais foi um aspecto enriquecedor para os estudantes, que tiveram contato com relatos de professores que lidam com estudantes imigrantes e estrangeiros. Além disso, o curso proporcionou um aprendizado sobre o acolhimento e a adaptação de práticas pedagógicas a essa realidade, incluindo o uso de recursos como sites e materiais complementares. Interessante também a menção à participação de um professor venezuelano, ex-reitor em seu país de origem e agora é migrante. Como educador também no Brasil, esse professor pôde apresentar as suas percepções acerca do acolhimento dos estudantes migrantes nas escolas brasileiras.

Com relação aos objetivos do curso, os alunos foram questionados se tais objetivos foram, ou não, atingidos ao final do curso de extensão. O primeiro deles, “Discutir o papel do PLAc no currículo escolar e sua relevância para a formação de professores”, segundo a grande maioria dos discentes foi atingido. Isso também

é demonstrado pelos discentes nas reflexões sobre a formação acadêmica e profissional presentes em seus depoimentos:

Como eu já tinha tido experiência com imigrantes, muitos assuntos não eram novos para mim, mas foi muito interessante esse ambiente de interação e os depoimentos dos professores.

Discutimos o currículo escolar e sua relevância, abordamos desafios enfrentados por professores em sala com muitos alunos e com alunos imigrantes/estrangeiros, refletimos sobre as dificuldades de crianças imigrantes que não sabem a língua portuguesa, abordamos atividades que podem ser usadas para auxiliar a aprendizagem dos alunos imigrantes e estrangeiros e conversamos sobre o projeto PBMIH na UFPR.

Foi interessante vermos a teoria por trás do que fundamentará nossas práticas em sala de aula.

Para alguns alunos, o curso foi uma oportunidade de refletir sobre sua própria experiência prévia com imigrantes, além de expandir seus conhecimentos através da troca de experiências e do contato com novos conceitos. A reflexão sobre a aplicabilidade teórica no contexto profissional é uma constante entre os depoimentos.

O segundo objetivo do curso, “Abordar os desafios enfrentados por professoras e professores ao assumir turmas de crianças migrantes, com foco na sensibilização linguística”, também foi atingido segundo as respostas dadas pelos discentes. É claro que são muitos os desafios do ensino para migrantes, mas os alunos puderam conhecer alguns deles, principalmente aqueles voltados ao ensino de PLAc, como podemos constatar nos depoimentos:

Pouco se fala sobre a vivência e a recepção de alunos/crianças estrangeiras dentro da sala de aula. É fato que lidar e ensinar crianças por si só já é um desafio, mas quando falamos de crianças cuja primeira língua não é o português, o desafio é ainda maior. No curso, pudemos ter contato com a perspectiva de professores que já lidaram e lidam diariamente com este desafio, além do ponto de vista de professores estrangeiros quanto ao ensino no Brasil.

É interessante se observar como, para nós, muitas vezes, o que estamos fazendo em sala de aula é o bastante, mas não está exatamente alcançando o objetivo se esquecemos de nos adequar de maneira a receber bem a criança imigrante. Nada adianta se não fugimos do básico e ultrapassamos barreiras. É normal se ouvir dizer que pessoas imigrantes em sua maioria, aqui no Brasil, não tem formação ou migraram por chances

de melhora de vida. Mas não é bem assim. Há muitos profissionais formados que chegam aqui e se deparam com o obstáculo da língua, com seu diploma desvalidado. E isso é um problema real que professores devem compreender ao ensinar as crianças, filhas desses pais, ou até mesmo ao lidarem com eles.

Fomos apresentados ao conceito de português como língua de acolhimento, cujo o objetivo é a integração social dessas pessoas...

O desafio de acolher e integrar alunos imigrantes na sala de aula foi um tema recorrente nos depoimentos. Muitos alunos ressaltaram a importância de adaptar o ensino para as necessidades dessas crianças e questionaram a visão limitada e estereotipada sobre os imigrantes (como se fossem todos não qualificados). A formação dos imigrantes e a questão da língua como barreira para a inclusão foram pontos fortes da reflexão.

Por fim, as respostas para os últimos objetivos do curso - “Ampliar as perspectivas sobre as possibilidades de ensino por meio de uma abordagem linguística sensível e diversificada, conforme sugerido por estudiosos da área”, “Oferecer um espaço de diálogo e reflexão para os estudantes dos cursos Licenciatura em Letras e professores da rede de ensino sobre as práticas pedagógicas aplicadas no ensino de línguas” e “Analisar a relevância dos cursos de extensão de PLAc para a inclusão linguística de crianças e a formação de uma abordagem pedagógica acolhedora” - refletem uma avaliação altamente positiva dos alunos sobre o curso, com a maioria expressando forte concordância em relação aos pontos abordados.

De maneira geral, as respostas indicam que o curso foi eficaz em proporcionar uma formação relevante, mas também sugerem que há espaço para ajustes finos, como maior aprofundamento em certos tópicos ou maior foco nas práticas pedagógicas aplicadas. Os alunos demonstraram interesse em continuar se aprofundando no tema, com uma expectativa positiva em relação a futuros cursos ou iniciativas que ajudem a ampliar sua formação sobre o ensino a imigrantes.

É urgente pensarmos em propostas de formação de professores para atuar nesse cenário multicultural, com políticas educacionais sensíveis a essa diversidade. Faz-se importante discutir também a relevância de considerar as experiências e identidades dos alunos imigrantes no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de extensão “Formação inicial de professores para o acolhimento e o ensino de PLAc (Português como Língua de Acolhimento) para crianças migrantes na Educação Básica”, realizado no âmbito do Subprojeto PIBID Interdisciplinar Letras PLAc, mostrou-se uma experiência significativa tanto para os bolsistas quanto para os docentes participantes. Ao longo de sua realização, o curso conseguiu cumprir seus objetivos centrais, proporcionando aos participantes uma formação teórica e prática sobre o ensino de português a crianças migrantes, com foco nas questões linguísticas e culturais envolvidas nesse contexto.

Os resultados das respostas dos alunos indicam que o curso foi amplamente positivo, com destaque para a abordagem teórica e para a troca de experiências, especialmente no que se refere à sensibilização para os desafios enfrentados por professores que lidam com crianças imigrantes. As discussões e os depoimentos compartilhados entre os participantes, incluindo professores da rede pública e migrantes, enriqueceram a formação, proporcionando uma visão mais abrangente sobre o acolhimento e a adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dessa população.

A análise das respostas também revelou que o curso teve um impacto direto nas perspectivas dos discentes, que perceberam a relevância do PLAc no currículo escolar e a necessidade de uma formação de professores mais sensível à diversidade linguística e cultural presente nas escolas brasileiras. A troca intercultural entre professores e alunos também foi um dos aspectos mais enriquecedores do curso, refletindo a importância de se pensar o ensino de línguas de maneira diversificada e sensível às realidades dos alunos migrantes.

No entanto, apesar da avaliação positiva, também surgiram apontamentos sobre a necessidade de maior aprofundamento em alguns tópicos, o que sugere que o curso, embora eficaz, pode ser aprimorado em futuras edições. A continuidade da formação teórica e a implementação de práticas pedagógicas mais focadas na integração de crianças migrantes são essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

Por fim, os depoimentos dos alunos indicam que a formação não só atendeu às suas expectativas, mas também os motivou a refletir sobre suas práticas pedagógicas e a importância de incorporar uma abordagem linguística sensível em seu trabalho. O curso demonstrou que é urgente desenvolver uma formação

de professores voltada para as realidades multiculturais das escolas, com políticas educacionais mais inclusivas e adequadas à diversidade das crianças migrantes. Esse é um passo fundamental para garantir que o direito à educação seja, de fato, assegurado a todos, independentemente de sua origem ou condição migratória.

REFERÊNCIAS

BALZAN, C.; SOUZA, M.; PEDRASSANI, J. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. *Gragoatá*, v. 28, n. 60, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53123.pt>. Acesso em: 08 março 2025.

BULLA, G.; LAGES e SILVA, R.; OLIVEIRA, B. Migrants at School: A Critical Analysis of Educational Linguistic Policies and Practices in Brazil. In: SEDMAK, Mateja; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO-GIL, Juana M.; GORNIK, Barbara (Ed.) *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies*. 1. ed. Barcelona: Octaedro, 2021. p. 150-165.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. *Imigração e Refúgio no Brasil: Relatório Anual 2020. Série Migrações*. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral.

CURSINO, Carla A. Discussões sobre formação de professoras/professores de PLAC em ações de voluntariado. *Revista X*, Universidade Federal do Paraná, Paraná, v. 18, n. 1, p. 64-90, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revis-tax/article/download/88061/49190>. Acesso em: 20 fev. 2025.

GROSSO, Maria José. *Português Língua de Acolhimento: reflexões e práticas*. Lisboa: Lidel, 2010.

MALTA, L. S.; CARVALHO SANTOS, J. Ensino de inglês com crianças e formação docente: e quando já estamos em sala de aula?. In: SILVEIRA, E.L.; SANTANA, W.

K. F. (orgs.). *Educação e Múltiplas Linguagens: olhares Transdisciplinares*. Vol. 4. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. p. 28-45

RODRIGUES, R. “*Construindo pontes em vez de muros*”: *Acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na Educação Básica*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, 2021.

POÇAS, Letícia Maria Gonçalves; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina. Crianças migrantes internacionais e o Português como Língua de Acolhimento: uma proposta de unidades temáticas multiculturais a partir de Histórias Infantis. *ESpecialist*, v. 45, n. 5, p. 104-128, 2024. ISSN 0102-7077. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=997621>.

UNIBANCO. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 08 mar. 2025.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>. Acesso em: 07 mar. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.04.035

O PAPEL SIGNIFICATIVO DO PIBID – UFPEL NA FORMAÇÃO DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE ARTE

Marta Lizane Bottini dos Santos¹
Lislaine Sirsi Cansi²

RESUMO

Este é um relato de experiência de uma professora de arte, bolsista, e trata acerca da significativa relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, para a formação continuada de professores. Busca-se discutir, a partir da revisão de literatura, autores como Veiga (2010), que dialoga sobre formação continuada; Larrosa (2002), que aborda o conceito de experiência, escola e sobre saberes docentes; e Deleuze e Guattari (1995), autores que se ocupam de pensar sobre a metodologia cartográfica de pesquisa. Os resultados a serem buscados concernem à considerável e intrínseca relação entre Universidade e Escola e como o programa institucional impacta no cotidiano de sala de aula, a partir das reflexões das práticas pedagógicas cotidianas.

Palavras-chave: Formação continuada, Experiência, Cartografia, PIBID, Ensino de arte.

1 Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, martalizane-bdossantos@educar.rs.gov.br;

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, lislainec.art@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este é um relato de experiência de uma professora de arte, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de duas escolas estaduais, de periferia, no município de Pelotas - RS, bolsista que aborda a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no subprojeto Arte, da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, no período 2024-2026, para a formação continuada de professores.

Traz-se à luz das discussões as análises iniciais de pouco mais de seis meses de experiência como supervisora de um grupo de oito graduandos bolsistas desse programa, que possui uma remuneração financeira oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As experiências constituídas até o momento ocorreram com seis turmas do Ensino Médio, com o grupo de bolsistas dividido em duas equipes, as quais frequentaram a escola em dois dias distintos, para que pudessem observar e experienciar o contexto da prática docente.

Pensar sobre as diversas expectativas em relação à docência e às práticas relacionadas ao cotidiano de sala de aula não poderia deixar de ser expresso, mesmo em um curto período de atuação como supervisora, pois essas experiências constituem um rico arcabouço de reflexões que geram signos que nos ajudam a pensar sobre a escola. Ajudam-nos a dizer sobre nós como profissionais, como pesquisadores, como professores.

Tais reflexões serão discutidas a partir da revisão de literatura de autores como Veiga (2010, p. 16), que nos diz que “a teoria não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta” do que planejamos, do modo como executamos ou do modo como pensamos executar, pois, por vezes, o planejamento não ocorre como desejado, e isso é natural no espaço de sala de aula, uma vez que lidamos a todo instante com o fator humano. E, entendemos, esse conhecimento da realidade concreta deve ser considerado na formação continuada, já que a teoria é fundamentada nas práticas cotidianas de sala de aula por meio de interações sociais e de uma práxis professoral que deve ser colocada em xeque. Sabemos que a prática cotidiana do Ensino da Arte é prazerosa, mas também é desafiadora.

Larrosa (2002, p. 25), autor que trata sobre experiência e escola, afirma que “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança;

que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” e que a “escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório” (Larrosa, 2018, p. 27), e é nesse laboratório que encontros potentes pedem expressão, e alguns poderão ou não ser tocados por uma experiência.

Já Deleuze e Guattari (1995, p. 27) discutem acerca da metodologia, pois ela se faz a partir de uma cartografia que “implica uma prática que não visa simplesmente classificar ou representar a realidade, mas sim, mapear fluxos, movimentos e descontinuidades”, provocando a construção, desconstrução e reconstrução de um olhar, uma narrativa sobre nossas vidas, sobre nossas práticas; trata, portanto, do enriquecimento de nossas experiências. A metodologia cartográfica de pesquisa cria fluxos de reflexões e nos põe em suspensão sobre o que se diz saber sobre o ofício, sobre nosso próprio ofício docente, sobre a escola.

Nessa perspectiva, o objetivo desta escrita é abordar a considerável e intrínseca relação entre Universidade e Escola e como o PIBID impacta no processo de pensar sobre formação continuada, o que de certo modo reverbera no cotidiano de sala de aula a partir das reflexões das próprias práticas pedagógicas cotidianas. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID possibilita a construção de pontes sólidas de saberes e conhecimentos entre a Universidade e a Escola, e esses saberes repercutem em importantes possibilidades de pensar sobre o assunto e a seriedade dos processos dialógicos oriundos do convívio dos estudantes de licenciaturas com o cotidiano da escola. Esse convívio, para quem ainda está em processo de aprendizagem na sua licenciatura, se faz necessário, uma vez que trata de conhecer a realidade.

Em contrapartida, professores bolsistas de escolas públicas em contato com a Universidade buscam experienciar a articulação entre a teoria e a prática, em aprendizagens distintas, antigas ou novas, permeadas pelas leituras ocasionadas nos encontros, nos fóruns de debates, nos seminários acadêmicos, entre outros, e de algum modo tais experiências podem contribuir em sua docência, influenciados pela oportunidade de oferecer um pouco de sua práxis à formação de alunos de licenciatura.

O par universidade-escola, através do elo do PIBID, manufatura experiências ricas, pois “implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógico (sic) que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social” (Veiga, 2010,

p. 14), a partir de análises e estudos de práticas do cotidiano, a partir da escrita e investigação de reflexões escritas, como a construção, por exemplo, deste relato de experiência de uma supervisão em desenvolvimento.

Como comentam Campello *et al.* (2023, p. 01), “linhas aferentes e eferentes que constroem o estreito elo entre teoria e prática, escola e universidade”, a teoria, então, possui um caráter indicador de caminhos que talvez possam direcionar a uma boa prática, a qual, a partir do rigor da escrita acadêmica e da análise criteriosa, pode construir material teórico com o mesmo caráter indicador.

METODOLOGIA

Cartografar um território, em teoria, implica conhecê-lo, porém às vezes não é possível mapear por completo o terreno. Cartografar remete ao acompanhamento de percursos, no que implicam esses processos desde a produção de saberes até a construção deles. A cartografia surge como princípio do rizoma, conceito filosófico debatido por Deleuze e Guattari (1995, p. 03): “num rizoma entra-se por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade presumida — em suma, o rizoma é uma multiplicidade”.

A partir desse momento da escrita, optamos por uma mudança no sujeito: vamos usá-lo no singular, porque o uso da cartografia refere-se ao mapeamento da prática docente da primeira autora, a Marta, desde antes de sua atuação no PIBID até a sua participação como supervisora no programa referido.

Quando faço a escrita deste texto a partir de uma proposta cartográfica, mapeio um terreno de quatro anos de docência que tem seu início em meio à pandemia de Covid-19, no município de Canguçu - RS, lecionando para onze turmas em duas escolas municipais de periferia. O momento atual diz respeito a uma nova configuração: atendo dezenove turmas em somente duas escolas estaduais do município de Pelotas - RS. Enfatizo que os desafios são constantes e complexos, requerendo espaço para questionamentos, rede de apoio, desejo de estar em uma sala de aula escolar, oportunidade para ressignificar teoria e prática frente à realidade concreta das escolas e da vida de uma professora de arte.

Foram muitos os desafios, foram imensos na medida que os podia suportar, imensos na mesma medida que podia aprender com eles. Não diferem dos desafios que encontrei quando ingressei no magistério estadual na cidade de Pelotas - RS, trabalhando com uma quantidade de turmas maior do que antes,

porém em três, por vezes em quatro escolas, e fazendo aulas paralelas, precisando me deslocar de um ponto a outro da cidade para dar dois, às vezes um período.

Nessa perspectiva, aqui a cartografia mapeia afetos de uma professora em formação que observa sua trajetória e mira o que considera serem conquistas obtidas a partir de uma seriedade e pontualidade em relação ao que faz, o que é inerente à sua prática pedagógica. Aqui a cartografia se faz quando esta professora questiona políticas públicas que sobrecarregam os professores. Aqui se faz um exercício docente que diz de sua qualidade laboral em atender um número excessivo de turmas. A cartografia trata de mapear esses afetos, essas subjetividades. O foco, sem dúvida, abarca a atuação de uma professora de arte.

Uma professora-aluna que necessitou de nove longos anos para formar-se em Artes Visuais, dois anos para concluir seu mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes - UFPel, mais cinco para graduar-se em Pedagogia pela mesma Universidade. Uma professora-pesquisadora que oferece uma prática docente baseada na aplicação de projetos a seus alunos e que mantém as portas de sala de aulas abertas a estagiários, abrindo tempo e espaço para aqueles que abrem as janelas e deixam o ar entrar e refrescar seus pulmões com ares novos de pensamentos epistemológicos.

Um novo olhar sobre o que está posto. Aqui, a cartografia adquire outros signos, pois mapeia outros fluxos, outras linhas surgem para interceder no espaço de sala de aula, e não são mais somente aqueles fluxos costumeiros, mas outros que surgem para deixar cair o pote de tinta no chão e criar uma paisagem colorida, outros corpos que criam linhas pela sala e se entrelaçam a outras já constituídas.

Ao ingressar no PIBID, no subprojeto Arte da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (2024-2026), a expectativa se deu no retorno ao Centro de Artes, um lugar de afetos e simbologias. O local da primeira graduação marca inúmeros atravessamentos e uma perda, um nascimento, um novo recomeço. Uma construção, uma desconstrução e uma reconstrução. Ao cartografar esses afetos busco me colocar no lugar do outro com cuidado e empatia, ao observar aqueles que chegam às portas de minha sala de aula e pensar por quais construções, desconstruções e reconstruções aqueles alunos estão experimentando a docência em artes. É necessário pensar que a educação precisa perpassar pelo signo da empatia, colocar-se no lugar do outro e, de certa maneira, buscar entender os desafios que o outro está enfrentando, quais forças o trouxeram a cruzar suas linhas com as que você cerziu no tear da escola.

A cartografia como método de pesquisa não visa aos fins, mas aos meios. Interessa mais falar sobre o que ocorre no meio do que achar alguma resposta: “cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (Kastrup, 2008, p. 469). E, quando trato de dizer de meus atravessamentos e de meu percurso, não busco a conclusão de algo, não é isso que importa, mas sim a construção de um território que trate de explicar tudo o que implicou essa construção, ou seja, minha construção docente. Assim sendo, ao apropriar-me de tal método, de tal “prática investigativa que ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo” (Costa, 2014, p. 70), trato de dizer sobre a experiência de professora-supervisora do PIBID no subprojeto Arte da UFPEL e busco andar em meio aos terrenos - alguns conhecidos, outros não - e observar. Outro cuidado.

Este trabalho surge a partir da minha atuação, até o momento, como professora supervisora do PIBID no subprojeto Arte, e busca observar e compreender como esse programa é significativo para pensar sobre formação continuada.

Cartografar os afetos que escapam a partir do olhar jardineiro de uma professora que questiona sua docência, que oferece a seus alunos e ao grupo de pibidianos que recebe em suas aulas encontros formativos deve ser pensado como um processo de formação continuada, a constituição de um rizoma, uma vez que escapa dos fluxos contínuos cotidianos da sala de aula, interligando os saberes da professora com o de seus alunos e também com o dos alunos bolsistas. Além disso, as experiências dos encontros na Universidade e a relação dialógica proposta na construção das trocas destes saberes apreendidos a partir do olhar do outro, dos pibidianos, da professora orientadora, do seu próprio olhar ressignificado possibilita a reconstrução de aprendizagens significativas que por si só constituem um arcabouço imenso e rico.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção deste texto se fez a partir da revisão de literaturas de Veiga (2010), que discute a formação continuada de professores a partir da perspectiva que trata de dizer sobre uma melhor condição do processo de ensino-aprendizagem, em que os desafios no contexto de sala de aula são enormes.

Programas como o PIBID são extremamente relevantes, pois os binômios teoria e prática, universidade e escola são basilares para tratarmos acerca da

formação de um profissional. Sabemos a importância da amálgama entre esses pares, e é aqui que se insere o PIBID, como mediador entre as experiências do que se aprende na teoria, Universidade, e o que se faz na prática, Escola, e da imanente importância da formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, é preciso que a teoria e seu conjunto de regras surjam a partir dos saberes da realidade. “Quanto à prática, ela é o ponto de partida e também de chegada” (Veiga, 2010, p. 16). A teoria não deve ser conduzida somente no/pelo plano das ideias, é necessário considerar a prática, a experimentação, visto que, segundo o autor, ela surge de ações propostas e realizadas através do convívio social, e a todo instante estamos nos reinventando, e é a partir de nossas experiências e interações que aprendemos.

De acordo com Veiga (2010, p. 14), “formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social”, a qual objetiva consolidar as relações sociais de produção de saberes e apresenta, como prática social, a educação.

Sobre o conceito de experiência, Larrosa (2002, p. 21) afirma que uma “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. A respeito de seu pensamento sobre escola e saberes docentes, Larrosa (2018, p. 54) declara que a “cultura econômico-empresarial devastou a escola e, portanto, o ofício de professor, a relação entre a obsessão pelo controle e a implementação de uma espécie de política de desconfiança, que pressupõe que os professores devem ser vigiados (avaliados) para fazer (bem) seu trabalho”. Ainda pensando com Larrosa (2018, p. 53), “uma cultura da contabilização [...], uma necessidade de dar conta dos indicadores de qualidade predefinidos”.

A construção do conhecimento se faz de forma singular, a construção do conhecimento para o exercício docente se faz em múltiplos espaços e modos, na Universidade, na Escola, nos fóruns, seminários, encontros acadêmicos, no exercício da leitura e escrita de relatos de experiência, resumos de livros. É um saber para o exercício da docência que nunca está concluído, pois a cada dia somos outros e temos outros entendimentos para novos ou antigos saberes. Nesse sentido, tais aprendizagens são ressignificadas a partir de distintos espaços e da vivência experienciada de cada um. É um pensar sobre formação, de

maneira singular, e de vir a tornar-se outro, pois somos constituídos de signos e de palavras e de experiências e do chão por onde caminhamos, uma vez que somos afetados pelo meio, assim como afetamos o meio em que estamos; é uma relação simbiótica.

É importante reforçar a importância da relação dialógica entre teoria e prática, Universidade e Escola, evidenciando como o programa institucional impacta no cotidiano de sala de aula a partir das reflexões docentes sobre as práticas pedagógicas cotidianas, ou seja, a partir da cartografia dos afetos que faço quando reviro no hálito de minhas palavras o que penso sobre docência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As vivências experimentadas até o momento relativas ao PIBID, seja com os alunos de graduação no espaço escolar, seja na sala de aula, ou as trocas realizadas nos encontros do núcleo junto à coordenação na Universidade, permitiram-me pensar e perceber inúmeros modos de adquirir conhecimentos e me colocaram em movimentos que têm reverberado diretamente em minhas práticas no desenvolvimento de minhas atividades. “[...] a experiência é necessário separá-la da informação, sobre o saber de experiência é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado” (Larrosa, 2002, p. 22), ou seja, o que tenho experimentado estando nesse programa são experiências, e a grande experiência perpassa por dar a ver a alunos de graduação em artes um pouco de minha prática docente, porém pensar nas trocas de conhecimentos científicos a partir da leitura de livros sugeridos e da elaboração sistemática de apontamentos, o que contribuiu para uma melhor qualidade de minha escrita.

O ato de fazer parte do PIBID me torna uma professora mais resiliente, perspicaz, pois me sinto mais capaz de tomar posição frente a obstáculos e dúvidas. Foi importante conhecer novos autores, que somam conhecimentos aos autores que já estudo, bem como cartografar com mais clareza os afetos que se fazem no espaço de sala de aula e meu exercício docente, buscando acreditar mais em minha capacidade e conhecimentos, não oferecendo margens para dúvidas ou desistências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escrita deste texto buscamos manifestar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, do subprojeto Arte da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, para uma professora supervisora que pensa sua docência e pensa sobre formação.

Frente ao que foi apresentado, pode-se concluir que a retomada do contato com a Universidade, e, em contrapartida, no sentido oposto, da Universidade com o ambiente escolar e os estudos que reforçam a importância entre a teoria e a prática, nos remete a um arcabouço de saberes essenciais para pensar sobre formação continuada e sobre a prática cartográfica da observação sobre suas práticas cotidianas, o que nos torna mais capazes para perquirir soluções para os desafios cotidianos do chão da escola.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à escola parceira, à UFPel e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo financiamento da bolsa.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, R. L. G. DEBACCO, M. S. BRETTAS, L. A. Ensaios iniciais de um professor-preceptor e seu fazer docente no Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV** - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1 > acesso em 12/02/25.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Jorge Larrosa; tradução Cristina Antunes. - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Coleção Educação: Experiência e sentido.

KASTRUP, V. PASSOS, E. TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.

VEIGA, I. A. P.. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2010, p. 13-22.