

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 II

ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn
Luiz Aparecido Alves De Souza
Cristiane Antonia Hauschild Johann
Margareth Fadanelli Simionato

ISBN: 978-65-5222-045-5



ANFOPE



Realização





IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

Formação inicial e continuada de professores

Volume II

ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn
Luiz Aparecido Alves De Souza
Cristiane Antonia Hauschild Johann
Margareth Fadanelli Simionato



realizeventos
Científicos & Editora



IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

Formação inicial e continuada de professores

Volume II

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, Margareth Fadanelli Simionato.
– Campina Grande: Realize eventos, 2025.

496 p. : il. (v.2)

ISBN 978-65-5222-045-5 [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 Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes 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

Margareth Fadanelli Simionato¹

Este livro oferece um panorama abrangente sobre experiências formativas vividas em diferentes contextos educacionais e áreas do conhecimento, abrangendo diferentes cursos de licenciatura, sendo fruto do esforço coletivo de estudantes, professores e pesquisadores comprometidos com a construção de uma formação docente crítica, reflexiva e socialmente engajada. Os artigos aqui reunidos fizeram parte do eixo 4 - Formação inicial e continuada de professores - do IV Encontro das Licenciaturas da Região sul (IV ENLIC SUL), que teve como temática central a “Formação de professores: histórico, políticas e práticas pedagógicas”.

As experiências aqui reunidas trazem diferentes trajetórias formativas e contextos institucionais, mas compartilham um compromisso: o de pensar a docência como prática social historicamente situada, atravessada por relações de poder, saberes plurais, contradições e possibilidades. Os autores e autoras, em sua maioria estudantes em formação inicial, assumem a escrita como exercício de autoria e reflexão, posicionando-se criticamente diante da escola, da universidade, das políticas públicas e dos desafios impostos ao ofício de ensinar.

A partir da leitura atenta de cada trabalho, foi possível identificar um conjunto de temáticas que atravessam os relatos, sinalizando os principais focos de debate e construção coletiva que vêm mobilizando os sujeitos envolvidos na formação inicial e continuada de professores. São textos que valorizam o cotidiano escolar como espaço de aprendizagem, investigação e transformação, compreendendo a docência como sendo práxis ética, política e criadora, para muito além de uma prática técnica, sinalizando campos de tensão, de encontro

¹ Doutora em Educação, membro do grupo de pesquisa FOOPE-UFSC - Formação de Professores e Práticas de Ensino. Coordenadora Estadual da ANFOPE Santa Catarina, gestão 2025-2026, Vice Coordenadora do Fórum Estadual de Educação de Santa Catarina (FEESC) margarethfadanelli@gmail.com

e de criação pedagógica que sustentam as práticas e os discursos apresentados ao longo do ebook.

Uma temática recorrente refere-se à formação docente inicial e à constituição da identidade profissional. Em diferentes textos, o ingresso na licenciatura é narrado como um momento de ruptura e de descoberta, no qual os estudantes são chamados a ressignificar suas concepções sobre escola, ensino, aprendizagem e o próprio papel do professor. A identidade docente não é tomada como algo dado ou fixo, mas como uma construção permanente, atravessada pelas vivências nos espaços formativos, pelo diálogo com os pares e pelas experiências em contextos escolares diversos. A docência aparece, assim, como uma construção relacional e processual, tecida no entrelaçamento entre subjetividade, formação e prática social.

Outra temática de grande relevância é a articulação entre teoria, prática e realidade escolar. As licenciaturas são desafiadas a superar uma concepção fragmentada da formação, que separa o saber acadêmico da vivência concreta nas escolas. Os textos mostram como a aproximação com a realidade escolar – por meio de vivências do PIBID visitas, estágios ou ações extensionistas – permite aos futuros professores desenvolver um pensamento crítico e fundamentado sobre autores referenciados e os dilemas da educação pública. As escolas deixam de ser vistas como “laboratórios de aplicação” e passam a ser reconhecidas como espaços legítimos de produção de saberes, de resistência e de criação pedagógica.

O estágio supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica - PRP - ocupam um lugar central na formação inicial, sendo descritos, em muitos textos, como a experiência mais marcante do percurso formativo. Longe de restringir-se à aplicação de conteúdo ou à observação passiva, o estágio é compreendido como espaço de práxis pedagógica, no qual teoria e prática fundem-se em ações concretas e intencionais. Os estagiários são convidados a planejar, executar, avaliar, escutar, dialogar, errar e aprender, num processo formativo que os aproxima dos desafios e possibilidades da profissão docente. Assim, o estágio é mais do que requisito curricular: é território de formação, de produção de conhecimento e de afirmação da identidade docente.

Nesse contexto, ganha destaque o papel do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) como política pública capaz de qualificar a formação de professores e fortalecer o vínculo entre universidade e escola. Diversos textos revelam como o envolvimento com o PIBID possibilitou aos estudantes uma aproximação precoce com a realidade escolar, promovendo o desenvolvimento

de práticas pedagógicas significativas, a reflexão crítica sobre o currículo, a valorização da diversidade cultural e a construção de vínculos afetivos e profissionais com as comunidades escolares. O PIBID é reconhecido como espaço de escuta, experimentação e compromisso, no qual o protagonismo estudantil é valorizado e as experiências são coletivamente elaboradas e analisadas.

Um conjunto relevante de textos mobiliza referências da pedagogia crítica, da educação antirracista e das perspectivas decoloniais, destacando a urgência de uma formação docente comprometida com a justiça social e com o enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Oficinas sobre cultura afro-brasileira, reflexões sobre a Lei 10.639/03, práticas de valorização das histórias locais e ações em escolas periféricas revelam um compromisso ético e político com a construção de uma escola mais inclusiva, plural e consciente de seu papel na formação de sujeitos críticos. Nesse sentido, a docência é pensada como prática de resistência, de denúncia e de anúncio, como diria Paulo Freire, que se realiza na escuta, na mediação e na construção coletiva de saberes.

As metodologias ativas e interativas aparecem em diversos relatos como alternativas potentes para a ressignificação da prática pedagógica. Jogos didáticos, modelagem matemática, sequências literárias, oficinas de arte, experimentações científicas e abordagens comunicacionais são utilizadas como estratégias para promover o engajamento dos estudantes, a contextualização dos conteúdos e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Essas metodologias, longe de serem meros recursos, são apresentadas como escolhas intencionais e fundamentadas, que visam transformar a relação dos estudantes com o conhecimento e com o processo de aprendizagem.

Também emergem reflexões importantes sobre a gestão escolar, as políticas educacionais e a organização institucional. Alguns textos analisam como o conhecimento sobre as estruturas de funcionamento da escola, os princípios da gestão democrática e as normativas educacionais são fundamentais para a atuação docente crítica e consciente. A compreensão da escola como instituição social complexa, atravessada por disputas e contradições, permite aos futuros professores ampliar sua visão sobre os processos pedagógicos e participar mais ativamente da vida institucional.

Outra temática relevante refere-se à extensão universitária e à articulação entre universidade, escola e comunidade. Os projetos descritos revelam uma universidade comprometida com sua função social, aberta ao diálogo com

os territórios e com as populações que, historicamente, foram excluídas dos espaços de poder e de saber. A extensão é concebida como movimento de ida e volta, em que os saberes populares e acadêmicos encontram-se, tensionam-se e transformam-se mutuamente. Essas experiências reforçam a importância de uma formação docente que ultrapasse os muros da universidade e comprometa-se com a transformação da realidade.

A valorização da figura do professor como pesquisador é outro ponto recorrente. Em muitos textos, a prática pedagógica é acompanhada de registro, análise e reflexão sistemática, o que permite aos licenciandos compreenderem que a docência também é campo de investigação. A pesquisa é apresentada como prática indissociável do ensinar, como forma de compreender os contextos escolares, avaliar os impactos das intervenções, repensar estratégias e produzir conhecimentos que contribuam para o avanço da própria profissão docente.

Por fim, alguns textos abordam a importância da educação estética, da comunicação e das artes na formação docente. O trabalho com pintura, literatura, expressão corporal e linguagens visuais é valorizado como forma de ampliar a sensibilidade, a escuta, a criatividade e a capacidade de mediação cultural dos futuros professores. A arte, nesse sentido, não aparece como elemento decorativo, mas como linguagem que educa, comunica e transforma, contribuindo para uma docência mais humana, sensível e aberta à diversidade.

O que se apresenta neste grupo de textos apresentados no IV ENLIC SUL evidencia que os percursos formativos analisados não são lineares nem isentos de desafios. Ao contrário, são marcados por tensões, conflitos, aprendizagens inesperadas, reconfigurações de trajetórias e descobertas fundamentais. É nesse movimento, entre teoria e prática, universidade e escola, saberes e experiências, que se forja a docência como resistência, compromisso ético, político e transformador. Assim, esta obra coletiva não apenas apresenta experiências de formação docente, mas nos convida a repensar o papel da universidade, das políticas públicas e da importância de continuidade dos programas de inserção como o PIBID, da pesquisa, da extensão e da prática pedagógica na construção de um projeto de educação emancipadora e democrática. Mais que um programa, que o PIBID torne-se uma política de estado, garantindo a qualificação da formação dos novos professores. Que estas páginas inspirem outros educadores e educadoras a seguir apostando na escola pública como espaço de invenção, resistência e esperança.

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.001

**POSSIBILIDADES E REALIDADES: O PAPEL DA OBSERVAÇÃO
NA FORMAÇÃO DOCENTE** **18**

Danielle Pereira Antunes

Alessandra Chimendes Cordeiro

Luiz Ricardo Silveira Verçosa

Patrícia Becker Engers

Álvaro Luís Ávila da Cunha

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.002

**EDUCAÇÃO FÍSICA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL:
EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NO PIBID** **29**

Cristiane Machado Farias

Daniel Lemos Messias

João Gabriel Pereira Quadros

Daniela Noronha Da Silva

Marta Iris Camargo Messias da Silveira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.003

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM ATIVA PARA O ENSINO
DE CIÊNCIAS DA NATUREZA** **41**

Ronaldo dos Santos Leonel

Cintia Aliny Silva de Souza

Janaina Zanon Roberto Stellfeld

Vinicius Fernando de Lima

Orientador do Trabalho

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.004

**O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS 58**

Franciane Sousa Ladeira Aires

Andressa Barcellos Correia da Silva

Andreia Rezende Garcia-Reis

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.005

**TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS/PIBID: PLURALIDADE,
IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA
ANTICOLONIAL..... 74**

Chrizian Karoline Oliveira

Yanina Micaela Sammarco

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.006

**PRINCIPAIS DESAFIOS E APRENDIZADOS AO PLANEJAR
APLICAÇÕES DE OFICINAS EM INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 91**

Ana Carolina Cruz dos Santos

Calebe Krizan Belmonte dos Santos

Nadine Zarate Goulart

Zuleyka da Silva Duarte

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.007

**QUEM ENSINA FÍSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS? UM ESTUDO
SOBRE A ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL..... 103**

Patrick Antônio Bresciani Zarpelon

Ana Júlia de Lima Gandin

Brenda Luiza Pulter

Daniel Farias Mega

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.008

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS NA
PERSPECTIVA CRÍTICA: VIVÊNCIAS PROPOSTAS PELO PIBID –
SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA 114**

Gabriel de Souza de Carvalho

Julia da Rosa Pires

Maria Fernanda Bayon Dinis

Nathan Soares

Tatiane Motta da Costa E Silva

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.009

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS EXPECTATIVAS
EM RELAÇÃO AO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) 127**

Francielly Giachini Barbosa Menim

Caroline Good

Lucas Beraldin dos Santos

Karen Franklin

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.010

**PRIMEIROS CONTATOS E EXPERIÊNCIAS COM O PIBID,
EXPECTATIVAS E AMBICÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA 141**

João Brunini

Ailton José Morelli

Ana Paula Paulino de Oliveira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.011

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTOS ESCOLARES
FRONTEIRIÇOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA ... 153**

Mauren Lúcia Braga de Araújo

Marta Íris Camargo Messias da Silveira

Diego de Matos Noronha

Tatiane Motta da Costa e Silva

Álvaro Luis Avila da Cunha

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.012

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMBASADAS NA EDUCAÇÃO

POSITIVA: ALGUMAS REFLEXÕES **168**

Emilly Eduarda Pugin de Amorim Ferreira

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.013

O ENSINO DE MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE:

EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO **184**

Leonardo Angelo Rigo

Natalia Chicora

Yanko Szusko Soares

Heliza Colaço Góes

Tania Teresinha Bruns Zimer

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.014

JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA EM SALA DE AULA: LEITURA

COMPARTILHADA DOS CONTO E “EM TERRA” E “PEDAÇOS” **199**

Emanuela de Cássia da Silva

Luciana Ferreira Leal

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.015

UFPR – IFPR: A PARCERIA SUPERVISOR – ORIENTADOR NOS

ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA **211**

Lisiane Basso – IFPR (lisiane.basso@ifpr.edu.br)

Celso Pinheiro – UFPR (celsopinheiro@ufpr.br)

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.016

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS

COM A METODOLOGIA DE SALA DE AULA INVERTIDA E SUA

RELEVÂNCIA PARA O PIBID **224**

Cindy Allanis Schneider dos Santos

Luis Mikael dos Santos Santander

Nadine Zarate Goulart

Rodrigo Lemos Soares

Patricia Becker Engers

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.017

**INTERVENÇÃO PRÁTICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE:
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESTRATÉGIA SAÚDE DA
FAMÍLIA.....236**

Pedro Dalcin Santos
Gustavo Goulart Pinto
Patricia Becker Engers
Rodrigo Lemos Soares

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.018

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PERCEPÇÕES
E EXPERIÊNCIAS DE UMA JORNADA DE ESTUDOS.....248**

Kaylane Mercante Moreira Pinto
Gustavo Goulart Pinto
Maria Eduarda Sampaio da Silva
Rodrigo Lemos Soares

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.019

**ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR:
EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....262**

Frantiesca Cheiran Pereira
Elida Pasini Tonetto
Denise Wildner Theve

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.020

**AS REDES SOCIAIS COMO ALIADAS NO ESTUDO DA
MATEMÁTICA: AÇÕES REALIZADAS NO PIBID (2024).....272**

Júlio César Monteiro de Oliveira
Cristiane Monteiro da Silva
Lisangela Cunegatto Machado
Marlúbia Corrêa de Paula
Kelen Berra de Mello

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.021

NOVEMBRO NEGRO: OFICINAS ESCOLARES COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZADO.....288

Danielle Pereira Antunes
Alessandra Chimendes Cordeiro
Anne Kristyellen Machado Trindade
Luiz Ricardo Silveira Verçosa
Tatiane Motta da Costa e Silva

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.022

CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA DE GESTÃO ESCOLAR NAS LICENCIATURAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....298

Gabriela Alves Colombo
Julya Rofino Clemente
Maria Gabriela Pereira Travagli
Natalina Francisca Mezzari Lopes

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.023

CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA DE GESTÃO VAMOS VIAJAR? UMA EXPERIÊNCIA COM MODELAGEM MATEMÁTICA.....308

Julya Rofino Clemente
Gabriela Alves Colombo
Maria Gabriela Pereira Travagli
Prof.^a Dra. Emilly Gonzales Jolandek

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.024

DESAFIANDO AS EXPECTATIVAS: A LEITURA DA OBRA TRAMAS DE MENINOS, DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA, NO ENSINO FUNDAMENTAL.....322

Maria Clara Da Silva Costa
Luciana Ferreira Leal

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.025

**PLANEJAMENTO E FLEXIBILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE:
REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA DE ENSINO EM MATEMÁTICA.....334**

Laura Carolina Aymoré Ferrandin

Tania Teresinha Bruns Zimer

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.026

**ESTUDO DE PINTURA NO CURSO DE PEDAGOGIA –
INTERAÇÕES COMUNICACIONAIS.....346**

Regina Lúcia Mesti

Jaci Aico Kussakawa

Orientador do Trabalho

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.027

**DESAFIOS E SUPERAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PERIFÉRICAS: NOTAS
SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E A PEDAGOGIA CRÍTICA.355**

Mauren Lúcia Braga de Araújo

Zuleyka da Silva Duarte

Mikaeli Severo Cabezudo

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.028

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROGRAMA DE
ATUALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DIDÁTICA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....372**

Danielli Taques Colman

Graciete Tozetto Goes

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.029

**JOGO DA VELHA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO
DE ELETROQUÍMICA.....382**

Nicolli Camargo Colli

Paula Cavalcante Monteiro

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.030

**O PIBID COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DAS
LICENCIATURAS NA UNICENTRO/PR** **395**

Aurélio Bona Júnior

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.031

**VIVÊNCIAS E DESAFIOS NO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA** **405**

Keven Solano Guimarães

Cláudia da Silva Cousin

Danielle Monteiro Behrend

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.032

**DESVELANDO COMPOSTOS, UMA ALTERNATIVA DIFERENTE
DE ENSINAR SOLUÇÕES E MISTURAS** **417**

Franciele de Fatima Roberto

Paula Cavalcante Monteiro

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.033

**MUITO ALÉM DA LÍNGUA: PROFESSORES QUE CONTRIBUEM À
FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBAIS** **428**

Valéria Armani

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.034

**A OBRIGATORIEDADE DO PROGRAMA PIBID: UM AVANÇO
PARA A LICENCIATURA OU UMA AMEAÇA À AUTONOMIA
DOCENTE?** **438**

André Henrique Boazejewski Pereira

Desiré Luciane Dominschek

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.035

**DAS EXPERIÊNCIAS DO VIVIDO À CONSTRUÇÃO DO EU
DOCENTE** **454**

Vera Lúcia dos Santos Schwarz Santos

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.036

**A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA DE
SOCIALIZAÇÃO E BEM-ESTAR EM UMA ESCOLA DA ZONA
RURAL DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA/RS 468**

Nadine Zarate Goulart

Cindy Allanis Schneider dos Santos

Luis Mikael dos Santos Santander

Miriam Raquel de Freitas Monteiro

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.037

**CLUBE DE MATEMÁTICA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE
RELACIONAR EXTENSÃO E ENSINO 482**

Graciela Moro

Marnei Luis Mandler

Regina Helena Munhoz

Amanda de Oliveira Fink

Ana Julia Ferrari Araujo

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.001

POSSIBILIDADES E REALIDADES: O PAPEL DA OBSERVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Danielle Pereira Antunes¹
Alessandra Chimendes Cordeiro²
Luiz Ricardo Silveira Verçosa³
Patrícia Becker Engers⁴
Álvaro Luís Ávila da Cunha⁵

RESUMO

Um dos primeiros desafios dos docentes ao ingressarem em um novo campo de atuação é conhecer as características da comunidade escolar, entre elas, as particularidades do contexto, história, perfil das famílias dos estudantes, como se apresentam as áreas de lazer do bairro e os espaços pedagógicos da escola, além de conhecer a direção, as coordenadoras pedagógicas, os objetivos e intencionalidades pedagógicas da escola, apresentados no Projeto Político Pedagógico. Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada por um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD), subprojeto Educação Física, da Universidade Federal do Pampa, durante o período dedicado às visitas nas escolas que compõem o programa. Esse estudo da realidade

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguai/RS, danielleantunes.aluno@unipampa.edu.br

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguai/RS, alessandrakordeiro.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguai/RS, luizvercosa.aluno@unipampa.edu.br;

4 Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pampa-RS, Campus Uruguai/RS, [ciaengers@unipampa.edu.br](mailto:patri-
ciaengers@unipampa.edu.br)

5 Professor Orientador: Doutor em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande-RS, [alva-
rocunha@unipampa.edu.br](mailto:alva-
rocunha@unipampa.edu.br)

foi realizado nas escolas da rede pública de ensino de Uruguaiana/RS. Após a etapa de agendamento com cada professor supervisor, as observações ocorreram em novembro e dezembro do ano de 2024. Integram a proposta do PIBID escolas da região central da cidade, escolas de regiões periféricas e uma escola rural. Para além destes diferentes contextos geográficos e a latente realidade das escolas centrais, que possuem espaços privilegiados de prática e forte cultura esportiva, as escolas observadas apresentaram-se como espaços acolhedores para toda a comunidade escolar, atuando não só como espaço de ensino, mas como ponto de referência para aquela comunidade, pois são, para alguns jovens, um dos únicos espaços de lazer e socialização, especialmente na zona rural. Algumas escolas estudadas, principalmente as da região periférica e a rural, enfrentam, diariamente, desafios maiores, como a evasão escolar e a ausência de ambientes adequados para a prática esportiva. A partir desse estudo, foi possível ter uma visão mais ampla dos desafios e possibilidades da prática docente, a fim de subsidiar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficientes e compatíveis com a realidade de cada contexto escolar.

Palavras-chave: Realidade Escolar, Aprendizagem, Integração, Observação.

INTRODUÇÃO

CONTEXTO

Parece que o século XXI começa a repetir o XX. Voltamos a ter que defender a nossa débil democracia ameaçada pela mais vil das políticas, potencializada pela mais avançada das tecnologias comunicacionais. A maioria das pessoas carrega, em suas bolsas e bolsos, o mundo, o conhecimento ao alcance do toque. O que fazemos com ele? Na Noruega, as escolas retiraram das salas os computadores que eram oferecidos aos estudantes, porque eles estavam ficando menos inteligentes. O que acontece quando seres cada vez menos inteligentes operam máquinas a cada dia mais inteligentes e superiores em termos performáticos e de produtividade?

Não se trata de ficção científica. Estamos falando de contextualização, um princípio caro para a educação crítica. A primeira inquietação docente que nos acompanha cotidianamente é reconhecer a sociedade a que pertencemos. Pensar educação significa buscar entender o planeta em que vivemos; como se estrutura (ou não) a sociedade e quais os valores hegemônicos presentes nas relações sociais. É a partir da forma como interpretamos a realidade que conseguiremos planejar e agir em educação. Esta interpretação é tarefa cotidiana no educar e, portanto, é uma compreensão um tanto móvel, cambiante e, por vezes, progressiva, mas sempre necessária. Como quem conta uma história ou fabrica um cenário, é claro que interpretar é um dos movimentos desse fazer. Entretanto, a interpretação não consegue representar todo o significado do fazer pedagógico.

A realidade ou as versões da realidade apresentadas são matéria-prima essencial, seja dos currículos escolares, seja da pesquisa educacional, assim como o entendimento dos aspectos culturais que formam o lugar onde moramos, seja bairro, cidade ou microrregião. O lugar é, espontaneamente, a sede da resistência, ensina-nos Milton Santos (2004), no seu já clássico livro *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*.

O presente trabalho investiga os territórios onde se dá o processo pedagógico nas comunidades escolares, e como podem orientar nossa prática para que, como fala o geógrafo negro brasileiro, tornem-se sede da resistência ao preconceito de toda a espécie, às mais variadas formas de autoritarismo institucional e à brutalidade política.

Nosso objetivo é relatar o período dedicado a visitas às sete escolas do município de Uruguaiana que compõem o PIBID, a partir da perspectiva dos integrantes do programa. Iremos narrar a experiência dos bolsistas em cada ambiente escolar, descrevendo as primeiras impressões sobre o cenário e de que forma estes elementos oferecidos pela realidade orientarão nosso planejamento e nossas intervenções.

O PIBID ESTRUTURA E PLANEJAMENTO

Após a última edição ter ocorrido no primeiro semestre de 2023, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência está de volta à Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana - em outubro de 2024, dessa vez ofertando uma maior quantidade de vagas para bolsistas. Para facilitar a compreensão deste trabalho, é necessário, primeiramente, esclarecer o que é o programa e sua relevância dentro do Ensino Superior.

O PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira (Brasil, 2024). Está apto a entrar no programa o aluno regularmente matriculado em um curso de licenciatura que atenda os critérios solicitados no edital, neste caso, a entrega da documentação requerida e a escrita de uma carta de intenções. Os licenciandos contam com uma bolsa de R\$ 700,00, com encerramento em outubro de 2026.

O programa tem como objetivo o aprimoramento dos estudantes, colocando-os diretamente no campo de atuação, participando de atividades dentro de escolas públicas com o acompanhamento dos professores supervisores e coordenadores da universidade. Além das atribuições dentro do ambiente escolar, os pibidianos também participam de oficinas de formação, formulação de trabalhos teóricos, apresentações em eventos externos, estudos em grupos envolvendo obras clássicas do universo da educação escolar e a Educação Física como um todo.

O PIBID busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Brasil, 2024).

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

Trata-se de um estudo do tipo Relato de Experiência, que visa relatar as vivências de acadêmicos bolsistas do PIBID sobre a fase de aproximação e reconhecimento dos contextos escolares de atuação do programa. Os relatos de experiência podem ser considerados como a expressão escrita das vivências, contribuindo para a produção do conhecimento com reconhecida importância nas discussões científicas (Mussi *et al.*, 2021).

Mesmo levando em conta todas as contribuições dos estudos culturais e demais perspectivas pedagógicas pós-estruturalistas e identitárias, partiremos da perspectiva da pedagogia crítica para balizar nossas práxis. Esta escolha justifica-se pelo contexto apresentado na introdução, que exige por parte do docente uma atitude questionadora radical, tendo em vista a configuração de forças extremamente retrógradas que põem em risco o estado de direito em nosso país.

Neste artigo, debruçar-nos-emos, mais particularmente, sobre uma das bases daquela pedagogia, qual seja o estudo da realidade como princípio de contextualização para a docência.

Um destes problemas com que primeiro nos confrontamos, quando nos obrigamos a conhecer uma dada realidade, (...) enquanto nela atuamos ou para nela atuar, é saber em que realmente consiste a realidade concreta (Brandão, 1981).

O diário de campo foi fundamental para as descrições e análises, pois garante, *in loco*, os registros e observações quando o acadêmico encontra-se nas comunidades escolares. “Observando as manifestações do sujeito e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação” (Severino, 2016, p. 127). Segundo Remi Hess “os diários revelam o processo de emergência e agenciamento das ideias” (2005, p. 86).

Para tanto, analisamos os relatos de três acadêmicos integrantes do PIBID nos dois primeiros meses do programa no segundo semestre de 2024, os quais percorreram cinco escolas públicas de Uruguaiana onde vão atuar nos próximos dois anos, divididos em grupos e em rodízio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AS COMUNIDADES ESCOLARES ENVOLVIDAS

O trabalho traz as primeiras impressões adquiridas nas escolas que compõem o programa. A primeira escola visitada foi a Escola Estadual Periférica I. O professor João apresentou-nos o local e pudemos observar que é uma instituição que tem bairros periféricos em seu entorno, mas também está perto do centro da cidade. O ambiente escolar é muito acolhedor com os estudantes. A escola utiliza um método em que os estudantes do Ensino Médio deslocam-se para as salas de aula, dependendo da disciplina. Em alguns dias da semana, as aulas ocorrem em horário integral na escola. A escola possui uma quadra aberta e um pátio ao ar livre para as atividades de Educação Física, além de uma sala de aula para atividades que envolvem mais atenção e habilidades cognitivas. A instituição possui poucos alunos e a direção tenta buscar mais, fazendo com que a comunidade conheça a escola e reconheça-a como uma boa instituição de ensino. O professor João mostrou que, com materiais variados, é possível desenvolver muitas aulas. Foram mostrados materiais como caixas de ovo, garrafas pet e latas, com os quais ele desenvolve muitas brincadeiras. Como é uma escola estadual, os estudantes têm Educação Física desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal Periférica II foi a segunda visitada, sob responsabilidade da professora Daniela. A escola está localizada em um bairro periférico da cidade e possui um espaço bem grande, contando com várias salas multidisciplinares e com um ginásio fechado, além de bastante espaço ao ar livre. As aulas de Educação Física acontecem no ginásio, onde há bastante material para desenvolver com os estudantes. A disciplina de Educação Física é oferecida a partir do sexto ano, nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo a professora responsável pelas aulas, muitos alunos são carentes financeiramente e, muitas vezes, afetivamente. Dessa forma, a escola é vista por eles como um lugar de refúgio e segurança.

Na Escola Municipal Periférica III, a supervisora responsável também é a professora Daniela. A escola conta com uma estrutura bem ampla, com várias salas multidisciplinares, também com uma quadra coberta e espaço ao ar livre, possuindo bastante material disponível para desenvolver as aulas de Educação Física.

A Escola Estadual Centro I oferece o Ensino Médio regular e Ensino Normal (Magistério), sob a responsabilidade da professora Mikaela. A escola possui um ginásio bem amplo e uma quadra aberta para as atividades. Por ser uma escola que incentiva os esportes e sempre participa das competições, tem muitos materiais para as aulas. A escola está localizada em um bairro de classe média e, em geral, os alunos pertencem a essa classe econômica.

A Escola Rural de Uruguaiana está sob a responsabilidade da professora Miriam. Para chegar à escola, é disponibilizado um ônibus da prefeitura, que leva uma hora de viagem. Para os alunos que frequentam a escola, é disponibilizado transporte público gratuito. A escola possui uma quadra coberta para as aulas de Educação Física, sala de materiais e um campo para realizar modalidades como atletismo. Para os estudantes, a escola é o lugar para eles socializarem, sendo bem receptivos com a nossa visita.

A Escola Estadual Centro II está localizada na região central da cidade. O professor responsável é o Alex. Em termos de estrutura, é uma das maiores escolas da cidade, contando com quatro quadras poliesportivas abertas, uma quadra de areia, um espaço para modalidades de atletismo, uma sala para aulas de lutas e um ginásio. A escola incentiva muito os esportes, participando de muitos torneios. A direção incentiva bastante as aulas de Educação Física, proporcionando recursos materiais e espaços para as práticas. Como é uma escola da rede estadual, os alunos têm a disciplina desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, e esportes diversificados, como os de raquete, são abordados.

A Escola Municipal Periférica III é uma escola que está localizada em bairro periférico, com um grande espaço físico, sob responsabilidade do professor Alisson. A escola possui muitas salas multidisciplinares, uma quadra coberta e bastante espaço ao ar livre. Além disso, possui uma sala bem ampla com bastantes materiais diversos, podendo desenvolver aulas com as modalidades de atletismo. Também oferece muitas atividades extraclasse para os estudantes que a frequentam, de modo que a comunidade escolar participa bastante das atividades oferecidas, incluindo a prática esportiva de vôlei, que ocorre no período noturno. Os pais são bem presentes nas atividades. É uma escola que incentiva muito os esportes e os alunos desenvolvem-se muito bem. A escola também funciona à noite para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERRITÓRIOS

A diversidade de contextos escolares observados ao longo das visitas revelou um panorama rico e desafiador para a prática docente. As diferenças estruturais entre as escolas centrais, periféricas e rurais evidenciam a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além do planejamento tradicional, considerando os fatores sociais e econômicos que impactam diretamente a rotina dos estudantes.

Enquanto algumas escolas dispõem de infraestrutura mais completa e incentivo à prática esportiva, outras enfrentam limitações significativas. No entanto, um aspecto em comum entre todas as instituições visitadas foi o empenho dos professores em transformar o espaço escolar em um ambiente de aprendizado acolhedor, reforçando a importância da mediação docente na construção de experiências educacionais significativas.

Diante desse cenário, a escola apresenta-se como um território de possibilidades, onde o papel do educador não se restringe ao ensino de conteúdos, mas expande-se para a promoção do pertencimento e do desenvolvimento integral dos estudantes. Nas escolas periféricas e rurais, por exemplo, muitas vezes, a instituição representa o principal espaço de socialização e lazer dos jovens, o que reforça ainda mais sua importância na comunidade. Esse aspecto exige um olhar sensível e uma prática pedagógica que valorize a realidade local, estabelecendo conexões entre o currículo e o cotidiano dos estudantes.

A observação dos diferentes territórios não apenas ampliou a compreensão sobre as dinâmicas escolares, mas, também, ressaltou a necessidade de adaptação e inovação na prática docente. O ambiente escolar, independentemente de sua localização, deve ser pensado como um espaço de transformação social, onde o ensino ultrapassa os limites da sala de aula e insere-se de maneira ativa na vivência dos estudantes.

PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO

Após a finalização do período de visitas, foi necessário um momento de parar, assimilar e organizar as informações colhidas. Como estudantes de licenciatura, o ato de conduzir uma turma ou organizar um plano de aula não é algo totalmente distante daquilo que já vivenciamos na universidade. Temos matérias

como as Práticas como Componentes Curriculares (PCCs), pelas quais frequentamos escolas e executamos atividades solicitadas, e apresentamos nossas aulas para nossos próprios colegas. Já faz parte da nossa rotina. É um dispositivo eficiente e, sim, aprendemos, e muito, nessas vivências. Porém, existe um clima familiar, pois, na maioria das vezes, estamos em um ambiente com o qual já estamos acostumados, cercados de pessoas com quem convivemos a maior parte da semana e, geralmente, possuímos uma relação com as escolas que escolhemos trabalhar nos PCCs, por já termos estudado ou trabalhado lá.

O PIBID entra em nossas vidas como uma oportunidade de desafiarmo-nos e sairmos da nossa zona de conforto, seja atravessando a cidade ou, até mesmo, saindo dela, algo que, para nós, foi repentino, mas, para aqueles que fazem parte daquele contexto, não há nada demais. As diferenças em estrutura são perceptíveis, e o breve contato com os estudantes revelou várias realidades e histórias de vida. Em nenhuma escola, foi percebido um desinteresse pela Educação Física. Ao contrário, os jovens demonstravam entusiasmo e engajamento nas aulas que acompanhamos,

Termos um vislumbre da realidade que nos aguarda, mas não falamos de maneira desdenhosa e, sim, de uma posição contemplativa. Ser um pibidiano é ser agraciado com a oportunidade de circular por diversos espaços, e de sentir como cada instituição possui suas peculiaridades, desde a metodologia adotada pelos professores supervisores aos trabalhos expostos nos corredores, usualmente compostos por desenhos feitos pelos estudantes com cores vibrantes e traços singulares. Por trás de cada desenho, existem histórias e indivíduos que terão nosso respaldo durante esses dois anos. Esperamos impactar suas vidas de maneira positiva, como eles impactarão a nossa.

A experiência proporcionada pelo PIBID deixou evidente que a prática docente vai além do domínio teórico e exige uma constante adaptação às realidades escolares. Cada escola visitada apresentou desafios e possibilidades distintas, reforçando a importância de um olhar sensível para o contexto de cada comunidade. A diversidade de metodologias adotadas pelos professores supervisores demonstrou que não há um único modelo de ensino eficaz, mas, sim, diferentes abordagens que devem ser ajustadas conforme as necessidades dos estudantes.

Além do conhecimento acadêmico, ficou claro que o vínculo entre professor e estudante é um fator determinante para o engajamento e a participação nas atividades escolares. Mesmo em ambientes com estrutura limitada, o entusiasmo

e a dedicação dos docentes fazem a diferença na construção de um aprendizado significativo. Esse contato direto com a realidade escolar ampliou a compreensão sobre o papel do educador, que precisa atuar não apenas como transmissor de conhecimento, mas, também, como mediador e facilitador do processo educativo.

Por fim, a vivência no PIBID reforça a importância da escola como espaço de transformação social e desenvolvimento humano. A interação com diferentes territórios e suas peculiaridades permitiu compreender que a prática docente deve ser flexível, inclusiva e conectada às realidades dos estudantes. Mais do que ensinar, ser professor é compreender, acolher e inspirar, contribuindo para uma educação que faça sentido dentro e fora da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o fechamento do período de observações realizadas pelos membros do PIBID, iniciar-se-á um novo ciclo, o de planejamento e execução das propostas de ensino. Entretanto, é fundamental parar e reorganizar-nos para analisar tudo que observamos até agora. Essa experiência permitiu-nos uma agradável amostra do que está por vir pelos próximos dois anos, quando estaremos circulando por todas as escolas. Durante as visitas, foi possível vivenciar uma vertente valorosa, porém pouco explorada: a perspectiva humana.

Estar dentro de uma universidade federal é uma grande conquista, é superar nossas dificuldades, enquanto amadurecemos e buscamos não só um diploma, mas conhecimento, aprimoramento e evolução. É uma constante procura por referenciais teóricos e técnicas esportivas, mas, às vezes, o aspecto humano pode passar despercebido. O contato direto com os alunos e professores dentro de suas respectivas rotinas mostrou-nos que a educação é mais ampla do que somente a simples transmissão de conteúdos, ela envolve empatia, escuta ativa, compreensão das realidades individuais/coletivas, adaptação, disposição para ressignificar e a formação de comunidades.

O processo de ensino e aprendizagem deve levar em conta que os estudantes possuem conhecimentos prévios e saberes adquiridos com o mundo ao seu redor que devem ser considerados durante esse processo. Sendo assim, atividades proporcionadas pelo PIBID são importantes devido ao ambiente estimulante que incentiva os acadêmicos e estudantes a desenvolver-se como indivíduos, experimentando vivências e construindo valores em conjunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.**

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BRANDÃO, C.R. **Pensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

HESS, R. **Produzir sua obra** – O momento da Tese. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SEVERINO, A.J. **A Metodologia do Trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.002

EDUCAÇÃO FÍSICA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NO PIBID

Cristiane Machado Farias¹

Daniel Lemos Messias²

João Gabriel Pereira Quadros³

Daniela Noronha Da Silva⁴

Marta Iris Camargo Messias da Silveira⁵

RESUMO

O presente estudo relata experiências didáticas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI MÃE FAUSTA), voltadas à formação de licenciandos em Educação Física. Com base nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio, buscou-se contribuir com o currículo da Educação Física por meio de atividades que abordaram danças tradicionais, jogos de matriz africana, brincadeiras indígenas e discussões sobre identidade e racismo. O objetivo foi preparar futuros docentes para aplicar a temática das relações étnico-raciais na educação. Destacam-se oficinas temáticas, rodas de conversa e intervenções

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

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

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

4 Profa. da Educação Básica; Supervisora no PIBID-Educação Física da UNIPAMPA, motricidadedani@gmail.com;

5 Profa. Associada da UNIPAMPA - Campus de Uruguaiana; Doutora em Educação pela Universidade Federal do - BA, martasilveira@unipampa.edu.br;

em sala de aula, promovendo reflexões sobre o diálogo entre corpo, movimento e cultura para uma educação inclusiva e antirracista. As atividades ocorreram em escolas públicas, buscando fortalecer o pertencimento dos alunos. A troca de saberes entre bolsistas do PIBID, professores, supervisores e membros do NEABI enriqueceu a formação dos estudantes da Educação Básica e dos futuros professores. O PIBID revelou-se um espaço de aproximação entre teoria e prática, permitindo vivências metodológicas para a aplicação das leis que regulamentam o ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena. A interação com as realidades escolares ajudou os acadêmicos a compreenderem os desafios da diversidade étnico-racial no cotidiano escolar. Concluimos que a Educação Física tem papel essencial na educação antirracista, sendo o PIBID uma ferramenta estratégica para ampliar conhecimentos e ressignificar as licenciaturas.

Palavras-chave: Educação Antirracista, Diversidade Étnico-Racial, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, possui um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, indo além das práticas corporais e esportivas para atuar como um campo pedagógico que promove a diversidade cultural, a construção e reconhecimento de identidades e a promoção da equidade social. No âmbito escolar, a disciplina contribui para a desconstrução de preconceitos e a valorização das diversas manifestações culturais, especialmente as de matriz africana e indígena, promovendo um ensino que dialoga com a diversidade étnico-racial e auxilia na superação do racismo estrutural presente na sociedade.

No entanto, apesar da importância dessa abordagem, ainda há desafios importantes para a efetivação de uma educação antirracista na Educação Física, principalmente na formação docente e na efetivação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais tornam obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares. O desconhecimento ou a falta de preparação dos professores em relação a essas diretrizes, muitas vezes, limita a inserção dessas temáticas na prática pedagógica, tornando essencial o investimento em processos formativos que qualifiquem os futuros docentes para essa realidade.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - tem mostrado-se uma ferramenta essencial para a formação de futuros professores, pois possibilita a vivência de experiências que integram teoria e prática em ambientes escolares. O PIBID permite aos bolsistas a oportunidade de experimentar metodologias voltadas à educação para as relações étnico-raciais, o que amplia suas habilidades didáticas e contribui para sua atuação futura mais crítica e comprometida com a superação das desigualdades sociais e raciais no contexto educacional.

O presente estudo tem como objetivo relatar as experiências didáticas realizadas no âmbito do PIBID em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI MÃE FAUSTA⁶, destacando a importância da Educação

⁶ O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena - NEABI - foi fundado em 2010, a partir da necessidade de instituir na Unipampa, Campus de Uruguaiana, um núcleo de pesquisa que proporcionasse discussões e reflexões no âmbito acadêmico a luz das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e que vai ao encontro da necessidade de promover projetos de pesquisa, extensão e discussões sobre a questão da discriminação racial e a implementação das ações afirmativas no ensino superior. No campus Uruguaiana, em

Física e sua contribuição na promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. O NEABI, por meio de suas ações formativas, possibilita que os bolsistas do PIBID desenvolvam práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes da educação antirracista, contribuindo para a valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

Entre as atividades realizadas, o projeto Novembro Negro⁷, realizado anualmente pelo NEABI, tem sido um espaço significativo para a inserção dessas práticas, pois é um momento formativo onde os bolsistas participam de oficinas de preparo para intervenções pedagógicas, promovendo jogos de matriz africana, danças tradicionais, brincadeiras indígenas e rodas de conversa sobre identidade e racismo. Dessa forma, o estudo evidencia as contribuições da Educação Física no contexto da formação docente e na promoção de uma educação antirracista. Investigaremos como essa disciplina, além de seu caráter esportivo, pode atuar como um campo pedagógico que aborda questões culturais, sociais e identitárias. A Educação Física, ao longo do tempo, tem expandido-se em sua abordagem, transcendendo a prática esportiva para incluir conteúdos que exploram as diversas expressões culturais e sociais dos povos, especialmente as de matriz africana e indígena.

Buscaremos compreender o papel da Educação Física na construção de uma escola mais inclusiva, destacando o impacto das metodologias voltadas à diversidade étnico-racial na formação dos futuros professores. A pesquisa visa entender como as práticas pedagógicas e os conceitos de corporeidade e identidade podem ser aplicados na prática escolar, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e o fortalecimento de um ambiente educacional mais plural e democrático.

especial, encontra-se o NEABI Mãe Fausta. Na Unipampa, cada NEABI recebe o nome simbólico de uma referência/ancestralidade da luta antirracista do município onde o campus está localizado. O nome dado ao NEABI, sediado no campus Uruguaiana, foi em homenagem a uma conhecida Yalorixa e militante do movimento negro do município.

- 7 O Novembro Negro caracteriza-se por ser um projeto de extensão promovido pelo NEABI que tem como objetivo promover ações de conscientização e de educação para as relações étnicas e raciais durante o mês de novembro, mês em que comemora-se a consciência negra. As ações do Novembro Negro tendem a oportunizar experiências aos discentes dos cursos de graduação a partir das ações desenvolvidas em relação à implementação das Políticas Públicas de combate ao racismo e discriminação, construindo reais possibilidades metodológicas para qualificar suas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental e bibliográfica sobre a relação entre Educação Física e diversidade étnico-racial, buscando conectar experiências pedagógicas com fundamentações teóricas sobre corporeidade afrodiaspórica e educação antirracista. Toma-se, como elemento de análise, o trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e suas conexões com as ações do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI Mãe Fausta). O objetivo é refletir sobre a importância da Educação Física como campo pedagógico para a valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena, bem como analisar as contribuições do PIBID para a formação docente e para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

A pesquisa será realizada por meio das seguintes etapas metodológicas:

1. **Análise Bibliográfica:** será realizada uma revisão da literatura acadêmica sobre os temas envolvidos, como Educação Física, educação antirracista, diversidade étnico-racial e o desafio da implantação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. A revisão incluirá livros, artigos, teses e dissertações que tratam da atuação da Educação Física na promoção da diversidade cultural, das experiências de formação de docentes no PIBID e da importância das leis para a implementação de uma educação antirracista.
2. **Análise das Diretrizes e Legislação:** a pesquisa também concentrar-se-á na análise das diretrizes curriculares e normativas educacionais relacionadas ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, com foco nas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. A análise dar-se-á a partir de uma reflexão crítica sobre como essas leis têm sido inovadoras nas práticas pedagógicas de Educação Física e como elas dialogam com a realidade escolar.
3. **Estudo de caso e reflexão teórica:** o estudo propõe uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica dos futuros licenciados em Educação Física junto às escolas de Educação Básica, destacando-se as vivências no projeto Novembro Negro, as formações e ações em nível do PIBID-Educação Física e do NEABI - Mãe Fausta.

Desta maneira, no âmbito do PIBID - Educação Física, juntamente com o NEABI, foi proposto trabalhar atividades relacionadas com a educação étnico-racial por meio de oficinas de jogos, rodas de conversas, danças e brincadeiras de origem africana e indígena nas aulas de Educação Física em escolas de Educação Básica, onde atuam os bolsistas e supervisores do programa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde a redemocratização do país em 1985 e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, vislumbra-se uma sociedade mais justa, fraterna e de respeito às diferenças. Também devem ressaltar-se os instrumentos importantes na legislação do ensino, os quais são criados pela pressão dos movimentos sociais e pela luta de educadores, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (1995) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), apresentando orientação para a formação de professores da Educação Básica. Na referida Lei, chama-se a atenção para o conceito de tolerância, mas não se incluiu a discussão sobre a temática racial, não havendo ênfase no repúdio às ações racistas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofre alteração com a aprovação da Lei 10.639/03, a qual inclui, no artigo 26-A, a obrigatoriedade de serem inseridos no currículo escolar conteúdos como história da África, dos africanos e a cultura afro-brasileira na formação da sociedade, a luta do povo africano escravizado no Brasil e a contribuição desse povo na história do Brasil (BRASIL, 2003).

Desse modo, a legislação brasileira (a partir da Lei Federal 10.639/03), propõe mudanças no currículo escolar para contemplar a história e a cultura afro-brasileira, notadamente na área de Língua Portuguesa e Literatura, Arte, História e Geografia. Pela Lei 10.639/2003, assume-se o objetivo incisivo de promover mudanças na visão sobre o preconceito racial e o racismo presentes no país. Com isso, pretende-se dar relevância ao destaque para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Além disso, o artigo 79-B da LDB, alterado pela Lei Federal 10.639/03, estabelece o “Dia da Consciência Negra” no calendário escolar, comemorado no dia 20 de novembro. Nessa mesma perspectiva, foi aprovada, em 10 de março de 2008, a Lei Federal 11.645/2008, que alterou novamente a LDB/96, determinando, no currículo escolar das redes de ensino,

a obrigatoriedade de serem ministrados os conteúdos de história e cultura indígena, além da africana e afro-brasileira.

Nesse sentido, dialogamos com Gomes (2011), quando ele afirma ter a Lei Federal 10.639/03 e suas diversas formas de regulamentação uma abrangência nacional. Portanto, devem ser implementadas por todas as escolas do país e monitoradas por conselhos de educação, secretarias estaduais e municipais de educação, incluindo as universidades, enquanto centros de formação de profissionais da Educação. Sendo assim, de acordo com a LDB/96, a formação docente é enfatizada com a exigência do nível superior para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1996).

A partir das mudanças previstas pela LDB/96, a formação de profissionais da educação dá-se em nível de graduação plena, o que é considerado um grande avanço para a formação docente e para a preparação científica dos cidadãos e cidadãs. Assim, a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDB e estabelece a exigência de formação docente em nível superior, em cursos de licenciatura plena, sendo promulgadas as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação). Com isso, as universidades passaram a organizar os cursos de formação docente de acordo com seus projetos institucionais; em relação à temática étnico-racial, a Resolução CNE/CP Nº 01/2002 estabelece que cada instituição deve observar, entre outros aspectos, o preparo para a diversidade e inclusão (BRASIL, 2002).

Já no ano de 2004, tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que orientou, de maneira mais explícita, como contemplar o tema no processo de formação docente. Sendo assim, instituições de Ensino Superior incluirão, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer nº CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004). Nele, fica estabelecido que todos os sistemas de educação devem providenciar apoio sistemático aos professores em planos, projetos, métodos etc. a partir dos próprios sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs).

A Educação Física, enquanto componente curricular, tem o potencial de ir além da prática esportiva e do condicionamento físico, tornando-se um espaço

de ressignificação e valorização das manifestações culturais historicamente marginalizadas. No contexto escolar, esse campo do conhecimento pode atuar na desconstrução da hegemonia eurocêntrica ao integrar práticas corporais afro-brasileiras, africanas e indígenas, permitindo que os alunos reconheçam e conectem-se com saberes que foram historicamente silenciados.

Jocimar Daolio (2002) destaca como a sociedade é estruturada de forma excludente, especialmente quando certos saberes são desconsiderados. No contexto escolar, isso reflete-se na constante invisibilização dos conhecimentos das populações negras e indígenas. A história da África, suas culturas e saberes são frequentemente apagados dos currículos, negando aos estudantes o acesso a essas referências. Esse apagamento representa um epistemicídio, ou seja, o apagamento de conhecimentos, tradições e histórias de determinados povos. Diante disso, é fundamental trazer esses saberes de volta para a sala de aula, garantindo que sejam valorizados e reconhecidos dentro do processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a revisão bibliográfica e documental sobre a implantação da Lei 10.639/03 no conteúdo escolar, possibilitou-se a constituição do referencial teórico explicitado acima. Verificou-se que a implantação desta lei exige uma formação docente que compreenda os elementos estruturantes das desigualdades raciais no país, proporcionando instrumentos para trabalhar com a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Na formação promovida pelo PIBID-NEABI, forneceram-se construtos para nortear propostas pedagógicas nas aulas de Educação Física no contexto escolar.

A Educação Física, nessa perspectiva, possui um amplo repertório e riquíssimo material no que diz respeito à cultura corporal do movimento, o qual pode sustentar, na Educação Básica, espaços pedagógicos voltados para a educação para as relações étnico-raciais. Observou-se que estes espaços vivenciados contribuíram para despertar a criticidade dos docentes e estudantes da Educação Básica, que, raras vezes, são desafiados a questionar o racismo estrutural e institucional, o preconceito e discriminação racial. Percebeu-se, no diálogo com o contexto escolar, que é comum a reprodução de um imaginário social em que se naturaliza a inferiorização dos negros.

A ação teve início com uma oficina de formação voltada para os bolsistas do PIBID, com o objetivo de prepará-los para atuar de maneira eficaz nas escolas. Nessa primeira etapa, os discentes foram apresentados às práticas e saberes das culturas afro-brasileira, africana e indígena. A oficina incluiu atividades que abordaram o simbolismo das máscaras africanas, nas quais coloriram e aprenderam o significado cultural por trás de cada máscara, além de conhecer as tradições e mitos relacionados, abrangendo conhecimentos de atividades para alunos dos anos iniciais. Ocorreram, também, brincadeiras tradicionais africanas e indígenas, que ajudam a compreender o vínculo dessas atividades com a história e a cultura. Além disso, inseriu-se a cultura musical como uma ferramenta para abordar temas cruciais como o racismo, estimulando debates críticos sobre essas questões. Como resultado, observou-se:

1. o interesse dos estudantes da Educação Básica (adolescentes) nas temáticas abordadas;
2. a inspiração para trabalhos contínuos no âmbito escolar;
3. o despertar da curiosidade para a pesquisa de forma crítica em ERER;
4. a sensibilização dos professores de Educação Física da Educação Básica para as ações em ERER;
5. a possibilidade dos futuros licenciados em Educação Física perceberem o quanto estes conteúdos abordados animam os estudantes e atraem-nos para as aulas de Educação Física (tradicionalmente, uma disciplina marginalizada).

Na reflexão crítica efetivada pelos autores, concluiu-se que se torna fundamental a formação dos futuros licenciados e dos professores em serviço, auxiliando-os a projetar formas inovadoras em ERER. Deste modo, a Universidade pode cumprir seu papel de geradora e promotora de conhecimentos, realizando um processo de diálogo permanente entre saber acadêmico e saber popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física como área de conhecimento tem demonstrado um papel significativo na promoção da diversidade étnico-racial; tem trazido ao contexto escolar experiências didáticas que, partindo da corporeidade, desafiam os

estudantes a refletir sobre a história e a cultura dos descendentes de africanos. Nesta perspectiva, jogos, danças e vivências rítmicas articulam-se com rodas de conversa, onde resgata-se a história de subalternização do povo negro no Brasil, gerando espaços pedagógicos capazes de embasar uma visão antirracista. As experiências vivenciadas nesse programa PIBID têm mostrado como a integração de práticas inclusivas pode transformar o ambiente escolar e a percepção dos alunos sobre si mesmos e sobre o próximo. Ao incorporar atividades que valorizam as diferentes culturas e histórias presentes na sala de aula, a Educação Física transcende o âmbito físico e torna-se um poderoso instrumento de conscientização social; como exemplo, temos a introdução de jogos tradicionais de diversas etnias ou danças que refletem a riqueza cultural brasileira e que podem despertar nos estudantes um maior respeito e admiração pela diversidade.

É fundamental que os educadores em formação inicial e continuada compreendam a profundidade e a importância desse trabalho, para que possamos expandir, vivenciar e valorizar a cultura afro-brasileira de forma mais ampla e realizar uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações ÉtnicoRaciais e para o ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECADI, 2004. BRASIL. Parecer nr. CNE/CP 003/2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacaosuperior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnicoraciais>. Acesso em 01/7/2024.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104p.

Dossiê 2017-2018. Disponível em https://itq.ifsp.edu.br/images/NEABI/dossies/Dossi_NEABI_2017_2018.pdf. Acesso em 22/04/2024. Acesso em 22/04/2024.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPA, v. 27, n.1, p.109 – 121, jan./abr. 2011. Disponível em <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em 29/3/2024 NEABI.

LEAL, Catiana Nery; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; BRITO, Rafael Casaes de. As relações étnico-raciais no currículo de Ciências e Educação Física: apontamentos teóricos. Sér.-Estud., Campo Grande, v. 29, n. 66, p. 5-24, maio 2024.

MONTEIRO, Pamela Tavares; ANJOS, José Luiz dos. A Educação Física e a identidade étnico-racial: o estado da arte nas revistas brasileiras de Educação Física. Rev.

SILVA, Felipe de Lima; COSTA, Andressa F. Gama da; SILVA, Thalita Pereira da. Relações Étnico-Raciais e os currículos dos cursos de Licenciatura de uma Universidade do Mato Grosso do Sul. Disponível em <https://journal.unoeste.br/indez.php/ch.%20Acesso%20em%2001/7/2024>

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações etnicoraciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-18, 2010.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.003

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM ATIVA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Ronaldo dos Santos Leonel¹
Cintia Aliny Silva de Souza²
Janaina Zanon Roberto Stellfeld³
Vinicius Fernando de Lima⁴
Orientador do Trabalho⁵

RESUMO

Estabelecer uma ligação entre o conhecimento científico adquirido nos cursos de formação de professores e dos alunos é um desafio considerável. Muitas vezes, essa conexão torna-se um obstáculo na prática docente, pois alguns educadores enfrentam dificuldades em relacionar os conteúdos científicos dos alunos. Esse fenômeno é especialmente evidente nas disciplinas de Ciências da Natureza, em que muitos conceitos são abstratos e demandam dos alunos um elevado nível de raciocínio lógico, criatividade e capacidade de abstração. Com o intuito de compreender como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) pode aprimorar os

1 Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR ronaldo.dsleonel@aluno.uepa.br

2 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, ss.quimik@hotmail.com;

3 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, janaeducar@gmail.com;

4 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, vinicius.fernando3998@gmail.com;

5 Professor orientador: titulação, Faculdade Ciências - UF, everton.bedin@ufpr.br.

processos de ensino e aprendizagem, foi aplicada uma oficina destinada a estimular os licenciados a investigarem novas estratégias de ensino. A expectativa é que, ao participar de experiências inovadoras, os futuros professores sintam-se mais confiantes para aplicar essas metodologias em suas aulas, transformando-as em ambientes de investigação contínua e construção de conhecimentos relevantes. Este estudo examinou como a ABP pode influenciar a formação inicial de professores. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Os dados foram coletados durante uma oficina dirigida aos alunos do terceiro período do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN, situado na região da Transamazônica e Xingu, em Altamira, Pará. Durante a disciplina de Metodologias do Ensino de Ciências da Natureza, os discentes tiveram a oportunidade de experimentar essa abordagem metodológica. A análise dos resultados, sob a perspectiva de pesquisadores da área educacional, indicou que a adoção de métodos ativos na formação de professores é bastante promissora, uma vez que as reflexões compartilhadas sobre teorias e práticas educacionais apresentaram um grande potencial para influenciar decisões pedagógicas futuras.

Palavras-chave: Pedagogia, Metodologias de Ensino, Preservação da biodiversidade.

INTRODUÇÃO

Estabelecer uma ligação entre o conhecimento científico apresentado nos cursos de formação de professores e as vivências dos alunos é um desafio significativo. Muitas vezes, essa conexão pode transformar-se em um entrave na prática docente, uma vez que alguns educadores encontram dificuldades para relacionar os conteúdos científicos com as experiências prévias dos estudantes.

Isso é particularmente claro nas áreas de Ciências Exatas e Naturais, onde muitos conceitos são abstratos, exigindo dos alunos um alto nível de raciocínio lógico, abstração e criatividade (Carvalho, 2015). Além disso, é frequente que, durante sua formação inicial, os educadores não tenham a preparação adequada para desenvolver habilidades que favoreçam a contextualização do conteúdo em suas aulas.

Dessa forma, ao analisarem as provas elaboradas por esses alunos, os professores percebem que os estudantes não atingiram as expectativas e que há uma carência de provas de aprendizado. Isso gera, entre os docentes, uma crescente sensação de insatisfação, apreensão e insegurança (Pozo; Crespo, 2009). Na busca por contornar os desafios do ensino e da aprendizagem, como foi citado anteriormente, certos educadores tendem a restringir, replicar e, em alguns casos, reinterpretar modelos que já foram estabelecidos e que obtiveram sucesso.

Assim, convertendo o ambiente da sala de aula em um verdadeiro laboratório de métodos e estratégias educacionais, testamos diversas abordagens visando facilitar o aprendizado. Além disso, há interações com colegas mais experientes, visando compartilhar conhecimentos que possam melhorar tanto sua prática quanto a dos alunos. A investigação deve ser vista como um objetivo essencial dentro do processo educativo, transformando o aluno em um colaborador que se envolve de maneira autônoma, dinâmica e proativa. Diante dessa análise, surge a seguinte indagação: o professor, durante sua formação inicial, tem recebido a preparação adequada para integrar a pesquisa em sua prática pedagógica?

Além de contextualizar o conteúdo dentro dos saberes pré-existentes dos alunos, é importante ressaltar que uma metodologia de ensino focada na pesquisa pode servir como uma alternativa eficiente para aprimorar a aprendizagem e, dessa forma, contribuir para a melhoria dos resultados insatisfatórios obtidos em avaliações. Isso acontece pois, ao conduzir suas investigações, o estudante consegue criar conexões com o conhecimento que já possui.

A Aprendizagem Baseada em Problemas é uma estratégia que valoriza uma abordagem ativa no ensino, promovendo a pesquisa de forma interativa e colaborativa durante as aulas. Assim, torna-se essencial investigar como essa metodologia influencia realmente o processo de aprendizagem. Diante disso, levanta-se a seguinte questão: de que forma uma proposta pedagógica baseada nos princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas pode ajudar na formação inicial de educadores em Altamira, no Pará?

Com isso, foi organizada uma oficina com o objetivo de oferecer aos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Planalto, situado em Altamira, Pará, uma vivência prática na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza. Durante esse evento, os estudantes tiveram a oportunidade de aplicar a metodologia ABP. A oficina também possibilitou que eles experimentassem um ensino que unisse a teoria e a prática de forma contextualizada, ou seja, as aulas de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental foram enriquecidas por um contexto cultural e intelectual, uma das principais características da ABP.

Nesse cenário, a integração do aprendizado com a vida dos participantes implica reconhecer que suas experiências e conhecimentos são fundamentais para o progresso do aprendizado. Ademais, uma característica distintiva do método ativo proposto na pesquisa é a inclusão de situações-problema, que funcionam como motivadores para que os estudantes possam investigar e refletir sobre suas “convicções”.

Dessa maneira, busca-se facilitar a compreensão dos alunos sobre a proposta apresentada e sobre como implementá-la em suas aulas. Como tiveram a chance de experimentar a metodologia, espera-se que se sintam mais seguros para aplicá-la em sua prática docente. A oficina foi a estratégia escolhida para alcançar esse objetivo. Na próxima seção, será discutida a segunda fase desta pesquisa, que analisa os fundamentos teóricos, abordando as principais ideias vinculadas aos temas explorados ao longo do estudo.

BASE TEÓRICA

A seguir, serão expostos os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, com base em especialistas nos principais temas abordados, como Libâneo (2013), que fundamenta nossa percepção sobre o ensino; e Moran (2012), Bacich (2018)

e Diesel, Baldez e Martins (2017), cujas contribuições foram cruciais para entendermos as Metodologias Ativas e os Métodos Ativos na educação.

O trabalho de Krasilchik (2011) foi fundamental para o avanço deste estudo, pois proporcionou uma visão sobre como as disciplinas de Práticas de Ensino/Didáticas são apresentadas aos alunos de licenciatura em Biologia. Ademais, Berbel (2011) fornece uma base sólida para a compreensão da ABP, juntamente com outros autores cujas teorias e pesquisas apoiam esta investigação. Assim, iniciaremos discutindo o conceito de Ensino, detalhando sua interpretação neste estudo.

PROCESSO EDUCACIONAL

Os propósitos da educação estão intimamente relacionados às concepções de ser humano e comunidade que surgem em distintos momentos históricos e contextos socioeconômicos experimentados pela humanidade. Dessa maneira, as metas, os conteúdos e as abordagens pedagógicas utilizadas refletem as maneiras de pensar e de agir de cada grupo social, destacando seus interesses.

A Pedagogia, portanto, atua sob uma visão político-social (Libâneo, 2013). Nesse contexto, a educação nas escolas pode ser compreendida como “uma prática social que, por meio de instituições específicas, busca a assimilação do conhecimento e das experiências humanas acumuladas ao longo da história, visando formar indivíduos como integrantes da sociedade” (Ibid, p. 53). Nesse ponto da análise, é essencial destacar a evolução das disciplinas de Ciências e Biologia ao longo da Educação Básica.

O papel da Pedagogia manifesta-se por meio do sistema educacional, traçando metas a serem alcançadas e estabelecendo condições favoráveis mediante metodologias que promovem a compreensão e a assimilação do conhecimento científico pelas novas gerações. Nesse cenário, a didática torna-se fundamental para assegurar que a prática pedagógica aconteça nas instituições de ensino, levando em conta suas dimensões políticas, sociais e técnicas, com atenção ao seu objeto central: o ensino, que engloba conteúdos curriculares, metodologias, táticas e abordagens. O ensino atua como um meio pelo qual os educadores garantem que as novas gerações absorvam o saber acumulado ao longo da história.

APRENDIZAGEM ATIVA

As variadas interações, atividades e saberes que fazem parte da vida de qualquer indivíduo geram vivências que promovem aprendizado, facilitam a compreensão do mundo e ajudam a enfrentar os desafios sociais. Entretanto, ao longo do processo de crescimento e desenvolvimento, esses momentos podem manifestar-se não apenas como aprendizados simples, mas como vivências mais complexas. Isso acontece porque, muitas vezes, são requeridas habilidades que ainda não estão ao alcance das pessoas; no entanto, ao enfrentarem essas situações cotidianas, elas acabam adquirindo essas competências de maneira essencial.

Dentro desse panorama, nota-se que, ao vivenciar, analisar, ponderar e tomar decisões adequadas, o indivíduo adota uma postura ativa frente às circunstâncias, convertendo-se no protagonista de sua própria jornada. Esse comportamento está em consonância com a visão de Moran (Bacich; Moran, 2018, p. 2), que declara que “a vida é um processo de aprendizado ativo, marcado pela superação de desafios cada vez mais sofisticados”. Assim, a aprendizagem ao longo da vida apresenta uma complexidade inerente.

Dessa forma, o aluno é estimulado a refletir sobre seu próprio conhecimento, considerando que a realidade e as vivências cotidianas proporcionam um leque interminável de questionamentos e experimentos significativos (Golombek, 2009). Nesse contexto, é importante ressaltar que a maneira mais eficaz de apoiar o ensino das disciplinas é por meio da inclusão de metodologias ativas no planejamento e na prática das aulas. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 27), “a aprendizagem ativa envolve estratégias pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo educacional, incentivando sua participação por meio de descoberta, investigação ou resolução de problemas”. Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 270-271) complementam essa discussão ao afirmar que uma abordagem centrada em métodos ativos representa “uma mudança do foco do professor (ensinar) para o aluno (aprender)”.

No método ativo, os alunos assumem um papel central nas atividades de aprendizagem e o conhecimento é gerado de maneira colaborativa. Com base nessa visão, a proposta curricular da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, na sigla em inglês) une as metodologias ativas e estimula a aprendizagem através da discussão, da pesquisa e da reflexão sobre o contexto real (Berbel, 2011). A seguir, será feita uma análise mais aprofundada dessa metodologia.

ENSINO FOCADO EM PROBLEMAS

No Brasil, a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) foi primeiramente adotada nos cursos de Medicina. Contudo, nos últimos anos, essa abordagem tem sido aplicada em diversas outras disciplinas, pois trata-se de uma metodologia eficaz para aprimorar a formação técnico-científica dentro do currículo (Berbel, 2011). É importante ressaltar que a implementação da ABP nas aulas contribui, segundo Freitas (2011, p. 04), para a “criação de hábitos de estudo e de pensamento crítico por meio da experiência reflexiva”, favorecendo o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e promovendo a aprendizagem ativa, ao incentivar a iniciativa e a capacidade de tomar decisões.

Essa perspectiva busca ultrapassar a crítica à separação entre a formação teórica e a prática, evidenciando a relação entre conhecimento e sua aplicação real. Considerando as observações de Pimenta e Almeida (2011) sobre a educação em cursos de licenciatura, é possível notar que, frequentemente, as práticas educativas nesse ambiente baseiam-se em metodologias que enfatizam a transmissão de conteúdo por parte do professor, enquanto os alunos adotam uma postura passiva e receptiva. Assim, a implementação de metodologias ativas, como a ABP, é reconhecida como um avanço significativo nos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, são fundadas as diretrizes que permitirão que esses educadores orientem, ao longo de suas trajetórias profissionais, seus futuros alunos nas metas alcançadas dentro da disciplina ou campo em que exercem suas atividades. Nesse cenário, Berbel (2011, p.29) destaca:

Podemos entender que as Metodologias Ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos

É crucial destacar que as metodologias ativas servem como uma referência significativa para a prática docente do educador com seus alunos. “Dessa forma, quanto mais alternativas de atuação pedagógica o professor tiver explorado ou desenvolvido ao longo de sua formação inicial, mais preparado estará para interagir com seus alunos” (Berbel, 2011, p. 36). Conforme os estudos realizados

por Berbel (2011), Martins, Silva e Strohschoen (2015) e Enermark e Kjaersdam (2009), a ABP desenrola-se em diversas etapas: os alunos reúnem-se em grupos; o professor apresenta desafios para essas equipes, que podem ser iguais para todas ou diferenciados entre os grupos; com base nessas situações, os estudantes precisam realizar investigações apoiadas em um referencial teórico robusto; essa investigação servirá como base para reflexões individuais e discussões coletivas, visando descobrir uma solução para o problema proposto; por fim, a solução desenvolvida pelo grupo é apresentada a todos os membros da turma.

Levando em conta que essa é uma das metas essenciais deste trabalho, é pertinente aplicar a proposta curricular da ABP com os estudantes do curso de formação de professores pedagogos, por meio de uma oficina na disciplina de Prática de Ensino de Ciências da Natureza. Dada a importância do assunto e a necessidade de mais estudos que comprovem seus impactos benéficos na consecução dos objetivos educacionais, esta pesquisa será integrada às aulas de formação inicial de professores, que será o próximo tema a ser discutido.

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Compreende-se que a educação inicial deve oferecer ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos nas áreas de ciências, cultura, contexto, psicopedagogia, prática e aspectos pessoais. Esta base permite que ele atue de maneira reflexiva em sua prática pedagógica, fundamentando suas ações em saberes relevantes e significativos para “não ceder ao paradoxo de ensinar sem realmente ensinar” (Imbernón, 2011, p. 63).

Para fugir desse paradoxo, a Educação Superior precisa destacar “a relevância de examinar de maneira crítica as experiências dos estudantes e, especialmente, suas visões sobre o ensino das Ciências Naturais, visando uma compreensão mais aprofundada do impacto que isso tem em sua formação profissional” (Marandino, Selles; Ferreira, 2009, p. 79).

As disciplinas de Didática e Práticas de Ensino estão incorporadas nos desenhos curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Elas abordam a ideia de que ensinar é uma atividade multifacetada, que demanda do professor um profundo entendimento de sua área de atuação, além de reconhecer a importância dos conteúdos pertinentes. Além disso, o educador deve ser capaz

de transformar essas informações em uma linguagem que torne o aprendizado mais acessível aos seus alunos.

Assim, a abordagem proposta neste estudo ressalta que a disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências da Natureza deve focar em teorias, metodologias, estratégias e técnicas pedagógicas que possibilitem a contextualização dos conteúdos dessa área, promovendo, assim, experiências profissionais relevantes para os futuros educadores. Quando a disciplina adota uma perspectiva dialógica e fundamenta-se na realidade, ela pode favorecer uma aprendizagem reflexiva e autônoma dos docentes.

METODOLOGIA

Nesta seção, pretende-se apresentar as abordagens metodológicas empregadas na condução desta pesquisa, delineando as etapas que a investigação percorreu. Assim, serão abordados, entre outros aspectos, a natureza da pesquisa realizada, as metodologias e estratégias adotadas, os participantes e os critérios de análise.

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma oficina intitulada “Metodologias Ativas na Formação Inicial de Professores: Ensinando Ciências da Natureza a Partir da ABP”. A atividade ocorreu nos dias 09, 16, 23 e 30 de Maio de 2023, sempre às quintas-feiras, totalizando quatro encontros noturnos, com uma carga total de 20 horas. Essa oficina integrou o conteúdo da Educação Básica em Ciências da Natureza com a ABP e contou com a participação de 28 estudantes do terceiro semestre do curso de Pedagogia.

Como foi citado, a atividade integrou a Disciplina Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Planalto do Distrito Federal, no Campus 10^a, situado em Altamira, na região Transamazônica e Xingu no Estado do Pará. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, alinhando-se, em determinados aspectos, à pesquisa-ação.

Os instrumentos utilizados para a coleta de informações incluíram um diário de campo, imagens, gravações em vídeo, além de questionários tanto avaliativos quanto subjetivos com perguntas abertas. Durante a oficina, os 28 participantes foram identificados por codinomes P1, P2, P3 e assim por diante, até P28. Ao longo da atividade, foram integrados alguns temas de Ciências da Natureza da Educação Básica à metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

O estudo foi realizado nas dependências da instituição, localizada à rua Primeiro de Janeiro, número 1209.

CURSO PRÁTICO

Nas reuniões, o pesquisador informou aos estudantes que a oficina concentrar-se-ia na metodologia ABP e pediu que eles dividissem-se em quatro grupos. Com 28 alunos na classe, formaram-se, assim, quatro grupos de sete membros cada. À medida que a oficina avançava, cada grupo recebeu uma matéria sobre os temas: gravidez na adolescência; movimentos antivacina; aterro sanitário de Altamira; e drogas nas escolas. Veja (Quadro 1) com a distribuição das temáticas.

Quadro 1: Distribuição dos Temas

TEMA	DESCRIÇÃO
GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA	Os envolvidos examinaram informações acerca das taxas de gravidez na adolescência e debateram formas de prevenção e educação. A iniciativa incluiu a criação de abordagens educativas para sensibilização no ambiente escolar.
MOVIMENTOS ANTIVACINA	A discussão centrou-se nas repercussões desses movimentos na saúde coletiva. Os envolvidos realizaram uma simulação de campanha educativa para esclarecer as informações falsas relacionadas às vacinas.
ATERRO SANITÁRIO DE ALTAMIRA	A discussão centrou-se nas dificuldades ambientais e sociais relacionadas ao manejo de resíduos. Os grupos desenvolveram sugestões para incorporar essa temática ao ensino de ciências.
DROGAS NAS ESCOLAS:	Os envolvidos examinaram situações de vício e discutiram métodos para evitar e manejar essa problemática dentro do contexto escolar.

FONTE: Autores/as (2025).

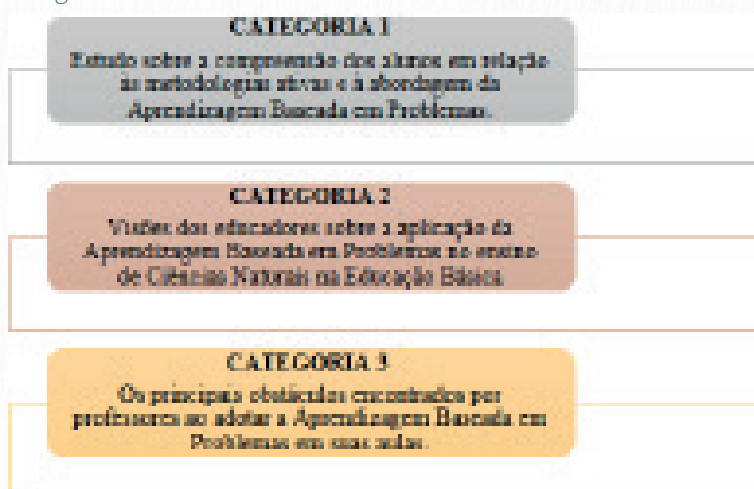
Uma vez formados os grupos, os membros eram encarregados de eleger um novo líder e um secretário a cada encontro. Também era imprescindível anotar no diário quem assumiria essas responsabilidades durante a semana. Em um ambiente colaborativo, os alunos examinaram os tópicos discutidos e tiveram a oportunidade de debater as informações das notícias. Em seguida, uma situação-problema ligada à notícia previamente discutida pelo grupo foi apresentada,

exigindo uma leitura atenta. Cada reunião foi conduzida conforme as diretrizes da ABP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma análise mais aprofundada dos resultados da pesquisa, os dados coletados foram organizados em três categorias. Os objetivos específicos deste estudo serviram como base para a estruturação das categorias, que estão listadas a seguir. A disposição dessas categorias está relacionada às metas gerais e específicas, visando facilitar a interpretação dos resultados. Os estudantes foram incentivados por meio de perguntas que estimulavam a reflexão sobre suas pesquisas, e suas observações foram registradas em diários de itinerância. As categorias estão ilustradas no infográfico 1 abaixo.

Figura 1: As Categorias



FONTE: Autores/as (2025).

A organização das categorias está relacionada aos objetivos, tanto gerais quanto específicos, para facilitar a compreensão dos resultados. Os participantes foram estimulados por meio de questionamentos, com o intuito de gerar uma reflexão sobre suas pesquisas, anotando suas observações em diários de campo.

A partir da análise da resposta do participante P19, é possível remeter às observações de Moran (2012), que, ao abordar os principais obstáculos para

uma educação inovadora, ressalta a prevalência da tradição nas aulas. Essa tradição leva os educadores a focarem no processo de ensino, na transmissão de conteúdos e em controlar a conversa. Além disso, o autor menciona que, além desse aspecto, o grande número de alunos, turmas, aulas e disciplinas que certos professores precisam administrar resulta em pouco ou nenhum tempo para o planejamento das aulas.

Em relação aos desafios citados na Categoria 3, pode-se notar, nas manifestações dos participantes, uma preocupação com a duração da metodologia, tendo em vista que a Educação Básica não possui esse tempo disponível. Essa inquietação é compreensível; contudo, como já foi ressaltado, o processo de ensinar e aprender hoje exige que conteúdos rígidos sejam substituídos por um ambiente educacional que favoreça práticas de ensino mais dinâmicas, com abertura para comunicação e investigação (Moran, 2012).

Na Categoria 1, sob essa perspectiva, o aprendizado transforma-se em uma responsabilidade crescente do estudante. Para que se atendam, de forma satisfatória, as exigências educacionais, é preciso revisar as estratégias de ensino. Nesse sentido, a aplicação de metodologias ativas na educação torna-se relevante, já que elas enfatizam a autonomia do aluno. Um exemplo disso é a ABP, que muda o foco do conteúdo que o professor deseja transmitir, estimulando discussões, pesquisas e o ciclo de ação-reflexão-ação.

A vivência de experiências diversas e, em seguida, a reflexão sobre suas concepções, questionando-as, é fundamental na Categoria 3. As respostas dos participantes indicaram sinais de aprendizado após a oficina, pois, em seus depoimentos, eles abordaram uma reflexão sobre as metodologias de ensino que conheciam ou aplicavam até aquele momento. Confira a declaração:

Fiquei bastante satisfeito com o resultado. No começo, pensei que seria apenas uma breve introdução sobre como utilizara ABP, mas ao me envolver as atividades propostas durante os quatro dias, percebi que fluiu de maneira leve e consegui entender a dinâmica. Aprendia a aplicar metodologia e agora ela será no futuro quando estiver no exercício do magistério, uma constante nas minhas aulas de ciências (P13, 2024)

As respostas que se alinharam a essa perspectiva sugerem a viabilidade de posturas criativas, oriundas da análise da prática e do potencial de transformação

nas estratégias de ensino, ao ingressarem em suas atividades profissionais, conforme destacado por Freire (1996).

A partir dos relatos, ficou claro que cada participante destacou ao menos um momento específico da oficina que mais chamou sua atenção, considerando-o um estímulo para sua aprendizagem. Por exemplo, a P3 mencionou: “eu me senti mais confortável para aplicar os temas discutidos pelos grupos.” Durante as discussões e na apresentação de perguntas, todos tiveram a chance de compartilhar suas opiniões, o que proporcionou um ambiente favorável ao debate e uma troca valiosa de saberes entre os alunos.

Categoria 2 - Durante essas interações, os envolvidos vivenciaram situações incomuns em suas jornadas acadêmicas, pois tiveram a oportunidade de manifestar-se de forma espontânea nas aulas e de participar de um método de ensino mais participativo. Esses relatos sugerem que houve um estímulo considerável para uma aprendizagem mais interativa e cativante.

Os participantes P9, P10 e P13, por exemplo, ressaltaram que a parte com a qual mais identificaram-se foi a atividade final. Eles justificam essa escolha ao destacar a importância da apresentação dos trabalhos realizados pelos colegas, que permitiu uma interação entre os grupos durante essa aula. Essa perspectiva é apoiada pela afirmação do participante P9: “eu me identifiquei com os temas apresentados pelos colegas”. Dessa forma, os resultados apresentados pelos grupos possibilitaram que os participantes percebessem a realização do aprendizado e, por meio dessa experiência concreta, passaram a visualizar a ABP como um caminho que guia o conhecimento. Segundo Moran (2012, p. 43), a valorização do conhecimento decorre do desejo de aprender e da facilidade que temos para isso.

A facilidade em realizar tarefas é afetada pela competência técnica em leitura e escrita, bem como pela capacidade de analisar, comparar, sintetizar e organizar ideias de maneira eficiente. Contudo, os participantes P1, P2, P3 e P4 mostraram maior interesse pela aplicação prática, mencionando as etapas de pesquisa, planejamento e discussões em grupo. É provável que esses momentos tenham sido aqueles em que estiveram realmente envolvidos nas atividades, o que lhes permitiu entender não apenas os temas tratados, mas também a dinâmica da aplicação prática da ABP. Os indivíduos em análise ressaltaram a troca de informações e o debate como elementos valiosos.

Levando em conta a participação dos indivíduos, chega-se à conclusão de que eles adquiriram uma visão mais ampla do processo educativo. Com a

condução dessa oficina, os envolvidos compreenderam que o ato de ensinar vai além de apenas expor informações. Ademais, é fundamental empregar uma diversidade de recursos que ajudem na compreensão dos alunos sobre o assunto tratado (Bacich; Moran, 2018).

Os resultados alcançados pelos grupos possibilitaram que os participantes compreendessem a forma como a aprendizagem concretizava-se. Essa vivência prática conduziu-os a reconhecer a ABP como uma estratégia eficaz para o aprendizado. Conforme Moran (2012, p. 43), o interesse surge do desejo de adquirir conhecimento devido à facilidade de acessá-lo. Essa facilidade é afetada pela proficiência nas competências de leitura e escrita, além da habilidade de interpretar, comparar, resumir, estruturar conceitos e utilizá-los.

Neste estudo, foi possível notar que a oficina de formação teve um papel fundamental no estímulo de uma metodologia de ensino ativa entre os envolvidos. As categorias examinadas evidenciaram a influência da Aprendizagem Baseada em Problemas (uma metodologia ativa) na capacitação inicial dos professores em formação.

Na Categoria 1, tornou-se claro que o método transferiu a ênfase do ensino para o processo educativo, promovendo a autonomia e o pensamento crítico. Um exemplo marcante foi a declaração do participante P13: “participando das atividades sugeridas ao longo dos quatro dias, percebi que tudo aconteceu de forma natural e consegui compreender a dinâmica”.

Na Categoria 2, os participantes enfatizaram a importância do envolvimento direto nas atividades, especialmente durante a etapa de apresentação dos resultados. O relato do P9 exemplifica essa ideia: “eu me vi refletido nos temas que os colegas trouxeram”. Essa interação entre os grupos evidenciou como a dinâmica da ABP contribui para um ambiente colaborativo e estimulante.

Por outro lado, a Categoria 3 identificou obstáculos relacionados ao curto período disponível para a aplicação da metodologia na educação fundamental, além da resistência inicial à nova abordagem. Esses fatores evidenciam a necessidade de proporcionar formação contínua e apoio aos educadores, a fim de que consigam integrar a ABP em suas práticas de maneira mais confiante e eficiente.

Em resumo, os achados indicam que a aplicação da ABP em ambientes educacionais gerou transformações relevantes na forma como os professores em formação entenderam sua função pedagógica, proporcionando-lhes recursos para enfrentar os obstáculos presentes no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia ativa discutida neste trabalho não se restringe apenas à matéria de Ciências da Natureza. Sua utilização é ampla e abrange diferentes campos, incluindo as ciências humanas, exatas e até mesmo em métodos interdisciplinares. Através da combinação de situações-problema que fazem parte do cotidiano, a ABP pode facilitar um aprendizado relevante em temas como história, matemática ou línguas, estabelecendo vínculos entre os conteúdos do ensino e as experiências dos estudantes.

Essa adaptabilidade ressalta a capacidade da metodologia de modificar abordagens educativas em variados contextos de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento completo dos alunos.

A pesquisa destacou que a função fundamental do docente é a de ensinar, apesar dos desafios consideráveis que acompanham essa atividade. As mudanças incessantes na sociedade e no conhecimento científico impõem aos educadores a necessidade de ajustar suas práticas e concepções de forma contínua.

Nesse cenário, a metodologia ABP mostrou-se eficaz na formação de educadores reflexivos e independentes. A vivência descrita na oficina evidenciou que a ABP é uma opção prática para conectar os conteúdos do currículo às questões sociais e culturais, convertendo a sala de aula em um ambiente de aprendizado contínuo.

Além disso, essa metodologia tem o potencial de motivar adaptações em diferentes contextos educacionais, abrangendo tanto as ciências Humanas quanto as Exatas, e expandir sua utilização em várias disciplinas. A combinação de abordagem interdisciplinar com o foco investigativo da ABP cria oportunidades ricas para a reavaliação das práticas de ensino e o incentivo à criatividade dos alunos.

Por último, é crucial ressaltar a relevância de integrar a ABP na formação inicial de docentes de forma planejada e contextualizada, oferecendo experiências significativas que tenham um impacto positivo em sua trajetória profissional e, assim, melhorem a qualidade da educação proporcionada.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A Problemática e a aprendizagem baseada em problemas:** diferentes termos ou diferentes caminhos. Interface(Botucatu), v. 2, n. 2, p.139-154, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>> Acesso: 7 março. 2025.

BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Formação de Professores de Biologia, Material Didático e Conhecimento Escolar.** Tese Doutorado. Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Biologia/Teses/formacao.pdf> Acesso em: 8 março. 2025.

CARVALHO (Org.). **Ensino de Ciências:** unindo a pesquisa e prática. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas. Autores associados, 2002.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **Ensino por problemas:** uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. Goiás, 2011. <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2011nahead/aop478.pdf>> Acesso: 7 de março. 2025.

GOLOMBEK, Diego A. **Aprender e ensinar Ciências:** do laboratório a sala de aula (vice-versa) [tradução Eloisa Cerdan] 2.ed. São Paulo, Sangari Brasil. Fundação Santillana, 2009.

IMBERNÓN. **Formação docente e profissional:** Formar-se para mudança e a incerteza. Trad. LEITE, Silvana Cobucci. 9ª ed. v.14. São Paulo: Cortez, 2011.

JÓFILI, Zélia. **Piaget, Vygotsky, Freire e construção do conhecimento na escola**1. Educação teorias e práticas, ano 2, nº 2, Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>> Acesso em:8 de março 2025.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia.** 3ª reimpr. São Paulo: 4ª ed. Ver e ampl. Universidade de São Paulo. 2011.

LIBÂNEO. **Didática**. São Paulo, 2 ed. Cortez, 2013

MARANDINO, Marta. SELLES; Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra.

Ensino de Biologia: História se práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo, Cortez, 2009.

MENDES, Regina; MUNFORD. Danusa. **Dialogando com os Saberes**–Pesquisa e Prática de ensino na formação de professores de Ciências e Biologia. Revista ensaio. Belo Horizonte, v.7, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v7n3/1983-2117-epec-7-03-00202.pdf>

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Rev. Técnica, FUSARI, José Cerhi. Coleção Docência em Formação: saberes Pedagógicos, 6. ed. São Paulo: Cortes 2010.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómes. **A Aprendizagem e o Ensino de Ciências:** do conhecimento cotidiano ao científico. Trad. Naila Freitas, 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.004

O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS

Franciane Sousa Ladeira Aires¹
Andressa Barcellos Correia da Silva²
Andreia Rezende Garcia-Reis³

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado, componente obrigatório na formação de professores em cursos de licenciatura, proporciona um elo entre o currículo acadêmico e o ambiente profissional de futuros docentes (Brasil, 2024). Essa inserção do estudante-estagiário no contexto da sala de aula amplia seu repertório formativo em busca de atividades práticas que sejam críticas, reflexivas, éticas e políticas. Sustentada no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006; 2008; Machado, 2007), a pesquisa tem como objetivo refletir sobre o papel do estágio supervisionado na formação inicial de licenciandos do curso de Letras. Para tanto, organizou-se uma sessão formativa, gravada em áudio e transcrita, realizada com onze estudantes-estagiários matriculados na disciplina “Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar II – Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado II”, do curso de Letras da UFJF, em que estes puderam conversar a partir de uma entrevista dialógica com alguns tópicos considerados relevantes para o estudo. A análise, iluminada pelo debate interpretativo (Bronckart, 2013) e pelas discussões sobre

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF - francianeladeira@hotmail.com

2 Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF - andressabcsilva@outlook.com

3 Professora Formadora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF - andreiargarcia@gmail.com

a formação inicial docente (Nóvoa, 2017), revela a importância do estágio para o desenvolvimento profissional, como um potencial formativo no curso de licenciatura, destacando a relevância, como também os desafios, das vivências na realidade escolar.

Palavras-chave: Curso de Licenciatura, Formação Inicial, Estágio Obrigatório, Sessão Formativa, Interacionismo Sociodiscursivo.

INTRODUÇÃO

Este artigo origina-se das atividades de Estágio Docência do curso de Doutorado em Educação da UFJF, em que as doutorandas acompanham o planejamento, a regência e as avaliações da professora formadora de professores na universidade. Especificamente na pesquisa a ser descrita neste artigo, as duas doutorandas coautoras estiveram presentes numa turma de Reflexões sobre atuação no espaço escolar II, disciplina de 60 h do curso de Letras que acompanha o Estágio Curricular Obrigatório II, ofertada no último período do curso de Letras Integral, ao longo de todo o segundo semestre letivo de 2024. A investigação desenvolvida com os estudantes-estagiários estabelece interlocução com as demais pesquisas empreendidas pelos doutorandos e por demais integrantes do Grupo de Pesquisa Interação, Sociedade e Educação (GISE/UFJF/CNPq), liderado pela coautora deste texto, cujos temas principais são o trabalho e a formação docente, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Uma das linhas de investigação do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem sido o trabalho docente (Garcia-Reis, 2020; Garcia-Reis; Callian, 2021; Garcia-Reis; Silva; Costa, 2024), em que são utilizadas na análise as produções linguageiras (Bronckart, 2008; Machado, 2007) dos trabalhadores em atividade ou sobre sua atividade profissional, daqueles em formação e dos que já atuam como docentes em diferentes contextos educacionais. Este construto compreende a linguagem como determinante tanto nas relações estabelecidas entre os trabalhadores quanto no desenvolvimento profissional dessas pessoas.

Nesta pesquisa, cujo principal objetivo é o de refletir sobre o papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de licenciandos do curso de Letras, as autoras realizaram, com os estudantes-estagiários, uma sessão formativa ao final da disciplina de Reflexões sobre atuação no espaço escolar II e, conseqüentemente, do cumprimento do Estágio II, em que refletiram juntas sobre a experiência do estágio. Para dar continuidade a este artigo, vamos tecer considerações sobre o estágio como um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, apresentar o percurso metodológico empreendido, a análise dos dados gerados e as considerações a que chegamos.

O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

O estágio em qualquer curso de formação inicial é considerado um momento de grande relevância, até mesmo gerador de expectativas por parte dos estudantes. Isso porque é neste momento que o futuro profissional tem oportunidades de vivenciar a profissão em sua dimensão real e prática, em contato com profissionais já formados, mais experientes, que atuam como conformadores, supervisionando o trabalho, trocando experiências e desenvolvendo ações coletivas. Nas licenciaturas, essa realidade não é diferente. Embora muitas vezes o professor da escola básica e, até mesmo, o ambiente escolar não sejam compreendidos como conformadores, acreditamos, assim como Nóvoa (2017), que os futuros professores precisam ser formados numa rede de instituições e de pessoas que se predispõem em atuar como formadores, em que os futuros profissionais sejam expostos à realidade da profissão, sobretudo na escola, refletindo e aprendendo a atuar neste espaço de trabalho.

Para fazer com que os licenciandos tenham experiências formativas em seu principal lócus futuro de atuação profissional, que é, sobretudo, a escola de Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial do Magistério (DCNs) - aqui fazemos menção aos Pareceres das Diretrizes e às próprias Diretrizes de 2015 e de 2024 (Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 4/2024) - instituem 400 horas para as atividades de estágio curricular obrigatório desenvolvidas nas instituições de Educação Básica.

A partir de uma concepção de docência como ato intencional e metódico, cujo exercício laboral carece de formação reflexiva e contextualizada, que demanda uma série de conhecimentos, a saber: conhecimento pedagógico, conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento sobre o desenvolvimento humano, conhecimento sobre psicologia da aprendizagem, conhecimento sobre diversidade e inclusão, conhecimento sobre tecnologia educacional e conhecimento sobre educação para valores, a definição de estágio do Parecer CNE/CP 4/2024 e das DCNs de 2024 é a de que “o estágio curricular supervisionado não é uma atividade laboral, é um dos componentes da formação do futuro profissional de magistério e, portanto, deve ser desenhado para assegurar que seja uma experiência de aprendizagem e socialização inicial na profissão”.

Embora com a exigência de que o estágio deva iniciar-se logo no início do curso de licenciatura, o que, para nós, gera algumas incompreensões sobre essa imatura inserção dos estudantes no campo de atuação profissional, o documento atual preconiza que, inicialmente, são privilegiadas atividades de observação para posterior atuação direta em sala de aula.

O reconhecimento da importância do estágio no cômputo da carga-horária mínima obrigatória para os cursos de licenciatura não desobriga os professores formadores (aqueles das universidades e aqueles das escolas de Educação Básica) e as instituições formadoras de proporcionar experiências formativas que verdadeiramente contribuam com a formação para o exercício da docência. Nesse sentido, estarmos atentos ao que ocorre no percurso de estágio e como os estudantes-estagiários compreendem esse percurso têm parecido-nos relevante para o aperfeiçoamento de nossas práticas e o fortalecimento das dinâmicas de formação adotadas, algo que buscamos neste artigo e cujo processo de investigação descreveremos a seguir.

PERCURSO METODOLÓGICO

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), só podemos compreender o agir por meio da análise das produções languageiras, pois as ações humanas são construídas pelas práticas de linguagem, não sendo possível compreendê-las somente a partir de observações (Machado, 2007). Com base nisso, nesta pesquisa, a qual tem como objetivo refletir sobre o papel do estágio supervisionado na formação inicial de licenciandos do curso de Letras, analisamos as produções languageiras de estudantes-estagiários realizadas numa sessão formativa em fevereiro de 2025.

A sessão formativa ocorreu na disciplina obrigatória do curso de Letras Reflexões sobre atuação no espaço escolar II, que acompanha o Estágio Curricular Obrigatório II, e contou com a presença das pesquisadoras deste texto e com onze estudantes-estagiários. Assim, pudemos conversar com os estudantes, a partir de algumas questões norteadoras, sobre a experiência do estágio, a vivência nas escolas e sobre formação docente. Eles respondiam livremente, trocando ideias com os colegas de turma e trazendo outros temas para a discussão com base na experiência de cada um. Posteriormente, transcrevemos a sessão, que fora gravada em áudio.

Para analisar e auxiliar-nos na categorização dos dados linguageiros, utilizamos os segmentos de orientação temática (SOT), que são os “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema, segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador” (Bulea, 2010, p.90), mas que também podem “assumir formas diversas: reformulações, extensão ou complexidade do foco introduzido pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação” (Bulea, 2010, p.90), e os segmentos de tratamento temático (STT), os quais são os “segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador, ou, em nossa terminologia, em seguida a um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado” (Bulea, 2010, p.90).

A partir deste processo de análise, chegamos ao SOT “estágio supervisionado e formação para a docência” e a três STTs: “experiência compartilhada”, “vivência na escola” e “estágio como divisor de águas na trajetória profissional”. Na próxima seção, apresentamos o que os estudantes apontaram-nos como relevante sobre o estágio supervisionado e a formação para a docência.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

Esta seção está organizada com três quadros elaborados pelas autoras deste estudo, em que são apresentados o SOT: estágio supervisionado e formação para a docência, seguido dos STTs produzidos a partir dos dados gerados na sessão formativa. Para a análise neste artigo, elencamos alguns trechos da transcrição, na terceira coluna dos quadros, em que a fala dos estudantes está indicada entre parênteses no final (como Estudante-estagiário 1, 2, 3... entre os 11 estudantes-estagiários presentes).

Quadro 1: Experiência compartilhada

SOT	STT	Trechos da sessão formativa
Estágio supervisionado e formação para a docência	Experiência compartilhada	Nesse sentido, assim, é, foi bem fundamental na formação, porque antes eu tinha pavor de pensar em pisar dentro de uma sala de aula, mesmo sendo feitas disciplinas e tudo, né, que é a parte teórica e, ter, poder entrar numa escola acompanhada de um professor que já tem mais experiência, que sabe conduzir a aula e que vai te aconselhar, é bem melhor. [...] É porque o frio na barriga que você sente quando você pega a sua primeira aula que você montou, vai lá na frente e tem vários alunos te olhando. Você tem que passar isso com um professor ali, tipo, vai (Estudante-estagiária 6). Essa questão de não só poder ter esse contato com, um... uma professora, um professor que vai com experiência, que você vai poder entender essas, esse funcionamento na sala de aula desse professor, dessa professora, mas também você poder, de certa maneira, interagir com os alunos e viver aquele dia a dia com a segurança de que alguma coisa que você não saiba lidar, que não dê certo nesse primeiro contato, né? Você tem o professor ali para te dar respaldo (Estudante-estagiário 5). aconteceu um problema no meu estágio junto com a Isabela, que a gente fez junto, né? E aí deu um problema no xerox, que não saiu o xerox dela direito. Ficou muito ruim, não dava para ler nada. E a aula dela? A aula dela tinha que usar aquela folha, porque tava o texto e as atividades, e os alunos não conseguiam ler o texto. E aí foi um desespero muito grande, porque ela tinha planejado aquela aula toda. E aí o Pedro, que foi o professor do estágio 1, ele teve que fazer o xerox na hora assim, pedindo na casa da gráfica que mandaram para ele, senão a aula dela ia ficar por Deus, porque ela precisava da, daquele texto, né? (Estudante-estagiária 8).

As resoluções de 2015 e 2024 (Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 4/2024) preconizam que a atividade de estágio deve ser uma

experiência colaborativa entre licenciandos e profissionais já formados. Como podemos observar neste primeiro quadro, o grupo de estudantes-estagiários destacou que experimentar a docência sob a supervisão de um professor já consolidado em seu agir foi importante para o desenvolvimento profissional, visto que estão em processo de “socialização profissional” (Nóvoa, 2017). Neste STT, destaca-se o processo de aprender a sentir-se como professores, conforme a “interposição profissional” defendida por Nóvoa (2017). Isso evidencia que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores” (Nóvoa, 2017, p. 1122), ou seja, poder compartilhar a vivência do estágio com o professor formador da Educação Básica permite que os estudantes sintam-se seguros, principalmente quando essa é a primeira experiência deles em sala de aula. Além disso, percebemos as marcas da atividade linguageira ao destacar a interação e a colaboração entre professores experientes e estagiários em um processo de mediação formativa (Bronckart, 2006).

Dessa maneira, a socialização profissional e a mediação formativa deixam marcas para a estudante-estagiária 6, que fala que um professor mais experiente acompanhando-a e apoiando-a foi fundamental para que pudesse superar seu “pavor” e o “frio na barriga” para sua ação em sala de aula. No mesmo sentido, o estudante-estagiário 5 argumenta que, com o respaldo profissional, foi possível uma aprendizagem colaborativa na interação com os alunos, uma vez que o professor supervisor traz segurança diante de alguma dificuldade frente à sala de aula. Assim, também, percebemos o suporte para imprevistos por parte do professor supervisor no relato da estudante-estagiária 8, ao trazer o problema com o texto fotocopiado.

Estes relatos deixam transparecer como a experiência compartilhada dentro do estágio supervisionado tem importância significativa para a formação inicial dos licenciandos, em especial, os do curso de Letras. A experiência compartilhada oportuniza superar os desafios, receber apoio e colaboração, interagir de forma mais segura com os alunos, ter respaldo em situações de dificuldades, ter suporte para imprevistos, participar de aprendizagem colaborativa e “corresponsabilidade” (Nóvoa, 2017). Além disso, traz significações para compreender o papel da interação entre teoria e prática e o despertar da confiança para as vivências da escola, conforme veremos a seguir.

Quadro 2: Vivência na escola

SOT	STT	Trechos da sessão formativa
Estágio supervisionado e formação para a docência	Vivência na escola	Eu acho que foi interessante para eu ver realmente a realidade, né, do que é uma sala de aula numa escola que às vezes não tem todas as estruturas que deveria ter, sabe? [...] existe uma diferença entre a prática e a teoria bem, bem grande na faculdade, né? É isso, a gente vai pra dentro da sala de aula, a gente tem problemas que não ensinaram, ninguém falou, e ainda tem a questão do conteúdo. [...] Então o que a gente aprende na faculdade, a gente tem que aprender de alguma forma a enxugar aquilo ou a, sabe, aprende um objetivo de uma forma diferente, porque não é igual (Estudante-estagiária 9). eu dei no colégio acho que 6 ou 8 aulas, que é muito pouco ainda. Às vezes você pensa: “nossa, 6 aulas”. Não acredito nesse negócio que eu tenho que fazer aqui, bolar um monte de coisas, espalhar conteúdo, quando vê isso acontecer, falta tempo. Como a gente não tá lecionando, né? Quando a gente pega, tava rolando um negócio. Agora, vou enfiar esse negócio de conto aqui no meio. [...] A gente tem só duas experiências de estágio, poderia ser mais, pelo menos, na minha concepção, pelo menos o dobro. Que aí, a gente tem uma noção melhor para ir para a sala de aula, melhor preparados, né? (Estudante-estagiária 3). Acho que o mais difícil, assim, na nossa experiência, pelo menos foi [...] a parte de, de fazer a aula acontecer da forma como a gente tava planejando, com alunos que não engajavam de maneira nenhuma, assim, nem de maneira positiva nenhuma de maneira negativa. Ficavam completamente indiferentes ao que tava acontecendo na sala de aula, sabe? Então eles ficavam em silêncio, ficavam no meio deles. Aí uma hora conversavam uma coisa, a gente pedia para parar de falar, eles paravam, mas não (Estudante-estagiário 5).

Sabemos que, para o ISD, a linguagem é uma atividade situada, inserida em um contexto social e histórico e provedora de desenvolvimento humano, portanto, a vivência na escola é um espaço onde os estudantes-estagiários têm

a possibilidade de entrar em contato com uma visão macro da realidade escolar, ao relacionarem-se com a atividade linguageira de um coletivo educacional. E, a partir daí, construirão, cada qual, sua visão micro sobre o cotidiano escolar e sobre a sua ação linguageira de fazer-se docente.

Como Gatti (2010) aponta, é necessário que os cursos de formação inicial formem para a docência numa perspectiva mais integradora, articulando, assim, cada vez mais, a teoria com a prática. Este apontamento também está disposto na Resolução CNE/CP (Brasil, 2015), ao presumir que a atividade de estágio deve estar intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades acadêmicas. Com a mesma perspectiva, este texto prescrito, ou do entorno precedente ao agir (Bronckart, 2008), complementa que o estágio deve oferecer muitas oportunidades para que, gradualmente, aconteça uma conexão entre os aspectos teóricos e as aplicações práticas, iniciando com observações para que, posteriormente, desenvolva-se uma atuação direta com a sala de aula (Resolução CNE/CP nº 4/2024).

Nessa perspectiva, ao encontrar-se com as condições reais das escolas e perceber que é necessário relacionar a teoria e a prática, a estagiária 9 articula, nas palavras de Nóvoa (2017), sua composição pedagógica, construindo uma maneira própria de ser professora. Para ela, a questão do conteúdo é uma dificuldade com que ela terá que lidar ao participar desse percurso formativo, buscando um “terceiro conhecimento” (Nóvoa, 2017), que é tratar seu conhecimento teórico, integrando-o em situações de relação humana refletida, dando-lhe um sentido pedagógico. Este “terceiro conhecimento” também perpassa o comportamento dos alunos e suas reações involuntárias, pelo domínio do ritmo da sala e pela compreensão da essência do ensino, que pôde ser experienciada pelo estudante-estagiário 5 ao relatar sua dificuldade em engajar os alunos que não interagem com a temática da aula e mantinham-se em silêncio. A partir dessa vivência, ele pôde começar a aprender seu tato pedagógico (Nóvoa, 2017).

A fala da estudante-estagiária 3 destaca sua dificuldade em conciliar seu planejamento com o tempo disponível para suas aulas, demonstrando que o trabalho docente é complexo, que demanda refletir sobre a prática e pesquisar para melhorar o ensino, firmando “a recomposição investigativa”, postulado por Nóvoa (2017). Ao perceber que seu planejamento foi extenso, ela pôde recompor-se e renová-lo para que este tornasse-se exequível dentro do limite de tempo da aula, o que demanda uma “reflexão profissional própria” (Nóvoa, 2017). Além disso,

esta mesma estudante-estagiária sugere que poderiam ter mais possibilidades de estágios, indicando a necessidade de mais experiências práticas para a profissionalidade docente.

Desse modo, no segundo quadro, notamos como vivenciar o cotidiano escolar é importante para que os estudantes-estagiários relacionem-se com o “chão da escola” para preparem-se para a docência. As falas dos estudantes denunciam os desafios, a falta de estrutura, a dificuldade de relacionar teoria e prática, problemas com o engajamento dos alunos e a necessidade de mais experiências práticas. Contudo, são essas situações que anunciam possibilidades formativas para que estes estudantes-estagiários possam aprender a agir e a conhecer-se como professores, sendo, também, um marcador importante para sua trajetória profissional, como veremos em nosso último quadro.

Quadro 3: Estágio como divisor de águas na trajetória profissional

SOT	STT	Trechos da sessão formativa
Estágio supervisionado e formação para a docência	Estágio como divisor de águas na trajetória profissional	E eu falei para ele que na verdade o estágio ia ser o divisor de águas, se eu ia continuar na licenciatura ou não. Então, aí, eu acho que realmente você tem que estar na sala de aula, você tem que dar uma aula, porque realmente é divisor de águas [...] Então para mim eu ficava, será que eu quero isso? Eu não quero. Só que a experiência de realmente você tem que montar uma aula e você dar aula e eles perguntarem as coisas para você e você saber responder eles, é uma coisa assim, extremamente importante, que muda. Pelo menos, a minha cabeça mudou depois que eu tive a experiência. É difícil porque eu achei muito difícil. Mas é uma boa experiência (Estudante-estagiária 8). Um dia, me deu um estalo assim quando tive que dar uma aula. Nossa! Acho que sou professor! (risos) (Estudante-estagiário 5). eu acho muito legal a docência, mas eu, hoje em dia eu percebo que a minha escolha pelo curso de Letras, foi mais por questões pessoais mesmo, o curso me ajudou a tirar muito, muitos traumas que eu tinha da escola, porque eu estudava numa escola estadual e eu saí de lá aterrorizada. Mas eu entendi que eu não tenho vontade de ser professora, não (Estudante-estagiária 4).

Neste quadro, o que se destaca é o estágio como momento decisivo na trajetória profissional, em que ocorrem questionamentos, dúvidas e/ou a confirmação pela docência. Nesse sentido, o estágio é a oportunidade para que se aprenda a ser professor, uma disposição inicial, conforme Nóvoa (2017), pois ele firma a ligação entre a formação e a profissão, o que “é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente” (Nóvoa, 2022, p.64).

Como vimos, a estudante-estagiária 8 utiliza uma metáfora para expressar este momento importante de decisão profissional. Para ela, o estágio foi um “divisor de águas” em sua trajetória, pois ela pensava que não queria dar aulas e, após a experiência de estágio, pôde confrontar esta questão e tomar a decisão de ser professora. O estudante-estagiário 5 revela sua autodescoberta ao sentir-se

um professor. Por outro lado, a estudante-estagiária 4 menciona que, apesar de gostar do curso de Letras, percebeu que não deseja exercer a profissão docente.

Essas declarações impulsionam-nos a considerar que uma experiência de estágio efetiva e propulsora de um processo singular de conscientização está intrinsecamente relacionada a um amadurecimento dos licenciandos quanto às realidades escolares e às atividades docentes (Gatti, 2014). Além disso, percebemos que os estagiários aproximam-se efetivamente do trabalho docente, ampliando, assim, suas visões sobre ele. Afinal, experienciam que este é um verdadeiro trabalho e que não se limita à sala de aula, como afirma Machado (2007), o que pode instigar a querer desenvolver-se de forma plena com este trabalho.

Assim, percebemos, neste STT, que o estágio oportuniza autoconhecimento profissional, desconstrução de expectativas, reflexões sobre motivações e predisposições para a profissão e construção de identidade docente. Desse modo, esta etapa da formação inicial propicia reflexões sobre a carreira, consolidando a posição do professor como profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, baseada nos construtos teórico-metodológicos do ISD, trouxe produções linguageiras realizadas em uma sessão formativa de estudantes-estagiários, para refletir sobre o papel do estágio supervisionado na formação inicial de licenciandos do curso de Letras. Para categorizar e analisar os dados linguageiros, utilizamos os segmentos de orientação temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT). Assim, a partir do SOT “estágio supervisionado e formação para a docência”, reconhecemos, nas falas dos estudantes, três STTs: “experiência compartilhada”, “vivência na escola” e “estágio como divisor de águas na trajetória profissional”. Em relação ao primeiro, percebemos que poder compartilhar a experiência da sala de aula com um professor experiente oferece ao estagiário apoio e colaboração, facilitando a superação de desafios, pois traz respaldo em momentos difíceis e imprevistos. Em relação ao STT “vivência na escola”, é notório que, para os alunos em formação inicial, vivenciar o cotidiano escolar é importante para que eles aprendam a agir como professores, o que evidencia a importância formativa do estágio. Por fim, o último STT, “estágio como divisor de águas na trajetória profissional”, mostra como, a partir da experiência

no estágio, os estudantes conseguem refletir com mais clareza sobre seu futuro profissional e começam a construir sua identidade docente.

Acreditamos e defendemos que a formação inicial de professores dialogue de forma próxima com o trabalho docente, pois “o lugar da formação é o lugar da profissão” (Nóvoa, 2022, p.64). Esta pesquisa revela-nos como o estágio supervisionado tem um papel importante para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, sendo um potencial formativo no curso de licenciatura em Letras. Este potencial formativo revela-se nos desafios da profissão docente experienciados em situações de estágio, além de destacar-se na valorização de uma formação docente crítica, reflexiva, contextualizada e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 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*. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica*. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4 de 2024. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)*. Brasília, 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 4, de 12 de março de 2024. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)*. Brasília, 2024.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BULEA, E. Um exemplo de pesquisa que focaliza a interpretação do agir em situação de trabalho. In: BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GARCIA-REIS, A. R. A concepção do trabalho docente em documentos prescritivos. *Reflexão e Ação*, v. 28, p. 89-103, 2020.

GARCIA-REIS, A. R.; CALLIAN, G. R. O estatuto do trabalho docente no currículo referência de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 1-24, 2021.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C.; COSTA, M. F. Linguagem e interação como dimensões constitutivas do trabalho docente. *Reflexão e Ação*, v. 32, p. 05-20, 2024.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev 2013-2014.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. Capítulo 5, p. 77 – 97.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. *Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.005

TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS/PIBID: PLURALIDADE, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA ANTICOLONIAL

Chrizian Karoline Oliveira¹
Yanina Micaela Sammarco²

RESUMO

Os territórios educacionais são plurais e ricos em dinâmicas de inter-relações socioambientais, mas também carregam estigmas de opressão, silenciamento e homogeneização, sendo frequentemente reduzidos a uma caracterização local e socioeconômica do ambiente escolar. Assim, propomos a adoção de um olhar anticolonial dos territórios educacionais, o qual implica expandir a compreensão sobre os sujeitos que os compõem. Com base nesta perspectiva, e considerando a pluralidade de atores nesses territórios, este estudo abrange a formação inicial de professores – principais agentes de mudanças na escola – tendo como campo de pesquisa o projeto interdisciplinar de educação socioambiental na perspectiva anticolonial desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFPR. Este estudo busca romper com visões simplistas sobre os territórios formativos, oferecendo um panorama sobre o perfil de futuros professores a partir da identidade de grupos e sua pluralidade constitutiva. Pretende-se desconstruir a noção falaciosa de igualdade que invisibiliza a riqueza e a beleza da diversidade de experiências e vivências. Como proposta metodológica, foram elaborados três instrumentos de coleta de dados (questionário, percepção e apresentação), sendo, para este recorte, analisadas apenas algumas categorias do questionário que abordam a multidimensionalidade

1 Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná- UFPR, chri-ziankaroline@hotmail.com;

2 Prof.^a Dr^a. Yanina Micaela Sammarco. Universidade Federal - UFPR, yanina@ufpr.br

do ser. Os resultados preliminares demonstram a pluralidade de identidades e compreensões, tanto individuais, quando coletivas. Além disso, essa compreensão mais aprofundada das identidades contribuiu para embasar escolhas mais alinhadas às necessidades e trajetórias dos futuros professores nos passos seguintes da formação, além de favorecer um ambiente de acolhimento e reconhecimento.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, PIBID, Educação Socioambiental, Perspectiva Anticolonial

INTRODUÇÃO

O programa PIBID na Universidade Federal do Paraná vem atuando a partir de vários subprojetos das diferentes áreas do conhecimento, assim como de subprojetos interdisciplinares que possibilitam uma experiência maravilhosa de trocas e construções entre elas. Entre esses subprojetos interdisciplinares, a UFPR vem executando, desde 2018, o subprojeto de Educação Socioambiental, com a formação de equipes que juntam discentes das áreas de Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia e Ciências Sociais. Nestes 8 anos de atuação, observou-se uma diversidade de identidades na composição das equipes, que levou à necessidade de um olhar mais atento e da busca de mais conhecimento sobre essa pluralidade de pibidianas e pibidanos.

Sendo assim, no subprojeto de Educação Socioambiental do edital que se iniciou em 2024, buscou-se interrelacionar o programa PIBID/UFPR a um processo de pesquisar-agir, a partir de uma pesquisa de doutorado (PPGMADÉ), para que ambos pudessem colaborar nos estudos e nas ações de um processo educador que atendesse às questões interseccionais como raça, gênero, diversidade, entre outros.

Neste sentido, foram planejadas algumas etapas dentro da pesquisa-ação que envolveram o reconhecimento das identidades individuais e a construção da identidade do grupo como estratégia de engajamento para construir um processo formativo anticolonial. As etapas foram e são constituídas de maneira fluida e flexíveis, já que, a cada dado coletado, é necessário refletir sobre a pertinência dos próximos passos. Para tanto, o estudo requer um contínuo aprofundamento das teorias e vivências de autores e movimentos que rompam com uma ciência hegemônica, positivista e eurocêntrica, embasando-se em autores contra coloniais como Antônio Bispo dos Santos - Negô Bispo (2022) e Ailton Krenak (2022), bem como decoloniais/anticoloniais como Rufino (2021) Hooks (2017; 2021), Quijano (2005) e Walsh, (2009).

Além disso, como parte essencial para pensar o processo formativo interdisciplinar, socioambiental e anticolonial, foi fundamental construir um instrumento de levantamento de dados com intuito de ampliar o conhecimento, o reconhecimento e o respeito pela diversidade e pelas individualidades de cada participante do grupo pesquisado. O instrumento é composto por três técnicas diferentes para a aproximação e o reconhecimento das percepções do grupo: (1) questionário,

abordando a multidimensionalidade do ser; (2) atividade de percepção visual, na qual os participantes realizaram um desenho de autorreconhecimento; e (3) apresentação oral, momento em que os participantes descreveram-se para o grupo como forma de reconhecimento coletivo.

Esta etapa de levantamento gerou uma quantidade muito grande de dados qualitativos que seriam impossíveis de discutir neste artigo. Por tanto, aqui tratou-se de trazer alguns dados preliminares, com importantes resultados gerados pelo questionário de percepção identitário. Isto é um conhecimento mais detalhado sobre a autodescrição de seu a) perfil etário, b) identidade/gênero/sexualidade, e c) raça/etnia.

Dessa forma, a construção e a aplicação desse instrumento permitiram não apenas a coleta de dados, mas, também, um processo de reflexão coletiva sobre identidade, pertencimento e interseccionalidade. Os resultados reforçam a importância de práticas formativas que rompam com paradigmas coloniais, promovendo um espaço de aprendizagem dialógico e emancipador dentro do subprojeto de Educação Socioambiental.

A CIÊNCIA HEGEMÔNICA E O MOVIMENTO ANTICOLONIAL

A universidade ocidental moderna, com suas disciplinas e ramos do conhecimento, é um espaço institucionalizado de produção de uma ciência que se constituiu ao longo dos anos como hegemonia geopolítica do conhecimento (WALSH, 2009), sendo cúmplice e produtora/produto da perspectiva teórica de modernidade/colonialidade. As pesquisas produzidas nesses espaços, fundadas no positivismo, tendem a fornecer uma orientação cultural, conjunto de valores e conceitos ocidentais (SMITH, 2018), contrários aos de povos de comunidades tradicionais, fortalecendo uma estrutura de poder. Além disso, exercem um totalitarismo científico e epistêmico de diversas formas, ao negar a racionalidade a todas as demais formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas (MIGNOLO, 2003). De acordo com Quijano (2005), a Universidade está inscrita na colonialidade do ser, do saber e do poder.

Neste sentido é constante dentro da academia que nos percamos nos referenciais teóricos do colonialismo, deixando de lado referenciais históricos e os saberes construídos pelos povos e comunidades (SANTOS, 2022). Isto é, fazer

uma ciência que rompa com essa perspectiva do colonialismo e da colonialidade exige uma atitude epistemológica de resistência, como de estudos interculturais e anticoloniais que ultrapassem os rígidos campos de conhecimentos especializados da ciência positivista.

Conceber a construção do saber, do sentir-pensar (MORAES, 2004) e de escrever, na perspectiva anticolonial, questionando essa autoridade científica que foi construída ao longo dos últimos séculos, requer outras formas de ver e pensar, estratégias, oralidades e epistemes para realizar-se o movimento de insubmissão e crítica à ciência hegemônica. Como enuncia Chauvin:

o Anticolonialismo consiste em um misto de sentimentos, reflexões, posturas e atitudes que envolvem os indivíduos interessados em estudar, relativizar, questionar e especialmente resistir ao estatuto colonial, tendo em vista determinado(s) território(s) (estados, países, nações), tribos e povos, localizado(s) histórica e espacialmente (CHAUVIN, 2015, p. 51).

Para Grada Kilomba (2016), há necessidade da “desobediência epistêmica”, que vai ao encontro do que Mignolo (2008, p. 290) chama de “desencadeamento epistêmico”, que seria desvincular os conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Isto é, sem iniciar esse movimento, permanecemos no domínio da oposição interna a conceitos modernos e eurocentrados. Consequentemente, a opção anticolonial significa, entre outras coisas, aprender a *desaprender o cânone*. Para Rufino, “desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos” (2019, p. 19).

Espaços como o universitário tornam-se, então, ambientes de disputa entre a ciência hegemônica e o processo de desobediência epistêmica. São espaços de relações de poder em conflito. O colonialismo e a colonialidade operam por meio da ciência na tentativa de promover a homogeneização, o sufocamento, o apagamento e a invisibilização da diversidade e da pluralidade, investindo em diferentes formas de violência.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado dentro do Setor de Educação da UFPR, pertencente ao processo formativo do projeto interdisciplinar de Educação Socioambiental

na perspectiva anticolonial desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFPR, que envolve os cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia e Ciências Sociais. Iniciou-se em novembro de 2024, sendo parte de uma metodologia de pesquisa-ação que “dá lugar a uma diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de ação social. Os valores vigentes em cada sociedade e em cada setor de atuação alteram sensivelmente o teor das propostas”. (THIOLENT, 2011, p.20). O grupo é composto por 20 discentes.

Diante destas características, a presente pesquisa buscou a consolidação e a definição em sua função política, com o intuito de promover um espaço de emancipação, empoderamento e autonomia dos discentes participantes.

Quando o grupo possui uma ampla autonomia na condução de suas ações, a pesquisa exerce a função de fortalecê-la. A produção de informação e a aplicação do conhecimento são orientadas para isso. Um outro aspecto da função política consiste em estreitar as relações que existem entre a organização e sua base por meio dos procedimentos participativos, agregando o maior número possível de seus membros na elucidação dos problemas e das propostas de ação (THIOLENT, 2011, p.52).

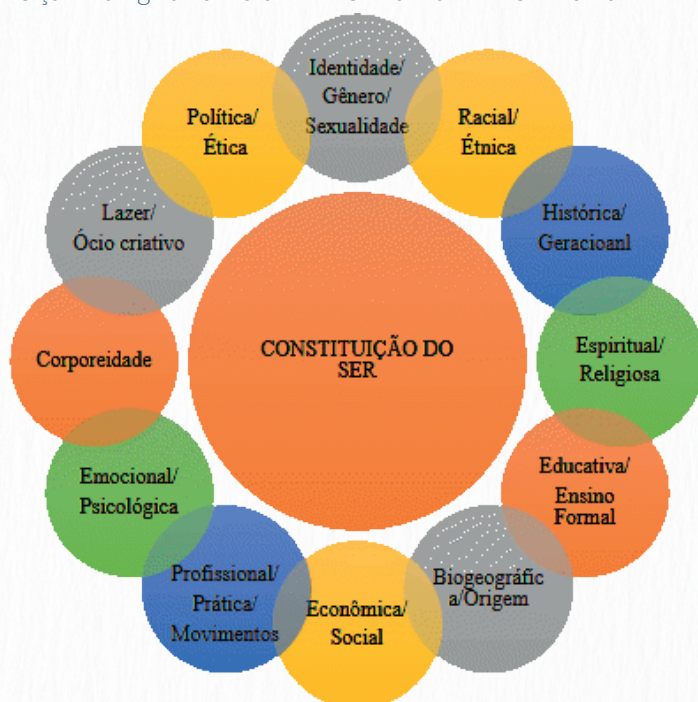
Como ação inicial, tendo como eixo guia a perspectiva anticolonial, foi realizada a construção e a vivência do primeiro instrumento da pesquisa: o questionário de percepção identitário. Cabe aqui ressaltar, ainda, que o instrumento questionário tenha “um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo, pois, nas abordagens qualitativas, o foco é posto na compreensão da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas” (MINAYO, 2014 p. 268). Defendemos que é necessário que todas as técnicas de coleta de dados considerem a pluralidade e a diversidade presentes em grupos e territórios pesquisados, ajustando os objetivos de cada instrumento.

O caminho metodológico escolhido para a pesquisa-ação na perspectiva socioambiental anticolonial (PPGMADE) baseou-se na multidimensionalidade do ser humano. O ser humano constitui-se por meio de um movimento dialógico multidimensional, no qual as partes interligam-se e estruturam as concepções do indivíduo, ou seja, sua forma de ver e sentir o mundo à sua volta. Nas palavras de Morin (2012, p. 35), “unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: assim, o ser humano é, ao mesmo tempo, biólogo, psíquico,

social, afetivo e racional. A sociedade comporta dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa”.

A figura 1 a seguir expressa os aspectos dialógicos que constituem essa relação.

Figura 1: Composição dialógica da multidimensionalidade do ser humano



Fonte: as autoras 2025

O instrumento envolve 12 dimensões dialógicas, contudo, para este estudo, foram analisadas de maneira quanti-qualitativa apenas três: Categoria 1, perfil etário; Categoria 2, identidade/gênero/sexualidade do grupo; Categoria 3, Racial/Étnica.

A análise dos conteúdos descritivos, principalmente da terceira categoria, foi a de Bardin. Para a codificação dos participantes, foi utilizada a letra inicial de cada curso vinculada a um número. A opção por esta estratégia dá-se pela característica do grupo, por ser interdisciplinar. Sendo assim, os códigos são: Geografia (G); Biologia (B); Pedagogia (P); Ciências Sociais (C). Por exemplo: G1 (Geografia, número de correspondência 1).

Cabe ressaltar que todos os participantes assinaram o termo consentimento livre e informado. Esta pesquisa de doutorado foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR, aprovada sob o CAAE nº 80728624.3.0000.0214.

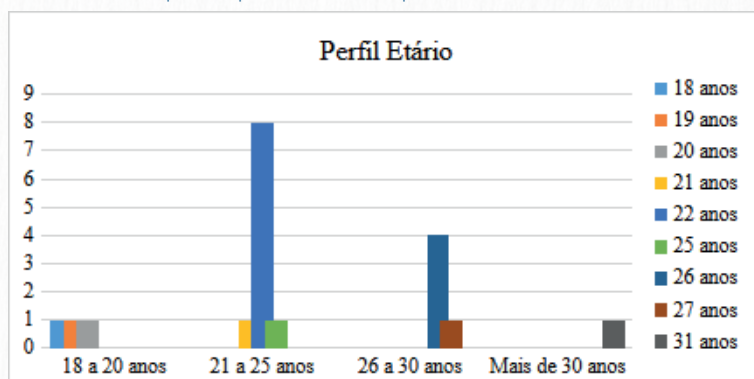
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo a fase intitulada por Bardin (2016) de “tratamento dos dados, inerências e interpretação dos dados”, os dados foram analisados com base no referencial teórico revisado. Assim, as categorias de análise são: Categoria 1, perfil etário, identificando a diversidade de faixas etárias entre os participantes da pesquisa; Categoria 2, identidade/gênero/sexualidade do grupo; e Categoria 3, racial/étnica.

CATEGORIA 1: PERFIL ETÁRIO

Ao analisar o perfil etário do grupo, foi possível identificar a diversidade de idades entre os participantes. Essa distribuição influencia diretamente suas percepções, experiências e formas de interação dentro do grupo, refletindo diferentes trajetórias pessoais e profissionais, principalmente no âmbito do amadurecimento acadêmico. O Gráfico 1, a seguir, expõe o perfil etário dos participantes da pesquisa.

Gráfico 1: Perfil Etário dos participantes da Pesquisa



Fonte: as autoras (2025)

Os dados evidenciam uma diversidade etária interessante, contemplando desde jovens entre 18 e 20, que agregam perspectivas mais inovadoras e maior familiaridade com tecnologias emergentes e que estão, ainda, muito ligados à escola, como também abrangem, como grupo principal, discentes a partir dos 21 até os 31 anos, que possuem mais experiência e contribuem com um repertório consolidado de vivências e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

A compreensão dessa variação etária é fundamental para promover um ambiente inclusivo e dinâmico, no qual diferentes gerações possam dialogar e aprender umas com as outras. A interseção entre idades diversas fortalece a troca de saberes, permitindo que cada indivíduo contribua com suas particularidades. Dessa forma, um grupo etariamente plural tende a ser mais rico em debates, abordagens e soluções criativas para desafios coletivos, diante de um posicionamento anticolonial e em concordância com a fala de Ailton Krenak, quando ressalta que:

Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartográficas afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, a vida, à bala perdida, e a liberdade não seja só uma experiência tão radical que nos leve além da ideia da finitude (KRENAK, 2022, p. 43).

Debruçar-nos-emos, a seguir, na análise de dados sobre identidade, gênero e sexualidade, buscando evocar cartografias afetivas, ou seja, mapas que respeitem as multiplicidades e as dinâmicas das existências, reconhecendo que os sujeitos são atravessados por experiências históricas, culturais e territoriais específicas.

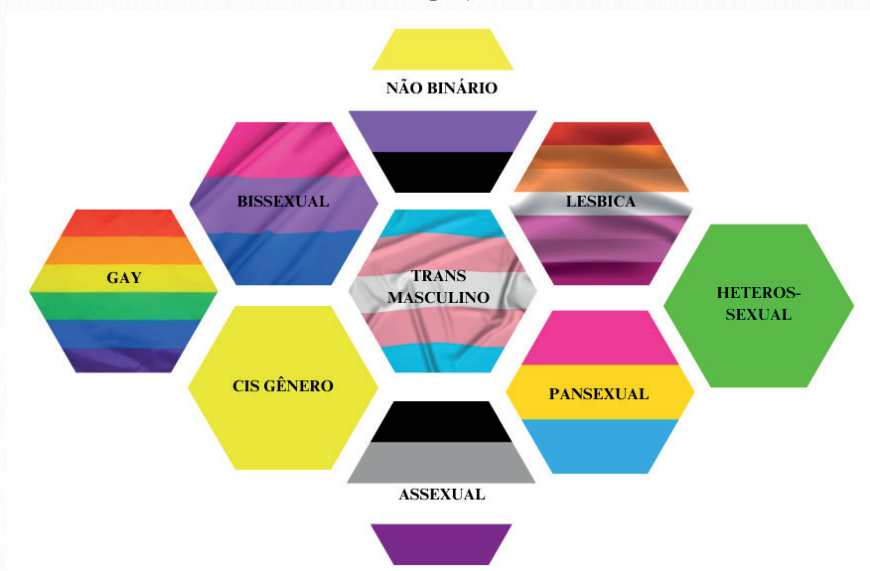
Posto isto, adentramos nas identidades únicas presentes na composição do grupo participante, evidenciando os dados da Categoria 2: identidade/gênero/sexualidade.

CATEGORIA 2: IDENTIDADE/GÊNERO/SEXUALIDADE.

No contexto de uma pesquisa que se propõe anticolonial, a coleta de dados sobre identidade, gênero e sexualidade deve ser um espaço de escuta e reconhecimento, e não uma ferramenta de padronização que apague especificidades, permitindo que os próprios sujeitos participantes nomeiem e reivindiquem suas existências.

Partindo dessa provocação, os dados coletados foram representados na Figura 2, por meio da união de uma colmeia, simbolizando as partes de um todo dentro do grupo. Na figura, estão as respostas dos discentes e, como forma de valorização das pautas de cada movimento, foram inseridas as bandeiras que os representam, revelando as seguintes reivindicações de existências e resistências do grupo.

Figura 2: Identidade/Gênero/Sexualidade do grupo



Fonte: as autoras (2025)

Os dados revelam que, no que tange à identidade de gênero, 80 % do grupo identifica-se como cisgênero, ou seja, pessoas cuja identidade de gênero corresponde ao sexo biológico. Identificam-se como transgêneros 5 %, isto é, pessoas que não se reconhecem no gênero que lhes foi designado, baseado em seu sexo biológico. Além disso, 15 % dos discentes autodeclaram-se não-binários, um termo que abrange pessoas que não se identificam exclusivamente com o gênero masculino ou feminino. Entre as variações dessa identidade, encontram-se pessoas agênero, andróginos, gênero fluido, demigênero e algumas pessoas transgêneros.

Ao analisar a diversidade de orientações sexuais no grupo, os dados revelam que 40 % dos participantes identificam-se como bissexuais, ou seja, pessoas

que sentem atração por mais de um gênero. Declaram-se heterossexuais 35 %, indicando atração exclusivamente por pessoas do gênero oposto. Já 10 % identificam-se como gays, expressando atração pelo mesmo gênero. Além disso, 10 % preferem não definir sua orientação sexual, demonstrando uma fluidez em suas experiências e identidades. Por fim, 5 % identificam-se como pansexuais, ou seja, pessoas cuja atração não está limitada pelo gênero ou identidade de gênero.

A pluralidade interseccional presente no grupo reivindica seu lugar de ser e estar no mundo, quando vai além de dados privados de acesso apenas das pesquisadoras, sendo reiterados novamente pelo grupo no momento de apresentação coletiva, quando solicitado que os discentes auto representassem-se por meio de um desenho com intuito de que evidenciassem o que gostariam que seus colegas soubessem sobre eles. Neste momento, a dimensão identidade/gênero/sexualidade foi citada como eixo principal de autoapresentação por 55 % do grupo.

Através de um olhar anticolonial, a identidade não é apenas um dado estático a ser categorizado, mas um fluxo de significados e disputas que se desdobram na formação das subjetividades. Da mesma forma, gênero e sexualidade são dimensões que escapam às dicotomias ocidentais e exigem um olhar que valorize as narrativas do grupo participante da pesquisa. Quando aplicamos esse enfoque a instrumentos academicamente validados, precisamos questionar até que ponto as opções oferecidas respeitam a complexidade das identidades ou se apenas reproduzem estruturas normativas excludentes.

Compreende-se a urgência de uma perspectiva formativa na educação que contemple outros modos de pensar, agir e sentir. Neste contexto, a interseccionalidade pode ser aplicada como ferramenta analítica de práxis crítica, já que “promove entendimentos mais amplos das identidades coletivas e da ação política” (COLLINS, p. 186, 2021). De acordo com Crenshaw (2002, p. 7), “a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas, mas, sim, com grupos sobrepostos”. Para exemplificar essa ideia, foi utilizada a interseção de ruas que seguem em direções diferentes e que se cruzam em um determinado ponto. Para Collins,

a ideia – que hoje se tornou senso comum – de que a identidade individual é moldada por múltiplos fatores que se destacam diferentemente de um contexto social para outro deve muito à premissa da interseccionalidade a respeito das identidades interseccionais. Em nível elementar, uma pessoa não precisa mais se perguntar: “Sou primeiro chicana, mulher ou lésbica?”. A resposta “sou *simultaneamente* chicana

e mulher e lésbica” expande esse espaço de subjetividade e abrange múltiplos aspectos da identidade individual (COLLINS, p. 188, 2021).

Assim, os dados sobre identidade, gênero e sexualidade não são apenas informações complementares, mas elementos estruturantes para uma análise crítica e transformadora. Em vez de operar dentro de uma lógica quantitativa reducionista, propomos uma abordagem que reconheça as particularidades das trajetórias individuais e coletivas, construindo, assim, uma pesquisa que, mais do que registrar, amplifique vozes historicamente marginalizadas.

CATEGORIA 3: RACIAL/ÉTNICA

A educação, em seu eixo reflexivo de emancipação, volta-se para a análise social e a compreensão de suas dinâmicas estruturais, estimulando o senso crítico para compreender de que maneira as ações hierarquizadas rebatem na leitura de mundo (Freire, 2012), tornando-se crucial a compreensão de uma estrutura macrossocial e microssocial, vinculada inegavelmente a toda esfera do conhecimento, sem exceções.

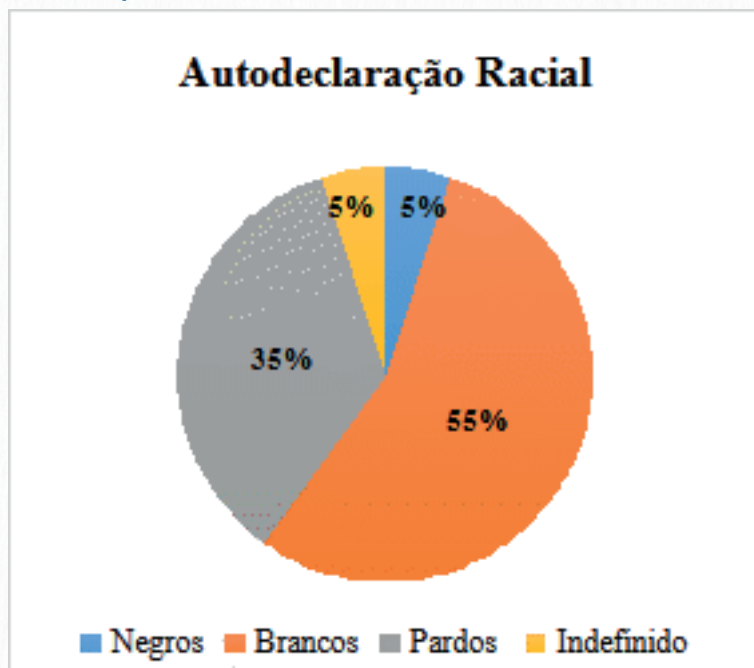
O eixo racial/étnico é introduzido tanto em estruturas macro quanto micro, uma vez que “a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América [...], mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Sob esse enfoque, Quijano salienta que

a formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial (QUIJANO 2005, p. 117)

Assim, o Gráfico 2, a seguir, apresenta a autodeclaração racial do grupo.

Gráfico 2: Autodeclaração Racial



Fonte: as autoras (2025)

O gráfico expõe as características raciais do grupo em que 55 % autodeclaram-se brancos, 35 % pardos, 5 % pretos e 5 % como indefinidos. Um grupo diverso, ainda que predominantemente composto por pessoas brancas.

No Brasil, há diversidade de grupos que constituem nossa população, para além dos povos originários, africano e europeu colonizador. Houve imigrações, italiana, japonesa e árabe, entre outras, ampliando ainda mais a mestiçagem no território e a enorme diversidade histórico-cultural brasileira.

Os dados revelam essa mestiçagem expressa nas falas dos discentes:

B6 – Sou um falso branco. Mestiço de indígena brasileiro com português, alemão e polaco

C8 – Branco, mas meu vô diz que sou decente de bugre. Minha bisa era uma mulher preta escravizada. Nunca sofri com cor ou raça, mas me sinto feliz por ...

B11 – Eu gosto de me intitular BRASILEIRO, sendo essa mistura única que é o nosso povo, tenho traços europeus ameríndios, na sequência, pela minha mãe e pelo meu pai de Foz do Iguaçu.

B19 – Sou descendente de africanos por parte de avô e indígena por parte de avó materna e paterna. Minha bisavó era cigana e meu bisavô espanhol. Não sei como me identificar politicamente em uma etnia.

A questão racial no Brasil suscita conflitos, silêncios, negações e embaraços, posturas comumente observadas na sociedade brasileira, inclusive em contextos escolares. A fala a seguir revela a estrutura sociorracial brasileira no que tange à visão do mestiço marcado pela branquitude:

B18 – Me identifico como parda sem dúvidas (no mínimo), mas já tive isso negado em certos espaços, assim como utilizado ‘negativamente’ em outros. Onde sou valorizada me enxergam como branca. Quando criança minha mãe alisava meu cabelo quando eu precisava estar bonita.

De acordo com Bastos,

existe uma pressão implícita para que o indivíduo se autodeclare branco ou negro. Contudo, um mesmo sujeito pode ser percebido como branco em um lugar, e como negro em outro. E, claro, se o mesmo for percebido como branco, poderá ter alguns privilégios. E o embranquecimento permite isso (BASTOS 2021, p. 92).

Nesse caminho, educar para relações étnico-raciais, interculturais e anti-coloniais constitui-se como um verdadeiro desafio, principalmente pelo fato de o racismo assumir uma roupagem velada e sutil.

O caminho formativo dos futuros professores perpassa as demandas atuais da sociedade. As reflexões que emergiram nas categorias supracitadas oferecem um melhor entendimento de si e de seu grupo. A sensibilidade de reconhecer a diversidade presente, tanto no contexto formativo, quanto no contexto educacional, possibilita o engajamento em práticas que veem além do conteúdo e do número de estudante que se tem em uma sala. A insurgência é coletiva, não se concretiza na individualidade. Devemos buscar a formação de docentes e discentes engajados como sujeitos de participação ativa e não consumidores passivos (HOOKS, 2017). Quando adotamos um viés educacional socioambiental anticolonial, infere-se, neste contexto, o reconhecimento dos silenciamentos, opressões e negações sobre a existência do racismo, bem como suas diferentes faces, e a ciência de que, no Brasil, os impactos socioambientais são radicalizados, entendendo que suas práticas devem abordar o território de seus estudantes

com a participação ativa deles, não apenas como meros consumidores passivos do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram a pluralidade de identidades e compreensões, tanto individuais, quando coletivas. No contexto formativo, a metodologia aplicada favoreceu um ambiente de acolhimento e reconhecimento, aspecto essencial para a constituição coletiva da formação docente. Além disso, essa compreensão mais aprofundada das identidades contribuiu para embasar escolhas mais alinhadas às necessidades e trajetórias dos futuros professores nos passos seguintes da formação.

Ao afirmar as diferenças e resistências como princípio, reafirmamos nosso compromisso com uma ciência que não apenas questiona o colonialismo, mas atua ativamente em sua desconstrução, devolvendo a cada sujeito sua própria autonomia de existir e narrar sua história. A discussão sobre identidade, gênero e sexualidade em instrumentos acadêmicos deve partir de um compromisso epistemológico que não apenas reconheça, mas afirme as diferenças como centrais para a compreensão dos sujeitos e das coletividades. Sob a perspectiva anticolonial, rejeitamos a neutralidade dos dados e entendemos que a homogeneização/binarismo das identidades opera como uma violência epistêmica.

Portanto, entendemos que fazer uma ciência comprometida, anticolonial e contra hegemônica é fazer ciência respeitando a todos os sentir-pensar e conhecer, uma ciência sem violência. Sem violência contra os povos e comunidades e sem violência contra aqueles que tentam romper com os padrões. Cabe a nós, como pesquisadoras, professoras, e a nós, comunidade acadêmica, pensar que violências estamos reproduzindo a serviço do colonialismo e da colonialidade.

AGRADECIMENTOS

Agrademos ao grupo de participantes por suas tão generosas contribuições e acolhimento da metodologia proposta. PBIDI/PPGMADE/CAPES

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augustos Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, J. R. B.. **Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

COLLIN, P. H.; BIGE, S.. **Interseccionalidade**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K.. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. 2002. Disponível em: Acesso em: 23 de jun de 2013. Cruzamento: raça e gênero. UNIFEM, 2004.

CHAUVIN, J. P.. Anticolonialismo. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 03, p. 49-55, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/4773/3993>. Acesso em 3 mar. 2025.

HOOKS, B.. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 217.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento** - uma palestra-performance. Tradução: Jéssica Oliveira. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>. Acesso em 28 fev. 2025.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. S.

Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2003. p. 667-709.

MORAES, M. C.; DE LA TORRE, S.. **SentirPensar Fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

MORIN, E.. **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** Trad. Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, Brasil, 2012. 309 p.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Colección Sur Sur. CLACSO: Buenos Aires, 2005. p. 117-142.

RUFINO, L. **Vence-Demanda: educação e descolonização.** 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021. 84p.

SANTOS, A. B. dos. Início, meio, início. *In*: SANTOS, A. B. dos. (Coord.) **Quatro Cantos.** São Paulo: N-1 Edições, 2022. p.19-45.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Tradutor: Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018. 230p.

THIOLLENT, M.. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e reviver. *In*: CANDAU, V. (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009. p.12-42.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.006

PRINCIPAIS DESAFIOS E APRENDIZADOS AO PLANEJAR APLICAÇÕES DE OFICINAS EM INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Carolina Cruz dos Santos¹
Calebe Krizan Belmonte dos Santos²
Nadine Zarate Goulart³
Zuleyka da Silva Duarte⁴

RESUMO

O subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estimulando trocas de experiências entre universitários e comunidades de escolas públicas. O PIBID possibilita aos estudantes de licenciatura a oportunidade de envolver-se com a prática docente já nos primeiros semestres de sua formação, permitindo a vivência da realidade escolar. O presente estudo visa analisar e refletir sobre os desafios enfrentados pelos futuros professores ao planejar e ministrar oficinas de Educação Física (EF) no contexto da Educação Básica. As experiências no cotidiano escolar são de fundamental importância no processo de construção da docência, mas só ganham sentido quando refletidos a partir da teoria.

- 1 Graduanda do Curso de Educação Física/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - Unipampa - Campus Uruguaiana, anaccds.aluno@unipampa.edu.br;
- 2 Graduando do Curso de Educação Física/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - Unipampa - Campus Uruguaiana, calebesantos.aluno@unipampa.edu.br;
- 3 Graduanda do Curso de Educação Física/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - Unipampa - Campus Uruguaiana, nadinegoulart.aluno@unipampa.edu.br;
- 4 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, zuleykaduarte@unipampa.edu.br.

Nesse contexto, o presente trabalho configura-se como um relato de experiência que, através de uma revisão de literatura, dialoga com os desafios do trabalho docente. Baseada na fundamentação das etapas de ensino, os bolsistas são orientados por supervisores a contextualizar suas práticas através de pesquisa-ação à EF no cenário educativo, obtendo uma intenção justificada para refletir sobre os procedimentos metodológicos a serem utilizados no decorrer das atividades, permitindo pensar em atividades e estratégias mais adequadas para cada escola e/ou nível de ensino. Identificamos a importância de realizar diversas atividades culturais no ensino de conteúdos repassados, pois isso estimula a autonomia dos alunos diante de situações-problema em idade escolar, bem como situa-os historicamente em relação ao conhecimento apreendido. Portanto, através das oficinas pedagógicas teórico-práticas, aborda-se o desenvolvimento dos processos de pesquisa-ação, em que o público-alvo são alunos de escolas públicas do município de Uruguaiana. Essa ação, envolvendo a Iniciação à Docência, aborda, de maneira acessível, o conhecimento que graduandos recebem e mediam para passar ao ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Física, Oficinas, Pesquisa-ação, Escolas públicas.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

O subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estimulando trocas de experiências entre universitários e comunidades de escolas públicas. O PIBID possibilita aos estudantes de licenciatura a oportunidade de envolver-se com a prática docente já nos primeiros semestres de sua formação, permitindo a vivência da realidade escolar.

O presente estudo visa analisar e refletir sobre os desafios enfrentados pelos futuros professores ao planejar e ministrar oficinas de Educação Física (EF) no contexto da Educação Básica. As experiências no cotidiano escolar são de fundamental importância no processo de construção da docência, mas só ganham sentido quando refletidas a partir da teoria. Abordar as influências do processo de mediar os saberes, estando na posição de professor em formação, não se manifesta apenas no profissional consciente que está à frente do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho visa relatar as principais implicações e desafios que fazem parte da experiência de iniciação à docência e que, de certa forma, impactam no processo de formação dos graduandos.

A conexão entre graduandos, docentes mestrandos/doutorandos, supervisores de escolas públicas da rede básica do município de Uruguaiana e toda a comunidade familiar/escolar baseia-se nos princípios do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e no Documento Orientador do Território Municipal de Uruguaiana (DOTMU), salientando as conexões entre o projeto de escolarização do município, da escola e das proposições teórico-metodológicas dos professores.

Cada ajuste necessário durante o período da execução das tarefas deixou claro um lado inquietante dos futuros profissionais. Por haver diferentes abordagens metodológicas no processo de ensino-aprendizagem, sair do tradicional e da zona de conforto, quando se trabalha coletivamente, é um passo a vencer com práticas de iniciação.

Destarte, o presente trabalho configura-se como um relato de experiência que, no âmbito da intervenção pedagógica, faz da prática um campo de pesquisa para aperfeiçoar tanto o processo formativo oportunizado pelo PIBID (e, por consequência, ir construindo uma identidade docente), quanto o desenvolvimento das oficinas e da relação ensino-aprendizagem.

A fundamentação teórica que consubstancia este trabalho é a relação teoria-prática, considerando o espaço do PIBID como privilegiado na construção da docência, bem como as reflexões acerca das diferentes concepções de estágio, defendendo-o como campo de pesquisa, como uma das concepções dialéticas que qualificam a formação inicial.

Entende-se, pois, que a relação entre escola e universidade, o estágio com o projeto político pedagógico (PPP) do curso de formação, e o lugar da pesquisa como possibilidade de aprender a profissão (Gimenes, 2018) são fundamentais para o desenvolvimento profissional. Pode-se considerar, portanto, esses elementos entendidos como práxis, uma vez que se almeja a articulação entre conhecimentos pedagógicos com a experiência no campo de estágio.

Considera-se, portanto, que a atividade docente é, necessariamente, práxis, pois envolve tanto o conhecimento do objeto, os fins, a intencionalidade e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada (Pimenta, 2010; Marques, 2018). Assim, de acordo com Vázquez (2011, p. 239),

em suma, a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade é espiritual pura. Mas, entretanto, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimento que caracteriza a atividade teórica.

Como avalia Marques (2018, p. 116), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, pois, segundo a autora, no caso da atividade humana, a “transformação do objeto ocorre de maneira intencional, consciente, adequando-se às finalidades” (idem, p. 116).

Nesse cenário, parte-se do princípio defendido por Gimenes (2018) de que o lugar da teoria e da prática é estruturante a partir de diferentes perspectivas de formação inicial. A autora argumenta que a prática na formação de professores, muitas vezes, tem ocupado um lugar burocrático, onde “o estágio é transformado em ‘estágio à distância’, atestado burocraticamente, dando margem a burlas” (p. 159), o que implica no que Pimenta e Lima (2021) conceituavam, sendo o estágio como imitação de modelos, lugar em que o futuro profissional observa e reproduz uma prática, em que se sente seguro em desenvolver. Nesse caso, Gimenes (2018, p. 159), ancorada em Contreras (2002), esclarece que “há uma ciência que prescreve como agir, e o professor corporifica essa ciência tal e qual,

independentemente do contexto em que sua atividade docente está inserida, perspectiva também chamada de racionalidade técnica”. Essa perspectiva segue a divisão social do trabalho, ou seja, há uma fragmentação entre quem pensa e quem faz, entre quem planeja e quem executa, entre trabalho intelectual e trabalho manual (Gimenes, 2018).

Outra concepção de estágio desenvolvido pela autora refere-se ao estágio enquanto um processo formativo pragmático. Essa visão abriga uma concepção pragmática de formação de professores, em que o professor é responsável pela qualidade da educação. Para Gimenes (2018), estas proposições referem-se às políticas de *accountability*⁵ – que têm conquistado espaço na agenda educacional brasileira com a valorização da prática e o discurso do professor como profissional reflexivo, no currículo por habilidades e competências e centralidade na avaliação. Essa perspectiva está presente nas políticas públicas para a educação e reproduz a ideia de que o estágio é lugar da prática, enquanto a universidade é o lugar da teoria na formação inicial (Gimenes, 2018).

E, finalmente, temos a concepção de estágio como práxis que ocorre a partir da reflexão sobre as finalidades da educação. “Falar em estágio como práxis pressupõe íntima relação entre a formação proposta e os fins da educação, em outras palavras, exige uma categórica concepção de educação e sociedade” (Gimenes, 2018, p. 162).

Desse modo, compreendemos o PIBID como objeto da práxis pedagógica, na medida em que o programa insere-se nas políticas de formação de professores e tem como objetivo principal aproximar escola e universidade, inserindo os graduandos, desde o início do curso, no lócus da organização do trabalho pedagógico, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas sob a supervisão de um docente da universidade e um docente regente da escola.

No entanto, existem contradições inerentes ao programa, como salienta Gimenes (2018), uma vez que ele apresenta um fundamento meritocrático, na medida em que deve haver uma consonância entre a CAPES e a proposta apresentada pela IES de atuar em escolas com índices diferentes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de aumentar o

5 Segundo Kane e Staiger (apud, Freitas, 2013), o conceito de *accountability* baseia-se em três elementos: testes para os estudantes e eventualmente também professores, divulgação pública do desempenho; e, recompensa e sanções. O núcleo da definição está na existência de teste e na existência de recompensa (Gimenes, 2108, p. 160).

IDEB das escolas parceiras. Evidentemente, este não deve ser um objetivo do programa, nem uma preocupação dos discentes que estão em experiência formativa, até porque ele abrange um pequeno grupo de professores e estudantes de uma mesma escola (Gimenes, 2018).

Nesse cenário, ainda há de se pensar nas diferenças entre estágio e as intervenções do PIBID, cujas peculiaridades apontadas pela CAPES (2014) constituem-se tanto na carga horária quanto na proposta extracurricular, e por acolher os bolsistas desde o início da formação. Observa-se, então, que as possíveis diversidades são mais de ordem política do que pedagógica, de modo que podemos refletir e articular a iniciação à docência a partir do PIBID. No entanto, é preciso levar em consideração que, por ser uma política de governo e não de Estado, o programa pode ser encerrado quando outra concepção de formação estiver à frente do MEC.

Assim, em que pese todas as controvérsias envolvendo o PIBID, ele constitui-se como um espaço potente de formação de professores, não apenas por aproximar escola e universidade, mas por, a partir das articulações e simbioses entre ambos os espaços de produção e divulgação do conhecimento, promover uma qualificação na formação de professores.

Nessa direção, a exemplo do que já defendia Paulo Freire, exige-se pesquisa: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (Freire, 2004, p.29). A pesquisa-ação aparece como uma possibilidade de viver as transformações que queremos.

METODOLOGIA

A experiência no ambiente escolar oportunizou que buscássemos trabalhar a partir da pesquisa-ação, justamente por entender, a exemplo do que defendem Pimenta e Lima (2021, p. 39), que “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário, como futuro professor. Pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários”. Por isso, optamos por aproveitar os momentos de intervenção e ampliar a análise no cotidiano escolar, onde se tem dado nossa experiência docente. Para tanto, com a intenção de qualificar nosso trabalho, optamos pela pesquisa-ação.

Conforme Thiollent (1947), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social, com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Ou seja, é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.

Tal pesquisa-ação, pensada no âmbito escolar, formula-se para uma proposta pedagógica que propõe uma solução através de uma problematização capaz de gerar momentos educativos processuais, abordando conflito com interações dentro da escola de Educação Básica através do mapeamento de sua realidade, possuindo as seguintes etapas, de acordo com Thiollent (1947): fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação.

Thiollent (1947) esclarece que a pesquisa-ação é composta por três ações principais: observar, com a intenção de buscar informações e, a partir disso, construir um cenário; pensar, para explorar; analisar e interpretar os fatos e agir, sempre avaliando as ações.

Para analisar e avaliar diferentes conclusões acerca de experiências vividas no programa pelos bolsistas, aplicaremos as categorias analíticas *diagnóstica*, onde se busca compreender o que se levou em consideração para gerar a opinião dos possíveis problemas/dificuldades, sejam fatos ou argumentos; *prescritiva*, pois, ao identificar falhas, buscam-se possíveis formas solucioná-las; e *preditiva*, na qual, através de experiências a da descrição dos fatos buscam-se versões da realidade vivenciada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O subprojeto Educação Física existe há doze anos e teve o início de suas atividades em março de 2011. No decorrer desses anos, contou com a participação de todo o coletivo de bolsistas em reuniões semanais realizadas no campus Uruguaiana e nas escolas públicas em que o programa atuou, com observações diretas e participantes nessas escolas onde os acadêmicos desenvolveram as ações.

Atualmente, as reuniões realizadas, tanto na universidade quanto nas escolas, são de caráter formativo. Nelas, são abordados assuntos como o papel

do professor de Educação Física e de seu componente curricular na escola, e a importância da contextualização e do conhecimento da realidade escolar para a compreensão da prática pedagógica e do planejamento escolar, estabelecendo conexões entre singular-particular-universal, em uma relação dialética com a realidade.

Baseados na organização das etapas de ensino, os bolsistas são orientados pelos supervisores a contextualizar suas práticas por meio da pesquisa-ação, propondo a EF no cenário educativo com intencionalidade pedagógica, para refletir sobre os procedimentos metodológicos a serem utilizados no decorrer das atividades, permitindo pensar em atividades e estratégias mais adequadas para cada escola e/ou nível de ensino.

Assim, foram realizadas as observações da realidade de escolas públicas do município e a leitura de livros clássicos referentes ao ensino e da EF. São realizados estudos dirigidos, resenhas e resumos escritos para compreender as percepções a partir de leituras, o planejamento, junto aos professores supervisores, a organização de planos de ensino, unidades e de aulas, para propor oficinas que são desenvolvidas ao longo do período e, por fim, o relatório individual, momento em que ocorre uma avaliação do período em que ocorrem as atividades, através de registros pela experiência.

Da mesma forma, são realizados seminários de apresentação nos quais os pibidianos são convidados a refletir sobre os objetivos da Educação Física escolar e sobre a importância da permanente avaliação sobre sua prática docente, a fim compreender sua função como sujeitos transformadores e na formação de cidadãos críticos. Identificamos a importância de realizar diversas atividades culturais no ensino de conteúdos repassados, pois isso estimula a autonomia dos alunos diante de situações-problema.

A iniciação à docência oportuniza aprendizados que, do ponto de vista de três graduandos de licenciatura em EF, foram importantes para enfrentar a insegurança que se manifesta quando assumimos a posição de professores. Para tanto, os dias de formação teórica foram importantes.

Ainda que o objetivo do PIBID seja a aproximação (professor-aluno-comunidade) à realidade escolar, essa foi a primeira vivência e inserção em escolas como professores em formação, visto que a prática voltava-se, inicialmente, para graduandos nos primeiros semestres em licenciatura.

Nesse sentido, o exercício da docência e as experiências com as oficinas são confrontados com a teoria, pois, conforme afirma Moura (2016), “não baseamos nossa atuação somente nas orientações recebidas, nos dedicamos primordialmente aos estudos teóricos que fundamentam o trabalho que desenvolvemos” (p.7). Essa afirmação, perante a realidade presenciada, aborda uma das dificuldades que se fizeram inicialmente nítidas: o fato de conseguir compreender e planejar as aulas, que fazem parte dos planos de ensino/unidade, e a questão de não conter autoridade nas oficinas, principalmente com o público-alvo de alunos do sexo masculino.

A ambientalização do olhar daquele professor já formado (supervisores) em relação às apresentações dos bolsistas, como acadêmicos em formação, nas turmas de que estarão à frente influencia a maneira como os alunos vislumbram a autonomia, não de “mostrar poder”, mas de ser aquele que possui um conhecimento e está, ali, disposto a realizar uma troca de saberes.

A aproximação à realidade escolar não aconteceu sem desafios e superações, que aparecem já antes de adentrá-la. Assim como toda a etapa obrigatória de Educação Básica, a graduação também é um processo no qual existem discentes que estão vivenciando pela primeira vez um processo educacional.

Sabendo disso, outro desafio encontrado refere-se à questão do contato escola-professor-aluno, manifestando-se uma timidez frente às turmas, mesmo cursando licenciatura, por não termos a confiança e a intimidade necessária no início do processo.

As fases de ação e avaliação, durante e após a realização das oficinas, tiveram várias opções de conteúdos e atividades para serem abordados em diferentes etapas, porém, o maior desafio, enquanto mediadores desse conhecimento, foi dar prosseguimento a um modelo que já existe nas escolas públicas, aquele com o qual o professor supervisor está trabalhando antes dos bolsistas estarem nas escolas. Conciliar a esportivização (existente pelo componente curricular) com atividades que sejam inclusivas e atrativas é uma dificuldade existente que se instrumentaliza e desafia a etapa de planejamento.

Ter a visão como docente, professor, mesmo ainda em formação acadêmica, não pode ser “romantizado” exatamente por conta dos desafios encontrados ao longo das práticas enquanto bolsistas. Sabemos que esse processo faz parte da formação que busca transformar socialmente a educação tradicional e o sistema

de pensar em que o aluno é aquele que recebe o conteúdo e o professor é aquele que transfere.

Figura 1 - Aplicação de oficinas em ginásio de escola pública



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

É notória a necessidade de uma melhor comunicação entre os que aprendem e os que ensinam desde o primeiro momento em que se busca o aperfeiçoamento de conhecimentos, procurando melhorar a interação para seguir ativos no âmbito acadêmico e ainda contribuir para a Educação Física enquanto componente curricular.

Com os docentes em formação, aprimoram-se as condições de trabalho e do processo ensino-aprendizagem. O ambiente escolar, propício para o desenvolvimento de uma criança, além de promover a integração social, é um lugar de fácil divulgação para uma melhor qualidade de vida ativa, colocando-nos de frente a situações-problema que nos ajudarão a aprimorar tomadas de decisões e ter uma visão crítica sobre divergentes realidades vistas em cada escola.

Atualmente, não são todas as pessoas que podem adentrar uma universidade para cursar uma graduação que proporcione uma boa perspectiva do que é ensinar e fazer parte de projetos como oportunidade de contar experiências positivas. Aperfeiçoar o currículo e métodos de aprendizagem/ensino pela

vivência de ser bolsista, com as horas disponíveis para as reuniões e atividades propostas, foi um dos principais facilitadores para os bolsistas realizarem as atividades que foram desempenhadas, colaborando na organização em equipe e na manutenção de possíveis melhorias acadêmicas e profissionais. O programa abre muitas portas e a oportunidade de ser bolsista na trajetória acadêmica é uma experiência que vale muito a pena.

Ser bolsista pelo PIBID logo nos primeiros semestres de graduação não agrega apenas uma experiência ao currículo acadêmico, contribui para saber de realidades que nem cogitava-se existir, na forte interação de indivíduo/sociedade, futuro profissional/mundo que contribui no desejo de prosseguir com uma formação continuada além do que é ofertado durante a graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação nas edições do PIBID - Subprojeto Educação Física, tem proporcionado aos acadêmicos uma oportunidade única de vivenciar trocas culturais e experiências enriquecedoras no ambiente escolar, que não aconteceram sem desafios e superações. Por meio do programa, nota-se uma vivência de experiência introdutória na docência, área para profissionalizar-se através de grandes vivências. O processo de ensino-aprendizagem, enquanto acadêmicos de licenciatura no âmbito da Educação Física como um componente curricular de graduação, exige um trabalho docente que envolva conhecimentos, experiências e organização pedagógica.

Como hooks (2021) ressalta, a transformação social voltada ao ensino pela pedagogia deve ser resistente, e saber que seguir uma educação de ensino tradicional não muda o processo já é um grande passo para abordarem-se os principais desafios e aprendizados. É exatamente isso que se aborda ao abrir reflexões na educação brasileira, na qual estamos inseridos.

Nesse contexto, as experiências iniciais, com as observações no cotidiano escolar, levaram-nos a entender que o aspecto fundamental que está sendo trabalhado é a união entre teoria e prática, que resulta de uma intencionalidade estrategicamente pautada pela organização coletiva. Desse modo, além de qualificar o conhecimento pedagógico a ser construído, podemos intervir qualitativamente na realidade em que estamos inseridos, além de promover a possibilidade da autorreflexão e da análise das diferentes metodologias.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIMENES, C.I. **A Articulação entre Escola e Universidade na Formação de Professores**: O PIBID como experiência contraditória. In: AROEIRA, K; PIMENTA, S. **Didática e Estágio**. 1ª ed. Curitiba: Apris, 2018.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: Uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

MARQUES, A.L. Didática e Estágio na Licenciatura: por que pensar o ensino como pesquisa? In: AROEIRA, K; PIMENTA, S. **Didática e Estágio**. 1ª ed. Curitiba: Apris, 2018.

PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1987.

URUGUAIANA. Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME Nº 01/2020, de 03 de março de 2020, institui **Documento Orientador do Território Municipal** (DOTMU), Uruguaiana, 2020.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.007

QUEM ENSINA FÍSICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS? UM ESTUDO SOBRE A ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Patrick Antônio Bresciani Zarpelon¹

Ana Júlia de Lima Gandin²

Brenda Luiza Pulter³

Daniel Farias Mega⁴

RESUMO

A inadequação da formação docente em Física é um desafio persistente no Brasil, especialmente nas redes estaduais de ensino. Em diversas regiões, é comum que professores ministrem aulas de Física sem formação específica na área, situação que se agrava em contextos interioranos, onde a atração e permanência de docentes qualificados é ainda mais difícil. Este estudo analisa a formação dos professores de Física no Brasil entre 2009 e 2020, utilizando dados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo INEP. A investigação, conduzida por meio de análises estatísticas no ambiente R, buscou compreender o impacto das políticas educacionais no aumento da qualificação docente. Os resultados indicam um crescimento na proporção de professores licenciados em Física, passando de 6,76 % em 2009 para 24,69 % em 2020. Apesar da porcentagem ainda ser baixa em comparação com outras

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Concórdia, patrick.zarpe@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Concórdia, anajulialima760@gmail.com;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal Catarinense - IFC Campus Concórdia, pulterluiza@gmail.com;

4 Doutor em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, daniel.mega@ifc.edu.br.

disciplinas, houve avanço, evidenciando que as políticas públicas implementadas no período tiveram um efeito importante. Os achados reforçam a urgência de novas iniciativas para ampliar a formação de professores e garantir a qualidade do ensino de Física na Educação Básica. O estudo contribui para o debate sobre estratégias de valorização docente e aprimoramento da formação inicial e continuada, fundamentais para reduzir o déficit de professores qualificados e aprimorar o ensino de Física no país.

Palavras-chave: Formação docente, Censo da Educação Básica, Congresso, Políticas Educacionais, Ensino de Física.

INTRODUÇÃO

A carência de professores qualificados para o ensino de Física na Educação Básica é um problema amplamente discutido nas pesquisas sobre formação docente no Brasil. Diversos estudos apontam que a qualidade do ensino da disciplina está diretamente relacionada à presença de docentes com formação específica na área. No entanto, a realidade das redes de ensino, especialmente nas estaduais, revela um cenário preocupante: um número significativo de professores que ministram Física não possui licenciatura na disciplina, o que pode comprometer a aprendizagem dos estudantes.

O déficit de professores licenciados em Física tem sido um problema persistente ao longo dos anos. Segundo Pinto (2014), a Física é uma das disciplinas que menos formam professores em relação à demanda do mercado, levando muitas escolas a designarem profissionais de outras áreas para lecioná-la. Dados do Censo da Educação Básica indicam que, em 2018, apenas 20 % dos docentes que ministravam a disciplina possuíam formação específica (NASCIMENTO, 2018). Para mitigar essa deficiência, diversas políticas públicas foram implementadas, buscando ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Física e incentivar a formação de novos docentes (GOBARA, 2007). Contudo, ainda que haja um aumento no número de vagas para esses cursos, a evasão e a baixa atratividade da carreira docente dificultam a superação desse problema (PINTO, 2014).

Diante desse contexto, este estudo objetivou analisar a evolução do perfil dos professores de Física nas escolas estaduais do Brasil entre 2009 e 2020, correlacionando as políticas públicas aplicadas nesse período com os dados quantitativos disponíveis. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a efetividade dessas políticas na formação docente e pelo impacto direto da qualificação dos professores na qualidade do ensino de Física. Além disso, pretende-se identificar tendências e desafios que ainda persistem na formação de professores da disciplina, contribuindo para o debate sobre estratégias de valorização e aprimoramento da formação inicial e continuada.

Dessa forma, o presente estudo busca responder à seguinte questão: qual a formação acadêmica dos docentes que lecionaram Física nas redes estaduais entre os anos de 2009 e 2020? Ao respondê-la, esperamos fornecer subsídios para reflexões sobre a adequação da formação docente e as políticas educacionais

voltadas para o ensino de Física no Brasil, de maneira que possamos auxiliar na melhoria da Educação Básica do país.

METODOLOGIA

Este estudo tem caráter quantitativo e descritivo, baseado na análise de microdados do Censo da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A pesquisa investiga o perfil dos docentes que lecionaram Física na Educação Básica em escolas estaduais brasileiras entre os anos de 2009 e 2020, verificando sua formação acadêmica e correlacionando esses dados com políticas educacionais implementadas no período. A escolha desse intervalo temporal deve-se à disponibilidade dos microdados do Censo Escolar, uma vez que, a partir de 2021, o INEP deixou de divulgar informações detalhadas sobre os docentes devido à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – Lei nº 13.709/2018. Essa restrição impôs desafios à pesquisa, limitando a possibilidade de análise de tendências mais recentes. No entanto, os dados do período de 2009 a 2020 representam uma amostra significativa para a compreensão da evolução da formação dos professores de Física e da efetividade das políticas públicas voltadas à formação docente.

Os microdados utilizados nesta pesquisa foram obtidos diretamente do site oficial do INEP, que disponibilizou os conjuntos de dados até o ano de 2021, posteriormente removendo-os do acesso público. Os microdados foram colhidos do site do INEP quando este ainda deixava-os disponíveis para download. O preenchimento dos questionários censitários do Censo Escolar é de responsabilidade das unidades de ensino, sendo normalmente conduzido por gestores escolares ou profissionais designados. Apesar de esse modelo garantir capilaridade na coleta, ele pode introduzir inconsistências nos dados, seja por erros de preenchimento, interpretação equivocada das instruções fornecidas pelo INEP ou falta de capacitação adequada dos responsáveis pela coleta. Para minimizar o impacto dessas inconsistências, os dados passaram por um rigoroso processo de filtragem e verificação.

O tratamento dos dados foi realizado no ambiente de programação R, uma ferramenta amplamente utilizada para análises estatísticas, modelagem de dados e construção de visualizações gráficas. Foram aplicadas diversas técnicas de limpeza, organização e análise exploratória para garantir a precisão dos resultados.

Inicialmente, os microdados foram organizados de forma estruturada, eliminando duplicatas e categorizando informações essenciais para a análise. A seguir, foi realizada a filtragem dos docentes que lecionaram Física na Educação Básica em escolas da rede estadual, independentemente de sua formação acadêmica. Após essa seleção, verificaram-se possíveis falhas no preenchimento dos dados, analisando padrões de erro que pudessem comprometer a interpretação dos resultados. A análise foi conduzida ano a ano para verificar variações no perfil dos docentes e identificar tendências ao longo do tempo.

Os procedimentos metodológicos adotados seguem referenciais semelhantes aos descritos por Nascimento (2020). Entre os principais aspectos analisados, destacam-se a evolução do percentual de professores licenciados em Física ao longo dos anos e a distribuição dos docentes por área de formação. A análise descritiva desses dados permitiu avaliar se houve um avanço na qualificação dos professores de Física e identificar possíveis lacunas na formação docente ao longo do período analisado.

Apesar do rigor metodológico adotado, algumas limitações devem ser consideradas. A descontinuidade da divulgação dos microdados a partir de 2021 impede uma análise mais recente do perfil docente, dificultando a observação de tendências atuais. Além disso, a qualidade dos dados do Censo Escolar pode ser influenciada por falhas no preenchimento dos questionários, o que pode gerar distorções na interpretação dos resultados. No entanto, a aplicação de técnicas de filtragem e validação dos dados minimizou esses impactos, garantindo a confiabilidade das análises apresentadas. Dessa forma, a pesquisa oferece uma contribuição significativa para o entendimento da formação docente no ensino de Física nas redes estaduais, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de novas estratégias voltadas à qualificação dos professores e à melhoria do ensino da disciplina no Brasil.

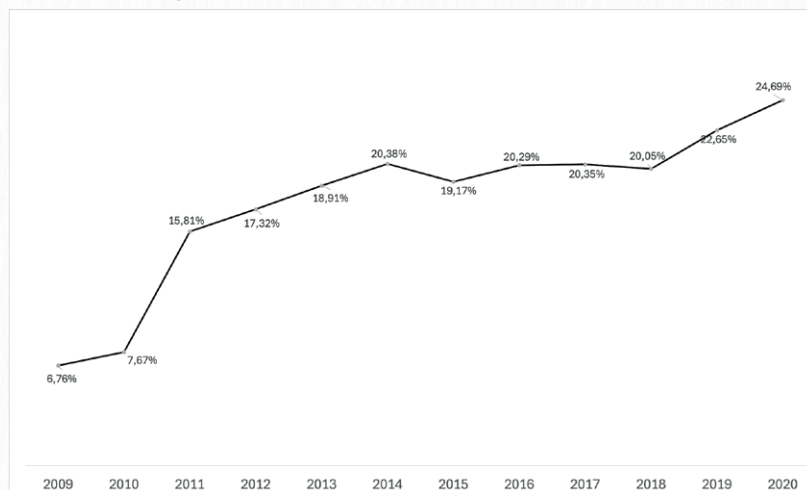
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados referentes à evolução do perfil dos docentes que lecionaram Física no Ensino Básico nas redes estaduais brasileiras entre os anos de 2009 e 2020. A escolha das redes estaduais justifica-se por sua abrangência em diferentes regiões do país, permitindo a análise tanto de contextos metropolitanos quanto interioranos, onde as dificuldades

para a contratação de professores com formação específica são mais evidentes, além do fato de ser a rede com o maior número de escolas ofertando o Ensino Médio. A análise considera a relação entre a formação acadêmica dos docentes e as políticas públicas implementadas no período, com o intuito de compreender seus impactos na qualificação profissional dos professores da disciplina.

A partir da análise dos microdados do Censo da Educação Básica, observamos que a implementação de políticas voltadas para a valorização docente, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (2009), podem ter influenciado de forma direta no crescimento do número de licenciados em Física. A Figura 1 apresenta a evolução percentual dos docentes que lecionam Física e possuem licenciatura na área, evidenciando um aumento de 6,76 % em 2009 para 24,69 % em 2020.

Figura 1 – Percentual de professores de Física com licenciatura na área (2009-2020)

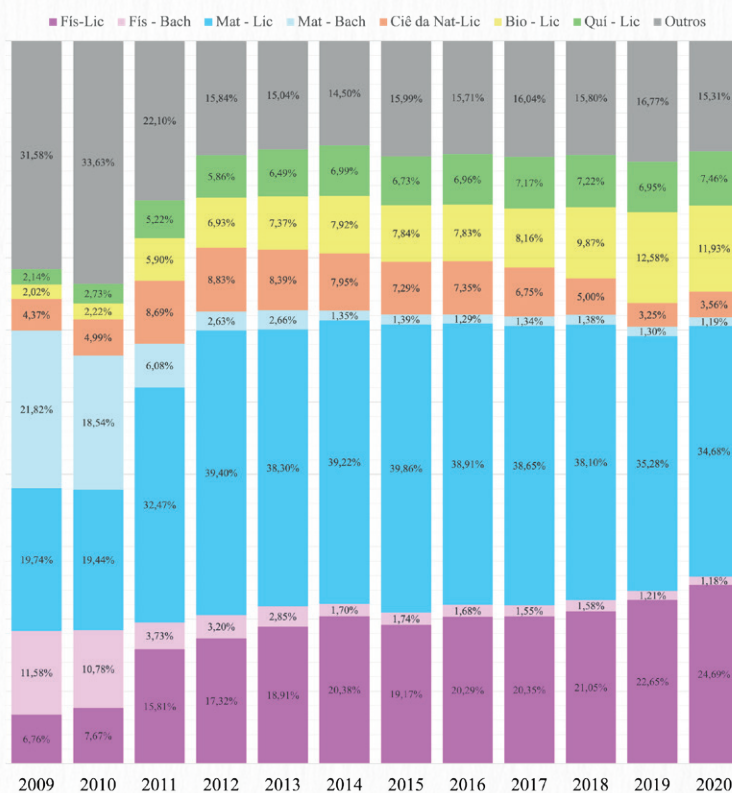


Esses dados sugerem que o incentivo à formação docente em Física teve efeitos positivos, principalmente após 2009, ano em que o PIBID passou a fornecer bolsas para estudantes de licenciatura, favorecendo sua permanência nos cursos (SILVA, 2019). Com base em Gobara e Garcia (2007), a ampliação da oferta de cursos de licenciatura nos Institutos Federais também pode ter contribuído para esse crescimento, especialmente nas regiões em que a ausência de cursos presenciais de formação inicial era uma barreira para a qualificação docente.

Contudo, apesar desse avanço, a proporção de professores formados na área ainda é inferior à de outras disciplinas, como Biologia, Matemática e Química, o que sugere que os esforços implementados ao longo do período analisado tiveram impacto limitado na resolução da escassez de professores licenciados em Física.

Ao desagregar os dados por área de formação, identificamos que, ao longo dos anos, os professores que lecionam Física são predominantemente oriundos de outras licenciaturas, com destaque para Matemática e Ciências Naturais, conforme demonstrado na Figura 2. Em 2009, o grupo mais numeroso de docentes sem licenciatura em Física era composto por graduados em Matemática, o que reforça a ideia de que, na ausência de professores qualificados na área, outras disciplinas assumem esse espaço (PINTO, 2014).

Figura 2 - Distribuição dos professores de Física por área de formação (2009 - 2020)



Um aspecto relevante observado na análise é a redução gradual da proporção de professores com bacharelado em Física atuando no Ensino Básico,

paralelamente ao crescimento do número de licenciados na área. Essa tendência pode estar relacionada à ampliação dos programas de complementação pedagógica para bacharéis, incentivando a obtenção do diploma de licenciatura, bem como às exigências legais que reforçam a necessidade de formação específica para o exercício da docência. No entanto, uma hipótese mais plausível é que licenciados em Física ocuparam um espaço antes preenchido por profissionais sem a devida formação na área ou sem a formação pedagógica adequada, caso dos bacharéis em Física. Além das dificuldades relacionadas à formação inicial, a análise também evidencia desafios na formação continuada dos docentes de Física. Mesmo entre os professores licenciados na área, há uma carência de iniciativas que promovam o desenvolvimento profissional contínuo, o que pode impactar negativamente a qualidade do ensino e a adoção de novas metodologias pedagógicas (YANO; ALVES, 2023). O incentivo à formação continuada e a ampliação de programas de aperfeiçoamento docente são aspectos fundamentais para garantir que o aumento no número de licenciados traduza-se em melhorias efetivas no ensino de Física no Brasil.

Os resultados apresentados nesta seção indicam que, embora as políticas públicas tenham proporcionado avanços na adequação da formação docente, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que a totalidade dos professores de Física possua formação específica na área. A análise dos microdados reforça a necessidade de aprofundamento em estudos futuros, considerando não apenas a qualificação dos docentes, mas, também, as condições de trabalho e os impactos dessas políticas na qualidade do ensino ofertado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do perfil dos docentes que atuaram na disciplina de Física nas redes estaduais brasileiras entre os anos de 2009 e 2020 revelou avanços significativos no número de licenciados na área. Inferimos que isso se deu devido às políticas públicas voltadas à formação de professores. Programas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Lei nº 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) parecem ter sido determinantes para o crescimento da oferta de cursos de licenciatura e para o incentivo à permanência de estudantes nesses cursos. No entanto, apesar do aumento no percentual de

docentes licenciados em Física, os dados indicam que, em 2020, essa proporção ainda não chegava a um quarto do total de professores que lecionavam a disciplina, evidenciando que o déficit de profissionais formados na área persiste como um desafio crítico para a educação básica no Brasil.

A análise dos dados demonstrou que, embora o número de licenciados em Física tenha crescido ao longo dos anos, a presença de professores oriundos de outras áreas, como Matemática, Química e Biologia, continua expressiva. Esse fenômeno pode comprometer a qualidade do ensino, uma vez que docentes sem formação específica podem enfrentar dificuldades na abordagem de conteúdos mais complexos da disciplina. A expansão da oferta de cursos de licenciatura em Física, especialmente nos Institutos Federais, contribuiu para o aumento do número de formandos, mas fatores como a baixa atratividade da carreira docente, a precarização das condições de trabalho e a desvalorização salarial ainda representam obstáculos para a reversão completa desse quadro.

Outro ponto relevante é a necessidade de uma política estruturada de formação continuada para os docentes de Física já atuantes. Ainda que a formação inicial seja essencial para a qualificação dos professores, a constante atualização de conhecimentos e metodologias é fundamental para garantir um ensino de qualidade. Estudos indicam que a ausência de programas de aperfeiçoamento impacta diretamente a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, refletindo no aprendizado dos alunos. Dessa forma, além da ampliação das licenciaturas, é imprescindível que haja investimentos em capacitação contínua, fortalecendo a atuação dos professores em sala de aula e contribuindo para a melhoria dos indicadores educacionais da disciplina.

Limitações metodológicas também devem ser consideradas. A impossibilidade de análise de dados posteriores a 2020, devido às restrições impostas pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), representa um entrave para o acompanhamento mais atualizado da evolução do perfil docente. Pesquisas futuras poderão explorar diferentes abordagens para contornar essa limitação, como levantamentos diretos junto às instituições de ensino ou análises qualitativas que complementem os dados quantitativos aqui apresentados. Além disso, seria relevante investigar os impactos das políticas públicas mais recentes sobre a formação de professores de Física, bem como os efeitos das mudanças na estrutura curricular das licenciaturas implementadas nos últimos anos.

Dessa maneira, este estudo reforça a importância de um acompanhamento contínuo da formação docente em Física, dada a sua relevância para a Educação Básica no país. Os achados aqui apresentados contribuem para o debate sobre a adequação da formação dos professores que atuam na disciplina, fornecendo subsídios para a formulação de políticas educacionais mais eficazes. O desafio de garantir que todos os docentes de Física tenham formação específica na área ainda persiste e exige esforços coordenados entre universidades, órgãos governamentais e instituições de ensino. Portanto, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem essa discussão, ampliando a análise para compreender não apenas a formação inicial dos docentes, mas, também, sua trajetória profissional, desafios enfrentados na sala de aula e o impacto direto da qualificação no aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

GOBARA, Shirley Takeco; GARCIA, João Roberto Barbosa. As licenciaturas em física das universidades brasileiras: um diagnóstico da formação inicial de professores de física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 519-525, 2007.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. O professor de Física na escola pública estadual brasileira: desigualdades reveladas pelo Censo escolar de 2018. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 42, 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014.

SILVA, Ana Caroline de Oliveira. A diferença observada na escola Cepi João XXIII da cidade de Ceres – Goiás pós atividade do pibid. Ceres: *Instituto Federal Goiano*. 2019

YANO, Victtor Takeshi Barreiros; ALVES, José Moysés. Revisão da literatura sobre formação continuada de professores de física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Belém, v. 40, n. 1, p. 105-133, abr. 2023.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.008

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS NA PERSPECTIVA CRÍTICA: VIVÊNCIAS PROPOSTAS PELO PIBID – SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA

Gabriel de Souza de Carvalho¹

Julia da Rosa Pires²

Maria Fernanda Bayon Dinis³

Nathan Soares⁴

Tatiane Motta da Costa E Silva⁵

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel fundamental na formação inicial docente, ao aproximar os licenciandos da realidade escolar desde a graduação. Na área de Educação Física, o programa oferece experiências práticas que complementam a teoria aprendida em sala de aula, permitindo explorar abordagens pedagógicas que valorizam os aspectos lúdicos, culturais e sociais do movimento humano. Isso amplia a visão dos futuros docentes sobre o papel da Educação Física no desenvolvimento integral dos estudantes,

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana/RS, gabrieldsdc2.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana/RS, juliapires.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana/RS, mariadinis.aluno@unipampa.edu.br;

4 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana/RS, Nathansoares.aluno@unipampa.edu.br;

5 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana/RS, tatianesilva@unipampa.edu.br.

considerando não apenas a dimensão física, mas, também, os aspectos psicológicos, culturais e sociais. O presente estudo tem por objetivo analisar a influência do PIBID - subprojeto Educação Física - para a formação crítica e transformadora de licenciandos e preceptores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, realizada por meio de um questionário online, aplicado aos licenciandos e professores envolvidos no programa. O questionário buscou compreender as percepções sobre os desafios enfrentados, as oportunidades oferecidas e o impacto do programa na formação docente. Os resultados destacaram a importância do contato com diferentes realidades escolares e as trocas de experiências com professores mais experientes, proporcionando uma formação contextualizada e coerente com a realidade escolar, indicando que o PIBID fortalece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, criativas e adaptáveis, colaborando para a formação de professores atentos à diversidade e aos desafios da docência. Ao estimular uma postura reflexiva e inovadora, o programa consolida-se como uma ferramenta essencial para a construção de uma Educação Física mais crítica e transformadora, contribuindo significativamente para a formação de professores mais comprometidos com uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Formação docente, Educação Física, Práticas pedagógicas, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um processo fundamental para a qualidade da educação, estando presente no planejamento de políticas públicas e programas de incentivo. Entre eles, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Ministério da Educação – MEC, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2008). O PIBID surge como uma estratégia de valorização da formação inicial, permitindo que licenciandos tenham contato direto com o ambiente escolar desde a graduação. Seu objetivo principal é aproximar teoria e prática, promovendo experiências pedagógicas significativas, oportunizando uma aproximação com a Educação Básica, tornando-se essencial para qualificar a formação inicial de professores, pois oportuniza a participação e o desenvolvimento de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, além de maior tempo de permanência nas escolas (BRASIL, 2008).

A formação docente é um processo contínuo que deve articular teoria e prática para garantir uma educação de qualidade (Tardif, 2002). O PIBID surge como um meio de aproximar os licenciandos da realidade escolar, promovendo experiências pedagógicas autênticas e desafiadoras. A concepção de formação crítica e transformadora tem como base os princípios de Paulo Freire (1996), que defende a educação como um processo dialógico e emancipador. Para Freire, o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimento, mas um mediador que fomente a reflexão e a construção coletiva do saber.

Na Educação Física, essa abordagem traduz-se na adoção de metodologias ativas, que valorizam a participação dos alunos e a diversidade de práticas corporais (Darido; Rangel, 2005). O PIBID, ao incentivar licenciandos a experimentarem diferentes estratégias pedagógicas, contribui para a ampliação desse repertório metodológico.

Dentro da Educação Física, a formação crítica e transformadora de professores assume um papel essencial. Segundo Freire (1996), o ensino deve ir além da mera transmissão de conteúdos, incentivando a reflexão e o desenvolvimento de práticas inovadoras. A formação docente, portanto, deve preparar os futuros professores para compreender as necessidades dos estudantes e propor metodologias que estimulem o pensamento crítico-reflexivo e a inclusão. Neste sentido, a formação inicial de professores deve proporcionar ferramentas para que os

licenciandos desenvolvam uma identidade profissional sólida, baseada em valores éticos, sociais e pedagógicos. O PIBID possibilita essa formação, promovendo um aprendizado que vai além do conhecimento teórico, permitindo a interação com diferentes contextos escolares e desafios educacionais.

Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de licenciandos e professores sobre a influência do PIBID na formação crítica e transformadora dos futuros docentes do curso de licenciatura em Educação Física, considerando os desafios, oportunidades e impactos desse programa na prática pedagógica.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, conforme definido por Gil (2007). A abordagem qualitativa possibilita compreender as percepções e experiências dos participantes, enquanto o caráter exploratório permite uma análise aprofundada do impacto do PIBID na formação docente.

As pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema pesquisado, com vistas a torná-lo mais explícito, bem como o aprimoramento de ideias ou a descobertas de novas compreensões (Gil, 2007). As pesquisas descritivas, por sua vez, têm por objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno (Gil, 2007). Desta forma, as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (Gil, 2007).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online, aplicado a licenciandos e professores vinculados ao PIBID - subprojeto Educação Física. O instrumento de pesquisa continha questões abertas e fechadas, abordando temas como desafios enfrentados, oportunidades oferecidas e impacto do programa na construção da identidade docente. Os dados foram coletados no período de janeiro a fevereiro de 2025.

A pesquisa foi realizada com 20 participantes, todos vinculados ao PIBID - subprojeto Educação Física. Entre eles, 16 eram licenciandos do curso de licenciatura em Educação Física atuantes no programa como bolsistas e 4 eram professores supervisores responsáveis por acompanhar e orientar os licenciandos durante suas experiências no ambiente escolar. A amostra foi composta por

indivíduos com diferentes níveis de experiência no programa, permitindo uma visão ampla sobre os desafios e as contribuições do PIBID na formação docente.

Para a análise dos dados, foi utilizada uma análise descritiva das questões presentes no questionário. Ao longo do texto, os participantes serão identificados por letras e números respeitando o sigilo e a confidencialidade, de modo a preservar a identidade e o anonimato dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação inicial de professores é um processo que exige um equilíbrio entre teoria e prática, e o PIBID tem sido um importante meio para consolidar essa relação na educação brasileira. Ao proporcionar aos licenciandos uma imersão na realidade escolar, o programa desafia-os a refletir sobre suas concepções de ensino e a construir estratégias pedagógicas que atendam às demandas diversas das escolas. Nesta seção, são apresentados e analisados os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos participantes do PIBID, com foco nas percepções dos licenciandos e professores supervisores sobre os impactos do programa na formação docente.

O primeiro aspecto identificado na análise dos questionários foi a percepção dos licenciandos sobre a importância da imersão na escola desde os primeiros semestres da graduação. Para os participantes, a experiência prática proporcionada pelo PIBID foi um divisor de águas na compreensão do que significa ser professor. Como apontado por Tardif (2002), a formação docente não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve um processo contínuo de construção de saberes advindos da experiência, da interação com colegas e da reflexão sobre a própria prática. Neste sentido, ressalta-se o extrato da fala do licenciando 2, em que destaca as transformações vivenciadas:

Eu cheguei na escola achando que sabia como dar aula, mas, na prática, percebi que ensinar é muito mais do que dominar o conteúdo. Precisei aprender a lidar com a turma, a adaptar a atividade conforme a necessidade dos alunos e a me comunicar de forma mais clara. O PIBID me ajudou a enxergar esses desafios e a encontrar formas de superá-los (Licenciando 2).

A experiência relatada pelo licenciando 1 reforça a tese de Pimenta e Lima (2012) de que a formação inicial docente deve ir além da reprodução de conteúdos acadêmicos, contemplando a prática como um elemento fundamental no desenvolvimento da identidade profissional do professor. O contato direto com a escola permite que os licenciandos compreendam as dificuldades reais da sala de aula e desenvolvam competências essenciais, como a flexibilidade na adaptação de planos de aula e a sensibilidade para lidar com estudantes com diferentes perfis de aprendizagem.

Ao tratar da Educação Física escolar, o PIBID tem um impacto ainda mais significativo, pois permite que os licenciandos experimentem metodologias diversas e compreendam melhor o papel da disciplina na formação integral dos estudantes da Educação Básica. Segundo Darido e Rangel (2005), o ensino da Educação Física não deve restringir-se ao esporte de rendimento, mas deve abranger uma diversidade de práticas corporais que valorizem a participação de todos os estudantes. No entanto, os relatos dos licenciandos indicam que muitos ainda deparam-se com uma resistência à adoção de metodologias inovadoras, tanto por parte dos estudantes quanto de professores já inseridos no sistema escolar, dificuldade percebida e relatada pelo licenciando 11, conforme o seguinte trecho:

Quando propus uma atividade baseada na dança para os alunos do Ensino Médio, percebi que havia um certo receio inicial por parte deles. Alguns associavam a Educação Física apenas aos esportes tradicionais e não entendiam a importância de explorar outras práticas corporais. Tive que trabalhar estratégias para engajá-los, mostrando que a Educação Física vai além do futebol e do vôlei (Licenciando(a) 11).

Esse relato dialoga com o estudo de Caparroz e Bracht (2007), que discutem a necessidade de desconstruir a visão tradicional da Educação Física escolar e de fomentar um ensino que valorize a cultura corporal do movimento. O PIBID, ao permitir que os licenciandos experimentem diferentes abordagens pedagógicas, contribui para essa ressignificação da disciplina, incentivando práticas mais inclusivas e contextualizadas. Outro desafio recorrente apontado pelos bolsistas foi a adaptação às condições estruturais das escolas. Algumas instituições possuíam espaços adequados para a prática da Educação Física, enquanto outras contavam com quadras deterioradas ou, em alguns casos, nem mesmo tinham um

local apropriado para as aulas. Essa realidade exigiu dos licenciandos criatividade e capacidade de improvisação, algo destacado por um professor supervisor em sua resposta:

A infraestrutura das escolas públicas é muito desigual. Em algumas unidades, os alunos têm acesso a materiais esportivos de qualidade, enquanto em outras, precisamos adaptar as atividades para espaços reduzidos e com poucos recursos. O PIBID ajuda os licenciandos a entender essa realidade e a desenvolver estratégias para garantir um ensino de qualidade independentemente das condições físicas da escola (Professor Supervisor 4).

Os desafios relatados pelos licenciandos reforçam a importância da formação reflexiva e crítica defendida por Freire (1996). Para o autor, o professor não pode ser um mero reprodutor de conteúdos, mas sim um agente transformador, capaz de analisar sua realidade e buscar soluções para as dificuldades encontradas.

Outro ponto relevante identificado na pesquisa foi o impacto do PIBID no desenvolvimento da autonomia docente. Muitos licenciandos relataram que, no início do programa, sentiam-se inseguros para conduzir atividades com os estudantes, mas que, com o tempo e com o apoio dos professores supervisores, adquiriram mais confiança e passaram a ter mais iniciativa na organização das aulas. Tal percepção foi descrita pelo licenciando 8, conforme extrato de resposta:

No começo, eu ficava muito nervoso para falar em frente à turma. Mas, conforme fui me familiarizando com o ambiente escolar e recebendo o suporte do professor supervisor, percebi que estava cada vez mais preparado. Hoje, consigo planejar uma aula inteira e conduzi-la com segurança (Licenciando 8).

Esse relato encontra respaldo nos estudos de Nóvoa (1992), que enfatizam a importância da construção da identidade docente a partir da prática. Segundo o autor, a profissionalização do professor ocorre à medida que ele apropria-se do seu papel na sala de aula, aprende com seus erros e constrói sua própria metodologia de ensino. Além disso, a interação com os professores mais experientes foi apontada pelos bolsistas como um dos aspectos mais enriquecedores do PIBID. O suporte e o *feedback* constante ajudaram-nos a enxergar seus pontos fortes e as áreas que precisavam ser aprimoradas. Essa relação de aprendizado entre

gerações docentes é essencial para a construção de um ensino de qualidade, conforme apontado por Shulman (1987), que destaca a importância do conhecimento prático compartilhado entre professores experientes e iniciantes.

Um dos aspectos mais marcantes identificados na pesquisa foi o impacto do PIBID na visão social da docência por parte dos licenciandos. Muitos participantes relataram que o programa fê-los enxergar a Educação Física não apenas como um espaço de aprendizado motor, mas como um meio de transformação social, pelo qual é possível promover inclusão, respeito e equidade. Tal percepção foi sintetizada por um licenciando, conforme o seguinte extrato de resposta:

Antes de entrar no PIBID, eu via a Educação Física como um espaço apenas para ensinar esportes. Hoje, entendo que ela pode ser uma ferramenta para combater o preconceito, incentivar a cooperação e fortalecer a autoestima dos alunos. Quero ser um professor que faz a diferença na vida dos meus estudantes (Licenciando 6).

Esse depoimento reforça a ideia de que a docência é uma profissão que vai além do ensino de conteúdos; ela envolve a construção de valores e o desenvolvimento humano. Como defendido por Saviani (2008), a escola é um espaço de formação cidadã, e o professor desempenha um papel central nesse processo. Um dos aspectos mais discutidos entre os licenciandos participantes do PIBID foi a necessidade de tornar a Educação Física mais acessível e inclusiva. Tradicionalmente, a disciplina esteve associada a uma visão esportivista, na qual os estudantes com maior habilidade motora acabam destacando-se, enquanto aqueles que apresentam dificuldades ou limitações físicas frequentemente são marginalizados. Esse modelo de ensino, segundo Bracht (1999), reforça desigualdades dentro da escola e pode desmotivar os estudantes a participarem das aulas.

A experiência no PIBID ajudou os licenciandos a perceberem a importância de criar atividades que englobam a todos, independentemente de suas capacidades motoras, algo retratado na resposta do licenciando 1:

Eu tinha o hábito de planejar aulas baseadas apenas nos esportes convencionais, mas, quando comecei a dar aula no PIBID, percebi que alguns alunos simplesmente não se envolviam. Então, comecei a pesquisar atividades diferentes, jogos cooperativos e dinâmicas que todos pudessem participar. O resultado foi incrível, e a turma ficou muito mais engajada (Licenciando 1).

Tal reflexão dialoga com as ideias de Kunz (1991), que propõe uma Educação Física humanizada, centrada no desenvolvimento integral do estudante e não apenas no aprimoramento técnico ou na competição. No contexto do PIBID, os licenciandos foram incentivados a explorar metodologias alternativas, como a gamificação, a pedagogia do jogo e a utilização de atividades rítmicas, que despertaram maior interesse entre os estudantes.

Além disso, a questão da Educação Física Inclusiva foi uma preocupação recorrente entre os participantes. Alguns licenciandos relataram dificuldades em adaptar atividades para os estudantes com deficiência, mas, ao longo do programa, foram encorajados a buscar soluções que garantissem a participação ativa de todos. Como destacado por Oliveira e Araújo (2017), a inclusão na Educação Física não significa apenas permitir que o estudante com deficiência esteja presente na aula, mas, sim, criar estratégias pedagógicas que permitam sua real participação e aprendizado. Um professor supervisor comentou sobre a evolução dos bolsistas nesse aspecto:

No começo, muitos licenciandos ficavam inseguros ao trabalhar com alunos com deficiência, mas, com o tempo, eles perceberam que pequenas adaptações fazem uma grande diferença. O PIBID foi essencial para que desenvolvessem essa sensibilidade e aprendessem a tornar suas aulas verdadeiramente inclusivas (Professor supervisor 3).

Essa experiência reforça a necessidade de que os cursos de licenciatura em Educação Física abordem com mais profundidade as questões relacionadas à inclusão, atentos para a diversidade no contexto escolar.

Outro ponto de destaque identificado na pesquisa foi o papel fundamental desempenhado pelos professores supervisores do PIBID. Para muitos licenciandos, a relação com esses professores foi um dos elementos mais enriquecedores do programa, pois proporcionou um espaço de troca de experiências e aprendizado contínuo. Neste sentido, o professor supervisor, segundo Shulman (1987), desempenha um papel essencial na formação inicial docente ao compartilhar não apenas o conhecimento teórico, mas, também, os saberes práticos construídos ao longo de sua trajetória profissional. No contexto do PIBID, essa supervisão foi fundamental para que os licenciandos pudessem compreender melhor os desafios da sala de aula e desenvolver estratégias eficazes para enfrentá-los, sendo descrita da seguinte forma:

Ter um professor supervisor acompanhando nosso trabalho é essencial. Eles nos oferecem feedbacks constantes, ajudam a melhorar nossos planos de aula e nos mostram caminhos que a gente nem imaginava. É um aprendizado que fez toda a diferença para mim (Licenciando 15).

Além disso, os professores supervisores relataram que a presença dos licenciandos também trouxe benefícios para suas próprias práticas pedagógicas. A troca de experiências e a necessidade de orientar os bolsistas levaram-nos a refletir sobre suas metodologias de ensino e a experimentar novas abordagens em sala de aula. Essa relação de aprendizado mútuo reforça a ideia de Nóvoa (1992) de que a docência é um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento.

Outro fator relevante identificado na pesquisa foi o impacto do PIBID na decisão dos licenciandos de permanecer na carreira docente. Três participantes relataram que, antes de ingressar no programa, tinham dúvidas sobre a escolha da profissão, mas que a experiência prática ajudou-os a consolidar seu desejo de seguir na carreira docente. Isso é representado pelo extrato de resposta do licenciando 12.

Eu sempre tive vontade de ser professor, mas confesso que tinha medo de não dar conta dos desafios da sala de aula. O PIBID me ajudou a ver que, sim, é uma profissão difícil, mas também extremamente gratificante. Hoje, tenho certeza de que quero seguir esse caminho (Licenciando 12).

Esses relatos vão ao encontro do estudo de Tardif (2002), que aponta que uma das principais razões para a evasão de professores iniciantes é a falta de preparação prática durante a graduação. Quando os novos docentes entram na escola sem experiências prévias, enfrentam dificuldades inesperadas e, muitas vezes, desistem da profissão nos primeiros anos de atuação.

O PIBID, ao proporcionar essa vivência antecipada, contribui significativamente para a permanência de professores na carreira docente. Além disso, a experiência prática proporcionada pelo programa ajudou os licenciandos a desenvolverem uma visão mais realista sobre a profissão. Dez dos participantes relataram que, antes do PIBID, tinham uma visão romantizada da docência, mas, ao longo do programa, passaram a compreender melhor os desafios envolvidos e

a desenvolver estratégias para lidar com eles. Essa adaptação gradual à realidade escolar pode ser um fator determinante para a construção de professores mais resilientes e preparados para enfrentar as adversidades da profissão.

Por fim, os participantes também destacaram a importância do PIBID como política pública para a valorização da formação docente. O programa é uma das poucas iniciativas que oferecem aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica de forma estruturada e orientada. No entanto, os professores supervisores expressaram preocupação com a continuidade e o financiamento do programa, dado que, nos últimos anos, o PIBID passou por cortes orçamentários que comprometeram sua execução em diversas universidades, sendo uma preocupação presente entre os professores supervisores:

O PIBID é uma ferramenta essencial para a formação de professores, mas precisamos de mais investimentos e apoio para expandi-lo. Muitos licenciandos gostariam de participar, mas não há vagas suficientes. É preciso que as políticas públicas valorizem mais a formação docente (Professor supervisor 2).

Essa questão remete à discussão proposta por Saviani (2008) sobre a necessidade de fortalecimento das políticas educacionais que garantam a qualidade da formação inicial de professores. Sem investimentos contínuos, há o risco de que programas como o PIBID sejam enfraquecidos, comprometendo o desenvolvimento de futuros docentes e, conseqüentemente, a qualidade da educação no país. O investimento em políticas públicas como o PIBID é essencial para a formação inicial docente de qualidade. Ao proporcionar experiências reais de ensino, o programa prepara licenciandos para os desafios da sala de aula, contribuindo para a construção de uma educação mais reflexiva e inclusiva. O fortalecimento de iniciativas como essa é um compromisso com o futuro da educação, garantindo professores mais preparados e, conseqüentemente, um ensino mais eficiente e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados desta pesquisa indicam que o PIBID desempenha um papel fundamental na formação de professores, proporcionando uma experiência prática enriquecedora e transformadora. O programa permite que os licenciandos

desenvolvam habilidades pedagógicas essenciais, experimentem diferentes metodologias e compreendam a complexidade da sala de aula antes mesmo de concluírem a graduação. Além disso, o PIBID tem um impacto significativo na permanência dos futuros professores na carreira docente, ajudando-os a consolidar sua identidade docente e a prepararem-se melhor para os desafios da profissão. No entanto, para que o programa continue cumprindo esse papel, é fundamental que haja investimentos contínuos e políticas públicas que garantam sua expansão e fortalecimento.

A docência é uma profissão de constante aprendizado, e o PIBID tem mostrado que, quando há espaço para reflexão, experimentação e troca de experiências, a formação de professores pode tornar-se um processo muito mais enriquecedor e significativo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Unipampa e à CAPES pelo apoio e incentivo financeiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, 2008.**

BRACHT, V. **Educação Física e Sociedade.** Porto Alegre: Magister, 1999.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem crítico-superadora.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Ensino de Educação Física: possibilidades e desafios.** São Paulo: Artmed, 2005.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, A. R.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Inclusiva: desafios e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PERRENOUD, P. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Madrid: Graó, 2000.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.009

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Francielly Giachini Barbosa Menim¹

Caroline Good²

Lucas Beraldin dos Santos³

Karen Franklin⁴

RESUMO

O presente trabalho tem a finalidade de pontuar os principais desafios da formação docente no cenário brasileiro e perceber o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na superação de problemas enfrentados nos cursos de licenciatura. A demanda de ingresso nos cursos de licenciatura tem diminuído a ponto de cursos serem fechados em importantes instituições de Ensino Superior. Programas governamentais como o “Mais Professores” também evidenciam a falta de valorização e qualificação do magistério. Olhar para experiências como as do PIBID e, mais especificamente, para o subprojeto da Universidade Federal do Paraná, “Filosofia e Pedagogia”, pode ser um termômetro de quanto estas ações podem

1 Doutora pelo Curso de História da Universidade Federal do Paraná - UFPR, franciellygiachini@gmail.com;

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná- UFPR, carolinegoodc@gmail.com;

3 Graduando pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, lucas13beraldin@gmail.com;

4 Professora titular da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Doutora em Filosofia pela PUCRS. Pós-doutora pela UFRGS. Coordenadora de área PIBID, subprojeto Pedagogia (2022-2024) e Interdisciplinar Filosofia/Pedagogia (2024/2026), karenfranklin@ufpr.br;

contribuir para a formação docente no tripé que sustenta a Universidade, a saber, ensino, pesquisa e extensão. A proposta busca divulgar, por um lado, a expectativa de recém iniciados no subprojeto, que já apontam esperar um melhor preparo para os desafios da sala de aula e o aprendizado de metodologias de ensino eficazes para o processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, o olhar dos egressos do edital anterior do subprojeto, no que diz respeito à contribuição do PIBID em sua formação profissional e prática docente. A aplicação de questionários, de ordem qualitativa, para estes dois grupos, foi a metodologia adotada para os objetivos aqui propostos. Enfim, comparar as expectativas daqueles que estão no momento de formação nos cursos de licenciatura com a experiência dos que já passaram pelo PIBID pode trazer um diagnóstico importante para nortear as necessidades e desafios dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Formação docente, PIBID, Filosofia com crianças, Licenciatura, Egressos.

INTRODUÇÃO

A iniciação filosófica com/para crianças foi uma metodologia criada na década de 1970 por Matthew Lipman e Ann Margaret Scharp. Lipman diagnosticou que grande parte de seu alunado na Universidade da Columbia tinha pouco engajamento em relação à participação política e ao desenvolvimento do pensamento crítico nas suas inserções sociais. Uma das ações para tentar reverter este quadro foi a criação de um programa que desenvolvesse o pensar bem nos estudantes, desde a Educação Infantil. Várias novelas filosóficas, acompanhadas de manuais para professores, foram editadas. Nestas aplicações, buscava-se desenvolver habilidades de raciocínio, formação de conceitos, investigação e tradução. O método maiêutico, inspirado nos preceitos socráticos, foi utilizado neste programa, que consistia na fomentação de questionamentos dialógicos entre os participantes, que eram considerados uma comunidade de investigação (FRANKLIN, 2016).

Baseada nos estudos do Programa de Filosofia com/para Crianças, Karen Franklin desenvolveu um programa de iniciação filosófica aplicado em diversas escolas da rede pública a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A partir dos resultados obtidos neste programa específico, este artigo propõe-se a pensar qual o papel do PIBID na formação docente no cenário atual do magistério nacional. Discutir esta questão torna-se um tema caro à educação, pois nosso contexto aponta desafios gritantes para o magistério, como a evasão nos cursos de licenciatura e a desvalorização dos profissionais que já atuam na docência.

A metodologia adotada para esta discussão será baseada na aplicação, interpretação e discussão de questionários destinados a egressos e ingressantes no PIBID de “Filosofia e Pedagogia” da Universidade Federal do Paraná. Nestas fontes, identificou-se que existe, entre os docentes em formação, uma preocupação com o contexto atual do magistério. No entanto, eles encontraram no PIBID uma importante fonte de inspiração e preparo para enfrentar muitos dos desafios desta profissão.

METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida neste artigo pautou-se na elaboração, aplicação, interpretação e discussão de questionários destinados a egressos e recém-ingressantes no PIBID de “Filosofia e Pedagogia” da Universidade Federal do Paraná. Os questionários foram enviados pela ferramenta do *Google Forms* para o público-alvo.

Para os egressos, aplicou-se um questionário extenso com opções de respostas optativas e dissertativas. As perguntas buscavam saber sobre os desafios da docência, a motivação pela opção de graduação em um curso de licenciatura e o papel do estágio obrigatório e do PIBID em sua formação docente.

Para os que recém entraram no projeto, o questionário foi mais sucinto e buscou esquadriñar suas expectativas com o PIBID e o período letivo em que se encontram em seus cursos de graduação, com a ressalva que o projeto contempla estudantes dos cursos de Pedagogia e Filosofia.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de formação docente para atuar na Educação Básica é historicamente recente. A partir do século XIX, passaram a existir cursos específicos nas Escolas Normais de formação de docentes para a atuação nos então denominados jardins de infância e educação primária. Esse modelo de formação de professores permaneceu o padrão exigido até 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) postulou a exigência legal da formação desses docentes no Ensino Superior. Já a formação de docentes para o que hoje denominamos como anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio passou a ser realizada por cursos no Ensino Superior a partir de 1930. Essa formação dava-se pela possibilidade de que os alunos de bacharelado realizassem um ano a mais ao fim do seu curso, destinado a disciplinas da área de educação, para obter uma licenciatura (Gatti, 2010, p.1357).

Assim, apenas após a promulgação da LDB e com a subsequente aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, a formação de docentes para todos os níveis da Educação Básica passou a exigir cursos de licenciatura na Educação Superior.

Praticamente 30 anos após a publicação da LDB, estudos apontam que os problemas na formação de docentes estão longe de ser solucionados. O contexto atual evidencia um prognóstico de déficit quantitativo de professores na Educação Básica nas próximas décadas e é marcado por uma deficiência qualitativa na formação dos docentes.

Conforme aponta o Instituto do Sindicato dos Mantenedores do Ensino Superior (Semesp), seguindo as mesmas taxas de crescimento atuais do número de professores, estima-se que haverá um déficit de 235 mil professores na Educação Básica em 2040 (Semesp, 2022). Esse prognóstico de um apagão é explicado pelo instituto como o resultado de três fatores principais: o desinteresse dos jovens em seguir a carreira de professor, o envelhecimento do corpo docente nos últimos anos e o abandono da profissão devido às condições de trabalho.

No entanto, outros fatores também explicam essa projeção de falta de professores, entre eles, os altos índices de evasão nas licenciaturas. Como aponta Gatti (2010), de 2001 a 2006, período imediatamente posterior à publicação da LDB, houve um aumento de 94 % na quantidade de cursos de licenciatura ofertados no país (Gatti, 2010, p.1361). No entanto, nesse período, a taxa de conclusão nesses cursos era de apenas 24 % do alunado. Os dados apresentados pelo Instituto Semesp apontam que os cursos de licenciatura continuam com altos índices de desistência, apresentando, em 2020, uma taxa de evasão de 29,9 % (Semesp, 2022). Ainda que entre 2010 e 2020 o número de calouros em cursos de licenciatura tenha crescido 53,8 %, a taxa de alunos egressos nesses cursos cresceu apenas 4,3 %. Dessa maneira, apesar do aumento de oferta de vagas nos cursos de licenciatura nas últimas décadas, as pesquisas demonstram que isso não gerou o respectivo aumento no número de licenciados formados.

Além do déficit de professores na Educação Básica, pesquisadores como Gatti (2010) apontam que, durante a graduação, os estudantes de Pedagogia acessam conhecimentos de diversas áreas (Filosofia, História, Antropologia, Ecologia, Psicologia, Linguística, Sociologia, Política, Econômica e Cultural), além de precisar dominar habilidades de

planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação, de projetos e experiências educativas não escolares, a produção e difusão de conhecimento

científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Gatti, 2010, p.1358).

Este *modus operandi* desemboca numa formação fragmentada em vários campos que, por sua vez, tenciona a característica polivalente e especialista destes profissionais. Ao analisar o projeto pedagógico, as disciplinas ofertadas e as ementas de 71 cursos de Pedagogia distribuídos por todas as regiões do país, Gatti apresenta que, nesses cursos, em média, 28,9 % das disciplinas são voltadas à formação profissional específica dos licenciados (Gatti, 2010, p. 1369). No entanto, ao analisar as ementas dessas disciplinas, a autora indica que elas são voltadas, em sua maior parte, a uma formação teórica. Dessa forma, associada à característica de que os estágios analisados são, em sua maior parte, voltados à observação e não à prática, Gatti conclui que os cursos de Pedagogia possuem um evidente desequilíbrio entre teoria e prática, proporcionando uma diminuta formação destinada ao desenvolvimento de habilidades específicas para a atividade profissional dentro de sala de aula (Gatti, 2010, p. 1372).

Essa mesma realidade apresentou-se em cursos de licenciatura de Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Foi identificado que essas licenciaturas possuem um percentual pequeno de disciplinas dedicadas à área de Educação, em torno de 10 % (Gatti, 2010, p. 1373), sendo que, também nesses cursos, essas disciplinas tendem a ser mais teóricas do que práticas. Assim, a autora indica que, apesar da formação docente, para todos os níveis da Educação Básica, ser atualmente atribuída a cursos de licenciatura no ensino superior, esses cursos parecem seguir os mesmos moldes do início do século XX. A formação para docência é compreendida como um adendo a uma formação disciplinar nas diversas ciências, não proporcionando uma preparação para o exercício do magistério na Educação Básica.

Programas como o “Mais Professores” (2025) do governo federal evidenciam de forma alarmante este quadro de déficit quantitativo e qualitativo de professores na Educação Básica. A intenção desse projeto é fomentar a entrada de estudantes com melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em cursos de licenciatura no Ensino Superior. No entanto, precisa-se refletir que olhar somente para o ingresso de estudantes neste *locus* não é suficiente. Os desafios permeiam tanto os processos de formação docente quanto as condições de trabalho dos professores. Alguns estudos apontam que não faltam licenciados formados para suprir a demanda da Educação Básica brasileira

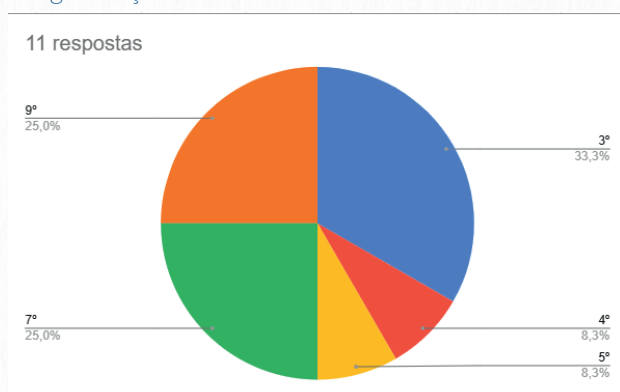
(Pinto, 2014) e, dessa forma, o problema não pode ser resolvido sem que haja uma melhora na atratividade da carreira docente.

Frente a esse contexto, pretendemos investigar como PIBID impactou a formação de estudantes de licenciatura egressos do programa e quais as expectativas dos alunos que acabam de ingressar. Assim, pretendemos analisar o potencial do programa de agir como um instrumento em prol da superação dos atuais problemas na formação de professores para a Educação Básica brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário aplicado para os pibidianos que recém ingressaram no projeto obteve um total de doze participantes, estudantes de Filosofia e Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Tatava-se de duas perguntas que versavam sobre o período da faculdade que estavam cursando e sobre suas expectativas em relação ao PIBID. Por esta amostragem, percebeu-se que todos já passaram pelo primeiro ano da graduação, sendo que suas matrículas são do terceiro ao nono período, e a maioria já cursou mais da metade do seu curso.

Gráfico 1 – Período da graduação

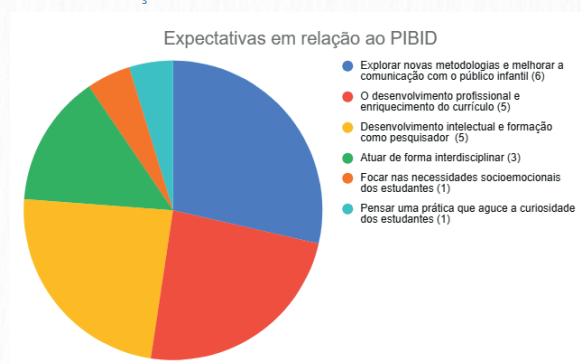


Fonte: Os autores (2025)

Quando questionados sobre suas expectativas em relação ao PIBID, as respostas foram diversas, mas todas focavam no aperfeiçoamento pessoal como docente. A maioria dos entrevistados demonstrou o interesse de explorar novas metodologias e melhorar a comunicação com o público infantil. A preocupação com o desenvolvimento profissional e o enriquecimento de seus

currículos também foi uma resposta recorrente. Da mesma forma, expressou-se um interesse pelo desenvolvimento intelectual e pela formação como professor-pesquisador. Menos recorrente, mas também expressivo, foi a expectativa em trabalhar de forma interdisciplinar. No entanto, a recorrência da preocupação em atingir o aluno em sala de aula chamou a atenção. Apenas um pibidiano demonstrou preocupação com as habilidades socioemocionais das crianças. E, ainda, apenas uma das respostas pensava em desenvolver uma prática que aguçasse a curiosidade do público infantil.

Gráfico 2 – Expectativas em relação ao PIBID



Fonte: Os autores (2025)

Dessa forma, percebe-se que, no processo de ensino-aprendizagem, construído como uma via de mão dupla, a maioria das respostas focaram na expectativas de desenvolver práticas de ensino e aperfeiçoamento profissional. Já a preocupação com a possibilidade de que o estudante aprenda, de fato, passou despercebida.

Para os egressos do projeto, questionou-se, em especial, acerca dos desafios encontrados no exercício da profissão docente, sobre suas prioridades na escolha por cursar uma licenciatura, se atuam como professor e se o estágio e/ou PIBID auxiliou-os e preparou-os para atuação em sala de aula. Foram obtidas respostas de onze entrevistados.

A primeira pergunta do questionário solicitava que os estudantes enumerassem, por ordem de importância, os principais desafios da profissão docente, sendo eles: (1) inclusão; (2) falta de preparo dos profissionais; (3) estrutura física da escola; (4) recursos e materiais didáticos; (5) número de estudantes por

turma; (6) remuneração e plano de carreira; (7) perfil dos alunos e (8) ausência das famílias.

A tabela a seguir apresenta as alternativas mais citadas pelos estudantes:

Tabela 1 – Alternativas mais citadas

Opção	Quantidade de Menções
3) Estrutura física da escola	10
1) Inclusão	10
6) Remuneração e plano de carreira	9
5) Número de estudantes por turma	9
8) Ausência das famílias	9
4) Recursos e materiais didáticos	8
2) Falta de preparo dos profissionais	7
7) Perfil dos alunos	7

Fonte: Os autores (2025)

A estrutura física da escola e a inclusão foram as mais mencionadas: 10 dos 11 estudantes apontam essas temáticas como desafios a serem enfrentados no exercício da profissão docente. A seguir, analisaram-se estes mesmos dados a partir da ordem de importância dada para cada dificuldade mencionada, concentrando-se nas três alternativas mais citadas.

Tabela 2 – Ranking das opções

Opção	Posição da Menção	Quantidade de Menções
1	1º Lugar	3
	2º Lugar	2
	3º Lugar	2
Opção	Posição da Menção	Quantidade de Menções
2	1º Lugar	0
	2º Lugar	0
	3º Lugar	1
Opção	Posição da Menção	Quantidade de Menções
3	1º Lugar	2
	2º Lugar	2
	3º Lugar	1
Opção	Posição da Menção	Quantidade de Menções

Opção	Posição da Menção	Quantidade de Menções
4	1º Lugar	0
	2º Lugar	0
	3º Lugar	2
Opção	Posição da Menção	Quantidade de Menções
5	1º Lugar	3
	2º Lugar	3
	3º Lugar	1
Opção	Posição da Menção	Quantidade de Menções
6	1º Lugar	1
	2º Lugar	3
	3º Lugar	1
Opção	Posição da Menção	Quantidade de Menções
7	1º Lugar	0
	2º Lugar	0
	3º Lugar	0
Opção	Posição da Menção	Quantidade de Menções
8	1º Lugar	2
	2º Lugar	0
	3º Lugar	1

Fonte: Os autores (2025)

A alternativa mais citada como a mais relevante dificuldade encontrada no exercício da profissão foi a Inclusão e o Número de Alunos por Turma, ambas colocadas em primeiro lugar por três estudantes. Em segundo lugar, também por três estudantes cada, destaca-se a Remuneração e Plano Carreira, seguida, novamente, pelo Número de Alunos por Turma. Em terceiro lugar, destacam-se os Recursos e Materiais Didáticos, e a Inclusão é mencionada novamente, com duas indicações cada. O Número de Alunos por Turma e a Inclusão são os aspectos mais mencionados como relevantes dificuldades no exercício docente, seguidos pelas Remuneração e o Plano de Carreira e os Recursos e Materiais Didáticos.

A segunda pergunta pedia que os estudantes, se julgassem necessário, adicionassem mais algum desafio da profissão docente. Considera-se relevante mencionar as seguintes respostas como reflexo do cotidiano escolar:

1. Falta de permanência, hora-atividade.
2. Acúmulo de tarefas e falta de apoio.

3. Falta de reconhecimento no ramo de professores.
4. Falta de organização política do sindicato.
5. Falta de engajamento.
6. Falta de formações diferentes para professores.
7. Oportunidades de formação continuada gratuita.
8. Segurança para todos alunos e professores e demais profissionais.
9. Cansaço mental.

As respostas refletem uma juventude engajada e preocupada com a formação continuada e com a organização e a formação política, essencial para reivindicar a melhoria para queixas citadas, que, em geral, tratam da exaustão e da falta de reconhecimento e apoio nas esferas social e política para atuação do docente.

Quando questionados se o curso de licenciatura foi a primeira opção de curso dos egressos do PIBID, das onze respostas, sete respondem que não. Estima-se que a licenciatura seja uma segunda alternativa, deixada de lado justamente pelos desafios do exercício da prática e pela falta de possibilidades de ascensão profissional ou financeira, permeada por uma série de outros desafios já mencionados e crônicos da profissão.

Gráfico 3 – Opção prima pela licenciatura



Fonte: Os autores (2025)

Embora a licenciatura não seja a primeira opção de curso, quando questionados se, após o PIBID, exercem a profissão docente, sete também responderam que sim e, talvez, por isso mostrem-se presentes as preocupações quanto à

prática docente, formações continuadas e o engajamento político necessário como possibilidade de ascensão e melhoria.

Gráfico 4 – Influência do PIBID



Fonte: Os autores (2025)

Quanto ao estágio obrigatório, questionou-se se ele havia preparado-os para atuar em sala de aula. Quatro dos estudantes responderam que não e, possivelmente, o PIBID apresenta-se para eles como forma de complemento à sua formação inicial, colocando-os em sala de aula mais preparados para a realidade educacional.

Gráfico 5 – Influência do estágio probatório



Fonte: Os autores (2025)

Estes dados confirmam-se quando os participantes são questionados sobre o papel do PIBID para sua formação. Seguem os relatos importantes para compreender a relação entre o PIBID e a preparação para o exercício docente:

1. “Me ensinou a ser versátil, como improvisar em situações inusitadas”
2. “Foi fundamental, mudou minha perspectiva como estudante. Recomendo muito”
3. “Crescimento pessoal e intelectual, abrir os olhos para outras realidades”.
4. “Me ensinou a elaborar e aplicar sequências didáticas de forma colaborativa e continua podendo adaptar os planos as realidades escolares”.
5. “Foi importante para aprender mais sobre a rotina da escola e também para conhecer nossas formas didáticas mais participativas, que aulas “normais””.
6. “Primordial, não conhecia esse programa grandioso e de grande valia para as pessoas que estão iniciando na docência. Ter participado foi uma experiência única que reforçou ainda mais meu compromisso com a educação. Conhecer a realidade educacional é fundamental, pois só se conhece a educação dentro da escola e foi exatamente isso que o PIBID me proporcionou. Muito obrigada”.
7. “Essencial, preparou mais que o estágio obrigatório, além de estar com uma professora orientando em sala extremamente capacitada tínhamos nossa condutora do curso com as formações nos sábados, fora o material disponibilizado nos orientando, o trabalho em equipe trazia diversas trocas e olhares diferentes até para nossas práticas pessoais”.
8. “Experiência na sala de aula e contato com os alunos e professores”.

Ao considerar o tom das respostas apresentadas por aqueles que estão envolvidos no PIBID, foi perceptível que, tanto para aqueles que já experimentaram quanto para os que estão ingressando, o programa é visto como um farol para o enfrentamento da maré de desafios que a Educação enfrenta, principalmente pelo potencial formador e profissionalizante dos encaminhamentos abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão evidenciada neste trabalho mostrou que os desafios enfrentados pelo magistério podem ser classificados em duas etapas gerais. A primeira permeia as questões de formação acadêmica nos cursos de licenciaturas. A segunda abraça todas as questões estruturais/conjunturais do exercício da profissão.

A partir da literatura revisitada e dos resultados dos questionários aplicados, percebeu-se que o PIBIB pode ser uma ferramenta muito eficaz para enfrentar os problemas de ordem formativa do docente. Aliar a teoria com a prática é um dos destaques do PIBID, que supre um grande hiato nos cursos de formação docente.

No entanto, apesar do PIBID garantir uma profissionalização mais adequada para os licenciados, é necessário pensar que o programa não soluciona questões de ordem social, política, econômica e cultural relacionadas aos outros desafios do cenário nacional. Pensar estas questões continua sendo uma necessidade para novas pesquisas no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BOFF, Alvana M.; CASEIRO, Luiz Z.; MUNDIM, Fabiano C. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília, V.9, P.11-49, dez., 2023.

FRANKLIN, Karen. **A Filosofia no Ensino Fundamental**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (SEMESP). Risco de Apagão de Professores no Brasil. São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de políticas educacionais**, [S. l.], n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.010

PRIMEIROS CONTATOS E EXPERIÊNCIAS COM O PIBID, EXPECTATIVAS E AMBIÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA

João Brunini¹

Ailton José Morelli²

Ana Paula Paulino de Oliveira³

RESUMO

O objetivo dessa comunicação é apresentar as experiências na formação profissional docente no Colégio Estadual Silvío Magalhães Barros, situado na cidade de Maringá, no estado do Paraná, orientado pela Professora Ana Paula Paulino de Oliveira e coordenado pelo Professor Ailton José Morelli. Priorizamos o processo de imersão nas atividades do colégio, as experiências com o programa PIBID em si e as propostas do Projeto PIBID de História da UEM, do ensino de História enquanto formação e do contato com os alunos da rede estadual. O foco está na elaboração de ações destinadas a fomentar o gosto pela disciplina com um olhar decolonial, como oficinas, elaboração de material didático junto aos alunos e uma análise crítica deles. Apresentamos, assim, uma análise de experiências do desenvolvimento do programa, focando no ensino de História em si em como poderiam ser desenvolvidas atividades por meio de metodologias ativas de ensino, contribuindo para que o aluno reflita e desenvolva a consciência histórica, relacionando sua visão de mundo com os tópicos de estudos em sala e fora dela, utilizando de conceitos da decolonialidade para

1 Graduando do Curso de História da Universidade Estadual de Maringá – UEM, joaobrunini@gmail.com;

2 Professor Coordenador do PIBID de História da Universidade Estadual de Maringá – UEM, ajmorelli@uem.br;

3 Professora Orientadora do PIBID de História da Universidade Estadual de Maringá – UEM, anahistoria11@gmail.com.

ampliar o valor da história local da comunidade, o pensamento crítico independente e a convicção do aluno como ser histórico. Dessa análise, apresentamos as atividades previstas até o final do ano de 2025.

Palavras-chave: Consciência histórica, PIBID, Experiências, Ensino de história.

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2024, no mês de novembro, foi realizada a seleção dos bolsistas para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de História da Universidade Estadual de Maringá. Logo, os selecionados participaram dos primeiros encontros e tiveram a oportunidade de conhecer os professores orientadores do projeto. Para o grupo do qual faço parte, foi designada a professora Ana Paula Paulino de Oliveira, que acompanha nossa introdução à docência, no Colégio Estadual Silvio Magalhães Barros.

Esse artigo busca, por meio de relatos textuais e alguns registros imagéticos de um bolsista do PIBID (os bolsistas são, carinhosamente, chamados de “pibidianos”), registrar e expor expectativas pessoais e primeiras impressões, tanto de estruturas físicas quanto políticas da escola em que aconteceram minhas primeiras experiências com o ensino de História, acreditando que esse registro possa ser, de certa maneira, útil à sociedade acadêmica como um estudo que promove diálogos sobre a formação inicial e contínua de professores.

O objetivo primordial deste relato é ressaltar a busca dos pibidianos pela aprendizagem de como conduzir uma aula de História que incite participação, o desenvolvimento do pensamento crítico pessoal de cada aluno e fomente a consciência histórica dos alunos da rede pública, enquanto compartilho ideias, metodologias e práticas que, espero, contribuam para uma aula formadora.

Tendo em mente o cenário de atuação planejado, durante essa fase inicial e ao longo de todo o andamento do programa PIBID, defendo uma perspectiva decolonial da história, buscando combater o apagamento, às vezes proposital, de grupos subalternizados e minoritários, para uma melhor compreensão dos alunos como seres históricos, utilizando o conceito de história viva como defendido por Jörn Rüsen (2001).

Nessa fase inicial do PIBID, escrevi (e continuo escrevendo durante o andamento do programa) relatos pessoais e únicos sobre experiências próprias, uma escrita correlacionada à descolonização de certas práticas e libertas da pretensão do conhecimento descrito como produtor de certezas absolutas, concordando com Michel Foucault, quando escreve que tais formatos de escrita, “constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas e pensadas, [...] não apenas no sentido de poderem ser trazidos à consciência, mas no sentido de que se deve poder utilizá-los, logo que necessário, na ação” (1992, p.135-136).

Igualmente, retomo as vivências das atividades em escolas, reuniões e eventos do programa como um todo, retomando relatórios que contam com vivências pessoais, ou seja, opiniões e observações, angariadas durante as atividades, relatos escritos (em sua maioria), resumos, análises e alguns recursos imagéticos (com cada produtor desses recursos sendo propriamente creditados), em uma escrita que sugere a ação de mover-se retrospectivamente e prospectivamente, com materiais que ajudam a memória a ser fiel aos acontecimentos que presenciei.

A maior parte do material produzido para a escrita deste artigo foi trabalhada de forma digital, utilizando a tecnologia disponível para a entrega de algumas atividades, anotações e registros como um todo, o que resultou em um valioso recurso expográfico e serviu como infraestrutura técnica para a esta escrita.

Nas atividades em escola, procurei sempre utilizar a teoria da didática da História, assim como defendida pelo autor Jörn Rüssen (2001). Defendendo que, ao utilizar a didática alemã, posso ajudar os estudantes a analisar suas ideias sobre a história pública e auxiliar na formação de suas consciências históricas, de acordo com Rüssen, que exemplifica a consciência histórica como:

um conjunto de operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rüssen, 2001, p.57)

Uma vez que o aluno desenvolve sua consciência histórica, surge uma facilidade de coleta, organização de dados e conceitos sobre o tempo, fomentando questionamentos e reflexões sobre o passado e o pensamento histórico. A didática da história auxilia, de acordo com Rüssen (2001), a trazer o lado subjetivo que todos os alunos e professores tem, provendo uma relação válida de troca de saberes em vez de uma educação mais comercial, focada apenas em resultados que utilizam de um método conteudista que falha em incitar o pensamento crítico histórico dos alunos.

A aprendizagem histórica de Rüssen (2001) leva em consideração que, na aprendizagem histórica da criança, a escola não é a única fonte de conhecimento, pois ela também recebe influência da família e de seus processos de recepção histórica, que são subjetivos. Seria o papel do professor de História utilizar esses interesses como temas de reflexões didáticas, colaborando com a

autocompreensão histórica do sujeito. Desta forma, a aprendizagem histórica serve para a aquisição de competências a partir da apropriação de experiências próprias.

Nessa atmosfera, o conhecimento histórico surge como uma necessidade humana, que, por meio da didática alemã de Rüsen (2001), acompanha o sujeito durante toda a vida. Por meio do fascínio e da curiosidade, esse conhecimento dificilmente deixa de crescer, tendo como produto um cidadão consciente de pensamento crítico independente.

Outro aspecto importante para esse artigo é sua ambição decolonial, a qual se apresenta como possibilidade de engendramentos de saberes periféricos coerentes à nossa realidade cultural, econômica e geopolítica da miscigenação do povo latino, da sua ancestralidade e da história de opressão que marcam a ação dos saberes colonizadores (Lugones, 2014).

Segundo Arroyo (2012):

[...] reconhecer ou ignorar essas pedagogias de libertação, emancipação, passa a ser uma questão político-epistemológica para as teorias pedagógicas. Nada fácil a uma tradição pedagógica que ainda pensa os grupos populares e seus (suas) filhos(as) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizado (Arroyo, 2012, p.15).

Na docência, principalmente no ensino de História, aspectos da colonialidade ainda assombram a educação e, muitas vezes, a história acaba por silenciar povos que não sejam os europeus colonizadores, até mesmo raptando conhecimentos de povos indígenas e africanos como sendo seus, sem o devido reconhecimento de suas origens, persistindo até o tempo atual. De acordo com Aníbal Quijano:

Não obstante, a estrutura de poder foi e ainda segue estando organizada sobre e ao redor do eixo colonial. A construção da nação e sobretudo do Estado-nação foram conceitualizadas e trabalhadas contra a maioria da população, neste caso representada pelos índios, negros e mestiços. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno (Quijano, 2005, p.135).

Somente com a decolonialidade e interculturalidade, o ensino de História conseguirá conversar com os alunos dos mais diversos cenários étnicos, não só

cooperando com a valorização do seu passado, mas, também, auxiliando o processo de entender como seus antepassados contribuíram de forma relevante para o contexto atual e como o próprio aluno é um ser histórico, parte importante e contribuinte da atualidade, concordando com Suely Messeder (2020, p.167):

Nesse sentido, para sairmos da episteme colonizada, possivelmente teremos que investir em nossos olhares epistêmicos eurocêntricos e nos compreendermos como seres no mundo marcados, em nossa pele e sangue, por uma política do conhecimento racializadas, classista e heterossexista que nos invade com seus tentáculos tirando-nos a possibilidade de nos situarmos em saberes localizados, também comprometidos com a dignidade humana.

Na última edição do CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense), vemos avanços nas ideias do desenvolvimento integral do sujeito, com o currículo trabalhando com conceitos de autores como o próprio Rüssen, quando constata:

A História, como componente escolar, deve promover a aprendizagem histórica a partir de uma perspectiva problematizadora e contextualizada, ou seja, a partir da realidade dos(as) estudantes. Para isso, o(a) professor(a) deve dominar os pressupostos que orientam o processo de ensino-aprendizagem, tais como a utilização de fontes históricas, as quais são compreendidas como evidências que apresentam possibilidades de compreensão sobre o passado em sua dimensão multiperspectivada, e em constante construção (CREP, 2021, p.6).

Embora, numa recente crise educacional política, a rede estadual do Paraná ofereça um currículo moderno, que busca, além de resultados, influenciar o despertar histórico de alunos e a aprendizagem histórica que é essencial para esse desenvolvimento. O CREP leva em consideração o segundo parágrafo do primeiro artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social ao registrar que:

o Currículo da Rede Estadual Paranaense defende um ensino de História multiperspectivado que supere uma organização linear e pautada pela valorização da História política factual ou limitada à descrição de causas e consequências. A abordagem dos conteúdos do Ensino Fundamental deve partir de uma perspectiva problematizadora a partir da realidade do estudante e a aula/sequência de aulas deve ser desenvolvida por meio da análise das fontes históricas (CREP, 2021, p.10).

Arroyo (2012) descreve o currículo como território em disputa, elemento estruturante da função normatizadora da escola, com potencial de forjar subjetividades e colonizar práticas, mas, também, politizado, inovador e ressignificador das práticas docentes. A valorização de múltiplas perspectivas permite uma aula mais abrangente, que não perde seu significado ao levar em consideração as dificuldades e particularidades relacionadas ao ensino de cada aluno.

Finalmente, o artigo propõe expor, analisar e discutir os resultados desses relatórios, ambições e expectativas, entendendo como o PIBID colabora para a formação docente de alunos, facilitado pelos estudos históricos que buscam cultivar um diálogo e convivência mais próxima com os alunos da escola participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início do PIBID, em dezembro de 2024, realizei minha primeira visita ao colégio onde tive as minhas primeiras experiências docentes. Como atividade, a professora orientadora Ana Paula Paulino de Oliveira solicitou que, em duplas, revisássemos os livros didáticos do oitavo e do nono ano da instituição.

Eu e minha dupla ficamos com a apostila do nono ano, material, em geral, muito completo e inclusivo, as vezes trazendo um “ar da decolonialidade” em pequenas passagens e pequenos quadros com alguns fatos que tratavam da participação de jovens e mulheres na história. Infelizmente, no entanto, esses quadros estão separados da narrativa principal, como uma história própria, não parte do quadro geral.

Temos em mente que, muitas vezes, pela falta de tempo na aula e pela necessidade de atingir metas pretendidas por planos de ensino ou impostas ao professor, essas entradas que buscam auxiliar a consciência e a representação histórica dos jovens são aglutinadas.

Os slides disponibilizados pelo estado por meio do RCO+aulas (Registro de Classe Online) infringem a liberdade de planejamento das aulas dos professores, apresentam uma narrativa rasa e com alguns erros factuais, indo fortemente contra o currículo adotado pelo CREP.

Mesmo com esses empecilhos na condução da aula, reconhecemos que somos sujeitos em construção profissional, impactados por inegáveis determinantes históricos, geográficos, étnicos e culturais, sendo fundamental, para o lugar de aprendizes, permanecermos animados com a oportunidade de ser parte do

programa, conduzidos pelo professor orientador do PIBID, Ailton José Morelli, que realiza reuniões semanais, todas às quartas-feiras, e reforça a importância da luta docente e da nossa resistência contra o sucateamento do ensino público.

Receber o estímulo do professor coordenador Ailton permite-nos ter contato com alguém repleto de experiências na esfera docente, entendedor de diversas artimanhas pedagógicas e didáticas e com um repertório referencial aparentemente ilimitado. Ele sempre oferece-nos uma visão mais detalhada e contextualizada do ensino de História, muito valiosa para a nossa formação docente, operando como vetor para um campo ampliado de fazer-se, sendo constantemente reverenciados pela ampla disponibilidade teórica a nós sugerida enquanto leitura e estudo.

O Colégio Estadual Silvio Magalhães Barros, espaço institucional no qual realizamos o estágio, localiza-se na periferia de Maringá, no bairro Conjunto Residencial Ney Braga. A instituição atende alunos do sexto ano até os anos finais do Ensino Médio, com aulas nos períodos matutino, vespertino e algumas no período noturno, que enfrentam a ameaça de deixar de existir devido ao projeto do Novo Ensino Médio, que inviabiliza o estudo noturno, tendo em mente o caráter integral do ensino. Essa nova regulação dificulta a existência de turmas do EEJA e de outros alunos que, por trabalharem de manhã e à tarde, só podem estudar à noite, sendo-lhe, assim, negado o direito à educação.

A estrutura do colégio apresenta-se, neste momento, regular, embora não tenha nenhuma acessibilidade e demonstre sinais de degradação devido ao tempo e às inúmeras turmas que por lá já passaram. Possui um laboratório de computadores com um número considerável de máquinas, mas que falham em acomodar o número de alunos e turmas necessário.

A biblioteca tem um número significativo e variado de exemplares de livros que estão bem mantidos, porém já nos foi relatada a falta de funcionários para sua administração, sendo esse desafio enfrentado pelos membros da equipe pedagógica.

Vale ressaltar a falta de acessibilidade do colégio, contando, na maior parte, apenas com escadas, dificultando o acesso de alunos que apresentam mobilidade reduzida, exigindo que acessem a escola pela rampa da biblioteca e transitem por um corredor estreito. Se sua turma for em outro nível da escola, teriam que solicitar ajuda para passar pelas escadas.

Os alunos são, em sua maioria, moradores do conjunto residencial em que a escola se localiza, fazendo da instituição, essencialmente, um colégio de bairro. Há o agravante de que o recente fechamento do Ensino Médio de um colégio vizinho trouxe, neste ano, vários alunos novos. Quanto ao corpo de colaboradores do colégio, os funcionários da limpeza possuem contratos realizados através de uma companhia terceirizada que, muitas vezes, tem dificuldades de atender à demanda do estabelecimento escolar.

Em uma reunião sobre o início do ano letivo, realizada no colégio, toda a equipe demonstrou ânimo e comemorou a aprovação de, até então, onze alunos da instituição no vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Alguns deles, aprovados em cursos disputados da universidade, como psicologia, direito e ciências da computação. O colégio oferece, durante o ano, “aulões” dedicados para a prática e estudo desses vestibulares, com muitos professores oferecendo instruções e lecionando conteúdos referentes ao PAS UEM (Processo de Avaliação Seriado da Universidade Estadual de Maringá). Essas recentes aprovações mostram o êxito dessas aulas especiais, que colaboram com o desenvolvimento e o alcance de conquistas por parte dos alunos.

Tivemos um primeiro contato com a turma do nono ano A no dia 20 de fevereiro de 2025, acompanhando a professora Ana Paula. Ajudamo-la a cuidar do mapa de sala, conferir a chamada e dar visto em atividades que os alunos deveriam entregar, referentes ao tema da aula anterior.

A aula do dia seria uma introdução à República Velha, período da política brasileira que abrange os anos de 1889 até 1930. Depois de ministrar sua aula, a professora pediu que os alunos realizassem a escrita de um pequeno texto, em que pudessem expor o que entenderam do tema. Os alunos do nono ano A do Colégio Estadual Silvio Magalhães Barros são muito engajados e todos realizaram a atividade, mas percebe-se que muitos deles tiveram dificuldade em entender o uso do termo “República Velha” como um período composto por duas fases, a República da Espada e a República Oligárquica. Então, pedimos para professora a liberdade para fazer um adendo à turma, em que tentamos resolver a confusão dos alunos comparando as duas fases da República Velha com as várias divisões do Campeonato Brasileiro de Futebol, o “Brasileirão”. Os alunos pareceram entender a organização dos acontecimentos históricos após essa comparação.

Para as duas últimas aulas do dia, com a turma do nono ano B, a professora propôs que eu desse a aula em seu lugar, também sobre a República Velha, com

ela fazendo apontamentos ocasionais. Durante minha explicação, tentei ressaltar e explicar de forma detalhada algumas dúvidas que observei nos alunos das duas primeiras aulas, como, a separação das duas fases do período, utilizando-me, novamente, do exemplo do “Brasileirão”.

Percebemos, com o andamento das atividades nas duas turmas, a importância dessas correlações do conteúdo com aspectos com que estamos acostumados no dia a dia para a melhor compreensão dos alunos. Muitos podem considerar o uso de exemplos como esse fúteis, até mesmo ridículos, mas acredito fielmente na sua importância para o aluno não apenas absorver melhor o conteúdo, mas para entender que o seu professor também é um ser humano, não apenas uma figura intocável de autoridade que não existe fora da escola, estreitando a relação entre eles.

A proposta de dinâmica didática que busco trazer para o projeto envolve o uso de músicas brasileiras para entender contextos históricos do nosso país, utilizando-as como um registro histórico artístico. Podemos usar marchinhas de carnaval e rodas de samba para falar da política brasileira da década de 30 e da ditadura varguista, interpretar as mensagens nas letras da Tropicália para explicar a opressão política da ditadura militar e o movimento em volta do *rock’n’roll* das décadas de 80 e 90, no período da redemocratização.

Ao utilizar essas músicas, propusemos uma atividade interdisciplinar com a língua portuguesa que utiliza a interpretação textual, para a compreensão histórica por parte dos alunos sobre os vários períodos políticos do Brasil. A música abre as portas para uma aprendizagem mais dinâmica e descontraída ao permitir diversas interpretações que cooperam com o desenvolvimento do pensamento crítico.

Finalmente, para a conclusão dessas atividades, os alunos criam grupos e, juntos, gravam uma discussão em áudio, no formato de um podcast, no qual discutem como as músicas de determinado período refletem os eventos e personagens discutidos em sala de aula durante o ano letivo. No final, a turma une-se para ouvir o material produzido por eles e engaja-se em um debate sobre história, música e interpretação de texto, colocando tudo o que aprenderam em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância para nós, como estagiários do PIBID, entender a importância de atividades que comprovem e validem o progresso de alunos na prática, endossando atividades como projetos de extensão, que levem os alunos para uma interação direta com a sociedade ou, até mesmo, com a universidade.

O que eu pude comprovar com os primeiros meses do PIBID é a importância da luta pela manutenção desse programa, que agrega, em todas as frentes, à formação não apenas de novos docentes, mas, também, no desenvolvimento dos orientadores docentes já em atividade. É preciso reivindicar que o programa seja transformado em lei, para que possa prover, a todos os cursos de licenciatura, essa primeira experiência orientada no mundo da educação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência abre uma janela de oportunidades aos bolsistas, ofertando uma experiência de execução prática do conteúdo assimilado durante a graduação, crucial para a capacitação do aluno. Tenho apenas boas expectativas referentes ao andamento de atividades do programa, e o desejo que outros colegas meus ainda possam ter a oportunidade de fazer parte do PIBID e ter as mesmas revelações profissionais que eu tive em um período tão curto, no começo do percurso de dois anos do programa.

AGRADECIMENTOS:

Agradeço aos professores que me orientam no PIBID, Ailton José Morelli, professora Ana Paula Paulino Oliveira, meu professor da universidade, Jean Carlos Moreno e meus professores do Ensino Médio João Antônio Fogaça, Marcelo Stemposki Filho, Geraldo Natal, aos meus pais Sérgio e Bárbara Brunini e aos meus amigos, Lucas, “Tavinho”, Leonardo, Isabelle e Marcela.

REFERÊNCIAS:

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FOUCAULT, Michel. (1992). Microfísica do Poder. Roberto Machado (Org.). Rio de Janeiro, Edições Graal.

LUGONES, Maria. (2014). Rumo a um feminismo decolonial. Ver Estud. Fem. (Vol.22, n.3, set/dez)

ARROYO, Miguel G. (2011). Currículo, território em disputa. Ed Vozes: Petrópolis.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

MESSEDER, Suely Aldir; Nascimento, Clebemilton. (2020). Pesquisador(a) encarnado(a). Experimentações e modelagens no saber fazer das ciências. Salvador: EDUFBA.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP – História, EF. Curitiba: SEED, 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.011

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTOS ESCOLARES FRONTEIRIÇOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Mauren Lúcia Braga de Araújo¹
Marta Íris Camargo Messias da Silveira²
Diego de Matos Noronha³
Tatiane Motta da Costa e Silva⁴
Álvaro Luis Avila da Cunha⁵

RESUMO

O curso de Licenciatura em Educação Física da Unipampa, buscando fortalecer a relação entre universidade e escola, desenvolveu ações que integraram estágios curriculares, práticas como componentes curriculares, programas como PIBID e PRP, e núcleos de estudo como o NEABI Mãe Fausta, o Geema e a Pró-docência. Num contexto de fronteira e diversidade, buscamos compreender as dinâmicas sociais e culturais da região, reconhecendo e valorizando os saberes e práticas da cultura corporal local, em especial a cultura afro-brasileira e indígena, na perspectiva de uma

1 Doutora em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), Coordenadora de área do PIBID EF/UNIPAMPA, maurenaraujo@unipampa.edu.br.

2 Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Coordenadora de área do PIBID EF/UNIPAMPA, martasilveira@unipampa.edu.br.

3 Doutorando em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguai/RS, diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br.

4 Doutora em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguai/RS, tatianesilva@unipampa.edu.br.

5 Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Coordenador do Geema/UNIPAMPA, alvarocunha@unipampa.edu.br.

educação antirracista, antimachista e anticapacitista. Metodologicamente, baseamos-nos na abordagem da educação libertadora. A formação promoveu a reflexão crítica sobre a realidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visavam a transformação social e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Observou-se a construção de espaços de diálogo e participação, onde professores em diferentes tempos de formação interagiram ativamente, problematizando e ressignificando seus papéis na construção do conhecimento. Foram criados espaços de diálogo e participação, reunindo cerca de 100 estudantes de EF, 15 professores e professoras da Educação Básica e 8 da Unipampa. As experiências formativas, pautadas em diálogo, problematização e participação, visaram superar desigualdades e promover justiça social, sob um currículo horizontalizado. Os resultados apontam para a importância da interação universidade-escola na leitura da realidade, na construção da identidade docente e na transformação das práticas pedagógicas. Acreditamos que a continuidade destas ações, com foco na articulação universidade-escola, projetos de pesquisa, ensino e extensão e na formação docente pautada na humanização, na democracia e na justiça social, é essencial para acolher e valorizar as práticas corporais de grupos historicamente silenciados na Educação Física brasileira.

Palavras-chave: Formação de professores(as), Educação Física escolar, PIBID, ERER, Educação libertadora.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

A educação, entendida como o acúmulo de conhecimentos, valores e experiências da humanidade, visa o desenvolvimento integral do indivíduo como ser social e histórico. Para alcançar esse objetivo, a formação docente destaca-se como estratégia crucial, capacitando professores e professoras para promover a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes diante da realidade em que vivem. Nesse sentido, a formação docente contemporânea deve responder aos desafios e necessidades atuais, priorizando a indissociabilidade entre teoria e prática, buscando estimular a reflexão contínua sobre a prática educativa, fomentando a autonomia tanto dos professores e professoras quanto dos estudantes.

Entre os muitos desafios que a educação enfrenta na atualidade, a desigualdade social e a precarização do trabalho docente são problemas complexos que impactam profundamente a educação e a formação de professores e professoras no Brasil, criando um ciclo vicioso que reproduz as disparidades e dificulta a garantia de uma educação de qualidade para a população. Os mais afetados são aqueles que vivem em condições desfavoráveis, com limitadas oportunidades de acesso a escolas, materiais e educação de qualidade. Evidenciando a extensão das desigualdades no País, uma pesquisa do IBGE (2023) evidenciou que cerca de 60,1 % da população vivia com até um salário-mínimo per capita por mês. Essa parcela significativa retrata a realidade econômica da maioria dos brasileiros, enquanto 31,8 % tiveram renda entre um e três salários-mínimos per capita mensalmente, 8,1 % receberam mais três mínimos mensais per capita todo mês.

Diante disso, a formação de professores é um tema amplamente discutido nas obras de Paulo Freire, sob diferentes ângulos, em meio às tramas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento entrelaçam-se, como o diálogo na relação teoria-prática, a construção do conhecimento e a democratização. Além disso, é defensor de uma educação libertadora fundamentada numa visão humanista crítica. Nesse enfoque, a formação e a aprendizagem não se limitam a um aumento de conhecimentos, mas influem nas escolhas e atitudes do indivíduo. A sua prática pedagógica, portanto, rejeita a neutralidade do processo educativo e concebe a educação como dialógica, uma educação que conduz o educando e a educanda a um pensar autêntico e crítico da sua realidade.

Ao partirmos de diferentes experiências laborais de dentro de escolas, não temos dúvida de que a docência encontra-se, em que pese a crise histórica, em um

momento especialmente difícil. A procura pela profissão professor diminuiu a tal ponto que especialistas chamam o fenômeno de “apagão na educação” (Maciel, 2023). Enquanto docentes formadores de licenciados, sentimo-nos convocados a pensar em docências neste cenário de desencanto, agravado por políticas neo-liberais que, sistematicamente, fragilizam a carreira e as condições de exercê-la (Nóvoa, 1992). Seguimos uma esteira que se ocupa da atenção à profissionalização da docência, ciente dos seus engendramentos do passado, que ressoam no presente e que se projetam em um futuro de preocupações se pensado pelas vias de historicidade humana (Saviani, 2007).

O magistério público do estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, conheceu, nestes últimos anos, o significado exato de tais políticas. Foram retirados, absolutamente, todos os já escassos direitos de seu plano profissional, e passou a ser cobrada previdência dos aposentados, reduzindo 15 % dos já reduzidos salários, em nome do corte de gastos com pessoal para enxugar a máquina pública, regra nº 1 do capitalismo neoliberal. Também, não podemos esquecer o recente período em que os educadores e pesquisadores deste país foram chamados de parasitas, vagabundos e doutrinadores pelo presidente, por ministros, governadores e demais miseráveis castas políticas profissionais.

Nesse cenário, algumas questões são, necessariamente, produzidas: que currículo seria capaz de seduzir jovens e adultos para a professoralidade? Que espaços pedagógicos deverão ser oportunizados para que percebamos a relevância pessoal e social de ser um trabalhador na/da/em Educação? Como garantir os saberes sobre corpos, culturas e das artes nos currículos escolares e acadêmicos? Caminhos para a produção de respostas para estas e tantas outras interrogações que nos assaltam diariamente em nossa práxis educativa.

Aproximamos do pensamento o fato de que o fazer político, econômico e social da vida, em suas macroestruturas, produz formas distintas de percepção e conscientização das relações humanas, engendrando compreensões sobre o ser ético e moral no interior das culturas. Na reiteração ou inculcação dessas práticas, tendemos a instituí-las como elementos balizadores das nossas escolhas e, por assim dizer, na definição das escolhas que orientarão os caminhos formativos e o desenvolvimento profissional. Entendendo esse contexto, é possível destacar que ele perpassa os ambientes escolares, forjando neles subjetividades que se amalgamam em determinantes sociais que insistem em menorizar a função social da docência, produzindo, assim, resistências ao professorado. A clivagem

histórico-política está implicada no exercício genealógico de entendimento das ações das hegemonias que se fragmentaram e perduram até hoje sobre o imaginário de senso comum pedagógico da Educação Física, imputando a ela lugares de invisibilidade e, por vezes, silenciamento. Esse direcionamento está orientado por questões histórico-críticas que são postas em debate e contato com o que é produzido, a partir dos currículos que embasam a formação inicial, porque é pela práxis que consideramos possível conduzir racionalidades pedagógicas que tenham como origem o saber da experiência (Larrosa, 2002). Para tanto, consideramos os elementos das dimensões da formação crítica de professores e professoras: política, ética, social, cultural e pedagógica.

A dimensão política da formação docente envolve a compreensão do papel do professor como um agente de mudança social, interferindo no saber local (Geertz, 1997). Para tanto, ele precisa convergir à racionalidade pedagógica, como um corpo emancipado culturalmente e sustentado pela criticidade da sua função e saberes sociais. Assim, terá condições “de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio da linguagem criadora” (Freire, 1978, p.65). Segundo Freire (1978), a Educação é um ato político que deve possibilitar a transformação da sociedade. Por isso, em contextos fronteiriços, essa dimensão é essencial para instituir docências que reconheçam e combatam as múltiplas formas de desigualdades sociais e culturais presentes em suas comunidades.

A dimensão ética refere-se ao compromisso do professor com a justiça, a equidade e o respeito aos direitos humanos. De acordo com Santos (2018), a formação ética é fundamental para a construção de uma prática pedagógica que valorize a dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua origem cultural ou social. Essa dimensão é crucial em contextos fronteiriços, onde as diferenças culturais e sociais são mais acentuadas e implicam em exercícios de docência que considerem as possibilidades e potencialidades da comunidade escolar em seu todo.

A dimensão social da formação crítica abrange a compreensão das dinâmicas sociais e culturais que influenciam a prática pedagógica. Para Saviani (2008), a Educação deve estar atenta às condições sociais dos estudantes e promover espaços de inclusão que oportunizem a participação ativa de todos na construção de uma sociedade mais equânime. A docência constrói-se pela ação crítica dos sujeitos que nela imbricam-se. Entendemos que um sujeito produz-se em meio

a “práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural” (Foucault, 2006, p. 291). Em contextos fronteiriços, essa dimensão é vital para promover a integração e o respeito às diferenças.

A dimensão cultural envolve o reconhecimento e a valorização das diversas presenças no ambiente escolar. Trata-se de uma construção oriunda das relações interpessoais, sempre em desenvolvimento. Por isso, é processo (Giroux, 2011). Conforme sugere Arroyo (2013), a formação de professores deve incluir uma abordagem intercultural que promova o diálogo e o respeito mútuo entre as diferentes culturas. Em contextos fronteiriços, essa dimensão é promotora da convivência pacífica e da integração cultural. Isso porque, a educação produz espaços narrativos “privilegiados para alguns estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros” (Giroux, 2011, p. 84). Logo, uma formação questionadora possibilita a interlocução de saberes.

A dimensão pedagógica refere-se ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos para a prática docente. Segundo Libâneo (2013), a formação pedagógica deve capacitar os professores a utilizar métodos e estratégias que promovam a aprendizagem significativa e a participação ativa dos estudantes. Em contextos fronteiriços, faz-se importante que essa formação inclua métodos que respeitem e valorizem a diversidade cultural e social, visto que as subjetividades presentes nos espaços educativos são inerentes aos sujeitos que a constituem (Foucault, 2006).

O investimento nas dimensões críticas da formação docente conduz-nos a uma base pedagógica que suspende verdades e certezas sobre o fazer docente. Nesse caso, a Educação Física, enquanto componente curricular, pode, e deve, contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Esse componente deve ir além do desenvolvimento de habilidades motoras, promovendo reflexões sobre questões sociais, culturais e políticas (Betti, 2003). A necessidade está em forjar sujeitos emancipados a partir de uma educação corporal que contemple estratégias pedagógicas que se proponham holísticas e ontológicas, para contrapor violências e agir em prol de transformações sociais, sobretudo em contextos fronteiriços. Com base nas ideias da obra freireana de práxis, projeto, sonho, utopia e esperança, a compreensão do inédito viável

sugere um sentido de projeto coletivo que traduz as ações coletivas que viemos desenvolvendo no currículo de formação inicial em EF. Compreendemos a formação de professores em contextos fronteiriços como uma pedagogia que incorpora o inédito viável como possibilidade de transcender o adestramento técnico, baseado, exclusivamente, em conteúdos informativos, investindo, também, nas capacidades de indignação e denúncia e na construção de projetos coletivos.

A formação de professores, nesse sentido, é uma arte da liberdade, em que o aprendizado é dialógico e os saberes são construídos coletivamente, em uma constante tensão entre o já sabido e o ainda por vir. Um artífice que tensiona e busca romper com dogmas que desconsideram as possibilidades de abertura e interação com as experiências humanas e, por isso, rejeita o dado à priori, tampouco sujeita-se a determinismos, pois, a sala de aula é uma oficina artesanal com elementos para construir modos de pensar (Sennett, 2013 e 2012).

Para além dos temas historicamente populares nas aulas de EF, popularmente chamados de “quarteto fantástico” (vôleibol, handebol, basquetebol e futsal), o patrimônio da cultura corporal brasileira é vasto. Assim como nossa educação, a EF escolar é marcada por um processo de colonização que provocou o apagamento e a invisibilização de manifestações da cultura corporal afro-brasileira e indígena. Em Uruguiana, não é diferente: de acordo com o censo escolar de 2023, apenas 1,5 % dos gestores escolares e 0,92 % dos docentes tinham formação continuada sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e história e cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, as experiências expostas neste trabalho objetivam articular a universidade e as comunidades escolares, perspectivando uma práxis da cultura corporal do movimento como atitude interventiva direcionada ao desenvolvimento corporal dos sujeitos permeados por entendimentos de cultura, antropologia e concepções ético-estéticas instituídas pela ocorrência de relações intersubjetivas e dialógicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, fazendo uso da pesquisa documental e da pesquisa de campo, sendo a última realizada através de observação participante, diálogos e os diários de campo. Além disso, os estudantes de graduação responderam um questionário ao final de cada ano. Participaram

desse percurso metodológico cerca de 100 estudantes de EF, 15 professores e professoras da Educação Básica e 8 da Licenciatura em EF da Unipampa.

Os estudantes de licenciatura em EF estudavam no período noturno e, majoritariamente estavam na segunda metade do curso, sendo 98 % deles trabalhadores. As escolas que participaram das experiências docentes relatadas neste estudo são das redes públicas estadual e municipal, localizadas, majoritariamente, em zonas periféricas do município de Uruguaiana/RS. Uruguaiana é um município localizado no extremo oeste do RS, com 116.405 habitantes (IBGE, 2022).

Buscando fortalecer a relação entre universidade e escola, desenvolvemos ações que integraram estágios curriculares, práticas como componentes curriculares (PCCs), programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID⁶) e o Programa Residência Pedagógica (PRP⁷), além de núcleos de estudo como o NEABI⁸ Mãe Fausta, o GEEMA⁹ e a Pró-docência¹⁰.

6 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID do Ministério da Educação – MEC foi instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura uma aproximação com a educação básica, fomentando a troca de experiências entre universidade e escolas públicas. Tal programa caracteriza-se como uma política pública essencial, uma vez que incentiva a formação inicial de professores, oportunizando a participação e o desenvolvimento de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar (BRASIL, 2010).

7 O Programa de Residência Pedagógica foi criado em 2018 pela CAPES e extinto em 2024. O programa teve por finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos inovadores que estimulavam a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018).

8 Os NEABIs são organismos institucionais criados pela necessidade de promover projetos de pesquisas, extensão e discussões sobre a questão da discriminação racial e étnica e a implementação das ações afirmativas no Ensino Superior. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena – NEABI da Unipampa foi fundado em 2010, a partir da necessidade de instituir na Unipampa - Campus de Uruguaiana - um núcleo de pesquisa que proporcionasse discussões e reflexões no âmbito acadêmico a luz das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e que vai ao encontro da necessidade de promover projetos de pesquisa, extensão e discussões sobre a questão da discriminação racial e a implementação das ações afirmativas no ensino superior. No campus Uruguaiana, em especial, encontra-se o NEABI Mãe Fausta. Na Unipampa, cada NEABI recebe o nome simbólico de uma referência/ancestralidade da luta antirracista do município onde o campus está localizado. O nome dado ao NEABI, sediado no campus Uruguaiana, foi em homenagem a uma conhecida Yalorixa e militante do movimento negro do município.

9 O Grupo de Estudos e Extensão Movimento e Ambiente está vinculado à Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana/RS e dedica-se a investigar as realidades socioambientais das comunidades escolares no qual está inserido, através de caminhadas com professores e estudantes; além de realizar práticas ambientais com extensionistas através de trilhas urbanas, expedições de estudo e acampamentos.

10 O Núcleo de Estudos e Pesquisa Pró-docência foi criado em 2024 a partir da inquietação de um grupo de docentes vinculados ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa. Entre seus objetivos, destaca-se a promoção de um espaço de discussões, debates, produção

Compreendendo a formação de professores como uma artesanaria, oposta à compreensão do simples acumular de saberes técnicos, viemos desenvolvendo um processo artesanal da formação docente em Educação Física, em que o professor forja-se a partir do diálogo entre a experiência e o saber, entre o fazer e o refletir, em movimentos em que o percurso “nos permite [...] uma visão além de toda a perspectiva, um olhar que nos transforma” (Masschelein, 2008, p. 37). Assim como o artesão e artesã, que dedica tempo, paciência e cuidado ao trabalho de moldar cada peça, o professor é como um artífice de consciências, forjando caminhos que não apenas educam, mas libertam, emancipam. Assim, constituem-se encruzilhadas filosófico-educacionais de saberes amalgamados que buscam conferir sustentabilidade a práticas distintas, porém éticas. Ser professor, neste processo artesanal, é lidar com a imperfeição e o inacabamento. É dessa consciência de inacabamento que a ética é assumida como postura na prática pedagógica, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2019, p. 58).

Num contexto de fronteira e diversidade, reunimos docentes de diferentes componentes curriculares (estágios, PCCs), Programas de qualificação da formação docente (PIBID e PRP) e Núcleos de estudo (NEABI, GEEMA e Pró-Docência), buscando compreender as dinâmicas sociais e culturais da região, reconhecendo e valorizando os saberes e práticas da cultura corporal escolar local, enfatizando a cultura afro-brasileira e indígena na perspectiva de uma educação antirracista, antimachista e anticapacitista.

Fundamentados por princípios de uma educação libertadora, acompanhamos, ao longo de quatro semestres (2023/1, 2023/2, 2024/1 e 2024/2), ações que articularam a universidade e as escolas, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visavam a transformação social e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dadas as particularidades das experiências em distintos componentes curriculares, programas e núcleos de estudo, as ações foram organizadas ao longo de 15 semanas em cada semestre, prevendo 4 momentos:

1. leitura da realidade, que visou a aproximação ao contexto escolar, o reconhecimento dos territórios, autoridades estaduais, municipais

de conhecimentos e experiências pedagógicas no âmbito da Educação Física Escolar, contribuindo para um constante repensar o aprimoramento da atuação docente.

- e institucionais, leitura dos documentos orientadores, negociação de acesso à EF escolar e seminários de estudos mensais;
2. observação participante: acompanhamento e contato com os participantes da comunidade escolar, reconhecimento da gestão, análise de documentos como PPP, calendário escolar, plano de ensino da EF; registros em diário de campo, diálogos e reflexões;
 3. planejamento participativo e desenvolvimento de ações: com base nas etapas anteriores, houve problematização coletiva e experiências de aprendizagem didático-metodológica da docência;
 4. avaliação das experiências de aprendizagem do processo formativo (individual e coletiva) com socialização das experiências em seminário, entrega de relatório e respostas de um questionário avaliativo do processo.

Respeitando esse percurso didático, realizamos encontros para a socialização das experiências de campo. Alguns encontros aconteceram nas escolas, por meio de diálogo entre estudantes de graduação, professores e professoras do Ensino Superior e da Educação Básica. Outros aconteceram em formato de seminários problematizadores, organizados de acordo com o desenvolvimento das fases de experiências na escola-campo, no campus universitário. Tendo como intenção contribuir para o reconhecimento da realidade, a construção de conhecimento crítico do contexto escolar, o planejamento e a avaliação da atuação nas escolas, realizamos rodas de conversa e trocas de experiências, compartilhando as dificuldades, desafios e saberes construídos na vivência escolar em reuniões pedagógicas nos Núcleos NEABI, GEEMA e Pró-Docência.

As experiências foram documentadas em diários de campo e, ao final de cada semestre, finalizadas com a socialização das aprendizagens e entrega de um relatório. Todas as ações formativas visaram superar desigualdades e promover justiça social, sob um currículo horizontalizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final de cada semestre, os relatórios dos licenciandos e licenciandas sobre as experiências formativas, pautadas em diálogo, problematização e participação, apontam para a importância da interação universidade-escola na leitura

da realidade, construção da identidade docente e transformação das práticas pedagógicas. No Quadro 1, apresentamos alguns excertos:

Quadro 1 - Excertos dos relatórios sobre as experiências formativas - PIBID/PRP/Estágios/PCC.

uma experiência antes de acabar a graduação de extrema importância	Bolsista PIBID, 2024
o conhecimento da realidade me fez conseguir desenvolver atividades e aulas que inseriram todos os alunos independente de suas diferenças.	Bolsista PRP, 2023
Participar do PIBID agregou na minha formação, pois é nesse espaço que tive a oportunidade de ter vivências diretamente com a escola e alunos, como docente. E também com as formações, pesquisas, planejamentos e reuniões que enriqueceram muito a minha formação.	Bolsista PIBID, 2024
Uma das repercussões certamente foi adquirir uma visão mais ampla em relação ao processo de aprendizagem dos alunos e a função da escola na atualidade.	Discente de PCC, 2024
Acessei um conhecimento mais profundo do dia a dia da escola e assim podendo atuar com uma visão mais macro da educação	Discente do Estágio curricular, 2024
Entendo como algo que trouxe experiências benéficas e únicas, pois tive uma visão real da prática docente e ainda tive meus colegas e professores para debater sobre [as experiências] e melhorar minhas aulas além de ampliar meu conhecimento	Bolsista PRP, 2023
Acreditamos que as nossas atividades, em conjunto com a professora, proporcionaram aos alunos diferentes formas de ver e praticar atividades físicas na escola, fugindo da forma clássica de dar aulas, trazendo um novo olhar com uma repaginada na forma como são apresentadas as atividades, trabalhando a educação física de uma forma diferente.	Discente de PCC, 2024
Essa experiência forneceu uma base estruturada para o desenvolvimento contínuo como professora e dessa maneira concluo que o estágio ressaltou a importância da formação contínua e reflexiva, essencial para aprimorar a prática pedagógica e contribuir para a formação integral dos alunos.	Discente do estágio curricular, 2023

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Informações sobre as etapas de “leitura da realidade” acessadas nos relatórios dos licenciandos e licenciandas convergem para a constatação de que as temáticas mais observadas nas aulas são as manifestações esportivas como voleibol, basquetebol, handebol e futsal, seguidas por jogos e brincadeiras (incluindo as afro-brasileiras e indígenas).

Além disso, entre aqueles que estavam vinculados aos programas de qualificação da formação docente (PIBID e PRP), foi possível perceber ampliação da compreensão de temas que atravessam a docência, como compreensão da função social da escola, reconhecimento dos documentos orientadores e políticas educacionais, diferenciação entre plano de ensino e plano de aula, reflexão sobre o papel do professor na atualidade e relação de fatos macrossociais com temas de aula. Tais resultados apontam a importância de programas como o PIBID e o PRP na qualificação da formação docente, sobretudo como um investimento no vínculo universidade-escola, garantindo uma formação docente implicada na realidade por um período de longa permanência das ações formativas, diferentemente do que acontece nos estágios e demais componentes curriculares de vínculos semestrais.

É fundamental que o país invista em políticas públicas que combatam as desigualdades sociais, valorizem a profissão docente e garantam condições adequadas de trabalho para os professores e professoras. Somente assim, será possível construir um sistema educacional qualificado, justo e equitativo, que ofereça oportunidades iguais para todos.

Pelo exposto, a formação docente preconizada por nosso coletivo incentiva a produção de espaços de significação ante os currículos e modos dirigidos à formação docente, mantendo o foco em seus caracteres profissionalizantes, a fim de distanciá-los das premissas de “dom do professorado”. Essa mudança pressupõe o conhecimento dos paradigmas existentes e as estruturas de poder presas a eles, de modo que reiteram funções sociais que extraem potência da Educação Física escolar ao reiterar o desconhecimento de suas possibilidades dentro dos currículos e, principalmente, nas escolas.

Acreditamos que a continuidade destas ações, com foco na articulação universidade-escola, projetos de pesquisa, ensino e extensão, e na formação docente pautada na humanização, na democracia e na justiça social, é essencial para acolher e valorizar as práticas corporais de grupos historicamente silenciados e agregar qualidade à educação e à formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado demonstra a importância da formação de professores de Educação Física em contextos escolares fronteiriços, sob a perspectiva da educação libertadora, destacando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva que promova a transformação social e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A articulação entre universidade e escola, por meio de programas como o PIBID e o PRP, além dos núcleos de estudos como o NEABI, o GEEMA e a Pró-Docência, mostrou-se fundamental para a construção de uma prática pedagógica humanizada, que valoriza a diversidade cultural e combate as desigualdades sociais. A experiência evidenciou que a formação docente não pode limitar-se ao acúmulo de conhecimentos técnicos, mas deve incluir dimensões políticas, éticas, sociais, culturais e pedagógicas capazes de fomentar a autonomia e criticidade dos futuros professores.

Os resultados apontam para a relevância de uma formação docente que reconheça e valorize as práticas corporais de grupos historicamente silenciados, como as culturas afro-brasileira e indígena, promovendo uma educação antirracista, antimachista e anticapacitista. A leitura da realidade, a observação participante e o planejamento coletivo foram etapas essenciais para a construção de práticas pedagógicas que respeitem e integrem as diferenças culturais e sociais presentes nas comunidades escolares. Além disso, a continuidade dessas ações, com foco na indissociabilidade entre teoria e prática, é crucial para garantir uma formação docente que contribua para a justiça social e a democratização da educação.

Diante disto, acreditamos que a formação de professores de Educação Física em contextos fronteiriços deve ser entendida como um processo contínuo e dialógico, que envolve a reflexão crítica sobre a realidade e a construção coletiva de saberes. A educação libertadora, inspirada no pensamento de Paulo Freire, oferece um caminho promissor para a superação das desigualdades e a promoção de uma educação inclusiva e transformadora. Portanto é essencial que políticas públicas e instituições de ensino invistam na formação docente, garantindo condições adequadas de trabalho e valorizando a profissão docente como um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: ARROYO, M. G. (Org.). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.* Petrópolis: Vozes, 2013. p. 89-110.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 2003.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 09 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 09 de março de 2025.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Petrópolis: Vozes, 1997.

GIROUX, H. A. **Educação e cidadania crítica: além do discurso da democratização.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

IBGE. **Cidades e Estados: Uruguaiana.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 07 mar 25.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 53).

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

MACIEL, C. **Apagão na Educação: a crise da formação docente no Brasil.** Revista Educação e Sociedade, v. 44, n. 1, p. 45-60, 2023.

MASSSCHELEIN, J. **A escola e a experiência do comum.** Educação & Realidade, v. 33, n. 1, p. 35-48, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2018.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SENNETT, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação.** Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, R. **O artífice.** Rio de Janeiro: Record, 2012.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.012

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMBASADAS NA EDUCAÇÃO POSITIVA: ALGUMAS REFLEXÕES

Emilly Eduarda Pugin de Amorim Ferreira¹
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar²

RESUMO

Historicamente, o conceito de infância foi gradativamente sendo ressignificado, passando a ser reconhecido como uma fase crucial e distinta do desenvolvimento humano. Nesse sentido, vale destacar que a psicologia, enquanto ciência, trouxe contribuições ímpares sobre o processo de desenvolvimento, o que possibilitou respaldar, dentre outros aspectos, a forma como os professores podem pensar e planejar sua atuação no contexto de sala de aula. Entre os inúmeros pressupostos teóricos que respaldam a prática pedagógica em sala de aula, interessa-nos a Educação Positiva. Considerando os diversos desafios que se fazem presentes em sala de aula, nosso olhar direciona-se à compreensão dos fatores que ocasionam alguns comportamentos infantis inadequados. Assim sendo, o problema central desse estudo repousa em identificar se a educação positiva pode diminuir esses comportamentos. Para tanto, objetivamos nessa pesquisa, por meio de estudo bibliográfico, qualitativo e descritivo, refletir o que dizem as pesquisas sobre educação positiva desenvolvidas entre os anos de 2019 e 2024. Para coleta de dados, utilizamos o banco de dados da Scielo e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Os resultados evidenciaram que a implementação de práticas embasadas na Educação Positiva requer, por parte dos professores e familiares, esforço contínuo, um olhar atento e minucioso para o desenvolvimento infantil, com embasamento científico, considerando os desafios

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) - PR, ra119280@uem.br

2 Professora Orientadora. Docente da Universidade Estadual de Maringá. Atua no departamento de teoria e prática da educação. garalencar@uem.br

enfrentados no cotidiano escolar, e compreendendo que esses são comuns a cada faixa etária do desenvolvimento. Para que as ideias da Educação Positiva sejam eficazes e amplamente utilizadas de forma correta, concluímos, ao final do estudo, que é fundamental investir na formação continuada dos professores, para que dominem as fases de desenvolvimento infantil e a forma de comunicação positiva, promovendo reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Positiva, Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Historicamente, o conceito de infância passou por transformações significativas, sendo gradativamente reconhecido como uma fase crucial e distinta do desenvolvimento humano. Philippe Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada na década de 1960, teve como foco de pesquisa o período do século XII ao XVII, explicando que esse processo de mudança na concepção de infância permitiu reconhecer e afirmar o verdadeiro papel da criança na sociedade (ARIÈS, 1981). A evolução dessas concepções evidencia como a captação social da infância foi construída e, ao longo do tempo, profundamente transformada. Essas mudanças refletem alterações nas estruturas sociais, culturais e econômicas, e levam à reflexão sobre como agimos e interagimos com as crianças.

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, foram assegurados direitos voltados para a proteção das crianças, como diz o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227).

Na década de 90, foi implementado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, por meio da lei nº 9.394/96, que reafirmam o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, protegidos pela lei, os quais estão em desenvolvimento psicológico, físico, moral e social.

Nesse contexto, a psicologia desempenhou um papel fundamental ao embasar teoricamente as práticas pedagógicas, permitindo que educadores compreendam melhor os processos cognitivos e emocionais das crianças (VYGOTSKI, 1984). A Educação Positiva emerge como uma abordagem que visa desenvolver a autodisciplina, a responsabilidade e as habilidades sociais nas crianças por meio da interação respeitosa e da aplicação de consequências lógicas em vez de punição (NELSEN, 2016).

Este estudo busca responder à questão central: a Educação Positiva pode reduzir comportamentos inadequados na Educação Infantil? Temos a hipótese que sim, contudo, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas trazer à cena alguns elementos pontuais, para responder a essa questão, objetivamos, neste artigo, analisar o que dizem as pesquisas sobre Educação Positiva desenvolvidas entre os anos de 2019 e 2024.

Os objetivos específicos incluem a compreensão dos fundamentos teóricos da Disciplina Positiva e a avaliação de sua eficácia contra a rotulação dos comportamentos considerados inadequados na Educação Infantil.

O interesse em realizar esta pesquisa é motivado por experiências pessoais no ambiente escolar. Observo que, em situações de correção ou quando as crianças não cumprem as expectativas esperadas, sejam dos pais ou professores, deparei-me com profissionais agindo de forma ríspida, impaciente, com voz brusca, e questionei-me: até que ponto essa postura dos professores contribui para minimizar comportamentos considerados por eles inadequados? Vemos que as reações, frequentemente, envolvem irritação, gritos e o uso de frases sarcásticas ou de cunho comparativo entre as crianças, visto que os paradigmas tradicionais de educação, fundamentados na autoridade, na obediência, têm origem dentro da perspectiva behaviorista, que postula que o controle externo é essencial para moldar o comportamento dos alunos. Nestes modelos, a aprendizagem é concebida, principalmente, como resultado do condicionamento, no qual punições e recompensas desempenham papéis centrais (Skinner, 1953). Nesse cenário, a figura de maior autoridade são os educadores e os pais, estabelecendo regras e aplicando castigos quando estas não são seguidas. Desse modo, a obediência é valorizada como um comportamento desejável (Skinner, 1953). Diante desse cenário, o estudo sobre práticas de disciplina positiva no ambiente escolar, com ênfase na rejeição da rotulação dos problemas de comportamento, apresenta uma justificativa social crucial. Ao adotar uma abordagem que valoriza a individualidade dos alunos e busca compreender as raízes de seus comportamentos, a pesquisa visa promover um ambiente escolar mais empático e inclusivo.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva. Pesquisa bibliográfica é entendida como aquela desenvolvida

com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002). Além disso, o estudo é de cunho descritivo e qualitativo, com o objetivo de levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2002).

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, nas obras de Jane Nelsen (2016), Alfred Adler (1957) e Rudolf Dreikurs (1991), considerados os principais teóricos da disciplina positiva. Além desses autores, foram utilizados os estudos de Ariès (1981), Collares e Moysés (1994), Brzozowski e Caponi (2013) e Alves (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para atender às inquietações e alcançar os objetivos traçados, foi realizada a coleta de dados sobre Educação Positiva nas plataformas SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram consideradas publicações realizadas entre 2019 e 2024, utilizando os seguintes descritores: educação, educação positiva e educação infantil; educação, práticas educativas e desenvolvimento humano; e educação positiva, educação infantil e desenvolvimento humano.

Quadro 1 - Pesquisas Categorizadas

Base	Quantidade	Excluídos	Tipo
SciELO	8	06	Artigos
BDTD	94	86	Teses e Dissertações

Quadro 2 - Análise de dados SciELO

Descritor	Título	Autor(es)	Ano
Educação, Educação Positiva e Educação Infantil	A relação educativa na creche como forma de parentalidade positiva	ROCHA, C.; ARAÚJO, G.	2023
	Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas	MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M.	2020

Descritor	Título	Autor(es)	Ano
Educação Positiva, Educação Infantil e Desenvolvimento Humano			

No banco de dados SciELO, utilizando os descritores “Educação, Educação Positiva e Educação Infantil” e “Educação Positiva, Educação Infantil e Desenvolvimento Humano”, foram encontrados oito artigos. Destes, quatro foram descartados por estarem fora do recorte temporal da presente pesquisa, um por tratar-se da área da saúde, e outro por abordar especificamente a educação especial. Sendo assim, apenas dois artigos foram analisados.

Rocha (2023) realizou uma pesquisa intitulada “A relação educativa na creche como forma de parentalidade positiva: contributos de uma etnografia em creches de Portugal”, que teve como questão central a transmissão intergeracional de transtornos relacionados à saúde mental desde a infância, com foco nas interações entre adultos e crianças. O objetivo do estudo foi expandir a compreensão sobre parentalidade positiva, destacando a relevância de seus princípios nas interações entre profissionais de educação e crianças pequenas nas creches. A pesquisa utilizou a observação etnográfica exploratória como método e concluiu que os princípios da parentalidade positiva — conhecer, proteger e dialogar com a criança — estão presentes nas creches, embora de forma implícita. Esses princípios variam conforme o ambiente educacional de cada instituição, sendo influenciados pelo contexto social de origem das crianças.

A segunda pesquisa, realizada por Martins e Chacon (2020), intitulada “Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale”, teve como objetivo avaliar as propriedades psicométricas da versão brasileira da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale. O estudo baseou-se na premissa de que a autoeficácia tem um impacto significativo sobre o comportamento humano e, portanto, também influencia a prática docente. A autoeficácia atua como mediadora, afetando aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais dos educadores, o que reflete diretamente em suas escolhas e na persistência diante de desafios. O processo metodológico incluiu uma análise fatorial exploratória, aplicada a uma amostra de 308 professores da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental I e II. Os resultados indicaram que a autoeficácia docente desempenha um papel crucial na regulação do comportamento dos professores, influenciando sua

dedicação, desempenho e capacidade de incentivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 3 - Análise de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Descritor	Título	Autor(es)	Ano
Educação, Educação Positiva e Educação Infantil	Efeitos de um programa de práticas parentais positivas em contexto de vulnerabilidade social	Martini, Juliana Aparecida	2021
Educação, Práticas Educativas e Desenvolvimento Humano	A atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da educação infantil	Pimentel, Maria Eliza Chierighini	2023
	Formação Didática de Professoras da Educação Infantil com foco no Desenvolvimento da Personalidade desde a Infância	Ferreira, Ione Mendes Silva	2021
	Neurociências na formação docente continuada: valorizando o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância	Crespi, Livia Regina Saiani	2020
	na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de Educação Infantil	Barros, Adelir Aparecida Marinho de	2021
Educação Positiva, Educação Infantil e Desenvolvimento Humano	Desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola: perspectiva de professores e gestores da educação infantil	Carolino, Tatiana de Souza	2020
	(Re)invenção do Currículo na Educação Infantil: Um Estudo sobre o Binômio “experiência” e “organização Espaço Temporal”	Rodrigues, Poline Czizewski	2020
	A Importância da Prática do Registro Reflexivo na Formação do Professor da Educação Infantil	Servilha, Thaionara	2024

No banco de dados BDTD, utilizando os descritores “Educação, Educação Positiva e Educação Infantil” e “Educação Positiva, Educação Infantil e Desenvolvimento Humano”, foram encontradas 94 pesquisas, sendo 61 teses e 33 dissertações. Dessas, oito foram descartadas por estarem na língua inglesa,

25 por estarem fora do recorte temporal, cinco por tratarem especificamente do período pandêmico e 48 por referirem-se a outras áreas do conhecimento. Assim, foram analisadas cinco teses e três dissertações (BDTD, 2023).

A pesquisa realizada por Martini teve como objetivo avaliar a eficácia de um programa de intervenção voltado para práticas parentais em famílias em situação de vulnerabilidade social, atendidas por um serviço de acompanhamento familiar. O estudo adotou uma abordagem metodológica quase-experimental, com comparações intergrupo e intragrupo, avaliações uni-cegas, delineamento longitudinal e análises qualitativas e quantitativas. Apesar das expectativas iniciais, os resultados mostraram que não houve aumento significativo na frequência de práticas parentais positivas nem redução de problemas comportamentais nas crianças a curto e médio prazo, exceto por melhorias no ajustamento familiar (MARTINI, 2021).

Na pesquisa intitulada “A atividade docente e o processo de humanização da criança de 0 a 3 anos de idade no espaço da educação infantil”, Pimentel explorou questões essenciais sobre a infância e os processos educativos desde os primeiros meses de vida. O estudo investigou como ocorre o processo de humanização no contexto cultural, considerando o papel desempenhado pelos professores no ambiente da Educação Infantil. Foi concluído que a introdução da cultura no cotidiano das crianças pequenas em creches e pré-escolas exige um conhecimento profundo sobre o desenvolvimento infantil e as atividades principais que orientam esse processo em cada faixa etária. Além disso, destacou-se que o educador deve ter um olhar atento às formas de comunicação da criança, como gestos, expressões e sons, para promover interações sensíveis e eficazes (PIMENTEL, 2023).

Ferreira investigou a formação didática de professoras da Educação Infantil com foco no desenvolvimento da personalidade desde a infância. O estudo buscou compreender os elementos que impulsionam o processo formativo das professoras participantes, utilizando a Intervenção Didático-Formativa como abordagem teórico-metodológica. Os resultados indicaram que práticas pedagógicas baseadas na vivência de unidades dialéticas, como imitação e criação, contribuem para o desenvolvimento pleno da personalidade de crianças e professores. Foi concluído que a integração entre a formação didática e as práticas pedagógicas é essencial para resultados mais consistentes na Educação Infantil (FERREIRA, 2021).

Crespi abordou a importância das Neurociências na formação continuada de professores, com ênfase no desenvolvimento e na aprendizagem na Primeira Infância. O estudo investigou o conhecimento prévio de professores sobre neurodesenvolvimento e aprendizagem, verificando mudanças após encontros formativos. Os resultados evidenciaram que formações baseadas em descobertas contemporâneas das Neurociências aprimoram a prática pedagógica, favorecendo o desenvolvimento emocional, social, cognitivo, motor e linguístico das crianças. Além disso, concluiu-se que tais formações são indispensáveis para promover melhores práticas educacionais durante os primeiros anos de vida (CRESPI, 2020).

Barros investigou como as concepções externas sobre a função da Educação Infantil e dos professores influenciam o sentimento de pertencimento dos docentes à categoria profissional. O estudo teve como objetivo analisar as percepções de professores, pais, gestores e demais atores envolvidos, identificando como essas concepções impactam a identidade docente. Os resultados destacaram que a reconstrução da identidade profissional dos educadores depende de políticas públicas que promovam formação continuada e específica, valorizando o papel da Educação Infantil como etapa essencial para o desenvolvimento integral das crianças (BARROS, 2021).

Carolino, em sua pesquisa intitulada “Desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola: perspectiva de professores e gestores da educação infantil”, investigou os desafios enfrentados por docentes ao promover o desenvolvimento socioemocional em sala de aula. O estudo buscou aprofundar a compreensão sobre esse aspecto, que vem ganhando atenção crescente no campo educacional devido aos seus efeitos positivos na trajetória de crianças e adolescentes. Com uma abordagem empírica, a pesquisa utilizou metodologia qualitativa e uma revisão não sistemática da literatura. Os resultados indicaram que as escolas de Educação Infantil são consideradas despreparadas para fomentar o desenvolvimento socioemocional, evidenciando falhas na formação docente, o despreparo profissional e as dificuldades na articulação entre teoria e prática. Além disso, a pesquisa reforçou a necessidade de aprimorar políticas públicas educacionais, incorporando intencionalmente o desenvolvimento socioemocional como um objetivo pedagógico central (CAROLINO, 2020).

Rodrigues, em sua pesquisa intitulada “A (Re)invenção do Currículo na Educação Infantil: Um Estudo Sobre o Binômio ‘Experiência’ e ‘Organização

Espaço-Temporal”, analisou como os estudos sobre Educação Infantil conceituam a organização dos tempos e espaços, bem como a experiência e as implicações dessas concepções para o trabalho pedagógico. O estudo também investigou como discussões sobre a Primeira Infância em diferentes campos do conhecimento, incluindo documentários, podem contribuir para a prática educativa. Fundamentada em análise documental, a pesquisa explorou como a relação entre experiência e organização espaço-temporal pode transformar o currículo da Educação Infantil, especialmente em um contexto de aceleração da infância. Os resultados destacaram que a criança aprende ativamente por meio da experiência, manipulando, observando e criando, além de apontar que a repetição de ações é essencial para o aprendizado. A pesquisa evidenciou que o ambiente, a mediação e a interação social são componentes fundamentais para o desenvolvimento infantil, reforçando a importância do contexto espaço-temporal como transformador no processo educativo (RODRIGUES, 2020).

Servilha, em sua pesquisa intitulada “A Importância da Prática do Registro Reflexivo na Formação do Professor da Educação Infantil”, investigou o papel do registro na reflexão sobre a prática pedagógica dos professores dessa etapa de ensino. O estudo utilizou um processo de pesquisa-ação para compreender como o registro reflexivo contribui para o desenvolvimento da autoria pedagógica. Entre os objetivos, estavam mapear instrumentos para registrar as vivências das crianças, analisar os registros como fonte de reflexão e desenvolvimento profissional, identificar necessidades formativas dos professores e elaborar uma proposta formativa baseada nessas necessidades. A metodologia envolveu entrevistas semiestruturadas, encontros reflexivos e análise de prosa. Os resultados indicaram que o uso de registros padronizados evoluiu para a construção de narrativas mais significativas, que valorizam a singularidade das crianças e promovem mudanças nas práticas pedagógicas. A pesquisa concluiu que o registro reflexivo tem potencial transformador no aprimoramento pedagógico da Educação Infantil (SERVILHA, 2024).

A análise dos estudos revisados indica que a Educação Positiva pode ser uma ferramenta eficaz na redução de comportamentos inadequados, desde que aplicada de forma consistente e embasada (NELSEN, 2017). Entre os principais desafios apontados, estão a resistência de alguns professores à mudança de paradigma, a necessidade de formação continuada e a exigência de um olhar atento ao desenvolvimento infantil (CAROLINO, 2020).

Pesquisas também mostram que ambientes estruturados e previsíveis são fundamentais para o sucesso da Educação Positiva (RODRIGUES, 2020). O uso de consequências lógicas no lugar de punições tradicionais e a promoção de um diálogo respeitoso entre educadores e alunos resultam em melhor regulação emocional e comportamental das crianças (NELSEN, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, cujo tema foi a Educação Positiva, tendo como aspecto central a disciplina positiva desenvolvida pela Dr. Jane Nelsen, teve como objetivo compreender os fundamentos teóricos dessa abordagem e avaliar sua eficácia na redução da rotulação de comportamentos considerados inadequados na Educação Infantil, em contexto escolar. A análise demonstrou que a disciplina positiva é uma abordagem eficaz, com resultados promissores a longo prazo, embora reconheça-se que a análise realizada não foi tão aprofundada.

Os resultados evidenciam que a implementação de práticas baseadas na disciplina positiva requer, por parte dos professores e das famílias, um esforço contínuo e um olhar atento para o desenvolvimento infantil, com embasamento científico. É essencial considerar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, que são comuns a cada faixa etária do desenvolvimento. Apesar das limitações impostas pela resistência ao abandono de práticas tradicionais e pela recorrência à medicalização de comportamentos, a adoção de estratégias como consequências lógicas, mediação respeitosa e cooperação entre família e escola favorece a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz.

Conclui-se, portanto, que, para que as ideias da Educação Positiva sejam eficazes e amplamente adotadas de forma consistente, é fundamental investir na formação continuada dos professores. Essa formação deve abranger o domínio das fases do desenvolvimento infantil e a aplicação da comunicação positiva, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas. Dessa forma, este trabalho buscou contribuir significativamente para o campo educacional, apresentando uma nova visão sobre práticas pedagógicas capazes de transformar a experiência escolar de crianças e educadores, formando indivíduos emocionalmente mais maduros e promovendo uma sociedade futura mais equilibrada e harmoniosa (NELSEN, 2015; 2016).

REFERÊNCIAS

ADLER, Alfred. **A ciência da natureza humana**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. 274 p. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.pdfdrive.to/dl/a-ciencia-da-natureza-humana>. Acesso em: 18 jan. 2025.

ALVES, Gabriela Maciel. **A construção da identidade do adolescente e a influência dos rótulos na mesma**. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Disponível em: <https://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/GabrielaMacileAlves.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981. Disponível em: <https://archive.org/details/ARIS.HisttriaSocialDaCrianaaEDaFamFlia>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Na contramão das imposições: em busca da (re)significação da função docente e do papel da escola de educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15274>. Acesso em: 18 jan. 2025

BRAGHINI, S. **Medicalização da infância: uma análise bibliográfica**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1350838>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/611968/Estatuto_crianca_adolescente_6ed.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Comitê Nacional para Promoção do Uso Racional de Medicamentos. **Uso de medicamentos e medicalização da vida: recomendações e estratégias**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/medicamentos_medicalizacao_recomendacoes_estrategia_1ed.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/recomendacoes/2015/recomendacao-no-015.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. 96 p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0019_M.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. **Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 33, n. 1, p. 208-219, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/nsyXmyxCm5p5JFHzymj9tLm/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CAROLINO, Tatiana de Souza. **Desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola: perspectiva de professores e gestores da educação infantil**.

2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12126>. Acesso em: 18 jan. 2025.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação**. Série Ideias, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: https://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

CORDIOLI, Aristides Volpato et al. **Psicofármacos: consulta rápida**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

CRESPI, Livia Regina Saiani. **Neurociências na formação docente continuada: valorizando o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância**. 2020. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/210807>. Acesso em: 18 jan. 2025.

DREIKURS, Rudolf; SOLTZ, Vicki. **Children: the challenge: the classic work on improving parent-child relations intelligent, humane, and eminently practical**. New York: Plume Books, 1991. 335 p.

DREIKURS, Rudolf. **Educação: um desafio aos pais**. Tradução de Teresa Gonçalves. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

FERREIRA, Ione Mendes Silva. **Formação didática de professoras da educação infantil com foco no desenvolvimento da personalidade desde a infância**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34567>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas**. Como elaborar projetos de pesquisa, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINI, Juliana Aparecida. **Efeitos de um programa de práticas parentais positivas em contexto de vulnerabilidade social**. 2021. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Botucatu, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214606>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. **Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas: Validação da Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 1–16, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/RnbhXg4VdQwF9FTmgYK5Hqv/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Medicalização: o obscurantismo reinventado**. In: COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Mônica Cintrão (Org.). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II Seminário Internacional Educação Medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

NELSEN, Jane; LOTT, Lynn; GLENN, H. Stephen. **Disciplina positiva em sala de aula**. 4. ed. Tradução de Bete P. Rodrigues e Fernanda Lee. Barueri: Manole, 2017.

NELSEN, Jane. **Disciplina positiva**. 3. ed. Barueri: Manole, 2016.

NELSEN, Jane. **Disciplina positiva**. 3. ed. Tradução de Bernadette Pereira Rodrigues e Samantha Schreier. Barueri: Manole, 2015.

ROCHA, C.; ARAÚJO, G. **A relação educativa na creche como forma de parentalidade positiva: contributos de uma etnografia em creches de Portugal**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280003, 2023. Disponível em: <https://>

www.scielo.br/j/rbedu/a/8hQskmNLqrHjmHM4t4Hjf5s/. Acesso em: 18 jan. 2025.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. **História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes**. Paraná: Unicentro, 2002.

RODRIGUES, Poline Czizewski. **(Re)invenção do currículo na educação infantil: um estudo sobre o binômio “experiência” e “organização espaçotemporal”**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70266>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SERVILHA, Thaionara. **A importância da prática do registro reflexivo na formação do professor da educação infantil**. 2024.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Ed. UnB/FUNBEC, (1953), 1970.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.013

O ENSINO DE MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Leonardo Angelo Rigo¹

Natalia Chicora²

Yanko Szusko Soares³

Heliza Colaço Góes⁴

Tania Teresinha Bruns Zimer⁵

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar como a experiência vivenciada na disciplina de estágio supervisionado, intitulada Prática de Docência em Matemática II, contribuiu para a formação docente de estudantes do curso de licenciatura em Matemática, da Universidade Federal do Paraná. A disciplina, obrigatória no oitavo período do curso, foi desenvolvida em três momentos principais. O primeiro consistiu na problematização inicial, em que os licenciandos refletiram sobre o planejamento de aulas e a construção de uma sala de aula ideal. No segundo, foi definido coletivamente o conceito de sequência didática, destacando a importância do planejamento estruturado

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná- UFPR, [leo-
nardo.rigo@ufpr.br](mailto:leonardo.rigo@ufpr.br);

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná- UFPR, [nata-
liachicora@gmail.com](mailto:nataliachicora@gmail.com);

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná- UFPR, [yan.
szusko@gmail.com](mailto:yan.szusko@gmail.com);

4 Professora supervisora: Doutorado em Educação, Instituto Federal do Paraná - IFPR, [heliza.goes@ifpr.
edu.br](mailto:heliza.goes@ifpr.edu.br);

5 Professora orientadora: Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR, [taniatbz@
ufpr.br](mailto:taniatbz@ufpr.br)

e da coerência pedagógica no ensino. No terceiro momento, os licenciandos realizaram o estágio de docência no Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, em turmas do primeiro e do segundo ano dos cursos técnicos integrados em Petróleo e Gás e em Administração, respectivamente, ministrando aulas da sequência didática planejada, acompanhando e observando as aulas da professora supervisora do estágio. A experiência prática foi fundamental para a construção da identidade docente, permitindo aos futuros professores vivenciar a realidade da sala de aula, enfrentar desafios metodológicos e redesenhar estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos estudantes. As discussões finais da disciplina possibilitaram reflexões metacognitivas sobre a prática docente, em um processo de aprendizagem contínua. Conclui-se que a disciplina foi essencial para consolidar conhecimentos docentes, fortalecendo a autonomia, a autorreflexão, a flexibilidade e a capacidade crítica dos licenciandos diante dos desafios do ensino de Matemática na Educação Básica.

Palavras-chave: Sequência didática, planejamento pedagógico, ensino de matemática, plano de aula, formação docente.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de Matemática requer uma articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática docente, possibilitando aos licenciandos experiências concretas em sala de aula. O estágio supervisionado desempenha um papel central nesse processo, pois permite que futuros docentes desenvolvam competências essenciais para a profissão, como o planejamento de aulas, a aplicação de metodologias de ensino e a reflexão sobre sua prática pedagógica.

Neste contexto, a disciplina de estágio supervisionado, intitulada Prática de Docência em Matemática II, ofertada no oitavo período do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná, configura-se como um componente curricular fundamental para a formação docente. O presente trabalho foi desenvolvido como um relato de experiência da disciplina em questão, bem como do estágio realizado, e tem como objetivo relatar como essa experiência contribuiu para a formação docente do grupo.

A disciplina contempla tanto aulas teóricas no campus da universidade, ministradas pela Professora Doutora Tania Teresinha Bruns Zimer, quanto atividades de observação e prática docente no campo de estágio, supervisionadas pela Professora Doutora Heliza Colaço Góes. A vivência prática ocorreu no período de 26 de setembro até 13 de dezembro de 2024 no Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba, onde o grupo de três licenciandos, autores deste artigo, teve a oportunidade de acompanhar, observar, planejar e ministrar aulas, além de produzir e aplicar avaliações para turmas de primeiro e segundo anos dos cursos técnicos de Petróleo e Gás e Administração, respectivamente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A reflexão sobre a prática docente é fundamental na formação de professores, especialmente no ensino de disciplinas como a Matemática, que exige não apenas a compreensão de conceitos formais, mas, também, a capacidade de interagir com as diversas representações de conhecimento dos estudantes, as representações figurativas. Nesse sentido, Schön (2014) fala sobre como a reflexão-na-ação traz uma importante perspectiva sobre como os professores

podem abordar as diferentes formas que os estudantes utilizam para compreender conteúdos matemáticos.

Schön (2014) enfatiza que a transição entre representações figurativas (mais concretas e intuitivas) e formais (mais abstratas) não deve ser vista como um simples progresso linear, mas, sim, como um processo de associação dessas estratégias. Essa abordagem reflete a complexidade do ensino e a necessidade de os professores reconhecerem as múltiplas formas de entendimento dos alunos, orientando-os na construção de conexões entre o concreto e o abstrato. Segundo o autor:

Através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola [...]. Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um “progresso”. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação (Schön, 2014, p.4).

Dessa forma, o papel do professor é ajudar os alunos a associar as diferentes estratégias de representação. Para que isso seja feito, o docente deve possuir conhecimentos não apenas sobre o conteúdo que está ensinando, mas, também, sobre as metodologias adequadas para o desenvolvimento dessa aprendizagem. Neste sentido, o presente trabalho irá analisar como a experiência do estágio supervisionado e as discussões feitas ao longo da disciplina conectam-se com as ideias da reflexão-na-ação, abordando como essa perspectiva influenciou a nossa prática docente. Serão analisados os três momentos do estágio: reflexão; sequência didática e aplicação.

No primeiro momento, os licenciandos reuniram-se com outros grupos da mesma disciplina e instigados a discutir as noções que já possuíam acerca do que é uma sequência didática e como seria uma sala de aula ideal. Em seguida, formularam um roteiro de observação que seria seguido no início do estágio. Foram fornecidos textos e metodologias para serem investigados, e os licenciandos produziram um plano de aula com base no conhecimento que já possuíam sobre o conteúdo da disciplina. Dessa forma, as orientadoras puderam ter uma noção do ponto de partida dos licenciandos, o que permitiu direcionar o processo de evolução de maneira mais eficiente.

No segundo momento, o objetivo com a disciplina foi estudar, planejar e implementar uma sequência didática em sala de aula. Inicialmente, dedicamos nosso tempo à compreensão do conceito de sequência didática, recorrendo à leitura de diversos autores sobre o tema para embasar nossas discussões com o restante da turma. O termo “planejamento” esteve constantemente presente nessas discussões, pois, inicialmente, entendíamos a sequência didática como a organização de diversas aulas para abordar um ou mais conteúdos com os alunos. Diante disso, recorreremos a Libâneo (2004) para aprofundar nosso entendimento sobre o conceito de planejamento e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Foi aqui que compreendemos a importância do planejamento e como ele dá-se através do plano da escola, do plano de ensino, do plano de aulas e como tudo isso entrelaça-se e converge para o que viria a ser uma sequência didática.

Na busca por exemplos de sequências didáticas, a obra de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) proporcionou-nos um modelo detalhado e metódico para o ensino da expressão oral e escrita, com ênfase na organização estruturada das sequências didáticas, adaptadas às especificidades de cada gênero textual. Embora essa abordagem seja voltada para a área de humanidades, percebemos a necessidade de aplicá-la ao ensino de Matemática. Aqui, os conteúdos não são isolados, mas interligam-se de forma progressiva, exigindo que os estudantes utilizem conhecimentos prévios para compreender os novos.

Diante disso, o texto de Zabala (1998) complementa essa definição, abordando o conceito de sequência didática como um conjunto estruturado de atividades de ensino-aprendizagem, planejadas de forma progressiva para alcançar determinados objetivos educacionais. Ele enfatiza que uma sequência didática deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, suas dificuldades e a necessidade de proporcionar desafios que os façam avançar no aprendizado. Por fim, o autor conclui que não há uma única sequência didática ideal para todo processo de ensino. Em vez disso, ele defende que é essencial contar com uma variedade de recursos educacionais, adaptando as estratégias às particularidades de cada conteúdo. Diferentes tipos de conhecimento exigem abordagens específicas, e o uso diversificado de metodologias favorece um ensino eficaz.

Outro tema que chamou bastante a nossa atenção durante as discussões foi o processo de avaliação, que vai além de ser apenas uma ferramenta metodológica

para medir o conhecimento dos alunos. Trata-se, também, de uma avaliação da própria sequência didática, permitindo uma reflexão sobre a eficácia do planejamento e da abordagem adotada.

No texto de Dolz *et al.* (2004), somos apresentados a dois tipos de avaliações: as formativas e as somativas. A avaliação formativa refere-se a um processo de avaliação contínuo, cujo objetivo principal é acompanhar e regular a aprendizagem dos alunos ao longo do ensino. Diferentemente da avaliação somativa, que mede o aprendizado ao final de um processo, a avaliação formativa ocorre durante o percurso, permitindo ajustes no ensino para atender melhor às necessidades dos estudantes. Na obra, a avaliação formativa aparece especialmente no contexto da “produção inicial” dentro das sequências didáticas. Ela permite ao professor observar as dificuldades dos alunos e adaptar os módulos de ensino de forma mais eficaz. Além disso, essa avaliação não tem caráter de julgamento (como notas), mas, sim, de diagnóstico, ajudando os alunos a perceberem seus próprios avanços e desafios.

Para o professor, estas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 101).

Embora os autores refiram-se a produções orais e escritas, dentro do contexto da Matemática, esse tipo de avaliação revela-se uma ferramenta valiosa para mensurar o conhecimento prévio dos alunos, cuja compreensão, conforme discutido anteriormente na obra de Zabala (1988), é fundamental para que o professor possa planejar uma sequência didática.

Após a leitura e o debate dos textos, a turma iniciou uma discussão com o objetivo de chegar a um consenso sobre a definição de sequência didática e seus principais passos. A intenção era construir uma estrutura-base que servisse como um guia para a elaboração das nossas próprias sequências, garantindo um modelo

coerente para aplicação no campo de estágio. Como resultado dessa reflexão, surgiu a seguinte representação.

Quadro 1 - Estrutura-base da sequência didática da turma

Definição	Passos
Sequência didática é a organização planejada de atividades pedagógicas, organizadas com o objetivo de desenvolver uma ou mais competências ou habilidades específicas nos alunos.	1. Conteúdo; 2. Definir os objetivos de aprendizagem; 3. Metodologia; 4. Planejamento da(s) aula(s); 4.1. Introdução ao tema; 4.2. Desenvolvimento; 4.3. Conclusão da aula; 4.4. Revisão e flexibilização; 4.5. Tempo para cada etapa; 5. Aplicação; 6. Avaliação do plano de aula e da aprendizagem do aluno.

Fonte: Atividade proposta em sala de aula.

É importante destacar que os passos mencionados não representam uma sequência didática rígida, ou seja, não se trata de um roteiro a ser seguido fielmente em aula. Em vez disso, são diretrizes para auxiliar o professor na elaboração do seu próprio plano de aula. Por fim, detalharemos cada passo.

1. Conteúdo: a primeira coisa a fazer é decidir o que será ensinado aos alunos por meio do plano de aula.
2. Definir os objetivos de aprendizagem: o professor deve ter uma visão clara sobre o que deseja que os alunos aprendam com a aula. Quais conhecimentos poderão aplicar em suas vidas? Quais habilidades pretende desenvolver neles? Por que ensinar esse conteúdo para os alunos?
3. Metodologia: nessa hora, o professor decide como pretende orquestrar a aula por meio das metodologias de ensino que serão utilizadas, como resolução de problemas, sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem baseada em competências, entre outras.
4. Planejamento da(s) aula(s): escolhemos dividir esse item em cinco partes, pois é aqui que mora o coração do plano de aula. São eles:

- 4.1. Introdução ao tema: aqui, o professor deve iniciar o conteúdo com os alunos. Pode ser através de uma situação problema, de um jogo, de um exemplo, de uma discussão, entre outros.
- 4.2. Desenvolvimento: após o momento inicial, o professor deve decidir como desenvolver e aprofundar o conteúdo estudado. Isso se dá através de exercícios, trabalhos em grupo, atividades lúdicas, discussões sobre o assunto, entre outros.
- 4.3. Conclusão da aula: o professor deve planejar como fechar o conteúdo de maneira eficaz, seja através de uma revisão do que foi discutido, de um exercício de reflexão, de um quiz, ou até de uma discussão final. Esse momento também pode ser utilizado para orientar os próximos passos, como tarefas para casa ou projetos futuros, ou ainda para responder dúvidas dos alunos, reforçando os principais pontos da aula e garantindo que todos sintam-se seguros sobre o conteúdo aprendido.
- 4.4. Revisão e flexibilização: um dos momentos mais importantes na elaboração do plano de aula é a revisão de sua estrutura, garantindo coerência e clareza. Além disso, é essencial manter flexibilidade para adaptar a sequência conforme imprevistos que surgirem durante a aula. Perguntas como “por que estamos estudando isso?” ou “quando vou usar isso na minha vida?” são comuns e podem exigir ajustes na abordagem. Embora seja impossível prever todas as situações, antecipar possíveis cenários e reflexões ajuda o professor a lidar com desafios de forma mais preparada.
- 4.5. Tempo para cada etapa: gerenciar o tempo de cada parte da aula é uma habilidade que se aprimora com a experiência. No entanto, mesmo uma estimativa básica já serve como um guia para o professor, ajudando-o a manter o ritmo adequado e a perceber se está adiantado ou atrasado em relação ao planejamento. No caso afirmativo para uma das duas situações, o professor já deve estar preparado para lidar com a situação, conforme previsto no passo 4.4.
5. Aplicação: por mais que o plano de aula já tenha sido finalizado, decidimos incluir o momento de aplicação do planejamento em sala de aula como uma das partes fundamentais na elaboração de uma sequência

didática, pois é nesse momento que o professor põe em prática as estratégias e metodologias definidas anteriormente. A aplicação é o momento em que o planejamento transforma-se em ação e ajusta-se à dinâmica da turma.

6. Avaliação do plano de aula e da aprendizagem do aluno: o professor deve refletir sobre o que funcionou bem e o que pode ser melhorado, analisando a eficácia das metodologias e estratégias utilizadas. A avaliação da aprendizagem pode ser feita de diversas formas, como por meio de observações durante a aula, provas, quizzes, ou *feedback* dos alunos. Esse processo permite ajustes no plano de aula para futuras implementações, assegurando que o conteúdo foi, de fato, assimilado e que os objetivos de aprendizagem foram alcançados.

Diante disso, chegou o terceiro momento, ou seja, o momento para que os licenciandos apliquem, no campo de estágio, todo o conhecimento adquirido a partir das leituras e discussões realizadas em sala de aula. A fim de diferenciar cada abordagem, os estagiários serão referidos como A, B e C. Dentro do Instituto Federal do Paraná, cada estagiário optou por ministrar aulas de maneira individual para sua respectiva turma, de maneira a dar continuidade ao conteúdo que a professora supervisora já estava trabalhando. Essa escolha possibilitou uma experiência inédita para cada um de nós, que até então não havíamos atuado em uma escola como docentes. Os estagiários A e C ficaram responsáveis pela turma de segundo ano do Ensino Médio com curso técnico integrado em Administração e tiveram a oportunidade de trabalhar os conteúdos de análise combinatória e matrizes, respectivamente. Por outro lado, o estagiário B ministrou aulas para a turma de primeiro ano do Ensino Médio com técnico integrado em Petróleo e Gás, trabalhando o conteúdo de funções quadráticas. A seguir, apresenta-se o relato de cada estagiário.

ESTAGIÁRIO A

Acerca do conteúdo de análise combinatória, o estagiário A procurou uma abordagem menos carregada de fórmulas, então, sempre antes de apresentá-las, procurava deduzir o raciocínio que estava implícito, como nesta passagem de sua sequência didática.

“O professor relembra o caso em que começou a aula e a usou para mostrar como funciona um fatorial e a notação.

Vamos voltar às nossas playlists de música, tínhamos 4 músicas e chegamos em 24 possibilidades. Eu vou mostrar para vocês uma forma mais simples de representar os casos sem precisar listar todos de novo, usaremos “----” para representar cada música, agora ao clicar no botão tocar, temos 4 possíveis músicas, então “4 ___”, depois que ela acaba, só teremos 3 possíveis músicas, assim então “4 3 __”, e seguindo isso, teremos então 2, “4 3 2 _” e depois só uma “4 3 2 1”, agora ao multiplicar os valores em cada “casinha” chegaremos em 24 casos, com antes, mas notem que multiplicamos todos os números naturais de 1 a 4, começando pelo 4, isso é que chamamos de fatorial, e escrevemos ele como 4!, de forma geral, temos:

$$n! = n \times (n - 1) \times (n - 2) \times \dots \times 2 \times 1$$

O professor relaciona fatorial com a permutação simples, explicando que $n!$ é a permutação simples de n elementos e a notação:

$$P_n = n!"$$

É possível notar, da parte do estagiário, um apelo para a indução do caminho de desenvolvimento da forma final da fórmula, em vez de apresentá-la e depois desenvolver o raciocínio. Essa estratégia foi adotada após ter sido apresentado o mesmo conteúdo para outra turma, gerando, ao final da aula, muitas reclamações dos alunos, dizendo que não haviam entendido as fórmulas, que seria necessário decorar para que usassem em exercícios. Então, escolheu-se essa alteração na ordem da apresentação do conteúdo.

ESTAGIÁRIO B

Durante o desenvolvimento das atividades no campo de estágio, o estagiário B optou por trabalhar os conteúdos de funções quadráticas por meio de aulas expositivas dialogadas e atividades em sala. A sequência didática foi planejada para ocorrer em um único dia de aula, composto por três aulas geminadas. Mas, ao longo da aplicação da sequência, tornou-se evidente a necessidade de estendê-la para dois dias de aula, o que gerou um total de seis aulas de 50 minutos cada. Como consequência dessa extensão, a professora supervisora sugeriu que fosse realizada uma avaliação formal (prova) com a turma e o estagiário B aderiu à ideia. Dessa forma, a sequência didática final ficou composta por dois dias de aula, um dia de avaliação formal no campo de estágio e uma atividade de recuperação paralela disponibilizada no Google Sala de Aula dos estudantes.

A estrutura da sequência foi feita de acordo com o seu conceito construído coletivamente e apresentado neste artigo, incluindo: (1) definição do conteúdo: retomada de funções do primeiro grau e introdução às funções quadráticas; (2) objetivos de aprendizagem: desenvolver a compreensão da função quadrática, sua representação gráfica e propriedades matemáticas; (3) metodologia: aula expositiva dialogada, resolução de problemas e exploração gráfica por meio de tabelas e construção de gráficos; (4) planejamento das aulas: divididas em introdução, desenvolvimento, prática e revisão; (5) avaliação: aplicação de lista de exercícios, avaliação formal ao final da sequência e diálogo com os estudantes ao longo das aulas. Ao planejar as atividades para a turma do estágio, buscou-se trazer uma vasta gama de situações previsíveis, como respostas esperadas, exemplos e exercícios extras.

O primeiro encontro iniciou-se com uma revisão das funções polinomiais do primeiro grau, abordando: definição e representação gráfica de uma função afim; identificação dos coeficientes e suas influências no gráfico; análise do crescimento, decrescimento e comportamento da função afim. Após a revisão, iniciou-se a apresentação do conceito de função quadrática. Para isso, o estagiário trouxe questionamentos para os estudantes como: “será que todas as funções na Matemática são desse ‘jeito’? Será que todas elas terão um crescimento linear? O que vocês acham?”. A partir desses questionamentos, a sequência didática previa que os alunos respondessem que as funções polinomiais do primeiro grau não são as únicas que modelam situações do dia a dia, o que aconteceu no momento da aula, e seguiu-se o planejamento conforme a Figura 1.

No decorrer da aula, foram explorados os outros conteúdos: a forma geral da função quadrática $f(x) = ax^2 + bx + c$; a identificação dos coeficientes a , b , c e sua influência no gráfico da função; comparativo entre funções lineares e quadráticas. Todos esses tópicos foram trabalhados por meio de exemplos e da construção de conhecimento junto com a turma.

Figura 1: Excerto da sequência didática do estagiário B sobre exemplos de funções.

*Ah! Sabiam que o cachorro de vocês sabe matemática?
Quando vocês jogam uma bolinha ele não vai correndo e pega ela? Será que não consigo descrever a trajetória dessa bolinha matematicamente?*

O quadro é apagado e a professora desenha esboços de gráficos de três funções diferentes:



* No primeiro exemplo será desenhado o gráfico apenas com valores positivos

Esses são gráficos de funções que podem representar situações reais. Qual desses gráficos pode representar a trajetória da bolinha jogada? O que esses gráficos podem representar? Quantas raízes essas funções têm?

Aqui espera-se que os alunos relacionem a função da parábola com a ideia de que em certo momento a função vai atingir um ponto mínimo (ou máximo) e depois volta a crescer (ou decrescer).

Fonte: Os autores.

Aqui, vale ressaltar que, na sequência didática, estava previsto o uso de aplicativos digitais, como o GeoGebra, para que os alunos visualizassem como os valores dos coeficientes influenciam na forma do gráfico da função quadrática. Entretanto, por conta da falta de tempo nas aulas, o estagiário apenas explicou sobre essa influência e deixou para que os alunos pesquisassem em casa essa visualização interativa. Esse momento reflete a adaptabilidade e flexibilidade do plano de aula.

No segundo encontro, aprofundamos os conceitos abordados anteriormente, explorando: cálculo das raízes da função por meio da fórmula de Bhaskara; exercícios em duplas, incluindo a construção de gráficos e a identificação de padrões; estudo do discriminante (Δ) e suas implicações no número de soluções reais da equação quadrática; o significado geométrico dos coeficientes e sua relação com a concavidade da parábola; determinação do vértice da função quadrática com as fórmulas

$$X_v = \frac{-b}{2a} \quad \text{e} \quad Y_v = \frac{-\Delta}{4a}$$

Figura 2: Excerto da sequência didática do estagiário B sobre as raízes da função e o valor de Delta.

$$x_1 = \frac{-b + \sqrt{\Delta}}{2a} \quad x_2 = \frac{-b - \sqrt{\Delta}}{2a},$$

ou ainda

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{\Delta}}{2a}$$

Agora, olhando para essa fórmula das raízes, o que o valor de delta vai interferir?

Aqui, espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que dependendo do valor (sinal) de delta, a função apresenta ou não raízes reais.

Vejam que se delta é positivo, nós podemos encontrar x1 e x2, substituindo na fórmula. Se delta for zero, o que acontece? Se ele for negativo, o que acontece?

Fonte: Os autores.

Na Figura 2, apresenta-se, mais uma vez, a previsão da sequência didática com relação à resposta dos alunos. Nesse momento, o estagiário B precisou disponibilizar mais tempo aos estudantes do que o esperado ao planejar a sequência. Assim, após algumas interferências do estagiário, a turma conseguiu chegar à conclusão esperada.

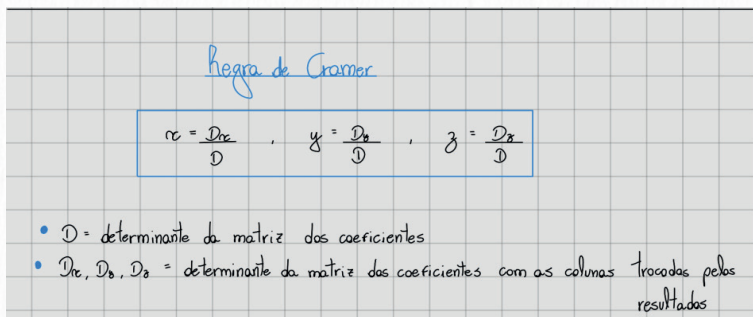
Após os dois dias de aula, ocorreu a avaliação que foi composta por questões envolvendo os conceitos trabalhados na revisão de função polinomial do primeiro grau e os conceitos trabalhados sobre funções quadráticas, bem como o estudo do sinal da função, o cálculo das raízes e o esboço do gráfico. Ao final da avaliação, o estagiário B pediu aos estudantes que escrevessem em uma folha separada o que acharam da prova, se estava fácil, difícil ou, ainda, se tinham alguma sugestão. Para a surpresa dos estagiários e da professora supervisora, a maioria dos estudantes escreveu que não foi bem na avaliação, não por ela ser difícil, mas porque deveriam ter estudado e dedicado-se mais.

ESTAGIÁRIO C

No caso do estagiário C, que ficou responsável pelo conteúdo de matrizes e determinantes, o que mais destacou-se durante a elaboração e aplicação dos planos de aula foi a presença de uma aluna com baixa visão. Esse fator teve grande impacto no planejamento, exigindo adaptações tanto na estrutura da aula quanto nos materiais utilizados, a fim de garantir uma experiência inclusiva para a estudante.

Como as aulas seriam ministradas utilizando giz e quadro negro, a fim de garantir essa inclusividade, o estagiário optou por criar uma versão digital, uma cópia exata do que seria escrito no quadro, conforme a Figura 3. Dessa forma, a aluna poderia acompanhar o conteúdo escrito na lousa através do seu smart-phone ou tablet, utilizando a função de zoom.

Figura 3: Fragmento da versão digital do quadro de uma das aulas ministradas pelo Estagiário C.



Regra de Cramer

$$x = \frac{D_x}{D}, \quad y = \frac{D_y}{D}, \quad z = \frac{D_z}{D}$$

- D = determinante da matriz dos coeficientes
- D_x, D_y, D_z = determinante da matriz dos coeficientes com as colunas trocadas pelos resultados

Fonte: Os autores.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a natureza do conteúdo a ser ensinado. Matrizes e determinantes são temas bastante abstratos, até mesmo para a Matemática, o que levou os alunos rapidamente a questionarem: “para que vou usar isso na minha vida?” Embora o estagiário já tivesse preparado uma resposta durante o planejamento, ainda ficou em dúvida, pois, para cada explicação possível, parecia haver uma abordagem mais eficaz para tratar da mesma questão.

Por fim, um aspecto que ficou aquém do esperado, apesar de todas as discussões sobre o assunto, foi a ausência de uma avaliação do plano de aula vindo dos alunos. O único retorno recebido dos estudantes foram alguns elogios pontuais, mas percebeu-se a necessidade de aplicar um formulário ou questionário para que pudessem avaliar a aula de forma mais estruturada e indicassem possíveis melhorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado foi uma experiência fundamental para articular a teoria e a prática, ampliando a compreensão sobre os desafios e possibilidades

da docência. A elaboração e a aplicação de uma sequência didática planejada mostraram-se essenciais para estruturar o ensino e favorecer a construção do conhecimento pelos alunos. Além disso, a necessidade constante de revisão e adaptação das estratégias reforçou a ideia de que a aprendizagem é um processo dinâmico, que exige flexibilidade para atender às diferentes necessidades da turma, o que entra em consonância com a reflexão-na-ação de Schön (2014).

No âmbito da avaliação, observou-se que a diversificação das questões contribuiu para abarcar diferentes níveis de compreensão. No entanto, há espaço para aprimorar o uso de instrumentos avaliativos mais qualitativos, como as avaliações formativas ao longo do processo, de modo a acompanhar, de forma mais precisa, o desenvolvimento dos alunos. Para futuras aplicações, recomenda-se explorar com maior profundidade o uso de tecnologias educacionais e estratégias avaliativas diversificadas, promovendo uma abordagem mais interativa e reflexiva. Dessa forma, a experiência do estágio supervisionado reafirma sua importância na formação docente, proporcionando aprendizagens valiosas que impactam tanto a prática pedagógica quanto o desenvolvimento profissional do futuro professor.

REFERÊNCIAS

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. São Paulo: **Mercado das Letras**, P. 95-128. 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2 ed. **Cortez**, P. 245-270. 2018.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. 2014.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como ensinar. 1 ed. Porto Alegre: **Artmed**, P. 82-126. 1988.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.014

JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA EM SALA DE AULA: LEITURA COMPARTILHADA DOS CONTO E “EM TERRA” E “PEDAÇOS”

Emanuela de Cássia da Silva¹
Luciana Ferreira Leal²

RESUMO

Este resumo apresenta a aplicação de uma sequência didática de literatura com foco na obra *Tramas de Meninos* (2021), do escritor João Anzanello Carrascoza. Essa sequência foi desenvolvida por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com a turma do oitavo ano B, na Escola Bento Munhoz da Rocha, localizada no município de Paranavaí-PR. A proposta utilizou práticas de leitura compartilhada e leitura programada ao longo de oito semanas, com base na Sequência Básica de Rildo Cosson (2016), visando aproximar os alunos da literatura contemporânea. Como estratégia de motivação, foi apresentada a música *Naquela Mesa*, de Sérgio Bittencourt, interpretada por Marina Aquino. Em seguida, foram apresentados o autor e a obra. Durante a sequência, as leituras foram mediadas considerando as antecipações dos alunos e promovendo reflexões e interpretações. As aulas foram planejadas previamente, com questões direcionadas para análise dos textos. *Tramas de Meninos* reúne contos interligados que exploram temas sensíveis. O conto “Em Terra” narra a história de uma mãe que enfrenta a perda trágica do filho, enquanto “Pedaços” revela o sofrimento de um pai diante da ausência do filho. Ao término da sequência, foi aplicado um formulário avaliativo que obteve resultados positivos. A

1 Graduada do Curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, manucassia941@gmail.com

2 Doutora em Letras. Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Paranavaí, luciana.leal@unespar.edu.br.

experiência destacou a importância de trabalhar a literatura como forma de sensibilização, reflexão e compreensão dos sentimentos humanos, promovendo o contato com um universo literário rico e significativo. A discussão dos textos proporcionou debates sobre relacionamentos abusivos, cuidados na vida cotidiana e maneiras de lidar com adversidades, contribuindo para a formação crítica e emocional dos alunos.

Palavras-chave: Tramas de Meninos, Sequência didática, PIBID.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores em colégios públicos é um desafio constante no contexto educacional, especialmente no Ensino Fundamental, onde se estabelece a base para o desenvolvimento de habilidades de leitura mais avançadas. Nesse sentido, a sequência didática busca promover a formação de leitores ao organizar atividades estruturadas com obras literárias que, muitas vezes, não chegam às escolas e só tornam-se acessíveis por meio de projetos como o PIBID. A sequência didática, baseada na teoria de Rildo Cosson, compreende um conjunto de atividades planejadas em quatro etapas e foi utilizada para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e a formação de leitores.

O presente artigo visa expor as metodologias e os resultados de uma sequência didática voltada para a leitura da obra *Tramas de Meninos*, de João Anzanello Carrascoza, aplicada a uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental. A justificativa para o desenvolvimento deste estudo está na necessidade de elaborar metodologias eficazes que promovam a formação de leitores. O objetivo geral da pesquisa é demonstrar a importância de projetos como o PIBID nas escolas e evidenciar como a aplicação dessa sequência didática contribuiu para despertar o interesse dos alunos por obras literárias pouco acessíveis no ambiente escolar.

A metodologia adotada para a pesquisa fundamenta-se na Sequência Básica proposta por Rildo Cosson, com a aplicação de uma sequência didática ao longo de oito aulas. Todas as aulas foram planejadas para fornecer orientação ao professor e garantir a organização do cronograma. Após cada aula, foram realizados registros reflexivos por meio de anotações, com o intuito de acompanhar o interesse dos alunos e compreender suas opiniões e sentimentos a partir da leitura do conto.

Este artigo busca contribuir para a discussão sobre o uso de sequências didáticas na formação de leitores proficientes por meio de projetos acadêmicos. A análise dos resultados e as discussões apresentadas visam oferecer subsídios para futuros trabalhos e práticas pedagógicas que aprimorem estratégias essenciais para a formação de leitores.

METODOLOGIA

A sequência didática foi realizada no Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, localizado na cidade de Paranavaí, com uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental, composta por 33 alunos. A aplicação da sequência ocorreu ao longo de oito semanas, com uma aula por semana. Essa e as outras três sequências desenvolvidas no âmbito do projeto PIBID – edição 2022- 2024 – foram embasadas na teoria da sequência básica de Rildo Cosson.

A sequência básica é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na fase de motivação, para despertar o interesse dos alunos e estimular a reflexão sobre a temática da saudade, foi apresentada a música *Naquela Mesa*, de Nelson Gonçalves. Após a apresentação do autor e da obra, iniciamos a leitura dos contos. Para os sete primeiros contos, adotamos a leitura compartilhada, na qual todos os alunos tinham acesso ao texto e acompanhavam a leitura realizada pela professora.

A prática da leitura compartilhada, também denominada leitura colaborativa, é explicada por Kátia Lomba Bräkling no texto “Modalidades organizativas, modalidades didáticas de ensino e tipos de atividades” (2004, p. 3):

Trabalhar com as capacidades de leitura, estudando o texto coletivamente, por meio de leitura que mobilizem nos alunos capacidades (estratégias) de leitura necessárias para a construção da sua proficiência. A idéia é que a explicitação dos modos de obter informação para responder as perguntas, tornem observáveis as estratégias que cada um utiliza para significar o texto, possibilitando a apropriação dessas estratégias por quem ainda não as construiu.

Para a reflexão sobre os contos, as aulas foram estruturadas em etapas de questionamento para estimular a interpretação. Antes da leitura, foram feitas perguntas de antecipação para identificar o nível de expectativa dos alunos em relação ao conto. Durante a leitura, os alunos responderam a perguntas de inferência, cujas respostas podiam ser localizadas no texto, e de interpretação, que exigiam reflexão e pensamento crítico. Após a leitura, foram feitas perguntas para que os alunos expressassem sua opinião e sentimentos sobre o conto lido.

Os planos de aula incluíam informações como o nome da pibidiana responsável, a turma, o título do planejamento, os objetivos, as metodologias, os resultados esperados e os recursos a serem utilizados. Antes da aplicação em

sala, todos os planos eram revisados pela coordenadora do projeto e pela professora supervisora para garantir alinhamento e oferecer maior suporte à pibidiana, professora em formação, no momento de ministrar a aula.

Após cada aula, era elaborado um registro reflexivo sobre a atividade realizada. Esse registro era fundamental para acompanhar o progresso da turma ao longo da sequência didática e para a expressão pessoal do professor, permitindo reflexões sobre os aspectos marcantes da aula, as metodologias eficazes e os pontos que poderiam ser aprimorados para as próximas aulas.

A seguir, apresenta-se um exemplo de plano de aula elaborado no contexto do programa PIBID, com foco na leitura compartilhada do conto “Em terra”, de João Anzanello Carrascoza. Esse planejamento detalha os objetivos, metodologias, questionamentos e recursos utilizados para estimular o interesse e a interpretação crítica dos alunos ao longo da atividade.

Figura 1 – Planejamento sobre a leitura do conto “Em terra”

Pibidiana: Emanuela de Cássia da Silva
Ano: 8ºB
Planejamento: Leitura compartilhada do conto “Em terra” do livro Tramas de meninos de João Anzanello Carrascoza
Objetivos: • Suprir as expectativas dos alunos desenvolvidas antes do conto ser lido; • Despertar o interesse pela leitura dos outros contos do livro.
Metodologias: Conto “Em terra” ANTECIPAÇÕES • O que pode ser imaginado para o conto, através do nome “Em terra”? DURANTE Ao início da 1ª página • O que aconteceu? • Onde eles moravam? • Qual modo em que a mãe se encontrava no momento em que contava sobre seu filho? • Em qual lugar se passava a história do conto? Ao final da 1ª página • O que ela quer dizer com a frase “o tempo não é voraz, nem piedoso...” • Por que a mãe se referia a ele como “o meu menino”? Ao meio da 2ª página • Onde ele estava? O que ele estava fazendo? • O lugar em que habitavam influenciou para que houvesse uma bala perdida? • Como vocês imaginam a morte de um filho para uma mãe? Ao final da 2ª página • Quais as características físicas do menino? • A mãe acreditava em vida após a morte? • Será que se ela acreditasse tomaria o sofrimento menos doloroso? Última página • Como essa mãe seguiria a vida? • Como vocês imaginam a morte de um filho para uma mãe? • É possível superar a morte de alguém que tanto amamos? • Vocês se consideram importantes para alguém? DEPOIS • Gostaram do conto? • O que vocês sentiram? • Por que o autor usou o título “Em terra”? • No que vocês pensaram no momento da leitura? • A história supriu a expectativas de vocês? • Vocês conhecem alguma mãe que perdeu um filho? • Qual sua relação afetiva com sua mãe?
Resultados esperados: • Espero a impressão e entendimento dos alunos sobre o que foi lido.
Recursos que serão utilizados: • Contos impressos; • Livro físico “Tramas de meninos”.

Fonte: as autoras (2023), arquivo pessoal

O plano de aula apresentado demonstra uma abordagem estruturada e reflexiva para a leitura do conto “Em terra”, incentivando os alunos a desenvolverem habilidades de interpretação e análise crítica. A sequência de perguntas em diferentes momentos da leitura permite que os estudantes construam um entendimento mais aprofundado do texto, associando-o às suas experiências e percepções pessoais. Ademais, o planejamento evidencia a importância de um suporte pedagógico bem definido, garantindo que o professor tenha um roteiro claro para conduzir a atividade de maneira eficaz. O uso da leitura compartilhada e das discussões reflexivas reforça o caráter colaborativo da aprendizagem, estimulando o envolvimento e a participação ativa dos alunos.

A seguir, apresenta-se um exemplo de registro reflexivo elaborado após a aplicação da leitura compartilhada do conto “Pedaço”. Esse documento tem como finalidade analisar o desenvolvimento da atividade, observando o envolvimento dos alunos, as dificuldades enfrentadas e os pontos positivos da experiência. O registro também permite ao professor refletir sobre a eficácia das metodologias utilizadas, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas futuras.

Figura 2 – Registro reflexivo sobre a leitura do conto “Pedaço”

REGISTRO REFLEXIVO DO CONTO “PEDAÇO”

No dia 11/04/2023, na Escola Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, localizado na cidade de Paranavai com a turma do 8ºB, foi realizada a apresentação das novas professoras pibidianas Emanuele e Ariani. Iniciamos a aula cumprimentando os alunos. Depois, questionando aos alunos sobre o que eles imaginavam que aconteceria no conto através do título “Pedaço”, eles disseram que poderia ser sobre: pedaços de textos, pedaços de filmes, pedaços de lembranças, de pizzas, de saudades, memórias, lembranças ruins, pedaços de uma relação. Durante a leitura os alunos também foram questionados sobre partes do texto. Nestes dois momentos compreendemos uma facilidade dos alunos para imaginarem e responderem, ficamos bem felizes com a evolução dos alunos para interpretação do conto, nos mostraram uma certa adaptação com a linguagem de Carrascoza. Após a leitura, iniciamos uma conversa sobre o conto e os alunos disseram que aquele pai tinha uma ferida, a ferida da saudade, saudades de ser pai, saudades do filho, do amigo que ele tinha. Comer pizza com filho era uma felicidade, e cada pedaço de pizza representava uma saudade. Além disso, perguntamos se em algum momento da vida eles perderam a fome com alguma situação. Houve relatos que me deixou com o coração mais apertado, disseram que perderam a fome quando escutaram coisas ruins, quando perdeu o avô, quando viveram o luto, quando haviam brigas dentro de casa. Perguntamos também qual parte os agradou mais. Disseram ter sido quando o pai lembrava que comer pizza com o filho e assistir o time preferido jogar, era maravilhoso. Relataram que sentem saudades do pai, do avô, da tia, geralmente um parente que não mora próximo ou um alguém que já morreu. Um aluno citou uma parte do conto que, para ele, demonstrava que o filho estava morto: “Um filho que chega: fatia. Um filho que vai: pedaço.” Por último, falaram que através desse conto entenderam que devemos viver a vida intensamente, pois não sabemos como será o dia de amanhã. Alguns se emocionaram durante a leitura e o debate do conto. Por fim, a aula foi finalizada com um agradecimento pela interação dos alunos e contribuição na aula.

Fonte: as autoras (2023), arquivo pessoal.

O registro reflexivo demonstra a importância da autoavaliação docente no processo de ensino-aprendizagem. Ao descrever as interações dos alunos com o conto, suas reações e níveis de participação, o documento permite uma visão mais ampla sobre a importância da atividade na formação leitora da turma. Outrossim, ao destacar os desafios encontrados, o registro possibilita ajustes na abordagem pedagógica para tornar as próximas experiências ainda mais proveitosas. Esse tipo de reflexão contínua demonstra a necessidade de práticas didáticas flexíveis e adaptáveis às especificidades dos alunos, garantindo um ensino significativo e eficiente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sequência didática desenvolvida baseia-se no livro *Tramas de meninos*, do escritor João Anzanello Carrascoza. A obra é composta por 14 contos divididos em duas partes: Fio 1 e Fio 2. Neste artigo, serão ressaltados dois contos específicos: “Em Terra” e “Pedaços”. Além disso, uma base teórica fundamental para o desenvolvimento da Sequência Didática foi *Letramento Literário*, do escritor Rildo Cosson. Ele propõe que uma sequência básica do letramento literário na escola siga quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é a etapa primordial da sequência, pois tem como objetivo preparar o leitor para adentrar o universo da obra literária, que será revelada na aula seguinte. Esse momento é uma oportunidade para o docente despertar expectativas e curiosidade nos alunos, utilizando dinâmicas que fujam do tradicional. Já na segunda etapa, denominada introdução, Cosson propõe a apresentação do autor e da obra que será trabalhada. Esse momento exige cuidado para que a aula não se transforme em uma exposição descritiva sobre o autor; é essencial destacar as informações principais de sua vida e justificar a escolha da obra.

As duas últimas etapas, leitura e interpretação, geralmente desenvolvem-se paralelamente. Cosson destaca que “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento” (2016, p.62). Dessa forma, o professor, ao atuar como mediador e leitor da obra literária, deve adotar uma postura cativadora e motivadora, promovendo interação, interpretação e diálogo com os alunos. Ademais, é fundamental incentivar o interesse genuíno pela leitura, pois o maior objetivo é formar leitores literários. Por fim, a interpretação é o momento de externalizar sentimentos, reflexões e análises despertadas pela obra, possibilitando que os alunos comparem o texto com suas próprias experiências. Esse momento promove um encontro de pensamentos, opiniões, críticas e elogios, enriquecendo a compreensão da leitura.

Tendo a sequência didática fundamentada na estrutura proposta por Rildo Cosson, foram selecionadas as práticas de leitura compartilhada e programada para seu desenvolvimento. Conforme exposto no texto “Sobre a leitura e a formação de leitores”, de Kátia Lomba Bräkling, a leitura compartilhada ocorre quando professor e alunos realizam a leitura gradualmente, em conjunto, permitindo a

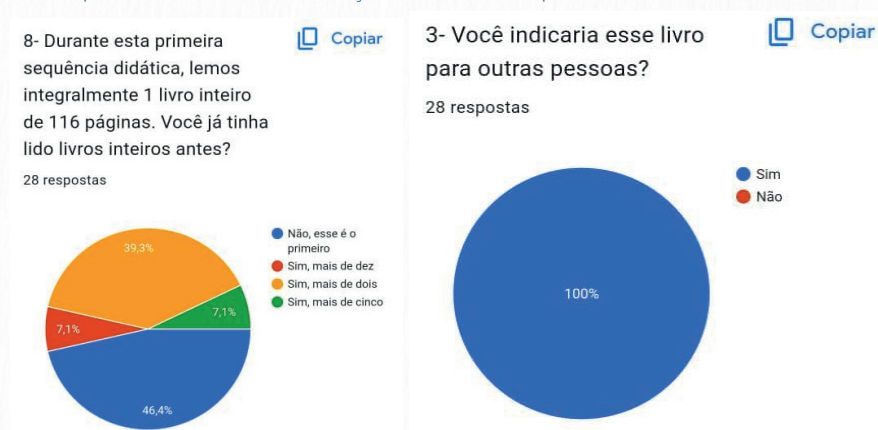
explicitação das estratégias utilizadas por um leitor proficiente. Nesse processo, é possível inserir perguntas de antecipação, questões formuladas durante e após a leitura. Nesse sentido, todos os alunos devem ter acesso ao texto que está sendo lido. Já a leitura programada consiste em conceder autonomia ao aluno, permitindo que ele amplie sua proficiência leitora ao realizar a leitura individualmente, em ambientes e horários distintos da sala de aula. Considerando que a leitura destinada foi realizada dentro do período estipulado, a aula seguinte é dedicada a uma discussão coletiva sobre as impressões do grupo. No entanto, caso a leitura não tenha sido feita, o professor deve estar preparado para realizá-la em sala.

Com base nessas abordagens teóricas, foi desenvolvida a primeira sequência didática do projeto de iniciação à docência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final da sequência didática, foi aplicado um formulário de *feedback* para que os alunos avaliassem a experiência. Entre as questões apresentadas, perguntamos se indicariam a obra para outras pessoas e se já haviam lido integralmente um livro com mais de 100 páginas. Conforme demonstrado no gráfico abaixo, 100 % dos alunos afirmaram que indicariam a obra, evidenciando o alcance positivo da leitura. Além disso, 46,3 % dos alunos relataram que essa foi a primeira vez que leram um livro completo com mais de 100 páginas, o que demonstra o papel significativo dessa atividade na construção do hábito de leitura.

Figura 3 – Respostas da turma em relação à leitura completa do livro.



Fonte: as autoras (2023), elaborado no Microsoft Excel.

Esses resultados indicam que a escolha da obra foi fundamental para despertar o interesse dos alunos, tanto pela leitura em si, como também pela escolha do autor. A estrutura dos contos e a abordagem adotada na sequência didática contribuíram para que os estudantes conseguissem realizar a leitura integral dos 14 textos, algo que pode ter sido um desafio inicial para muitos. A experiência também proporcionou um contato mais profundo com a literatura, estimulando a apreciação literária e incentivando os alunos a buscar outras obras do escritor João Anzanello Carrascoza.

Dessa forma, a atividade atingiu seus objetivos pedagógicos e evidenciou a importância de estratégias que valorizem o letramento literário, tornando a leitura mais acessível e prazerosa para os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática proposta mostrou-se de extrema importância para o processo de formação de leitores literários. Além dos resultados obtidos por meio do formulário, a interação dos alunos, sua atenção à leitura e o interesse demonstrado pela obra revelaram o potencial transformador de atividades que envolvem a literatura de forma prática e envolvente. O trabalho desenvolvido não só contribui para a ampliação do repertório literário dos alunos, como, também, motiva-os a explorar novas possibilidades de leitura, despertando o gosto por diferentes formas de expressão artística e literária.

A formação de leitores literários é um processo contínuo e complexo, que envolve a construção de um olhar crítico, capaz de compreender a literatura como um meio de reflexão sobre o mundo, a sociedade e a própria existência. A experiência vivenciada durante o planejamento e a execução dessa sequência didática demonstra como é possível criar ambientes ricos em estímulos à leitura, favorecendo a construção de uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades interpretativas e analíticas.

Essa experiência demonstra a importância de ações pedagógicas que valorizem a literatura como instrumento de formação integral do indivíduo, instigando o pensamento criativo e crítico. O trabalho com obras literárias, como *Tramas de meninos*, de João Anzanello Carrascoza, permite que os alunos relacionem-se com questões universais e contemporâneas, ampliando sua compreensão sobre o mundo e suas diversas realidades. Assim, a prática de leitura diversificada e

o incentivo à reflexão sobre os textos tornam-se essenciais na construção de leitores conscientes, críticos e envolvidos com o universo literário.

REFERÊNCIAS

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Tramas de meninos**: contos. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo. Contexto, 2016.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.015

UFPR – IFPR: A PARCERIA SUPERVISOR – ORIENTADOR NOS ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA

Lisiane Basso – IFPR (lisiane.basso@ifpr.edu.br)
Celso Pinheiro – UFPR (celsopinheiro@ufpr.br)

RESUMO

Resumo: O objetivo desta apresentação é relatar alguns pontos que se mostraram importantes nas atividades de estágio dos alunos de Filosofia da UFPR no âmbito do IFPR. Há alguns anos, temos mantido uma parceria entre os professores responsáveis pelas orientações de estágio dos alunos da licenciatura em Filosofia da UFPR e os professores supervisores do IFPR – Campus Curitiba. Os resultados dessa relação têm apresentado significativos resultados positivos no processo de formação dos futuros professores de Filosofia. O fato de existir a aproximação entre o professor orientador e professor supervisor tem indicado que um trabalho em conjunto é essencial para o sucesso do período de estágio dos alunos de licenciatura. Desde dois pontos de vista, o do professor orientador e o da professora supervisora, este trabalho buscará apresentar os caminhos trilhados até a conclusão do período de estágio nas disciplinas de Prática de Docência em Filosofia I e II.

Palavras-chave: Filosofia, Estágio, Formação De Professores

INTRODUÇÃO

De um modo amplo, quase sempre que se fala sobre a formação docente a partir das considerações sobre o estágio, o foco dirige-se para o aluno. Nosso objetivo é trazer a discussão para um outro campo, o da relação entre a universidade e o espaço de estágio, mais propriamente, entre a UFPR e o IFPR – Campus Curitiba. Há alguns anos temos observado um importante acréscimo na qualidade da formação dos futuros professores de Filosofia na UFPR. Muito disso deve-se ao fato de haver uma parceria muito consistente entre os professores orientadores de estágio da UFPR e os professores supervisores do IFPR – Campus Curitiba. O fato de os trabalhos direcionados para a formação dos futuros professores serem discutidos e considerados em mão dupla tem favorecido a obtenção de ótimos resultados. Por óbvio, nem tudo são flores. A trajetória de formação docente contém uma grande variedade de questões que também merecem atenção. Mas, de forma geral, temos percebido que o fato de os estágios serem mais objetivamente dirigidos resulta em uma apropriação mais interessada por parte dos alunos estagiários. O que temos percebido é que a qualidade do resultado dos trabalhos levados a termo nos campos de estágio são maiores quando há uma aproximação sólida entre os orientadores e os supervisores. A tarefa de formação do futuro professor mostra-se mais completa quando há uma interação efetiva entre aquilo que é tratado no âmbito da Universidade e o que é posto em prática no campo de estágio. Essa interação efetiva encontra-se fundada em um trabalho mais próximo e com objetivos bem determinados, vindo da parceria formada entre o orientador de estágio da UFPR e a professora supervisora de estágio no IFPR- Campus Curitiba.

II – O PROFESSOR ORIENTADOR E O ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os estágios de formação docente são sempre um desafio nos cursos de licenciatura, uma vez que possuem uma grande carga horária obrigatória e devem ser cumpridos em ambientes escolares. Devido ao grande número de alunos, os estagiários são alocados em várias escolas, colégios e outros ambientes de ensino. Isso faz com que o professor orientador de estágio seja obrigado a deslocar-se continuamente, nos mais variados dias e horários, aos campos de estágios. Além

disso, considerando que os estagiários encontram diversos direcionamentos pedagógicos e metodológicos nas escolas e colégios, há uma certa dificuldade em se fazer um trabalho conjunto de orientação no âmbito da UFPR, isso porque os alunos estagiários necessitam de acompanhamento e orientações individuais. Eis porque, apesar de a diversificação ser um fator interessante nas análises e discussões sobre os estágios, é também um desafio para o professor orientador. Somado a isso, a relação entre o professor orientador da UFPR e os professores supervisores nos variados campos de estágio torna-se, por vezes, rápida e sem o necessário aprofundamento quanto aos métodos a serem empregados e quanto ao conteúdo a ser abordado.

A fim de cumprir as resoluções vigentes, a carga horária de estágios obrigatórios na UFPR é de 400 horas. As disciplinas de estágio aqui tratadas são as de Prática de Docência em Filosofia I e II, que possuem, respectivamente, carga horária de 75 horas e de 150 horas. Soma-se, sob nossa responsabilidade, a disciplina de Metodologia do Ensino de Filosofia, com uma carga horária teórica de 60 horas. Portanto, mais da metade da carga horária obrigatória de estágio está concentrada nas Práticas de Docência I e II. Ambas fazem parte da proposta curricular de disciplinas a serem cursadas nos semestres 9º e 10º do curso de licenciatura em Filosofia. Vale, ainda, ressaltar que a disciplina de Metodologia do Ensino de Filosofia é co-requisito da Prática de Docência I.

As disciplinas de Prática de Docência em Filosofia I e II possuem, no âmbito da UFPR, uma caracterização diferenciada da maioria das demais universidades. Embora sejam disciplinas de estágio obrigatório, recebem o nome de Estágio de Formação Pedagógica (EFP). Isso porque possuem características distintas dos demais estágios obrigatórios da UFPR. Os estágios obrigatórios de formação de professores demandam um tipo de trabalho diferenciado por parte dos professores, uma vez que se faz necessário um acompanhamento individual do trabalho dos alunos nos variados campos de estágio. Enquanto um estagiário de outros cursos que não sejam os de formação de professores exigem uma participação mais direta nas atividades propostas, os futuros professores também devem cumprir com a determinação da obrigatoriedade do estágio, porém, sem a possibilidade de assumirem por completo as atividades da futura profissão. Essa especificidade aproxima-se mais, a título de exemplo, e sempre respeitando as diferentes características, dos estágios da área da saúde. Em ambos, a participação do professor orientador é mais direta e sempre necessária. Embora o trabalho

dê-se em grupo, os atendimentos às necessidades são sempre individuais. Eis porque, na UFPR, os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura recebem o nome de Estágio de Formação Pedagógica.

A partir das considerações sobre as especificidades dos estágios na formação dos futuros professores, é interessante ressaltar o fato de que o acompanhamento dos alunos requer uma atenção individual. Isso porque tal fato marca um dos principais desafios para os professores orientadores: o tempo despendido para dar atendimento às atividades nos campos de estágio. As resoluções superiores no âmbito da Educação Básica no Brasil têm diminuído, ao longo do tempo, a carga horária das aulas de Filosofia no Ensino Médio. Com isso, grande parte dos currículos têm destinado apenas uma aula por semana, por turma, para a disciplina de Filosofia. Escolas com poucas turmas oferecerão, portanto, uma baixa carga horária da disciplina ao professor. Além do problema dos constantes deslocamentos entre diferentes escolas, o professor responsável pela disciplina de Filosofia vê-se, muitas vezes, obrigado a completar sua carga horária com outras disciplinas.

Com tudo isso, é óbvia a preocupação com a alocação dos estagiários nos campos de estágio. Quando se trata da disciplina de Filosofia, a questão agrava-se pelos problemas citados acima, ou seja, se há uma carga horária mínima de estágio obrigatório no curso, como encontrar locais que possam atender à demanda sem que o estagiário seja obrigado a frequentar vários campos de estágio? A questão que se coloca, então, diz respeito à possibilidade efetiva de alocação dos estagiários nos colégios e escolas. Ou, mais diretamente, como encaminhar os estagiários para os campos de estágio no mesmo horário determinado pela grade horária do curso para tal atividade?

Para responder a essa questão, é preciso que o façamos a partir de duas diferentes considerações: a primeira diz respeito à dificuldade do aluno em encontrar um local que possua turmas da disciplina de Filosofia no mesmo horário das aulas de Prática de Docência I e II; a segunda está ligada à dificuldade do professor orientador acompanhar todos os alunos, nos mais variados campos de estágio, em horários que não são os mesmos da grade horária. Com a reduzida carga horária nas escolas, os estagiários encontram muita dificuldade para cumprir a carga horária obrigatória do curso de Filosofia. Somado a isso, há o problema da curricularização da disciplina de estágio, que obriga o aluno a encontrar um campo de estágio que ofereça a possibilidade de estágio no mesmo dia e horário

da grade horária determinada pela coordenação do curso. Ou seja, se o aluno está matriculado na disciplina de Prática de Docência I, no período matutino, seu horário de estágio deverá ser no mesmo horário da oferta da disciplina. Por exemplo, considerando que as aulas de Prática de Docência I sejam ofertadas às quartas-feiras, das 7h30 às 12h30, então é requisito que as aulas no campo de estágio também ocorram nesse período. Não é preciso grande esforço para perceber que a dificuldade apresenta-se grandiosa. Ampliando essa questão, pensemos que são, em média, 15 alunos por turma de estágio. Serão necessárias 15 aulas de Filosofia no mesmo horário e dia, em variados campos de estágio. Supondo que isso fosse simples, entra a segunda questão do problema: como o professor orientador poderá fazer um acompanhamento mais próximo dos alunos e dos 15 diferentes supervisores?

Desafios e dificuldades como essas levaram-nos a buscar, de forma mais razoável, uma situação que desse conta de alocar os alunos estagiários nos mesmos dias e horários, mesmo que distintos dos horários constantes em sua grade horária do curso. Foi assim que surgiu a parceria com o IFPR - campus Curitiba, em especial com a Professora Lisiane Basso, que, desde o início, interessou-se e acolheu os estagiários da UFPR no IFPR. É importante salientar que a aceitação dos alunos da UFPR não se limita a abrir as portas das salas de aula de Filosofia para os estágios, pois estende-se a um trabalho de aproximação entre aquilo que será tratado e abordado nas aulas de Filosofia no IFPR e nas discussões metodológicas e didáticas levadas a termo nas reuniões do grupo na UFPR. A possibilidade de reunir o maior número de estagiários em um mesmo ambiente já é, por si só, um facilitador na formulação de metodologias que estejam mais próximas às utilizadas pelo professor supervisor em suas aulas. Somado a isso, o fato de os conteúdos abordados nas aulas acompanhadas pelos estagiários seguirem estratégias metodológicas e didáticas iguais ou semelhantes propicia que os trabalhos nas orientações na UFPR possam discutir com mais profundidade temas que podem ser importantes e interessantes nas aulas do IFPR.

Com o estabelecimento dessa parceria, as conversas entre o professor orientador e a professora supervisora têm facilitado os trabalhos de estudos no âmbito da UFPR e, conseqüentemente, as práticas trabalhadas nas turmas do IFPR. Um dado interessante diz respeito às abordagens do conteúdo da disciplina de Filosofia no IFPR. A escolha e a determinação dos textos, trechos e temas a serem abordados são exclusivas da professora supervisora. De posse dos textos

que serão explorados e analisados durante o semestre, o professor orientador parte para os trabalhos com os estagiários na UFPR. Agora, esses trabalhos de orientação não encontram mais a dificuldade de uma variedade de metodologias e de abordagens como quando cada estagiário frequentava um diferente campo de estágio. A reunião de todos em um único ambiente, de preferência com uma única supervisora, traz, para os estudos necessários para a formação dos estagiários, a possibilidade de discussões que se aprofundam teoricamente e conceitualmente. Ou seja, pelo fato de estarem sob a supervisão da mesma professora, os estagiários podem trocar impressões e criar ideias que, de fato, colaborem com as aulas. Assim, cabe ao professor orientador buscar auxiliar os estagiários na preparação de suas aulas de um modo mais rigoroso. E é nesse sentido que podemos afirmar que as respostas às práticas elaboradas nessa parceria têm contribuído significativamente para um ótimo envolvimento dos estagiários na preparação e na aplicação dos conteúdos em suas aulas.

A fim de ilustrar os caminhos que a parceria percorre, podemos dar um hipotético exemplo de que o conteúdo a ser estudado pelas turmas de primeiro ano do Ensino Médio do IFPR seja a “amizade em Aristóteles”. Os estagiários que estejam acompanhando essas turmas deverão, então, ocupar-se com o tema proposto, seja preparando atividades, ministrando aulas ou colaborando nos estudos como monitores. Fica claro, portanto, que o estagiário deverá dominar, dentro de seus limites, o máximo possível do conteúdo. O primeiro ponto positivo diz respeito ao fato de que, no âmbito da UFPR, o professor orientador poderá trabalhar com o tema não mais de forma individual, mas com todos os estagiários que acompanham as aulas do primeiro ano. Isso oferece a condição de que as aulas sejam dialógicas, com a exposição de cada um no grupo. Dificuldades, soluções e ideias de inovação podem surgir nesse momento. O professor orientador buscará trabalhar com os principais conceitos filosóficos do conceito de amizade em Aristóteles. Isso pode ser feito com leituras diretas ou complementares. Os estagiários ganham, em comparação com uma turma onde está cada um em uma escola, a condição de terem mais tempo para analisar os principais pontos do tema. Além disso, como todos estarão sob a supervisão da mesma professora, conseguem, com mais facilidade, moldar suas tarefas dentro da metodologia aplicada nas aulas.

Repetindo e buscando ampliar o que é afirmado acima, podemos dizer que, diante das dificuldades apresentadas, a parceria entre a UFPR e o IFPR - Campus

Curitiba - surge como uma alternativa eficaz. A possibilidade de concentrar os estagiários em um único campo de estágio facilita a orientação por parte do professor supervisor e garante maior uniformidade metodológica. Partimos da ideia de que a formação docente deve ser concebida como um processo colaborativo, em que a troca de experiências e a reflexão conjunta desempenham papéis fundamentais. A unificação dos campos de estágio permite, portanto, que os estagiários discutam temas e metodologias comuns, aprofundando suas práticas pedagógicas. A supervisão unificada, além de simplificar a logística para o professor orientador, possibilita debates mais enriquecedores entre os estagiários, que compartilham dificuldades e soluções para os desafios encontrados em sala de aula. É perceptível o fato de que a centralização dos estágios no IFPR proporciona um ambiente mais acolhedor para a reflexão crítica sobre a prática docente.

Além disso, a padronização dos conteúdos abordados facilita a atuação dos estagiários, que podem concentrar-se mais na qualidade de suas aulas e atividades e menos nas dificuldades logísticas impostas pela diversificação dos campos de estágio. Essa uniformização metodológica tem contribuído para um envolvimento mais efetivo dos estagiários com os conteúdos de Filosofia, refletindo-se na qualidade das aulas ministradas, desde sua preparação até sua efetivação em sala de aula.

III – A PROFESSORA SUPERVISORA E O ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ao longo dos últimos anos, a experiência com os estudantes em estágio no contexto da formação em licenciatura em Filosofia, realizado a partir da parceria entre a UFPR e o IFPR, tem sido produtiva em termos formativos devido, especialmente, a alguns aspectos que podem ser desenvolvidos como: 1. Participação dos estudantes em estágio na elaboração das propostas didáticas e avaliativas; 2. Engajamento de estudantes em estágio no desenvolvimento das práticas em sala de aula e horários de atendimento aos alunos; 3. Cooperação efetiva no processo avaliativo; e 4. Considerações refletidas a respeito da produtividade das técnicas, materiais e metodologias aplicadas. A reunião dessas ações resulta, de modo geral, em uma visão mais amplificada por parte dos estudantes no que se refere à prática do ensino de Filosofia no Ensino Médio, e tem mostrado-se conveniente para despertá-los para o papel das escolhas docentes necessárias

para atingir uma experiência filosófica, na qual os alunos do Ensino Médio possam beneficiar-se e compreender a natureza da reflexão filosófica em práticas que envolvem a identificação de problemas filosóficos e as possibilidades de solução apresentadas em textos filosóficos.

Inicialmente, em relação ao primeiro aspecto, a participação dos estudantes em estágio na elaboração das propostas didáticas e avaliativas, importa notar que, a partir dos primeiros contatos dos estudantes em estágio da UFPR com o ambiente escolar do IFPR, são promovidas reuniões de apresentação da instituição, que têm por objetivo o alinhamento das expectativas dos estagiários com a realidade escolar. Essas reuniões, além de serem momentos de planejamento coletivo, podem ser consideradas como espaços fundamentais para o desenvolvimento dos principais aspectos da componente curricular e do conteúdo programático que serão trabalhados ao longo do ano letivo. Além disso, neste momento inicial, são apresentadas as normativas do trabalho pedagógico no IFPR, a missão e os valores institucionais, e os documentos norteadores de métodos avaliativos, considerando, especialmente, o fato de que o IFPR tem, como princípio avaliativo, a resolução nº 50 de 14 de julho de 2017, que estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR. Essa resolução enfatiza que estudantes e docentes são sujeitos ativos, seres humanos históricos, imersos numa cultura, que apresentam características particulares de vida e devem atuar de forma consciente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, destaca que o estudante traz consigo componentes cognitivo, psicológico, biológico, social, cultural, afetivo e linguístico, entre outros, e que os conteúdos de ensino e as atividades propostas pelos professores devem levar em conta a diversidade dessa composição humana. O principal objetivo aqui é que, como futuros professores, comecem a compreender, de maneira prática, a importância do diálogo pedagógico e da construção conjunta do processo de ensino-aprendizagem, notando a importância da consciência do ambiente escolar como um todo para a produção de suas próprias abordagens para o ensino de Filosofia.

Durante essas reuniões, o que mais incentiva-se é uma abordagem reflexiva sobre a prática docente. Os estagiários são convidados a trazer suas inquietações e ideias, o que promove uma troca interessante entre suas perspectivas iniciais e a experiência de professores com um pouco mais de vivência na dinâmica do trabalho com Filosofia no Ensino Médio. Considerando que, na maior parte das

vezes, a experiência dos estagiários no ambiente escolar envolve, também, o contato e o diálogo com professores de diversas outras áreas, além da interação regular com docentes da área de Filosofia, essa interação não apenas favorece o aperfeiçoamento do planejamento das aulas, mas, também, ajuda a consolidar uma visão crítica e criativa sobre o ensino.

Nestes momentos iniciais, os estudantes em estágio são convidados a participar ativamente da produção do plano pedagógico para o ano letivo, contribuindo com sugestões e, ao mesmo tempo, compreendendo as propostas docentes já consolidadas na instituição. Essa participação permite que os estagiários conheçam melhor os critérios pedagógicos adotados e percebam como as diretrizes institucionais influenciam na organização do ensino de Filosofia. Além disso, são incentivados a integrar projetos de ensino em Filosofia promovidos pelo IFPR, bem como a engajar-se em iniciativas de pesquisa e extensão. Essas experiências ampliam sua visão sobre o papel da docência, permitindo-lhes explorar diferentes dimensões do trabalho filosófico na Educação Básica, que vão além da sala de aula e conectam-se com a comunidade acadêmica e escolar de forma mais ampla.

No que diz respeito ao segundo aspecto, o engajamento de estudantes em estágio no desenvolvimento das práticas em sala de aula e horários de atendimento aos alunos, incentiva-se que, a partir do momento em que os estagiários iniciam o acompanhamento das aulas, sua participação no ambiente escolar intensifique-se, de forma que passem não apenas a observar as práticas docentes, mas também proponham-se a interagir com os alunos do Ensino Médio, esclarecendo dúvidas e propondo atividades complementares. A imersão no cotidiano escolar, tanto em sala de aula quanto nos horários de atendimento extraclasse, permite que desenvolvam um olhar mais sensível sobre as dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, o comparecimento nos horários de atendimento extraclasse é fundamental para consolidar o vínculo entre os estagiários e os estudantes do Ensino Médio. Durante esses momentos, são promovidas discussões mais aprofundadas sobre os conteúdos filosóficos trabalhados em sala, além de serem oferecidos espaços para orientação individualizada. A participação ativa dos estagiários nesse processo contribui não apenas para seu amadurecimento pedagógico, mas, também, para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo.

Outro ponto fundamental dessa experiência é o envolvimento dos estagiários na avaliação contínua das estratégias pedagógicas, conforme citado como aspecto 3, cooperação efetiva no processo avaliativo. Periodicamente, o processo avaliativo passa por revisões, com o objetivo de construir estratégias a partir dos resultados obtidos em sala de aula, com ênfase nos ajustes necessários para a melhor experiência do aluno do Ensino Médio com a prática filosófica, incluindo, nessas revisões, a presença e a percepção dos estagiários durante suas observações em sala. Com isso, a principal expectativa é que se reforce a compreensão de que o ensino é um processo dinâmico, que exige flexibilidade e disposição para aprender com a realidade dos estudantes. Isso torna-se relevante, considerando que, além de vivenciarem momentos de ensino efetivo, acompanhando a atividade docente antes e depois de suas intervenções, essas orientações, sempre pautadas por um olhar construtivo, buscam valorizar os acertos e apontar caminhos para o aprimoramento do ensino de Filosofia na instituição.

A imersão no processo avaliativo propõe que os estagiários percebam o percurso individual de cada estudante ao longo das propostas apresentadas. Considera-se relevante ressaltar que os métodos de avaliação acontecem ao redor da identificação de problemas filosóficos e da apresentação de ferramentas de abordagem dos textos filosóficos que se propõem a debater e responder, em certa medida, essas questões. Os estudantes do Ensino Médio são incentivados a compreender a estrutura argumentativa e os principais pontos relevantes para a discussão nos textos estudados para, posteriormente, tecerem suas próprias perspectivas contextualizadas sobre o assunto, além de apresentarem seus resultados à turma. Assim, os estudantes em estágio que acompanham e participam ativamente deste processo notam a evolução dos alunos do ensino médio e percebem como poderiam sugerir ferramentas e estratégias que promovam um maior aproveitamento dessas práticas.

A avaliação constitui um dos aspectos mais desafiadores do ensino de Filosofia no Ensino Médio, pois exige não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades argumentativas e críticas por parte dos alunos. Nesse sentido, os estagiários desempenham um papel essencial ao participarem ativamente do planejamento e execução das avaliações.

Finalmente, em relação ao quarto aspecto, considerações refletidas a respeito da produtividade das técnicas, materiais e metodologias aplicadas, após o período de desenvolvimento do estágio no IFPR, com o acompanhamento do

professor orientador da UFPR, os estudantes em estágio adquirem ferramentas essenciais para avaliar e debater criticamente o processo de ensino-aprendizagem no modelo adotado. A imersão prática permite que os estagiários compreendam a dinâmica da identificação de problemas filosóficos e da análise de textos filosóficos como eixos estruturantes do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Esse processo, além de contribuir para a construção do pensamento crítico dos alunos, desafia os estagiários a refletirem continuamente sobre sua própria prática docente.

A experiência acumulada no estágio possibilita que os futuros professores identifiquem os desafios inerentes ao ensino de Filosofia, como a necessidade de tornar os textos filosóficos acessíveis, estimular o engajamento dos alunos e promover debates significativos que respeitem a diversidade de perspectivas. Além disso, ao participar ativamente da elaboração e da aplicação de propostas didáticas, os estagiários desenvolvem um olhar mais apurado sobre a eficácia de diferentes metodologias e materiais, compreendendo a importância da adaptação ao contexto específico de cada turma.

O diálogo constante com professores orientadores e supervisores e a troca de experiências entre os próprios estagiários fortalecem essa capacidade analítica e reflexiva. As reuniões pedagógicas tornam-se espaços fundamentais para compartilhar desafios, discutir estratégias e aprimorar abordagens, consolidando a percepção de que o ensino de Filosofia é um processo dinâmico e em constante transformação. Esse aprendizado não se restringe apenas à teoria, mas manifesta-se na prática cotidiana, permitindo que os estagiários experimentem diferentes formas de mediação do conhecimento filosófico.

Além disso, a participação no estágio proporciona uma compreensão ampliada sobre o impacto das escolhas pedagógicas no desenvolvimento intelectual dos alunos do Ensino Médio. Os estagiários percebem como a organização das aulas, a seleção dos textos e a formulação das questões podem influenciar diretamente na capacidade dos estudantes de formular argumentos próprios e desenvolver uma leitura crítica dos problemas filosóficos apresentados.

Por fim, essa experiência consolidada durante o estágio permite que os futuros docentes compreendam que a prática do ensino de Filosofia não se trata apenas da transmissão de conteúdos, mas, sim, da criação de um espaço dialógico no qual os estudantes possam construir conhecimento ativamente. Ao término do estágio, os estagiários, além de sentirem-se mais preparados para os desafios

da docência, carregam consigo uma visão mais consciente e crítica sobre o papel do ensino de Filosofia na formação dos estudantes do Ensino Médio.

IV – CONCLUSÃO

Os desafios enfrentados nos estágios de formação docente no curso de Filosofia da UFPR revelam a complexidade da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores. A parceria com o IFPR demonstrou ser uma alternativa viável para superar alguns desses desafios, promovendo uma orientação mais uniforme e aprofundada dos estagiários.

Para além das soluções práticas, é necessário um debate mais amplo sobre a flexibilização das normas de estágio e a ampliação da carga horária da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, garantindo que os futuros professores possam vivenciar experiências pedagógicas mais completas. A continuidade e a expansão de parcerias como a estabelecida entre a UFPR e o IFPR representam um caminho promissor para melhorar a formação docente em Filosofia.

Além de incentivar e promover políticas educacionais que ampliem o tempo destinado à Filosofia nos currículos de Ensino Médio, o estabelecimento de parcerias mais diretas entre as IES e as escolas de educação básica mostra-se uma boa forma de equilibrar o desafio de conciliar teoria e prática nos componentes de formação pedagógica. Isso acontece ao passo que o domínio dos conteúdos filosóficos pode ser mais bem alinhado com estratégias pedagógicas mais voltadas para uma abordagem reflexiva e crítica no próprio processo formativo.

Além disso, a experiência prática nos estágios permite que os futuros docentes enfrentem desafios concretos da sala de aula, estimulando a adaptação e a construção de uma identidade profissional fundamentada na autonomia e no compromisso com o ensino da Filosofia. Diante disso, a formação docente pode ser pensada como um processo contínuo, no qual a experiência prática e a reflexão teórica complementam-se, proporcionando uma preparação mais consistente para os desafios do ensino, especialmente quando as adversidades logísticas e coordenativas tendem a ser superadas em modelos como este, apresentado na parceria UFPR-IFPR - Campus Curitiba.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

NÓVOA, António. Os Professores e a Sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.016

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS COM A METODOLOGIA DE SALA DE AULA INVERTIDA E SUA RELEVÂNCIA PARA O PIBID

Cindy Allanis Schneider dos Santos¹

Luis Mikael dos Santos Santander²

Nadine Zarate Goulart³

Rodrigo Lemos Soares⁴

Patricia Becker Engers⁵

RESUMO

A formação docente nos cursos de licenciatura é permeada por diferentes metodologias de ensino. Nesta perspectiva, este artigo tem por objetivo relatar a experiência vivenciada com a metodologia ativa Sala de Aula Invertida e refletir sobre sua relevância para os acadêmicos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A Sala de Aula Invertida é uma metodologia ativa que tem por objetivo tornar o discente mais atuante do processo de aprendizagem, utilizando o espaço da sala de aula para a aplicação prática dos conhecimentos estudados previamente. Esta

1 Graduanda do Curso de Educação Física/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, cindysantos.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduando do Curso de Educação Física/Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, luissantander.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduanda do Curso de Educação Física/Licenciatura da Universidade Estadual do Pampa - UNIPAMPA, nadinegoulart.aluno@unipampa.edu.br;

4 Doutor pelo curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, rodrigolemos@unipampa.edu.br;

5 Professora orientadora: Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pampa- RS, patri-ciaengers@unipampa.edu.br.

abordagem foi utilizada no componente curricular de Atletismo do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Pampa, sendo subdividida em dois momentos: no primeiro, o docente separou uma temática e auxiliou os alunos na organização da aula; no segundo, os discentes atuaram como professores, com o acompanhamento e a mediação do docente responsável pelo componente. A utilização desta metodologia contribuiu significativamente para o desenvolvimento da autonomia dos discentes, da responsabilidade sobre seu próprio aprendizado e no estímulo à participação ativa no componente curricular. No que tange à contribuição desta vivência para os acadêmicos do PIBID, cabe destacar que o programa visa a formação inicial de estudantes de licenciatura, proporcionando experiências práticas em sala de aula. Logo, as vivências pedagógicas com a Sala de Aula Invertida contribuíram significativamente na sua preparação para a prática docente. Este contato prévio com a docência foi um facilitador para o início das atividades do programa, visto que, quando o discente já experienciou tal processo, é mais fácil aplicá-lo em um ambiente de sala de aula. Para os discentes que estão em formação, o primeiro contato com a docência é de extrema relevância no processo de formação, pois influencia no desenvolvimento de seu perfil docente e fará diferença durante os estágios e a vida profissional.

Palavras-chave: Sala de Aula Invertida, PIBID, Docência.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a formação de professores tem mostrado-se emergente nos debates sobre a qualidade de ensino na Educação Básica, tornando-se fundamental a articulação de políticas públicas que buscam o aprimoramento e o incentivo dos processos formativos. Do ponto de vista da formação inicial de professores, alguns programas foram implementados no Brasil visando a melhoria deste processo nas instituições de Ensino Superior e o suprimento da falta de professores no país (Paniago; Sarmiento; Rocha, 2018).

Neste contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é instituído pelo Decreto de Lei 7.219/2010, como uma proposta de possibilitar aos acadêmicos das licenciaturas vivências prévias da realidade escolar, conectando seu aprendizado teórico com a prática, na rotina de sala de aula. Para Nóvoa (2009), a formação de professores deve assumir uma componente prática, que se aproxime de casos concretos da rotina escolar e use o trabalho escolar e os saberes dos professores mais experientes como referências para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos em formação.

A educação tem passado por transformações significativas, especialmente sob a influência das tecnologias, exigindo, cada vez mais, a utilização de métodos que tornem o aprendizado envolvente e participativo. Segundo Freire (1996, p.25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Neste sentido, as metodologias ativas surgem como ferramentas importantes para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

As metodologias ativas tendem a incentivar a autonomia, a reflexão crítica e o engajamento na aprendizagem, mostrando-se cada vez mais importantes para a formação dos futuros docentes. Ao contrário dos métodos tradicionais, que priorizam a exposição de conteúdos pelo professor, as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, desafiando-o a construir o conhecimento de forma participativa (Lovato *et al.*, 2018). Entre as estratégias apresentadas pelo autor, destaca-se a Sala de Aula Invertida, como uma abordagem inovadora para o ensino.

A Sala de Aula Invertida propõe uma abordagem em que os discentes exploram os conteúdos de forma autônoma antes das aulas, utilizando o tempo em sala para aprofundar os conhecimentos por meio da aplicação de seus aprendizados

(Lovato *et al.*, 2018). Esta abordagem tende a destacar-se por possibilitar que os alunos explorem antecipadamente cada conteúdo, promovendo um ambiente de atividades práticas e colaborativas, potencializando a formação de professores e preparando-os para os desafios do ensino contemporâneo.

Considerando as premissas apresentadas acima, o presente estudo tem por objetivo relatar a experiência vivenciada com a metodologia ativa Sala de Aula Invertida e refletir sobre sua relevância para os acadêmicos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um estudo do tipo relato de experiência, que visa relatar as vivências de acadêmicos bolsistas do PIBID, sobre o uso da metodologia Sala de Aula Invertida durante as aulas de Atletismo do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública federal. Os relatos de experiência podem ser considerados como a expressão escrita das vivências, contribuindo para a produção do conhecimento com reconhecida importância nas discussões científicas (Mussi *et al.*, 2021).

O componente curricular em que a vivência foi realizada pelos acadêmicos bolsistas é o Atletismo, do curso de licenciatura em Educação Física, ofertado no segundo semestre. Durante o início do componente, os acadêmicos foram orientados para o bom desenvolvimento das aulas, sendo organizados em grupos para a distribuição de cada temática. Assim, foram estimulados a explorar previamente seus conteúdos para a aplicação da aula de sua temática.

As aplicações foram separadas em dois dias, um em formato teórico para a apresentação do seu conteúdo e o outro para o momento prático. A temática do grupo na qual o presente trabalho baseia-se foi a Introdução à Marcha Atlética, Corridas de Rua e Ultramaratona, cujas atividades práticas ocorreram no ginásio da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Para a realização das atividades, mediadas e supervisionadas pelo docente responsável pelo componente, foi montado um plano de aula detalhado com cada uma, utilizando materiais como cones, coletes e bambolês, considerando, sempre, a metodologia Sala de Aula Invertida e priorizando a autonomia e o protagonismo dos acadêmicos.

A recolha dos dados que deram subsídio para a escrita do presente relato de experiência foi realizada através de observação participante dos acadêmicos

em todo o processo, e as anotações deram-se em um diário de bordo (Severino, 2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

O PIBID ENQUANTO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas últimas décadas, a temática da formação de professores da Educação Básica tem sido tema de amplos debates no que tange às políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da década de 1990, com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que foi um marco decisivo para subsidiar os programas governamentais subjacentes à formação docente no país (Isobe *et al.*, 2022). Os mesmos autores anteriormente citados destacam que o Censo Escolar em 2021 contabilizou 2,2 milhões de professores e 162.796 diretores atuando nas 178,4 mil escolas de Educação Básica no Brasil. Por esse motivo, diante de uma categoria profissional tão numerosa, torna-se imprescindível o debate sobre políticas de formação de professores em nosso país.

Segundo Isobe *et al.* (2022), as políticas educacionais de formação de professores têm enfrentado dificuldades em superar as mazelas históricas da educação brasileira, como a precarização das condições materiais de muitas escolas, desprestígio e desvalorização financeira dos profissionais, e currículos inadequados, que levam ao desinteresse de docentes e discentes no processo de formação. Nesta perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado como uma iniciativa governamental para fomentar a formação inicial de professores através da inserção dos acadêmicos no contexto escolar e do aprendizado com professores da área mais experientes, proporciona, a partir dessa interação, também a formação continuada de professores atuantes na Educação Básica, assumindo o que Diniz-Pereira (2008) colocam como formação de professor acadêmico-profissional, pois faz-se necessário que universidade e escola de Educação Básica compartilhem esta responsabilidade formativa.

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID tem por objetivo incentivar a formação de professores em nível superior para a Educação Básica, oportunizando experiências em escolas públicas e proporcionando a visão real do ambiente escolar (Brasil, 2010). Na

visão acadêmica, a participação no PIBID permite o contato direto com a realidade escolar, permitindo que os discentes tenham o primeiro contato na perspectiva do docente, sendo capazes de aplicar os conhecimentos que foram adquiridos no curso até o momento. Além disso, o programa tende a permitir que os alunos experimentem metodologias e estilos de ensino, oportunizando a criação de sua didática e própria identidade enquanto professor.

METODOLOGIA SALA DE AULA INVERTIDA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A sala de aula invertida é uma metodologia que propõe a inversão da lógica tradicional do ensino. Nesta abordagem, o aluno é incentivado a conhecer e estudar o conteúdo previamente, pelos mais diversos meios, com o objetivo de repassar o que foi aprendido, tornando-se o protagonista de seu próprio aprendizado (Lovato *et al.*, 2018).

Segundo Moran (2015), as metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, pela qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. O mesmo autor destaca que a educação deve ser libertadora e proporcionar ao aluno o protagonismo na construção do conhecimento, substituindo a transmissão passiva de conteúdos por práticas que estimulem a autonomia e a reflexão crítica (Freire, 1966).

A utilização dessa abordagem vem expandindo-se no Ensino Superior, principalmente em cursos de licenciatura, por promover uma maior participação por parte dos alunos. Estudos indicam que essa metodologia tende a potencializar o desenvolvimento de elementos essenciais na docência, como a criação de ambientes para um aprendizado mais dinâmico (Lovato *et al.*, 2018).

Na área da Educação Física, a implementação da metodologia de Sala de Aula Invertida tem mostrado resultados positivos, proporcionando oportunidades para explorar as mais diversas abordagens didáticas, contribuindo para a integração da teoria e da prática. A transformação de processos pedagógicos é essencial para uma educação mais libertadora e crítica. Neste sentido, bell hooks (2013) ressalta que ensinar para a liberdade exige o desafio e a mudança na forma

como os processos pedagógicos são concebidos. A utilização de metodologias ativas, com a Sala de Aula Invertida, busca promover a otimização do ensino, além de promover uma educação que incentive a autonomia dos futuros discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação da metodologia de Sala de Aula Invertida no componente curricular de Atletismo foi desenvolvida em duas etapas fundamentais. A primeira foi a estruturação e a orientação dos discentes para o desenvolvimento de suas aulas, momento em que o docente explicou detalhadamente como poderiam proceder e realizar sua aplicação, tanto prática, quanto teórica. A segunda deu-se com realização da aula prática, em que os discentes assumiram totalmente o papel de professor, mediando e conduzindo a aula sob a supervisão do docente responsável pela disciplina.

O impacto positivo da Sala de Aula Invertida vem sendo evidenciado em diversos estudos, tanto na área da Educação Física quanto nas demais disciplinas. Pesquisas como as de Oliveira (2021) e Souza & Lima (2020) demonstram que esta abordagem contribui significativamente para desenvolver as mais diversas habilidades pedagógicas, além de facilitar o envolvimento dos alunos em sala de aula. Oliveira (2021) destaca que a aplicação dessa abordagem em disciplinas práticas permite aos discentes assumirem uma postura mais ativa na construção de seu conhecimento, aprimorando não apenas o seu conhecimento, mas suas habilidades de assumir a frente de sua aprendizagem. Já Souza & Lima (2020) ressaltam que a inversão do processo tradicional de ensino tende a favorecer a fixação dos conceitos e amplia a participação dos discentes, tornando-os mais confiantes para assumirem seu papel de docente.

Pertinente à contribuição dessa metodologia em disciplinas pelas quais os acadêmicos passam durante sua formação, podemos destacar seu impacto direto no PIBID, acabando por ser uma preparação para o momento em que serão invertidos os papéis. Experiências pedagógicas proporcionadas pela Sala de Aula Invertida ganham extrema relevância para que os discentes tenham sua primeira participação como docentes em sala de aula.

A abordagem foi utilizada no componente curricular de Atletismo do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, sendo subdividida em dois momentos: no primeiro, o docente separou uma temática e

auxiliou os alunos na organização da aula; no segundo, os discentes atuaram como professores, com o acompanhamento e a mediação do docente responsável pelo componente. A utilização desta metodologia contribuiu significativamente para o desenvolvimento da autonomia do discente, da responsabilidade sobre seu próprio aprendizado e no estímulo à participação ativa no componente curricular. No que tange à contribuição desta vivência para os acadêmicos do PIBID, cabe destacar que o programa visa a formação inicial de estudantes de licenciatura, proporcionando experiências práticas em sala de aula. Logo, as vivências pedagógicas com a Sala de Aula Invertida contribuíram significativamente em sua preparação para a prática docente.

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas na aula de Atletismo

Momento da Aula	Atividade	Objetivo
Preparação (antes da aula)	Estudo de conteúdo por meio do texto fornecido pelo docente e estudo para a aplicação prática;	Preparação para aplicação da aula prática e apresentação teórica;
Execução (prática)	Prática das atividades de Atletismo com base na temática escolhida	Aplicar o conhecimento adquirido, promovendo o aprendizado ativo e colaborativo.
Avaliação (final da aula)	Alongamento final e feedback sobre a aula aplicada.	Finalizar a aula e ouvir sobre o desempenho de cada um na aula.

Fonte: Os autores, 2025.

A utilização da metodologia de Sala de Aula Invertida contribuiu para que os discentes pudessem ter o contato com a docência, auxiliando, principalmente, sua introdução em escolas.

No contexto do PIBID, as experiências vivenciadas com a metodologia da Sala de Aula Invertida em uma aula de Atletismo são valiosas como primeiro contato dos discentes com a prática docente, agindo como um facilitador para sua formação enquanto professores, visto que, quando um futuro professor entra no momento de assumir seu papel como docente, experiências anteriores que permitiram que ele experimentasse a posição de professor auxiliam em sua performance dentro da sala de aula.

O uso da metodologia contribuiu significativamente para o desenvolvimento da postura enquanto professor dos alunos, estimulando-os a assumir a responsabilidade do conhecimento que irão repassar, além de promover uma aula que contou com a participação de quase todos os discentes matriculados na disciplina. Todo o processo passado pelo grupo de alunos sobre o qual o presente trabalho baseia-se ampliou sua visão da profissão para a qual estão estudando e auxiliou no seu preparo para os momentos futuros, em que estarão novamente na posição de professor, como no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências iniciais com a docência desempenham um papel fundamental na formação de futuros professores. Para ingressantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), este primeiro contato com a docência é essencial, pois facilita a aplicação dos conhecimentos adquiridos até aquele momento do curso, promovendo uma transição mais natural para o ambiente escolar, visto que, quando o discente já experienciou tal processo, é mais fácil aplicá-lo em um ambiente verídico de sala de aula.

Além disso, a experiência prática antecipada tende a ter um impacto significativo na construção do perfil docente do acadêmico. Ao começar suas interações diretas com alunos do sistema educacional, o futuro educador acaba por começar a moldar suas características e competências pedagógicas, como sua forma de comunicação com os alunos, a adaptação aos diferentes contextos e seu formato de didática para aulas. Este primeiro contato não apenas prepara o docente para seus futuros estágios, como, também, molda seu perfil profissional e capacita-o para enfrentar os desafios da profissão de forma mais estruturada.

Para os discentes em formação, o contato inicial com a prática docente acaba por não ser apenas uma experiência complementar à teoria aprendida, mas uma vivência importante para sua construção enquanto educador. Interações com os alunos, a gestão da sala de aula e a adaptação aos mais diversos contextos fazem parte de um processo de aprendizagem contínuo que tende a refletir não apenas nos estágios, mas em seu perfil profissional. Neste sentido, a vivência do docente durante o PIBID torna-se uma ferramenta indispensável na trajetória profissional, tendendo a transformá-lo em um educador mais preparado, capaz

de enfrentar as mais diversas situações e demandas do campo educacional com competência e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010* Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A formação acadêmico-profissional:** compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

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

ISOBE, R. M. R.; ANDRADE, F. G.; PEDROSA, N. B.; SANTOS, R. A. S.; VIEIRA, C. M. N.; NAGLIS, S. G. B. Breve Histórico das Políticas de Formação de Professores no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v. 21, n. 52, p.135-153, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2794>. Acesso em: 09 mar. 2025.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B. da; LORETO, E. L. da S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>.

NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa:Educa, 2009.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. ROCHA, S A. da. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**. v.34, p. 1-31, 2018.

SEVERINO, A.J. **A Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, C. A. O uso da sala de aula invertida no ensino de Ciências: uma experiência na educação básica. Dialnet, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6665947>. Acesso em: 7 mar. 2025.

ALMEIDA, S. A. Sala de aula invertida: por onde começar. Instituto Federal de Goiás, 2020. Disponível em: [https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida_%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf) Acesso em: 7 mar. 2025.

LIMA, M. R.; PEREIRA, E. R. Material didático instrucional para a metodologia de sala de aula invertida. Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/09/Material-Didatico-Instrucional-Sala-de-Aula-Invertida.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SILVA, M. A. A sala de aula invertida: uma metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem. Árvore, 2021. Disponível em: <https://www.arvore.com.br/blog/sala-de-aula-invertida>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SOUZA, A. R. A integração de metodologias ativas na formação de professores. Revista FT, 2021. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-integracao-de-metodologias-ativas-na-formacao-de-professores/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

COSTA, R. A. Metodologia ativa na educação superior: análise da sala de aula invertida. Revista REASE, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13497>. Acesso em: 7 mar. 2025.

HOOKE, B. Ensinar para a liberdade: uma abordagem crítica da pedagogia de nossos tempos. São Paulo: Cortez, 2013

BOTTURA, R. M. Sala de aula invertida, ensino a distância e o profissional de Educação Física: uma análise didático-metodológica. *Revista de Educação Física / Journal of Physical Education*, [S. l.], v. 93, n. 4, p. 271–277, 2025. DOI: 10.37310/ref.v93i4.3021. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/3021>. Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, João Lucas dos Santos; LIMA, Priscila da Silva Neves; CARVALHO, Cedric Luiz de; FONSECA, Amanda Vitória Silva. Sala de aula 4.0 – Uma proposta de ensino remoto baseado em sala de aula invertida, gamificação e PBL. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, p. 909-933, 2020. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/4227/2562>. Acesso em: 7 mar. 2025.

OLIVEIRA, A. A. de; SILVA, Y. F. de O. Aprendizagem invertida na educação física: possibilidades para a formação de professores e mediações pedagógicas. *Anais do Seminário de Educação a Distância da Região Centro-Oeste (SEAD-CO)*, 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14693>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SOUSA, E. F. P.; CHAVES, E. S.; LIMA, V. R. Sala de Aula Invertida: Uma Inversão na Aula de Matemática. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 7, p. e20610716311, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16311>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.017

INTERVENÇÃO PRÁTICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM UMA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA

Pedro Dalcin Santos¹
Gustavo Goulart Pinto²
Patricia Becker Engers³
Rodrigo Lemos Soares⁴

RESUMO

As Estratégias Saúde da Família (ESF) devem ter, ao menos, um educador físico para realizar atividades físicas no local, com o objetivo de promover a saúde da população do bairro atendido pelo posto. Este estudo foi desenvolvido na disciplina Prática como Componente Curricular (PCC) IV, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, pela qual os estudantes realizaram duas visitas e uma atividade em uma ESF em Uruguaiana/ RS. Esse texto tem como objetivo relatar uma atividade realizada por um grupo de docentes na ESF 04. Em conversa com o pessoal da ESF Cohab II, constatou-se que a comunidade era composta majoritariamente por idosos, principalmente mulheres acima de 50 anos, com limitações físicas e psicológicas. Durante a visita inicial, o educador físico do local destacou um dos desafios enfrentados: um enxame de abelhas que dificultava as aulas de ioga,

1 Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Unipampa pedrodalcin.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, gustavogoulart.aluno@unipampa.edu.br;

3 Professor do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, patriciaengers@unipampa.edu.br;

4 Professor do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, rodrigolemos@unipampa.edu.br;

problema que permanecia sem solução devido à demora da prefeitura e à resistência dos moradores em eliminar as abelhas. A partir desse contexto, foi planejado, junto à docente responsável pelo componente curricular e ao educador físico, uma atividade adaptada às necessidades da comunidade, considerando as observações realizadas na intenção de promover saúde física e mental das participantes. No dia da atividade, houve grande adesão e receptividade das alunas. Ao realizar as atividades propostas, as participantes envolveram-se ativamente, colaborando para sua execução de forma que se sentissem apoiadas e motivadas, destacando-se a interação positiva entre os estudantes e a comunidade. Ao final, realizou-se uma roda de conversa para abordar a importância do exercício físico e colher *feedback*, proporcionando um momento de reflexão sobre a experiência. Esse processo contribuiu significativamente para a formação prática dos discentes, reforçando competências pedagógicas e a compreensão das demandas específicas de grupos vulneráveis.

Palavras-chave: Estratégia Saúde da Família, atividade física, promoção da 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. Cada ESF é responsável pelos cuidados de, em média, três mil pessoas nas cidades. A ESF visa à reorganização da atenção básica no país, de acordo com os preceitos do Sistema Único de Saúde, e é tida pelo Ministério da Saúde e gestores estaduais e municipais como estratégia de expansão, qualificação e consolidação da atenção básica, por favorecer uma reorientação do processo de trabalho com maior potencial de aprofundar os princípios, diretrizes e fundamentos da atenção básica, de ampliar a resolutividade e o impacto na situação de saúde das pessoas e coletividades, 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.

Segundo a OMS, os determinantes sociais da saúde (DSS) são os fatores não médicos que influenciam os resultados de saúde. Eles são determinados pelas condições nas quais as pessoas nascem, crescem, trabalham, vivem e/ou envelhecem, afetando de 30 % a 50 % os resultados de saúde. Segundo o Ministério da Saúde, a promoção da saúde é uma das estratégias do setor de saúde para buscar a melhoria da qualidade de vida da população. Nesse sentido, as ESFs representam o local onde estas questões estão imbricadas, oportunizando, assim, um diálogo ampliado entre setores da saúde, o que reflete positivamente nas vidas dos sujeitos.

A inatividade física aumenta a incidência de câncer de cólon, câncer de mama, diabetes do tipo II e osteoporose (Katzmarzyk e Janssen, 2004), tornando exercícios físicos essenciais para a prevenção de doenças. Ao mesmo tempo, segundo a Organização Mundial da Saúde, as últimas estimativas globais mostram que 1,4 bilhões de adultos (27,5% da população adulta mundial) não atingem o nível recomendado de AF para melhorar e proteger sua saúde. Fazendo-se necessário o incentivo e a prática de AF no cotidiano da população.

Os resultados de São Paulo indicam que a presença de praças e/ou ciclovias e a existência de dois ou mais tipos de destinos recreativos a menos de 500 m de casa aumentam a participação de adultos em caminhadas nos momentos de lazer (Florindo *et al.*, 2017).

Uruguaiana, segundo a prefeitura, atualmente é composta por 19 unidades distribuídas pela cidade. O bairro COHAB I conta com a ESF 04, com diversos profissionais, incluindo um profissional de Educação Física. No dia 10 de outubro, visitamos o posto para observar uma aula com o educador físico do local. Assim, objetivo do nosso trabalho foi analisar o programa de saúde e o trabalho do profissional de Educação Física dentro de uma Estratégia de Saúde Familiar e, logo em seguida, produzir e desenvolver alguma atividade relacionada à promoção e prevenção de saúde.

METODOLOGIA

Para o componente curricular em questão, foi proposto que, organizados em grupos, deveríamos realizar visitas em uma Estratégia de Saúde da Família (de livre escolha) para o reconhecimento do contexto local, das atividades desenvolvidas, dos sujeitos atendidos, das demandas, dos materiais disponíveis, e para a produção de um relatório a ser apresentado em aula. Após as visitas, cada grupo reunir-se-ia com a professora responsável pela disciplina e o educador físico da ESF, para estudar e planejar atividades para serem realizadas com as participantes dos projetos do local.

Para o acesso na unidade básica, realizamos contato prévio com a enfermeira chefe da equipe. Posterior a isso, com data agendada, fomos até o local e apresentamos nosso objetivo. Iniciamos as anotações referentes aos dados solicitados pela docente em um bloco e começamos nossas interpretações referentes à proposta do trabalho avaliativo na disciplina. Uma vez que realizamos nossa apresentação e proposta de intervenção, agendamos a realização das atividades físicas.

Realizamos as atividades, sistematizando os planejamentos e respostas às participações em um diário de campo. Depois, escrevemos um relatório sobre nossas intervenções apontando pontos de compreensão dos conteúdos, bem como as dificuldades para operacionalizá-los. Por fim, transformamos em formato do relato presente nesse texto como produto final das dinâmicas realizadas na ESF. A partir desse processo, nosso grupo definiu a escrita de um relato de experiência, o qual “[...] compreende o domínio social, e deve conter as impressões observadas e conjecturadas durante o processo de coleta de dados, além

de ser uma forma de pesquisa importante para descrever vivências particulares, apontando novas reflexões sobre determinado fenômeno” (Yin, 2001, p. 22).

PRODUZINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO PELO DETERMINANTE LOCAL

Nosso local de estudo e realização da prática foi na ESF 4, do bairro Cohab I, onde realizamos uma visita para escrever um diagnóstico referente ao bairro, que foi planejado para habitação popular. Durante a visita ao local, observamos um bairro, em sua maioria, residencial, com várias casas e com uma população mais idosa. O local conta com um academia ao ar livre e, ao lado da ESF, localiza-se a “casa das mães”, um local de socialização entre as mulheres do bairro, onde são realizados o Pilates e a Ginástica Funcional para as práticas corporais. O ambiente, enquanto um dos determinantes sociais de saúde, implica na possibilidade ou não de realização de atividades, no entanto, é preciso atentarmos ao fato de que essas condicionantes “estão configuradas por um conjunto mais amplo de forças: econômicas, sociais, normativas e políticas” (Hoefel *et al.*, 2015). Logo, compreendemos que o fator local é apenas mais um elemento a ser considerado na promoção e educação em saúde, principalmente quando tratamos de questões que envolvem o Sistema Único.

No dia 10 de outubro, um grupo de discentes composto por 5 integrantes foi realizar a primeira visita. Quando chegamos na ESF, encontramos o educador físico local, chamado Fernando, para quem fizemos uma série de perguntas sobre o bairro e sobre as estratégias utilizadas no local. O profissional avisou-nos que estava tendo problema com um enxame de abelhas, pois elas estavam estabelecidas em um local onde ele realizava atividades. Ele mostrou-nos onde as abelhas estavam, situadas onde os praticantes realizam a aula de Pilates. O profissional, então, relatou o problema de retirar as abelhas, pois uma senhora negava-se a chamar os bombeiros, já que não gostaria que elas fossem mortas, apenas realocadas. Isso mostrou as dificuldades do cotidiano que o postinho enfrenta, assim, prejudicando o trabalho da ESF em relação ao exercício físico.

O professor Fernando explicou-nos que o bairro era habitado por pessoas com idade mais avançada, e que realizava visitas para as ações do Programa Saúde na Escola (PSE) nas unidades de ensino duas vezes ao ano, nas escolas Flores da Cunha, José Francisco e Elisa. O dia estava nublado com uma neblina leve,

afugentando a maioria dos participantes. Estavam presentes na aula apenas 4 integrantes, todas do sexo feminino. Para começar, o professor pediu que as alunas fizessem duas voltas na quadra em oito minutos para aquecimento. Enquanto elas o faziam, aproveitamos para fazer algumas perguntas ao Fernando. Ele nos avisou que pessoas chegavam relatando problemas de dor em musculatura e articulações, e que ele observava se não seria o caso de encaminhar a pessoa a um fisioterapeuta, pois não tem o aval para realizar esse tipo de trabalho.

Enquanto as alunas completavam as voltas, o professor comentou que a ESF conta com alguns equipamentos, como colchonete, peso e cabo de vassoura, mas confessa que a maioria dos equipamentos, como bolas de Pilates e colchonetes, estão danificados, precisando reduzir o número de alunos nas aulas por conta de falta de equipamento para todos. Os horários de aula são, normalmente, das 14h às 15h, com segundas e quartas para funcional, terças e quintas para aeróbica e sextas para o Pilates. Porém, por conta do enxame de abelhas, está suspensa para a saúde das integrantes do projeto. Por tratar-se de uma população mais idosa, os problemas mais comuns são fatores que aparecem com a idade, como hipertensão, diabetes e dificuldade de mobilidade. O professor contou para o grupo que percebeu que várias das alunas sofriam com problemas como autismo, depressão e ansiedade, e havia pessoas que se acidentaram e sofreram algum dano irreversível como paralisia.

Uma senhora tinha dificuldade para caminhar, pois tinha problema no joelho, assim não podendo realizar todas as voltas pedidas pelo professor. Durante a aula, contou-nos das relações que os integrantes desenvolveram: alguns dos participantes, no início, eram mais tímidos e não socializavam, mas mudaram com o tempo, construindo novas amizades. Após completar as duas voltas, o professor levou as participantes para a academia ao ar livre, onde distribuiu as alunas em diferentes exercícios, montando um circuito na área. Ao final das atividades, o grupo e as alunas conversaram sobre suas vivências, trocando informações e conhecimentos, até todas voltarem para suas casas.

O professor levou o grupo para conhecer o clube das mães, onde ficavam situados os materiais para as aulas. Constatou-se que, apesar de ser um número grande de materiais, eles apresentavam-se precários e alguns eram improvisados. Os cones, por exemplo, eram cabeças de garrafas de plástico, uma doação de um ex-estagiário do professor. Ele relatou que os colchonetes eram utilizados em dobro, para não prejudicar a coluna dos alunos, limitando os materiais. Ao

realizar a visita, observou-se que o local, apesar de ser rico em espaço, apresenta limitações para a prática de AF, como as abelhas, os materiais e as limitações dos alunos, tornando-se um empecilho para o grupo.

Após a visita, o grupo reuniu-se para idealizar as atividades que iria propor para as alunas. Os pacientes da ESF já estão acostumados com as atividades que realizam cotidianamente, então, pensamos em realizar as mesmas atividades, assim não exigindo grande mudança em suas rotinas, pois algumas pessoas podem não querer ir no dia, ou não fazer a atividade ao ver algo novo com um aviso, ao final, sobre a importância da prática de AF. Apesar de ser uma atividade “cotidiana”, os exercícios foram pensados de forma que pudessem ser realizados durante o dia a dia pelos sujeitos, quando forem limpar a casa, ir ao mercado, para ajudar na prevenção de problemas motores.

Quando o grupo discutiu a proposta com o professor Fernando e com a professora do componente, foi acordado o plano de ação. Segundo o Ministério da Saúde, uma vida fisicamente ativa contribui para a manutenção da saúde em todas as idades, sendo fundamental para o pleno desenvolvimento humano. Para os idosos, eles são especialmente de caráter físico, social, fisiológico e psicológico. Exercícios de força, por exemplo, representam um meio para manter ou aumentar a massa muscular dos idosos. Os exercícios de equilíbrio também são importantes para a prevenção de quedas e de fraturas ósseas.

Alguns dos benefícios gerados por essas mudanças são o aumento da energia, disposição, autonomia e independência para realizar as atividades do dia a dia, a redução do risco de quedas e lesões e dos sintomas de ansiedade e depressão, um melhor controle da pressão arterial e uma melhora na saúde dos pulmões e da circulação. Nahas (2006) afirma que, durante o envelhecimento, ocorre uma perda funcional no organismo, desencadeando problemas como redução no equilíbrio, na mobilidade, na capacidade respiratória, circulatória e modificações psicológicas. Essas dificuldades podem ser aceleradas ou desaceleradas conforme a saúde do indivíduo, tornando-se essenciais, principalmente em idosos ou adultos perto da terceira idade.

A atividade inicia-se com a apresentação do grupo e da proposta da ação. Cada integrante do grupo apresenta-se brevemente, explicando seu papel e os objetivos das atividades, que buscam promover a prática de exercícios físicos como uma forma de melhorar a saúde e o bem-estar dos participantes. Nesse momento inicial, também é destacada a importância de integrar hábitos saudáveis

ao dia a dia. Na sequência, realiza-se um alongamento inicial para 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 adapte-se de forma mais eficiente ao esforço do exercício. Com isso, 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 a orientação, os participantes começam a prática, dividida em etapas. Primeiramente, realizam duas voltas caminhando ao redor da quadra, o que ajuda a aquecer o corpo e melhora a circulação sanguínea. Em seguida, inicia-se um circuito na academia ao ar livre, com equipamentos que trabalham diferentes grupos musculares. Entre os exercícios propostos, estão o simulador de cavalgada, que fortalece braços e pernas, além de aprimorar a capacidade cardiorrespiratória; o esqui, 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 uma pausa de um minuto para descanso e hidratação e, em seguida, o grupo repete a caminhada e o circuito, reforçando os movimentos aprendidos. Durante toda a prática, um professor estará presente para corrigir eventuais erros na execução dos exercícios e orientar os participantes. No encerramento, é realizado um alongamento final, etapa essencial para prevenir lesões a longo prazo. Como apontam Di Alencar e Matias (2010), o alongamento no final do esforço físico ajuda a evitar o encurtamento muscular, que pode ser causado pelas repetidas contrações durante o exercício. Esse momento também é uma oportunidade para relaxar o corpo e finalizar a prática de forma segura.

Após o alongamento, realiza-se uma breve conversa com os participantes para reforçar a importância da prática regular de exercícios físicos e da adoção de uma alimentação equilibrada como pilares para a saúde. Por fim, os participantes e o professor irão compartilhar suas percepções sobre a atividade, oferecendo *feedback* que contribui para avaliar os resultados da ação e identificar possíveis melhorias.

No dia 5 de dezembro, o grupo retornou à ESF 4 para a realização das atividades planejadas. Ao chegar ao local, o grupo encontrou cinco alunas presentes

para a prática, sendo apenas uma delas remanescente da visita anterior, e uma participante com autismo. O grupo iniciou uma conversa para apresentar-se e explicar as atividades que seriam realizadas. Devido à alta temperatura no dia, foi necessário adaptar o roteiro, priorizando locais com sombra para garantir o bem-estar das alunas. A atividade começou com um alongamento de cinco minutos. Em seguida, foi solicitado que as alunas realizassem quatro voltas em uma área sombreada adjacente. Posteriormente, iniciou-se um circuito na academia ao ar livre, utilizando apenas os equipamentos localizados em áreas sombreadas.

As alunas completaram duas rodadas do circuito, o que teve duração aproximada de 20 minutos. Após isso, realizaram mais quatro voltas na sombra. Observando que ainda havia tempo disponível, o grupo decidiu propor duas atividades lúdicas, com a devida autorização do educador físico. A primeira atividade utilizou cinco cabos de vassouras. As alunas formaram um círculo, cada uma segurando um cabo de vassoura. Um integrante do grupo orientava a direção dos movimentos, e o objetivo era não deixar o cabo cair. Apesar das dificuldades iniciais, as alunas mostraram-se motivadas e esforçaram-se para completar a atividade, gerando um clima de diversão e descontração. A segunda atividade consistiu em um círculo onde as alunas deram as mãos, com um bambolê inserido no círculo. O desafio era fazer o bambolê dar uma volta completa sem quebrar o círculo. Essa dinâmica foi bem recebida, e as alunas conseguiram realizá-la com sucesso, divertindo-se durante o processo.

Ao final das atividades, o grupo realizou um discurso ressaltando a importância da prática de atividades físicas e seus benefícios para a saúde. Durante a avaliação, as alunas deram *feedback* positivo e demonstraram interesse em repetir a experiência. O professor também compartilhou suas reflexões, destacando a importância de experimentar e adaptar-se às circunstâncias, valorizando o impacto positivo das atividades independentemente do número de participantes ou da disponibilidade de materiais.

Os participantes, com o passar das aulas, tornaram-se muito mais sociáveis, deixando as aulas mais leves, com brincadeiras entre professor e alunos, criando um ambiente legal de ser frequentado. Muitas integrantes, como relatado pelo professor, só têm aquele lugar para “extravasar” e divertir-se, pois alguns moram sozinhos ou têm que cuidar de familiares sozinhos. Denota-se, ao final, que a aula, além de produtiva fisicamente, é muito benéfica mentalmente, criando-se relações e, por algum momento, desligando os participantes dos problemas externos.

Um dos objetivos do projeto é ser leve e social, para incentivar pessoas a voltar e praticar AF de forma com que elas sintam-se felizes e saudáveis.

O grupo constatou que a prática de atividades físicas não só melhora a saúde física, mas também contribui significativamente para o bem-estar mental, promovendo conexões sociais e um ambiente acolhedor. A constatação do grupo “é uma forma implícita de indicar a impossibilidade de se alcançar tal meta, uma vez que esbarra com uma dificuldade de se atingir um completo bem-estar” (Palma, Estevão e Bagrichevsky, 2003, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação de amizade entre o professor e as alunas destacou a importância do papel do educador, que vai além de promover aptidão física, sendo também um agente de apoio emocional e social. As alunas vão às aulas não apenas pelo benefício físico, mas para ter alguém com quem conversar, realizar novas amizades e dar risadas para realizar os exercícios de forma descontraída. São sintomas de situações cotidianas que interferem nos gostos e desejos dos sujeitos, contudo

essas escolhas são altamente influenciadas por indústria de massa, como propagandas, televisão, cinema ou até mesmo pressão por pares e o acesso restrito à informação, alimentação saudável, espaços de cultura e lazer, etc (elas) [...] irão impactar no estilo de vida das pessoas e nos respectivos comportamentos [...] (Barros, 2015, p. 33).

As atividades lúdicas demonstraram-se uma ótima ferramenta para a aplicação de atividades físicas. Mesmo com as dificuldades por conta da falta de motricidade, as alunas mostraram resiliência ao continuar tentando e incentivando quando havia um erro, assim contribuindo para um ambiente saudável.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. M. **Saúde coletiva**. Série Bibliográfica. Aracaju: UNIT, 2015.

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: 7 dez. 2024.

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.

FLORINDO, Alex Antonio 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: 7 dez. 2024.

HOEFEL, Maria Graça Luderitz; AMATE, Elisa Maria; LOIOLA, Andrey Almeida;

CARNEIRO, Fernando Ferreira. Determinantes sociais da violência na saúde de populações da América Latina. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 06, n. 02, p. 1786-1804, 2015.

World Health Organization. Global status report on physical activity 2022. World Health Organization, 2022. <https://iris.who.int/handle/10665/363607>. Licença: CC BY-NC-SA 3.0 IGO

URUGUAIANA. Prefeitura Municipal. Postos de Saúde. Disponível em: <https://www.uruguaiana.rs.gov.br/portal/servicos/1267/postos-de-saude>. Acesso em: 17 out. 2024.

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: 12 dez. 2024.**

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,saúde%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,saúde%20(APS)%20no%20Brasil). **Acesso em: 17 out. 2024.**

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 out. 2024.**

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. **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: 30 out. 2024.

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: 30 out. 2024.

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.

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.

PALMA, A.; ESTEVÃO, A.; BAGRICHEVSKY, M. Considerações teóricas acerca das questões relacionadas à promoção da saúde. In: BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (org.). **A saúde em debate na Educação Física.** Blumenau: Edibes, 2003, p. 15-31.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.018

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE UMA JORNADA DE ESTUDOS

Kaylane Mercante Moreira Pinto¹

Gustavo Goulart Pinto²

Maria Eduarda Sampaio da Silva³

Rodrigo Lemos Soares⁴

RESUMO

Políticas públicas de ordens distintas têm sido utilizadas em matrizes curriculares da formação docente. Um exemplo disso está na Universidade Federal do Pampa, RS, na licenciatura em Educação Física (EF), ao contemplar, no componente curricular Educação e Ambiente, orientações legais que designam modos de compreender e resguardar as relações entre sujeitos e contextos ambientais. O foco ambiental advém das necessidades atuais que pedem urgência, sendo uma ferramenta para transformação por meio da Educação. O futuro docente de EF reconhece-se como agente transformador usando, além do espaço escolar, os ambientes externos conectados à Cultura Corporal. O objetivo deste trabalho é relatar experiências vividas durante a Jornada de Estudos Ambientais (JEA), ocorrida na Universidade Federal de Rio Grande, traçando relações e caminhos para um futuro docente de EF, conectando

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

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

3 Mestrando do Curso de Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa- RS, mariasampaio.aluno@unipampa.edu.br;

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

com questões sobre como trazer essas vivências para Educação Física escolar. A metodologia está orientada pelo uso de um diário de campo produzido nos dois dias de diálogos sobre os contextos do município de Rio Grande, oficinas sobre Educação Ambiental e direito ambiental e trilhas reflexivas. Enquanto resultados, o foco está nos corpos como parte do ambiente, construindo essa compreensão por meio de vivências que integram o ritmo orgânico destes aos da natureza. As experiências oportunizadas na JEA foram potentes, pois, nos diálogos, destacou-se o potencial da EF como ferramenta interdisciplinar para fomentar valores como cooperação, respeito ao meio ambiente e responsabilidade social, acontecimentos que auxiliam no questionamento dos currículos, preparando futuros docentes para práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras.

Palavras-chave: Educação Física, Jornada de Estudos, Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) é um componente curricular que demanda uma maior atenção, pois é por meio dela que se promove o desenvolvimento de um ser humano consciente e responsável pelos cuidados com o meio ambiente em que vive. A Educação Física (EF), em sua área de atuação, pode contribuir de forma significativa, utilizando a multiplicidade dos seus conhecimentos dominantes, agindo com a cultura do movimento corporal, promovendo a sustentabilidade e o respeito ao meio ambiente por meio de atividades físicas, podendo conectar o corpo à natureza. Ao longo da história, as gerações ditavam o que seria a EF em seus contextos, realizando, assim, transições do conceito de EF. Na sociedade do século XXI, a Educação Ambiental tem sido pautada e reforçada em todas as esferas da educação. De acordo com o artigo 2 da lei nº 9.795, de 27/04/1999, 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.

No curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, a EA está presente na matriz curricular (2022) como componente curricular denominada Movimento e Ambiente. A ideia central é tratar o corpo como parte do ambiente, construindo essa compreensão por meio de vivências que integram o ritmo orgânico do corpo ao ritmo da natureza. Esse espaço pedagógico busca proporcionar aos licenciandos e professores a oportunidade de vivenciar tanto realidades urbanas quanto ambientes de menor entropia, ou seja, menos caóticos e mais conectados com a natureza. Nesse processo, o ambiente local de Uruguaiana começa a ser incorporado ao universo subjetivo dos alunos, reforçando uma das características mais importantes da Educação Ambiental: o sentimento de pertencimento. Esse sentimento é fundamental para que os futuros educadores possam compreender e articular as dimensões local e global, refletindo sobre como “o meu pequeno mundo” relaciona-se com “o grande mundo”.

Durante o percurso da formação em Educação Física, torna-se perceptível que o corpo humano não está isolado, mas, sim, intrinsecamente conectado ao ambiente que nos envolve. Sendo assim, a oportunidade de participar da Jornada de Estudos Ambientais foi vista como um momento para aprofundar essa reflexão, especialmente no sentido de compreender como a Educação Física pode ser uma

ferramenta eficaz para a promoção do respeito e da preservação ambiental. A jornada trouxe como temática uma proposta que gerou um impacto significativo, pois, ao longo da trajetória acadêmica, já buscava-se compreender as diversas maneiras pelas quais a Educação Física pode contribuir para a formação de cidadãos que sejam mais conscientes e responsáveis pelo meio ambiente. O evento representou, portanto, um momento de aprendizado, reflexão e transformação, no qual fortaleceu-se a visão de que a integração entre as práticas pedagógicas da Educação Física e a conscientização ambiental é fundamental para a construção de uma sociedade mais sustentável e equilibrada.

A Jornada de Estudos Ambientais, ocorrida nos dias 6 e 7 de novembro, organizado pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG), foi disponibilizada para discentes do curso de Gestão Ambiental (GA) da FURG e discentes do curso de licenciatura em Educação Física (EF). Essa jornada ofertou aos discentes de EF a possibilidade de entender sobre gestão ambiental e Educação Ambiental, além de realizar debates sobre preservação de parques ambientais e conservação de áreas verdes. Esses conhecimentos podem auxiliar pedagogicamente os futuros docentes em suas aulas. O objetivo deste trabalho é relatar experiências vividas durante a Jornada de Estudos Ambientais ocorrida na Universidade Federal de Rio Grande, traçando relações e caminhos para um futuro docente de EF, conectando com questões sobre como trazer essas vivências para a Educação Física escolar.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo, de abordagem qualitativa e do tipo relato de experiência, foi estruturada para descrever e analisar as vivências dos estudantes de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), durante a Jornada de Estudos Ambientais (JEA), realizada na Universidade Federal de Rio Grande (FURG). O estudo teve como objetivo problematizar o combate ao déficit de áreas verdes, observando que, desde 1985 até 2021, o Rio Grande do Sul perdeu cerca de 3 milhões de hectares, cerca de 30 % de redução em quatro décadas, segundo Observatório do Código Florestal (2024).

A jornada teve início com uma mesa redonda, que contou com a participação da secretaria municipal de meio ambiente e de pessoas ligadas aos cursos de

Engenharia Ambiental e Gestão Ambiental. Os debates apontaram os principais problemas que ocorrem no município de Rio Grande e apresentaram projetos de preservação como o “Rio Grande Quer Verde”, que visa transformar áreas degradadas em parques de preservação e espaços de lazer.

No dia seguinte, foram realizadas trilhas em locais como o parque do Bolacha e o Bosque das Caturritas⁵, contando com a participação de professores e alunos de escolas públicas. Durante a trilha, o projeto de preservação “Rio Grande Quer Verde” foi novamente abordado, ressaltando a importância do município, que tem o maior museu oceanográfico da América Latina e a maior praia do mundo, a “Praia do Cassino”, na questão ambiental (Porto RS, 2024).

Ao longo desse processo, foi possível observar diversas espécies da flora local, o que fortaleceu as discussões sobre práticas de preservação ambiental. No Bosque das Caturritas, foram avistadas espécies nativas da região que conseguiram manter-se, apesar dos desmatamentos ocorridos naquela área. Além das trilhas, foram realizadas oficinas ministradas por docentes especializados em meio ambiente, abordando temas como Direito Ambiental, Gestão Ambiental e Educação Ambiental. Entre as oficinas, destacou-se a de Educação Ambiental, pois os estudantes de Educação Física desempenharam um papel de protagonismo, compartilhando experiências sobre o uso de trilhas para sensibilizar e conscientizar os alunos acerca do contexto local em que vivem.

A coleta de informações foi realizada por meio da observação dos participantes, registrando as experiências e interações no evento. Para isso, utilizaram-se diários de campo, nos quais os estudantes documentaram suas percepções sobre as atividades realizadas, os debates promovidos e as contribuições dos envolvidos. Esses relatos pessoais permitiram uma análise qualitativa da experiência, destacando a importância da interdisciplinaridade entre a Educação Física e a Educação Ambiental, bem como o papel da Educação Física como ferramenta pedagógica para formar cidadãos conscientes e comprometidos com o meio ambiente.

⁵ Ambos são localidades que ficam em áreas menos urbanizadas e, por isso, com mata preservada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Ambiental é um componente essencial do processo educativo, promovendo a conscientização sobre a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795/1999, estabelece que a EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades do ensino, de forma contínua e interdisciplinar (Brasil, 1999). Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica sobre as relações entre sociedade e natureza, estimulando mudanças de comportamento e uma cultura sustentável (Sauvé, 2005). Isso porque o aumento na capacidade de intervenção no meio ambiente a fim de satisfazer interesses específicos tem produzido, cada vez mais, “tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos naturais, explorados de forma demasiadamente intensa, em função de novas tecnologias” (Brasil, 1997, p. 04), e essas questões precisam ser exploradas em diferentes espaços educativos, principalmente na formação de professores.

No contexto da Educação Física, essa integração com a EA torna-se cada vez mais relevante. A Educação Física, como componente fundamental na formação de futuros professores, possui grande potencial para integrar temáticas ambientais em seu currículo, pois as atividades físicas e o movimento corporal podem, e devem, ser usados como instrumentos pedagógicos eficazes para sensibilizar e educar os indivíduos sobre questões ambientais, de forma que estimulem a conscientização e o respeito pelo meio ambiente. Ao incluir atividades como caminhadas, trilhas e jogos ao ar livre, a prática pedagógica da Educação Física potencializa uma conexão direta com a natureza, criando experiências que reforçam o sentimento de pertencimento e a responsabilidade ambiental (Freire, 2011a).

A vida cresceu e se desenvolveu na Terra como uma trama, uma grande rede de seres interligados, interdependentes. Essa rede entrelaça de modo intenso e envolve conjuntos de seres vivos e elementos físicos. Para cada ser vivo que habita o planeta existe um espaço ao seu redor com todos os outros elementos e seres vivos que com ele interagem, através de relações de troca de energia: esse conjunto de elementos, seres e relações constitui o seu meio ambiente. Explicado dessa forma, pode parecer que, ao se tratar de meio ambiente, se está falando somente de aspectos físicos e biológicos. Ao contrário, o ser

humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas - relações sociais, econômicas e culturais — também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental. Ao longo da história, o homem

transformou-se pela modificação do meio ambiente, criou cultura, estabeleceu relações econômicas, modos de comunicação com a natureza e com os outros (Brasil, 1997, p. 14).

A partir do proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), compreendemos um caminho que intercomunique a formação humana pelo viés ético formativo, que precisa ser contemplado pelos currículos das graduações de diferentes áreas (sejam elas da licenciatura ou do bacharelado). No caso específico da Educação Física, nossas articulações são direcionadas no sentido de considerar uma educação humanizada que contemple os seres humanos de forma holística, pois, assim, o ambiente desenvolve-se. Logo, as práticas educativas não podem ocorrer distanciadas dos saberes que nos colocam em comunicação de modo interdisciplinar.

[...] a Educação Ambiental tem o papel preponderante de conduzir a novas iniciativas, de desenvolver novos pensamentos e práticas, de promover a quebra de paradigmas da sociedade, formando cidadãos conscientes e participativos das decisões coletivas. Além disto, seu papel não se reduz ao meio ambiente, mas seu leque se amplia para a economia, a justiça, a qualidade de vida, a cidadania e a igualdade (Branco *et al.*, 2018, p. 186).

A partir de Branco *et al.* (2018), destacamos a compreensão presente no currículo da formação docente em Educação Física da UNIPAMPA. O direcionamento curricular, pensado a partir dessa percepção, possibilita uma interdisciplinaridade contemplativa de muitos componentes curriculares, no sentido em que, integrados, consigam instigar professores éticos, críticos e reflexivos acerca de suas funções no mundo. Um currículo estruturado nessa percepção coloca-se como defensor de uma democracia educativa, pois está preocupado com as tomadas de decisões e deliberações que influenciam na coletividade. Essa concepção está alicerçada nos saberes que definem os currículos como relações de poder (Silva, 1999), ou seja, aqueles documentos que se sabem nada neutros, uma vez que ela [a neutralidade] é inexistente. Para tanto, concordamos com a proposta de Zanini *et al.* (2021), ao descreverem que:

na Educação Ambiental é fundamental a utilização de referenciais teórico-metodológicos que subsidiem um ensino transformador das percepções dos indivíduos, capaz de possibilitar o empreendimento de ações comprometidas em prol da conservação ambiental e melhoria da qualidade de vida humana (Zanini *et al.*, 2021, p. 3).

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) reconhece essa necessidade e, em sua matriz curricular, inclui a disciplina Movimento e Ambiente, que busca conectar corpo e natureza, promovendo vivências que integram o ritmo orgânico do corpo ao ritmo da natureza. Essa abordagem visa fortalecer o sentimento de pertencimento dos licenciandos ao ambiente local de Uruguaiana, permitindo que compreendam a relação entre questões ambientais globais e realidades locais (Cunha; Balinhas *et al.*, 2015). Percebemos, então, um diálogo com Kistemacher e Costa (2022) que, ao escreverem sobre os compromissos das instituições de Ensino Superior, descrevem suas atribuições no que tange à formação profissional, que “desempenham um papel primordial na construção de saberes e de práticas ambientalmente sustentáveis; deste modo, os temas ambientais precisam fazer-se presentes na proposta política, curricular e pedagógica dos cursos, especialmente nas licenciaturas” (Kistemacher; Costa 2022, p. 18).

Eventos acadêmicos como a Jornada de Estudos Ambientais, organizada pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), também desempenham um papel fundamental na formação de futuros professores de EF. A jornada de estudos proporcionou discussões sobre gestão ambiental, preservação de áreas verdes e a inserção da EA no ensino. Essas experiências contribuem para que os docentes adquiram ferramentas pedagógicas que possibilitem a aplicação desses conhecimentos na prática escolar, incentivando a adoção de metodologias que utilizem o espaço urbano e natural como ambientes educativos (Kitzmann; Asmus, 2012).

Além disso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012), ela deve ser pautada por uma abordagem emancipatória e transformadora, incentivando o protagonismo dos estudantes na busca por soluções para os problemas ambientais. A EF, ao integrar práticas pedagógicas que valorizam o contato com a natureza, contribui significativamente para essa construção, estimulando a reflexão sobre a interdependência entre

corpo e ambiente e fortalecendo a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade.

Dessa forma, a articulação entre EA e EF representa um caminho promissor para a educação contemporânea. Ao integrar teoria e prática, associando vivências que conectam o corpo ao ambiente, fortalece-se a formação docente e ampliam-se as possibilidades de atuação da EF como uma ferramenta eficaz para a transformação social e ambiental. No entanto, percebe-se que essas articulações são possíveis pela estruturação de currículos que pensem nas interlocuções possíveis entre as áreas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação na Jornada de Estudos Ambientais proporcionou aos estudantes de Licenciatura em Educação Física uma vivência transformadora que permitiu refletir sobre a integração entre a Educação Física e a Educação Ambiental. Ao longo das atividades, especialmente nas trilhas e oficinas, os alunos puderam experimentar, na prática, como a conexão entre o corpo humano e a natureza pode ser explorada de maneira pedagógica. Mais especificamente, em diálogo com Freire (2011b), percebeu-se que:

somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por isso tudo, de comprometer-se (Freire, 2011b, p. 19-20).

A importância desses eventos está alocada nas possibilidades de deslocamentos contextuais como, por exemplo, reconhecer estruturas geográficas de outras localidades. A compreensão ampliada das questões geomorfológicas mais adensadas influenciam culturalmente o docente, uma vez que conseguirá propor atividades mais contemplativas das regionalidades, com isso, adentrando nas questões sócio-históricas e culturais, o que tende a enriquecer seus planejamentos. Na esteira desse pensamento, quanto maiores forem as vivências oportunizadas, mais ampliadas serão as experiências.

Durante as discussões nas mesas redondas, foi possível perceber como a interdisciplinaridade entre os saberes da Educação Física e da Gestão Ambiental

pode enriquecer as práticas pedagógicas, ampliando a visão dos futuros docentes sobre o papel da Educação Física no enfrentamento dos desafios ambientais. Assim, a vivência e a reflexão sobre essas questões contribuem para que os licenciandos compreendam a importância de aplicar estratégias de sensibilização ambiental nas suas futuras aulas, promovendo uma formação mais abrangente e comprometida com a sustentabilidade. Isso, devido ao fato de que:

desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (Sacristán, 2017, p. 99).

A participação dos estudantes de licenciatura em EF na Jornada de Estudos Ambientais foi uma experiência significativa que ampliou sua visão sobre a integração entre a Educação Física e a Educação Ambiental. A vivência prática nas trilhas e oficinas possibilitou a reflexão sobre como o corpo humano pode conectar-se com a natureza de uma forma pedagógica. Também destaca a importância da interdisciplinaridade, evidenciando que a combinação dos saberes da Educação Física e da Gestão Ambiental pode enriquecer as práticas pedagógicas dos futuros docentes.

Ao enfatizar-se a sensibilização ambiental, reforça-se que a formação dos licenciandos não se limita apenas à técnica, mas envolve uma abordagem mais profunda que considera o impacto ambiental, estimulando uma atuação responsável e integrada com o meio ambiente. “Particularizar a ‘realidade’ que as escolas e outras instituições culturais selecionam, preservam e distribuem, de maneira que essa realidade possa ser vista como uma ‘construção social’ que não necessariamente serve aos interesses de todos os indivíduos e grupos da sociedade” (Apple, 2006, p. 62).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Jornada de Estudos Ambientais proporcionou uma experiência transformadora na formação dos futuros docentes de Educação Física, evidenciando a importância da integração entre a disciplina e a Educação Ambiental. O evento

permitiu um aprofundamento nas discussões sobre a preservação e o cuidado com o meio ambiente, evidenciando a importância de ações práticas e educativas voltadas para a sustentabilidade. Ao vivenciar atividades práticas, como trilhas e oficinas, os licenciandos foram capazes de perceber como o corpo humano pode conectar-se com a natureza de maneira pedagógica, promovendo o protagonismo dos estudantes na conscientização ambiental.

Além disso, a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento, como a Educação Física, a Gestão Ambiental e o Direito Ambiental, mostrou-se fundamental para enriquecer as práticas pedagógicas, preparando os futuros professores para uma atuação mais integrada e reflexiva diante dos desafios ambientais. O evento contribuiu para a formação de um olhar mais crítico sobre o meio ambiente, incentivando os participantes a tornarem-se agentes de mudanças em suas comunidades. A experiência também destacou a relevância de trabalhar questões ambientais locais e globais, sensibilizando os estudantes para a importância da preservação e da responsabilidade social. Ao refletirem sobre o papel da Educação Física como ferramenta transformadora, os licenciandos compreenderam o potencial da disciplina para promover valores sustentáveis, cooperativos e de respeito ao meio ambiente, reforçando a necessidade de uma formação crítica e alinhada às questões ambientais contemporâneas.

Portanto, eventos como a Jornada de Estudos Ambientais revelam-se de extrema importância para a construção de uma formação docente mais completa, que integra teoria, prática e valores sustentáveis, preparando os educadores para um ensino que contribui para uma sociedade cada vez mais consciente e responsável. Eles oportunizam acesso a saberes que serão necessários a tomadas de decisões orientadas por questões morais e éticas, acima de tudo ideológicas, que estão diretamente imbricadas nos projetos pedagógicos de curso (PPC), currículos e planejamentos (tanto de ensino, quanto de aulas), isto é, questões que permeiam as culturas escolares, chegando aos espaços públicos e coletivos. Além disso, auxiliam em uma formação forjada em relações que “pressupõem um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição; expressam interesses explícitos ou disfarçados; demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas; condicionam e instituem as práticas docentes” (Franco, 2012, p. 159).

REFERÊNCIAS

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; DE GODOI BRANCO, A. B. *A abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC*. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526/pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais – meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROTTO, F. Práticas corporais na natureza e Educação Ambiental: o lazer esportivo em espaços naturais. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 15-29, 2017.

CUNHA, A., BALINHAS, V., BARBOSA, A., BAR, F., DOTTO, M., GONSALVES, V., SANTOS, C. y SANTOS, C. (2016). Grupo de Estudos Movimento e Ambiente : *A ambientalização curricular*. En Publicaciones 11 Congreso (2015). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7228/ev.7228.pdf>

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

KISTEMACHER, D.; COSTA, M. DO C. G. B. Política de Educação Ambiental na licenciatura: percepções de discentes em ciências naturais. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 27, n.1, p.16-37, 2022. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2945/2085>. Acesso em: 2 mar. 2025.

KITZMANN, R.; ASMUS, M. Educação ambiental e inovação curricular: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 265-282, 2012.

OBSERVATÓRIO DO CÓDIGO FLORESTAL. Rio Grande do Sul reduziu proteção ambiental e não avançou na implementação do Código Florestal. Observatório do Código Florestal, 22 maio 2024. Disponível em: <<https://observatorioflorestal.org.br/rio-grande-do-sul-reduziu-protecao-ambiental-e-nao-avancou-na-implementacao-do-codigo-florestal/>>. Acesso em: 2 mar. 2025.

PORTOS RS. Município de Rio Grande. Disponível em: <https://www.portosrs.com.br/site/comunidade_portuaria/rio_grande/municipio>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SATO, Michele. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 345-367, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). Matriz curricular do curso Uruguaiana – licenciatura em educação física. Uruguaiana: Unipampa – Campus Uruguaiana, 2022.

ZANINI, A. M.; SANTOS, A. R.; MALICK, C. M.; OLIVEIRA, J. A. de; ROCHA, M. B. Estudos de percepção e Educação Ambiental: um enfoque fenomenológico. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 23, p. 1-14, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-1172021230127>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.019

ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Frantiesca Cheiran Pereira¹

Elida Pasini Tonetto²

Denise Wildner Theve³

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre a experiência de Estágio Supervisionado em Geografia II do curso de licenciatura em Geografia da UFRGS, realizado em uma escola pública de Porto Alegre. O estágio incluiu diversos desafios, especialmente por ter sido desenvolvido em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se que o trabalho foi conduzido com flexibilidade e foco no desenvolvimento do pensamento geográfico, integrando conceitos como espaço, território, paisagem e lugar. As interações foram adaptadas para atender às necessidades e realidades dos alunos, utilizando estratégias que incluíram diálogos, atividades práticas, uso de mapas, recursos audiovisuais e metodologias ativas, como círculos de estudo. Reflexões

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal - RS, frantiesca.cheiran@gmail.com;

2 Professora do Departamento de Ensino e Currículo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Licenciada em Geografia pela Faculdade Cenecista de Osório, especialista no curso “O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade”, Mestra e Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutora pela Universidade de Valência - elidapasinitonetto@gmail.com;

3 Professora do Departamento de Ensino e Currículo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Graduada em Estudos Sociais/Geografia. Doutora em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Geografia. Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFRGS), denisetheves@gmail.com.

baseadas em autores como Kaercher (2007) e Cavalcanti (2019) embasaram a prática pedagógica, evidenciando a importância da escuta ativa e da conexão entre o conteúdo e o cotidiano dos estudantes. Momentos de frustração, como a falta de adesão às atividades em alguns momentos, foram equilibrados por conquistas significativas, incluindo relatos emocionantes de alunos sobre o impacto das aulas em suas vidas. O estágio demonstrou a relevância de adaptar materiais e abordagens ao contexto específico, promovendo um ensino que transcende os limites do livro didático e valoriza as experiências dos alunos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Ensino de Geografia, Pensamento Geográfico, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, compartilho minha experiência como estagiária no Estágio Supervisionado em ensino de Geografia II, no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), refletindo sobre as estratégias pedagógicas adotadas, as interações em sala de aula e as aprendizagens construídas ao longo dessa jornada. O estágio supervisionado foi uma etapa essencial da minha formação, pois permitiu-me planejar, mediar o conhecimento e adaptar-me às necessidades dos alunos. Baseando-me nos conceitos de espaço geográfico, paisagem, território e lugar para o planejamento das aulas, busquei compreender como a prática docente pode tornar o ensino de Geografia mais significativo para os estudantes.

O estágio ocorreu em Porto Alegre, no ano de 2024, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio, com 12 estudantes matriculados. O aprendizado foi valioso, especialmente sobre a importância da escuta ativa, da flexibilidade no planejamento e da valorização das vivências dos alunos. Ao longo das aulas, enfrentei desafios, vivi momentos prazerosos e pude perceber o impacto da mediação pedagógica na construção do conhecimento.

Meu objetivo com este relato é apresentar como os alunos reagiram às atividades propostas e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e o meu, enquanto professora em formação.

METODOLOGIA

Durante o estágio, registrei minhas percepções em anotações reflexivas após cada aula. Esses registros ajudaram-me a analisar a dinâmica da sala, as reações dos alunos e os ajustes que precisei fazer ao longo do processo. Esses relatos formam a base deste artigo, permitindo um olhar mais detalhado sobre a minha trajetória como professora em formação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica da minha experiência divide-se em dois eixos. O primeiro trata dos autores que consultei para elaborar meus planos de aula,

oferecendo suporte metodológico para minha prática. O segundo refere-se aos teóricos que me ajudaram a refletir sobre minha experiência docente.

Para planejar minhas aulas, recorri a Cavalcanti (2019), essencial para estruturar os conteúdos geográficos e definir abordagens pedagógicas. Também baseei-se em livros didáticos e paradidáticos para compreender as possíveis sequências didáticas para o conteúdo e temas que a professora regente me designou para trabalhar.

Antes do início do estágio, busquei preparar-me para conhecer melhor o tema por meio da leitura de alguns autores. Gohn (2020) contribuiu com reflexões sobre a Educação Não Formal e a aprendizagem para além dos conteúdos tradicionais. O Caderno Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - SMED (1997) ampliou minha compreensão sobre a importância da escuta ativa e do diálogo no processo de ensino no contexto da EJA. Já em Malysz (2013), encontrei elementos que me ajudaram a dimensionar alguns dos desafios do trabalho docente como estagiária. A obra dos professores Kaercher, Tonini e Castrogiovanni guiou-me nas reflexões pós-aula em questões como identidade docente, práticas pedagógicas no ensino de Geografia e o uso do livro didático.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A professora regente designou-me o conteúdo Tecnologias e Sociedades. Na primeira aula, estavam presentes seis alunos. Apresentei uma introdução dialogada que contextualizava as relações entre tecnologias e transformações sociais, culturais e espaciais ao longo da História. A interação foi dinâmica e os alunos contribuíram ativamente com suas experiências e questionamentos. Para a segunda aula, eles deveriam escolher uma das tecnologias discutidas e explicar como ela alterou o espaço geográfico em termos de uso do solo, organização das cidades, ou impacto ambiental. No entanto, os quatro alunos presentes iniciaram uma conversa comigo sobre suas vidas e intimidades das suas relações familiares que eu tentei, por três vezes, encerrar e voltar para o conteúdo, mas desisti e acolhi os alunos com atenção. A flexibilidade permitiu acolher as necessidades dos alunos e adaptar as atividades conforme necessário, promovendo um ensino que transcende os limites do currículo e valoriza as vivências dos alunos.

Apesar dos desafios, momentos gratificantes marcaram a experiência, como, ao final do primeiro período, o comentário de um aluno sobre a aula ter

“feito pensar”. Considerei que usei um plano B no segundo período e que uma aula de geografia foi realizada, já que contextualizei as falas dos alunos com as visões de mundo da nossa ciência. No entanto, uma inquietação ficou sobre a metodologia e a didática: em uma aula tradicional, o foco não seria desviado e eu queria experimentar algo nesse sentido”. Como o conteúdo não foi contemplado na totalidade e, especialmente, não houve o manuseio dos livros didáticos, que trariam uma materialidade física para a aula, decidi escrever um texto sobre o assunto dando ênfase às relações com os conceitos geográficos de espaço, paisagem, território e lugar.

Na segunda semana, as aulas três e quatro abordaram o tema “tecnologias nos serviços, transportes e comunicações”. No primeiro período, enfrentei um imprevisto: ao chegar na escola, fui avisada que as duas turmas estavam reunidas para uma confraternização. No segundo período, apenas um aluno estava presente. Segui o planejamento da leitura do capítulo 17 do livro didático “Araribá Conecta Geografia”, que aborda o artesanato, a manufatura e a indústria. Após a leitura, discutimos as percepções do aluno sobre os serviços, transportes e comunicações no contexto das tecnologias do passado, presente e futuro. Embora tenhamos conversado sobre o tema, não senti que tenha sido uma aula por não ter a turma. Fiquei bastante frustrada por não conseguir seguir com o planejamento e avançar na discussão prevista. Como estagiária, senti frustração em não estar na sala de aula, mas a confraternização proporcionou-me uma outra vivência de aprendizagem na escola: a docência é mais ampla do que a sala de aula e ocupa espaços e tempos distintos. Nesse caso, foi uma refeição preparada por uma estudante na cozinha da escola e servida no refeitório. Chamou-me atenção que, embora todos conversassem descontraidamente, os lugares ocupados foram separados entre estudantes e professores. Essas emoções levaram-me a buscar orientações para a continuidade do trabalho. O caderno pedagógico da SMED (Totalidades de Conhecimento) destacou a importância da escuta ativa no processo educativo e da flexibilidade no planejamento pedagógico. A escuta é essencial em situações de baixa participação, mesmo com um único aluno. O foco no diálogo e no acolhimento pode gerar aprendizagens significativas, e o silêncio pode ser parte desse processo. A flexibilidade, por sua vez, ajuda a adaptar o planejamento e manter a continuidade por outros caminhos.

Na quinta aula, propus traçar um paralelo entre os serviços de saúde e a sociedade tecnológica, permeada por técnica, tecnologia e ciência com aspectos

positivos e negativos. Quase todos tinham o que falar e queriam fazê-lo. Foi possível pensar em tempo, espaço, escala, localização, presença, ausência, desigualdades. Em situações como a aula sobre o hospital, o engajamento dos alunos refletiu o que a ciência postula: a utilização de temáticas conectadas ao cotidiano dos estudantes pode mobilizar participações significativas presentes em diálogos que fazem parte de processos educativos, e trabalhar conceitos amplos de maneira contextualizada, partindo das experiências de vida dos alunos, é de grande importância.

Para a sexta aula, elaborei e entreguei um material de apoio que abordava os temas: reflexão sobre geografia e tecnologia na vida cotidiana; somos parte do espaço geográfico; e sentindo o lugar - nossos espaços pessoais e geografia e a transformação do planeta. O material também trazia uma pergunta de reflexão para o fechamento da semana: “quais momentos, tecnologias ou lugares que você viu ou viveu ajudaram você a compreender melhor o que discutimos? Escreva sobre alguma ideia ou experiência que fez você ver a geografia de uma forma nova ou mais próxima da sua realidade.”

Fiz a leitura do texto com pausas para comentários, expliquei a proposta e coloquei-me à disposição para dúvidas. Estavam presentes quatro estudantes. Dois alunos não realizaram a tarefa, o que me fez refletir sobre possíveis falhas na proposta. Por outro lado, os outros dois alunos que concluíram a tarefa mostraram dedicação e concentração, mesmo sabendo que não valeria nota.

O engajamento dos alunos nas discussões sobre o hospital reflete a importância de temas conectados ao cotidiano dos estudantes, como postula a ciência educacional. Temáticas relevantes mobilizam participações significativas e reforçam a relevância de trabalhar conceitos amplos de maneira contextualizada, partindo das experiências de vida dos alunos.

Nesse contexto, o Caderno Pedagógico número oito ressalta a importância de associar conceitos vividos ao conceitual e partir para a análise global da sociedade em seus aspectos temporais e espaciais. Além disso, lidar com a frustração da não adesão dos alunos requer compreensão das condições de vida dos estudantes, como reforçado pelo Caderno Pedagógico da SMED (1997). Algumas estratégias incluem produzir materiais de apoio mais concisos e atraentes, incorporar estratégias de valorização do diálogo e aceitar o silêncio como parte do processo pedagógico, reconhecendo-o como uma oportunidade para reflexão e reorganização das ideias.

Na quarta semana, as aulas sete e oito foram dedicadas ao tema “tecnologias - revolução industrial e divisão internacional do trabalho”. No primeiro período, formamos um círculo para estudar um mapa do Atlas IBGE sobre Capacitação Tecnológica no mundo, o que facilitou a participação ativa e a visualização das informações. A sequência de explicações sobre a cartografia, os significados de termos e a análise dos dados geraram um debate enriquecedor. Utilizei uma bolinha com o mapa do mundo estampado para comparar representações planas e “redondas” e visualizar distorções nas formas e tamanhos dos países conforme a posição em relação ao Equador, uma metodologia que engajou os alunos e facilitou a compreensão dos conceitos.

No segundo período, utilizei a sala de vídeo da escola para projetar as páginas selecionadas e os exercícios do capítulo do livro didático Moderna Plus. Fizemos uma leitura conjunta, destacando os principais pontos e retomando a aula anterior sobre o mapa de Capacitação Tecnológica. A decisão de usar a projeção foi financeira, já que o capítulo era grande e seria oneroso fazer várias cópias. Apesar da infraestrutura disponível, a fraca iluminação da sala intensificou o cansaço dos alunos. Além disso, o tempo de 40 minutos por período foi novamente um desafio, especialmente para uma aula de estagiário. Ao final, entreguei impressos com atividades para fazerem em casa e entregar na próxima semana.

Organizar a turma em círculo e usar a bolinha com o mapa do mundo ajudaram significativamente na participação dos alunos. Essas metodologias ativas promoveram uma maior conexão com o conteúdo estudado. A comparação entre a bolinha e o mapa plano foi eficaz para explicar as distorções e conceitos cartográficos de forma visual e simples, tornando o aprendizado mais engajante. O tempo curto de 40 minutos por período foi um dos maiores desafios dessas aulas. Como estagiária, senti a dificuldade de cumprir todo o planejamento em um período tão apertado. Malysz (2013) destaca que o estágio supervisionado é uma oportunidade valiosa para futuros professores vivenciarem esses desafios e refletirem sobre sua prática. Adapte as atividades da melhor forma possível e aprendi a ser flexível e a planejar de acordo com as limitações de tempo.

Na última semana do estágio, comecei a nona aula questionando quais deles já haviam morado em áreas rurais ou tinham familiares agricultores, e quem nunca havia estado em uma área rural. Essa introdução buscou conectar os alunos pessoalmente com o tema. Utilizamos os textos e imagens do livro didático Araribá Conecta Geografia, disponível na escola, para a problematização de questões

como a utilização de mão de obra humana, o tamanho das propriedades rurais e o manejo ambiental. No segundo período, seguimos com o livro, mas avançamos para a área urbana. A discussão foi dirigida à urbanização de Porto Alegre, abordando mudanças na cidade ao longo dos anos, a evolução do bairro da escola e a relação das enchentes de 2023 e 2024 com a urbanização.

Para o fechamento do primeiro período, os alunos foram solicitados a responder a pergunta: “com base nas observações de hoje, como o espaço rural pode ser mais valorizado do ponto de vista do trabalho humano?” No segundo período, a pergunta foi: “com base nas observações de hoje, o que vocês acham que poderia ser melhorado em Porto Alegre para termos um espaço urbano mais agradável, seguro e acessível?” Essas atividades buscaram estimular a reflexão crítica e o envolvimento ativo dos alunos. A avaliação foi realizada por meio de observações sobre o envolvimento e a participação nas atividades orais e escritas, com mediação individual e/ou coletiva sempre que necessário.

As aulas desta semana também reforçaram a importância de conectar os conteúdos teóricos com as vivências pessoais dos alunos, promovendo um ensino significativo e contextualizado. Utilizar recursos visuais e questionamentos problematizadores facilitou a compreensão dos conceitos e incentivou a participação ativa. O desafio de lidar com o tempo limitado das aulas continuou, mas a adaptação das atividades e o foco em metodologias ativas ajudaram a manter o engajamento da turma.

O estágio supervisionado em Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) proporcionou uma rica jornada de aprendizado e reflexão. A experiência destacou a importância da flexibilidade no planejamento pedagógico e a relevância de adaptar as atividades ao contexto específico dos alunos da EJA. Ao longo das semanas, aprendi a lidar com as diversidades de aprendizagem, o cansaço dos alunos do período noturno e as dificuldades de adesão às tarefas propostas. Além disso, percebi a necessidade de ajustar constantemente a mediação das aulas, buscando o equilíbrio entre os conteúdos curriculares e a valorização das experiências dos estudantes. Outro aprendizado importante foi a utilização de metodologias ativas, como círculos de estudo, que permitiram maior engajamento dos alunos. Essas metodologias também contribuíram para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos estudantes, abordando conceitos como espaço, território, paisagem e lugar de maneira contextualizada, relacionada ao cotidiano dos

alunos. A prática de escuta ativa foi essencial, permitindo que os alunos expressassem suas opiniões e reflexões antes das intervenções conceituais.

A experiência também evidenciou a importância de um ensino mais flexível, que ultrapassa os limites do livro didático, incorporando a análise de materiais audiovisuais, o uso de mapas e atividades práticas. O estágio demonstrou que a docência na EJA exige um olhar atento às necessidades dos alunos, respeitando suas condições e buscando formas de envolvê-los no processo de aprendizagem de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado na EJA foi uma etapa fundamental no desenvolvimento da minha prática pedagógica, permitindo que eu aplicasse os conhecimentos adquiridos no curso de licenciatura em Geografia de forma concreta e desafiadora. A reflexão contínua sobre as metodologias empregadas e o *feedback* dos alunos proporcionaram-me um aprofundamento na compreensão do papel do educador na EJA, com foco na escuta ativa, na adaptação dos conteúdos às vivências dos alunos e na valorização do conhecimento dos estudantes.

Os desafios enfrentados, como a falta de adesão em algumas atividades e a gestão do tempo limitado das aulas, foram compensados por momentos gratificantes, como as discussões enriquecedoras e a percepção de que os alunos estavam, de fato, refletindo sobre os temas propostos. O estágio ensinou-me que a docência vai além da transmissão de conhecimento: ela envolve a construção de um espaço de diálogo e reflexão mútua, onde o conteúdo geográfico conecta-se com a vida e as experiências dos alunos. A experiência permitiu-me, ainda, perceber a importância de ajustar as estratégias pedagógicas de acordo com as realidades dos alunos, garantindo um ensino mais inclusivo e significativo.

Em suma, o estágio supervisionado na EJA foi uma oportunidade ímpar para experimentar e refletir sobre as práticas pedagógicas, reforçando a importância de ser uma professora flexível, atenta às necessidades dos alunos e disposta a aprender com cada desafio encontrado.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

GOHN, M. G. M.. **Educação Não Formal**: Direitos e Aprendizagens dos Cidadãos (ãs) em tempos do Coronavírus. Humanidades & Inovação, v. 7, p. 9-20, 2020.

KAERCHER, N. A. ; THEVES, D. W. . **Machado em nosso mar congelado, Minuto deus**: decepcionar leitores para geografizar nossa existência e existenciar a Geografia. In: MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M.; COSTELLA, R. Z.. (Org.). Geografias interativas. 1ed.Florianópolis: Editora UDESC, 2020, v. , p. 255-274.

KAERCHER, Nestor André. **Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo**. In: REGO, Nelson, CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos e KAERCHER, Nestor André. (orgs.) Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MALYSZ, Sandra T. **Estágio em parceria universidade-educação básica**. In: PASSINI, Elza Yasuko. PASSINI, Romão. MALYSZ, Sandra T. (Org). Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. São Paulo: Contexto, 2013.

SCANDELAI, Natálie Roncaglia. **Planejamento**. In: PASSINI, Elza Yasuko. PASSINI, Romão. MALYSZ, Sandra T. (Org). Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. São Paulo. Contexto. Edição do Kindle.

SMED. Secretaria Municipal de Educação De Porto Alegre. **Totalidades de Conhecimento**. 3ª ed. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre: SMED. Nº 8. Set, 1997.

TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz. **Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia**. In: TONINI, Ivaine Maria et al. O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, 2017, pg. 259-271.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.020

AS REDES SOCIAIS COMO ALIADAS NO ESTUDO DA MATEMÁTICA: AÇÕES REALIZADAS NO PIBID (2024)

Júlio César Monteiro de Oliveira¹

Cristiane Monteiro da Silva²

Lisangela Cunegatto Machado³

Marlúbia Corrêa de Paula⁴

Kelen Berra de Mello⁵

RESUMO

Este artigo apresenta o planejamento de ações alinhadas às preferências por atividades culturais de estudantes com o uso de redes sociais. O contexto foi uma escola estadual de Ensino Médio no interior do Rio Grande do Sul, com a participação de 106 estudantes. A coleta de dados ocorreu via *Google forms*. Este trabalho resulta da participação de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID - em 2024. Quanto aos resultados dessa coleta de dados, verificaram-se indicativos de que a internet e as redes sociais (Instagram, TikTok e WhatsApp), ao lado de filmes, séries e jogos eletrônicos, são as principais fontes de entretenimento desses estudantes, pois a maioria não participa de atividades culturais presenciais. O uso do celular e a socialização com amigos são as principais atividades fora do

1 Estudante da graduação em Licenciatura em Matemática no IFRS - Campus Caxias do Sul – julio.oliveira@caxias.ifrs.edu.br

2 Graduada em Matemática - IFRS - Campus Caxias do Sul. monteirodasilvacristiane@gmail.com

3 Estudante da graduação em Licenciatura em Matemática no IFRS - Campus Caxias do Sul – lisangela.machado@caxias.ifrs.edu.br

4 Doutora pelo Curso de Educação em Ciências e Matemática - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. marlubia.paula@caxias.ifrs.edu.br

5 Doutora em Engenharia Mecânica - UFRGS. kelen.mello@caxias.ifrs.edu.br

ambiente escolar, enquanto eventos como shows musicais e oficinas artísticas figuram entre os mais desejados na escola. Diante destes resultados, bolsistas do PIBID (futuros professores) elaboraram estratégias pedagógicas para que as redes sociais pudessem ser aliadas ao estudo de conteúdos matemáticos. Nesse sentido, essas estratégias contribuem para a formação docente, de modo a colaborar com a revisão de conceitos matemáticos, contribuindo no reconhecimento da realidade do estudante da Educação Básica. Esses procedimentos representam uma contribuição para a área educacional que se insere num ambiente onde o uso das redes sociais tem sido predominante.

Palavras-chave: Formação de Professores, Ensino Médio; Matemática; Redes Sociais.

I INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar o planejamento de ações alinhadas às preferências por atividades culturais de estudantes. Para coletar dados que atendem essa ação, o contexto foi uma escola estadual de Ensino Médio de um município do interior do Rio Grande do Sul. Para isso, optou-se pelo formulário via *Google forms*, com retorno de 106 estudantes. A temática selecionada foi a diversidade cultural. Esse interesse decorre do cronograma de atividades que está sendo desenvolvido para atendimento de estudantes do Ensino Médio, realizado por dois licenciandos do curso de Matemática, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID - em 2024. O trabalho desenvolvido no PIBID é, também, um modo de contribuir para o revigoramento do processo formativo, pois a atenção dedicada à formação de professores é sempre algo que precisa ser renovado, ainda mais diante das demandas sociais imersas no uso tecnológico, afinal, “critica-se e escreve-se muito sobre ensino superior, mas produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta. Por isso, direcionamos as pesquisas para a busca de entendimentos sobre a revitalização da qualidade do ensino universitário” (Leite, 2003, p. 310). E, ainda, paralelamente, “os diagnósticos acerca do cenário educacional revelam uma crise no que tange aos modelos de formação docente. Os estudos realizados por Gatti (2010; 2013; 2014; 2021) e Gatti *et al.* (2019) apontam uma insuficiência no tocante à parte curricular dedicada à formação” (Lomba, 2023, p. 3). Com base nessa compreensão, a metodologia adotada pelos docentes que orientam as atividades realizadas no curso de licenciatura em Matemática, tem procurado concentrar atenção nessa situação, levando em conta as reflexões sobre o desenvolvimento profissional. Em relação ao desenvolvimento profissional e sua constituição, “Sowder (2007), em vasta revisão bibliográfica, compreende que as perspectivas de desenvolvimento profissional bem-sucedidas de professores de Matemática compreendem: a participação dos professores para decidir aspectos sobre a intervenção” (Crecci, Fiorentini, 2013, p. 2). Esse foi o aspecto enfatizado neste momento inicial de formação.

Nesse sentido, ratifica-se a necessária participação do professor, reconhecendo que o ensino “é mais do que um ofício. É uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores são tratados como problemas” (Day, 2001, p. 48). Esse reconhecimento, segundo

o autor, deve ocorrer de forma crítica enquanto agem durante seu exercício profissional nos espaços onde lecionam, portanto, junto aos estudantes. Por isso o envio de questionários para estudantes de Ensino Médio, para reconhecimento de perfis e escolhas pessoais em relação ao uso de internet. Essa ação foi uma iniciativa utilizada para que estes professores em formação, por ora bolsistas do PIBID, pudessem identificar características individuais dos estudantes, para, só após este reconhecimento, ter início a organização de atividades que possam contemplar a realidade deste grupo. Considerando o exposto, este artigo foi estruturado de acordo com os seguintes assuntos: caracterizações do uso de redes sociais pelos estudantes de Ensino Médio participantes da coleta de dados; metodologia utilizada na coleta de dados e seus desdobramentos para subsídio na elaboração de atividades de interesse dos estudantes; e considerações finais.

2 CARACTERIZAÇÃO DO USO DE REDES SOCIAIS PELOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO PARTICIPANTES DA COLETA DE DADOS

Conforme os dados coletados, os participantes dessa investigação sinalizaram algumas características, tais quais o uso de redes sociais como uma forma de participação em shows e eventos culturais e como forma de socialização com os colegas. Sinalizaram, também, a falta de atividades culturais na escola e mencionaram o uso das redes sociais para que possam fazer amigos e manter estes relacionamentos diários. Nesse sentido, é necessário salientar que,

embora os sites de redes sociais atuem como suporte para as interações que constituirão as redes sociais, eles não são, por si, redes sociais. Eles podem apresentá-las, auxiliar a percebê-las, mas é importante salientar que são, em si, apenas sistemas. São os atores sociais, que utilizam essas redes, que constituem essas redes (Recuero, 2009, p. 103).

Tenta-se compreender o uso das redes sociais por considerar-se que jovens do Ensino Médio devem solicitar atividades desse tipo também em outras regiões do país. Nesse sentido, as publicações, especialmente de artigos, podem contribuir com sugestões para o proveito do uso dessas redes para o planejamento de atividades a partir do interesse desses jovens. Convém ressaltar que a coleta de dados também serviu como mote para contemplar aspectos que precisam ser

desenvolvidos na formação de professores, os quais não podem ser realizados sem o estímulo à leitura de textos acadêmicos e bibliografias da área educacional.

Nesse sentido, essa atividade suscitou o envolvimento dos bolsistas numa primeira experiência de coleta de dados, uma vez que se assumiu o compromisso de começar uma busca sobre a temática em questão, uso de redes sociais por estudantes do Ensino Médio. Após essa investigação, os dados serviram de subsídio para o planejamento de atividades que atendam a demanda levantada por eles.

2.1 AMPLIAÇÃO DA COLETA DE DADOS: ARTIGOS SELECIONADOS NO GOOGLE ACADÊMICO

Considerando a necessidade de ampliação das informações, fez-se uma identificação de artigos *Qualis A* via *Google Acadêmico*, por meio da seleção prévia de palavras-chave, tais como redes sociais, formação de professores e Ensino Médio. Nesse momento, foram localizados, inicialmente, 14.900 artigos. No entanto, com o andamento da leitura dos títulos e seleção de artigos, os bolsistas observaram que precisavam de um novo filtro para que a temática dos estudos fosse contemplada. Manteve-se a busca, até a seleção de 20 artigos. Nesse ponto, foi sugerida a troca das palavras-chave para que a busca resultasse em menor quantidade de documentos e maior qualidade dos dados que se aproximam da temática. O movimento realizado de busca e percepção de quantidade de documentos obtidos por meio de palavras-chave serviu de estímulo para aprendizagens sobre os procedimentos adotados em pesquisas acadêmicas, onde o rigor na seleção dos dados é sempre um critério a ser estabelecido. Na sequência, foi realizada a segunda busca. Dessa vez, as palavras-chave foram: tecnologias digitais, Ensino Médio, redes sociais e Matemática. Todos os termos receberam aspas, para que a identificação fosse realizada atendendo a escrita das palavras com uso de mais de um termo concomitantemente. O total de textos disponíveis foi 8.640. Após a leitura de todos os títulos, foram aplicados critérios de exclusão e, com isto, foram selecionados 11 artigos.

A escolha dessa plataforma de busca ocorreu por ser, esta, a primeira experiência dos bolsistas em relação à seleção de materiais na internet, bem como a aprendizagem sobre uso de palavras-chave e critérios de exclusão. Os critérios de exclusão foram: artigos que estão fora da delimitação temporal de 2020 a 2024; aqueles que não contemplam a etapa educacional, que neste caso, é o

Ensino Médio; aqueles que tratam de experiências com Ensino Médio em cursos *Stricto Sensu*; aqueles que tratam de ensino de outra componente curricular que não fosse a Matemática; aqueles que descrevem dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso (TCC) e, ainda, todos aqueles que não contemplavam um artigo de *Qualis A*.

Conforme descrito, esse foi o primeiro contato dos bolsistas com a criação de filtros para as buscas online internet e, por isso, foi necessária, também, a aprendizagem sobre qualidade dos artigos utilizando a classificação ainda vigente na Plataforma Sucupira. Pelo exposto, a atividade realizada mostrou-se produtiva para esclarecimento de várias dúvidas sobre a seleção de materiais para leitura na internet. Com isso, foram realizadas reuniões via *Google Meet*, com agendamento prévio, para discutir sobre qual artigo deve fazer parte de uma coleta de dados, afinal, nem tudo que está na rede mundial de computadores pode ser considerado adequado para servir de referência num trabalho acadêmico.

A partir dessa situação, a atividade via PIBID foi propositiva, pois a tarefa permitiu ir além do objetivo inicial de subsidiar o planejamento de atividades para o Ensino Médio. Retornando à questão dos dados coletados, os resultados dessa busca foram anotados em quadros, denominados mapas, seguindo a orientação de Biembengut (2008) referente à técnica de Mapeamento Educacional. Para compor o primeiro mapa (Mapa 1 – Mapa de Identificação I), foram realizadas as seguintes ações: os artigos foram codificados como A1, sendo A para sinalizar a primeira busca e 1 por ser o primeiro artigo selecionado. A numeração foi atribuída de forma sequencial. Porém, como foram necessárias duas buscas, para a segunda foi atribuída a letra B, a qual seguiu também o ordenamento numérico. Com isso, foi preparado o Mapa de Identificação III, conforme o que consta a seguir.

Mapa de Identificação I – Artigos (A1 – A20 / 2020 – 2024)

A1 – 2024 - Redes sociais digitais no contexto da prática pedagógica no Ensino Médio https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6806
A2 – 2021 – Utilização de redes sociais em sala de aula: um estudo em um curso de pós-graduação sobre tecnologias da informação e comunicação. https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/9093
A3 – 2023 – Percepções dos professores acerca do ensino remoto emergencial: processo inicial de implantação. https://revistas.pucsp.br/emd/article/view/56361

A4 – 2021 – Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41203
A5 – 2020 – Vozes de professores e Licenciandos sobre as dificuldades do uso das Tic no Ensino de Matemática: O caso da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Campus https://granrio.emnuvens.com.br/recm/article/view/5178
A6 – 2021 – Ensino fundamental e as relações de sociabilidades: os adolescentes e a diversidade na escola. https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40743
A7- 2023 –As TDICS e a formação docente: concepções e práticas de professores de língua portuguesa. https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15183/11030
A8 – 2024 – Formação continuada de professores de matemática dos anos iniciais: uso das redes sociais como ferramenta de aprendizagem - https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/421
A9 – 2023 – Da internet para a sala de aula: percepções de professores em formação inicial em química e física sobre o internetês- https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10750
A10 – 2020 – A produção do conhecimento sobre Facebook e Educação no portal de periódicos da Capes: relatos de experiências docentes- https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1255/691
A11 – 2020 – A tecnologia de comunicação digital na formação inicial de professores: concepções, práticas e controvérsias. - https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/103443/59568
A12 – 2021 – As novas tecnologias e o estabelecimento de uma nova ordem de comunicação em sala de aula. https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/20773/13489
A13 – 2022 – Instagram e a educação: algumas considerações https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsGjTVtZ3Yn4Bn6SkHdsZvB/
A14 – 2023 – A perspectiva de docentes sobre o interesse de estudantes do 1º ano do ensino médio nas áreas de engenharia e tecnologia - https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2127/838
A15 – 2021 – Elementos relevantes para a formação de professores na cultura digital http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762020000401815&script=sci_arttext
A16 – 2020 – Professor, Posso Usar o Celular? Um estudo sobre mobilidade e redes sociais no processo de ensino e aprendizagem escolar - https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5742
A17 – 2023 – Residência Pedagógica formação e vivências de residente preceptores no ambiente virtual e nas redes sociais - https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/31906
A 18 – 2020 – O uso do celular em escolas do ensino médio- https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2150

A19 – 2020 – O Facebook como ambiente virtual para o estudo de Geometria: o ponto de vista dos estudantes do Ensino Médio - <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/4692>

A20 – 2023 – Formação de professores para a cultura digital: elementos em perspectivas diferentes da visão instrumental - <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21276>

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

O Mapa de Reconhecimento I foi utilizado para descrever as interpretações sobre o teor dos artigos (A1 – A20), no que se refere às contribuições sobre a presença das redes sociais, em salas de aula, no Ensino Médio. Com a leitura realizada dos resumos, pode-se perceber que, apenas em A6, ficou evidenciada uma descrição sobre a influência das redes sociais, na formação social e identitária, destacando a influência das redes sociais em grupos juvenis. Essa descrição aproxima-se do objetivo deste artigo, enquanto os demais centram esforços em perceber a utilidade do uso de tecnologias, de tipologia variada, para ensino de conteúdos em sala de aula, como pode-se ler em A2 – identificando o potencial educativo significativo das redes sociais, e ainda, a necessidade de capacitação docente para explorar melhor essas ferramentas. Nesse sentido das dificuldades dos professores em relação ao uso de tecnologias, A4 menciona ser essencial reformular os currículos e investir mais na formação tecnológica dos professores para acompanhar as mudanças da sociedade digital. Essa argumentação também consta em A5, considerando que “tanto os licenciandos quanto os professores enfrentam desafios como a falta de formação adequada, escassez de recursos tecnológicos e resistência de gestores escolares” (Shaw, Silva Junior, 2020, p. 1).

Em A6, foi identificada a compreensão dos estudantes considerando a escola como um lugar de interação social. Isto assemelha-se ao uso de redes sociais, mencionando, inclusive, o seu potencial tanto para formar quanto para romper amizades. Em A7, os professores reconhecem os avanços tecnológicos presentes no cotidiano dos estudantes, reconhecendo que não há atividades de ensino que incluam esses usos. Em A10, o texto descreve a necessidade de refletir sobre o uso do Facebook como recurso didático com foco na aprendizagem colaborativa.

Em A16, o texto descreveu o uso das redes sociais como algo favorável para a divulgação de trabalhos dos estudantes. Em se tratando do uso dos celulares, em A18, os autores constataam que o uso de celular não é realizado para o fim

educacional, pois tanto estudantes quanto professores não estão preparados para isso. Enfatizam que “o uso dos celulares pelos alunos é para redes sociais e jogos, o que resulta em distração” (Santos, Oliveira, 2020, p. 1). Tal como em A2, em A19, o uso da rede social Facebook é mencionado para ensino de conteúdo e para incentivo de estudo fora de sala de aula. Sobre os resultados alcançados ou esperados com o uso das redes sociais, as publicações revelam algumas possibilidades conforme o que consta no recorte apresentado no Mapa de Identificação II.

Mapa de Identificação II: recorte da descrição dos resultados (alcançados/esperados)

Em A1 - As redes sociais podem aproximar a educação das vivências juvenis, tornando o aprendizado mais dinâmico e participativo;
Em A2 - Os resultados destacam o potencial das redes sociais para tornar o ensino mais dinâmico e interativo, mas, também, evidenciam desafios como a falta de formação docente e infraestrutura adequada. O estudo reforça a necessidade de capacitação para um uso mais eficaz e significativo dessas ferramentas na educação.
Em A3 - A importância deste estudo para nossa compreensão vem dessas dificuldades e adaptações, contribuindo para reflexões sobre inclusão digital, formação docente e o impacto dessa experiência na educação futura.
Em A4 - O contexto da pesquisa evidencia que, apesar do avanço tecnológico, a formação de professores ainda apresenta limitações quanto à integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A relevância do estudo está na necessidade de repensar currículos de licenciatura e programas de pós-graduação para preparar melhor os professores diante das demandas tecnológicas contemporâneas. (Ensino médio)? [...]

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Os mesmos procedimentos foram adotados para o registro dos artigos codificados como B. Nesta etapa, faz-se a apresentação do Mapa de Identificação III. A seguir, têm-se as sínteses realizadas após essas interpretações e apresentadas no Mapa de Reconhecimento II.

Mapa de identificação III – Artigos (B1 – B9 / 2020 – 2024)

B1 – 2020 - Acompanhamento periódico de aprendizagem em sala de aula com a utilização de smartphones https://reinpec.cc/index.php/reinpec/article/view/543/453
B2 – 2022 - Discutindo possíveis relações entre tecnologias digitais, criatividade e formação de professores a partir de publicações do VII SIPEM. https://periodicos.ufrjr.br/index.php/gepem/article/view/650

B3 – 2020 – Narrativas dos professores nas redes: o percurso dos professores da Educação Básica https://www.scielo.br/j/er/a/st6TR3J4bdK43SrDWWHfHFq/?format=html
B4 – 2020 - A produção do conhecimento sobre facebook e educação no portal de periódicos da CAPES: relatos de experiências docentes. https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1255/691
B5 – 2023 – A tecnologia como agente transformador da identidade do futuro professor de matemática no processo de análise e produção de materiais didáticos http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/6562/pdf_1156
B6 – 2020 – Metodologias ativas e tecnologias digitais como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado https://revistas.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/38/174
B7 – 2024 – A máquina está a serviço de quem?: uma reflexão crítica sobre as tecnologias digitais e a educação. https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/53450/45972
B8 – 2022 – Concepções de professores de Ensino Médio sobre práticas educativas no contexto das redes sociais virtuais. https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4072/4585
B9 – 2020 – A cibercultura na educação básica: ponderações sobre os desafios do uso das tecnologias digitais no âmbito escolar. https://ciltec.textolivre.pro.br/index.php/CILTecOnline/article/view/868/195

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

A partir do acima exposto, faz-se a construção de sínteses das publicações, buscando ressaltar aspectos de aproximação ou afastamento em relação à temática deste artigo. Assim, em B1, são apresentados os pontos positivos e negativos do uso de smartphones em sala de aula. É proposto o desenvolvimento de um aplicativo móvel para transformar o celular em uma ferramenta de ensino e aprendizagem usada para aplicar questionários avaliativos, além da implementação de um sistema de chamada pelo qual os alunos podem registrar sua presença usando um leitor de código QR. Já em B2, faz-se a análise da relação entre criatividade, tecnologias digitais e formação de professores, com base em 12 artigos publicados no VII SIPEM⁶, com destaque para a importância de explorar a criatividade e as tecnologias digitais na formação de professores. Em B3, a cultura digital transforma a relação da sociedade com as tecnologias. Este estudo analisou como 60 professores da rede pública da Educação Básica utilizam narrativas digitais em blogs, páginas e redes sociais encontrando apoio e

⁶ SIPEM - Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática

conexão com outras pessoas nas redes, o que os fez sentir-se acolhidos e influentes. Em B4, foi analisado o uso do Facebook como recurso didático-pedagógico para aprendizagem colaborativa, melhorando a comunicação e interação entre estudantes e professores. Em B5, descreve-se o processo de análise e produção de materiais didáticos por licenciandos em Matemática, destacando os desafios encontrados e os impactos na forma de aprender, ensinar e fazer Matemática utilizando a tecnologia para poder transformar a identidade docente e contribuir para a criação de materiais didáticos estimulantes e atrativos.

Em B6, foi abordada a importância da implementação de metodologias ativas e tecnologias digitais na Educação Profissional e Tecnológica, com foco no Ensino Médio Integrado. Em B7, foi descrito o acesso a tecnologias online e seu uso por estudantes de Ensino Médio em uma escola pública mineira, evidenciando que os estudantes não dominam recursos tecnológicos para fins pedagógicos. Em B8, foi avaliado como professores do Ensino Médio percebem as práticas educativas em redes sociais virtuais. Em B9, foi investigado o uso de tecnologias digitais no Ensino Médio público. Foi perceptível que, apesar de seu potencial, essas tecnologias ainda não são amplamente utilizadas no ambiente escolar. A falta de infraestrutura é um obstáculo significativo para a integração das tecnologias e os estudantes parecem estar abertos à inserção de recursos digitais em suas aulas, embora critiquem a qualidade das pesquisas escolares na internet.

Destarte, em relação aos aspectos utilizados para destaque nos Mapas de Identificação (I, II e III) e de Reconhecimento (I e II), é possível considerar que o uso das redes sociais ainda é percebido como algo alternativo, portanto, fora da escola, para subsidiar ações de compartilhamento de materiais de ensino. Atualmente, há em vigor uma lei⁷ que regula o uso de celulares em sala de aula, mas isso não impede que o uso das redes sociais seja reanalisado para o potencial de atividades educacionais.

3 METODOLOGIA UTILIZADA NA COLETA DE DADOS E SEUS DESDOBRAMENTOS

Dessa forma, a metodologia utilizada de início para permitir a realização de uma atividade do PIBID no ano de 2024 gerou possibilidades que foram além

⁷ Disponível em: LEI Nº 15.100, DE 13 DE JANEIRO DE 2025 - LEI Nº 15.100, DE 13 DE JANEIRO DE 2025 - DOU - Imprensa Nacional; Acesso: 21 fev. 2025

desta proposta inicial, pois os bolsistas precisam aprender sobre modos de coleta de dados e, então, sobre seu registro. No desenvolvimento dessa tarefa, com a leitura dos artigos selecionados conforme critérios já descritos, também ocorreu a ampliação da temática – redes sociais utilizadas pelos estudantes de ensino médio – o que oportunizou o planejamento de tarefas para a sequência do cronograma no PIBID. Portanto, esse encadeamento propiciou a elaboração de uma atividade para o Ensino Médio conforme o movimento inicial deste artigo. Ficou evidente que o ensino sobre uma metodologia de pesquisa não precisa ficar concentrado numa disciplina para esse fim, mas pode ser disperso em oportunidades que são decorrentes de outras atividades desenvolvidas na licenciatura. Outra situação possível de colocar-se para reflexão foram os critérios éticos que precisam ser preservados, em todos os passos da coleta de dados e do registro, de forma a oferecer clareza para quem investiga uma situação e, na sequência, para os leitores ou ouvintes, a quem dirige-se esse empenho.

O ensino sobre ética é prioridade, pois todo dado que se torna parte de um texto precisa usufruir de confiabilidade como pressuposto básico de sua constituição. Esse critério faz parte do texto, de modo geral, pois, a cada parágrafo, o leitor percebe as amarrações teóricas que respaldam as escolhas e a clareza expressa na descrição do itinerário adotado. Diante dessa busca de dados que, aos poucos, foram transformando-se em informações, os bolsistas obtiveram subsídios para a construção de uma atividade que envolvesse Ensino Médio, redes sociais e formação de professores – pois este é o ambiente natural que acolhe essa tarefa.

O exposto assemelha-se ao que prevê Stake (2011), pois esse ambiente caracteriza uma “pesquisa naturalística: observação de acontecimentos comuns em seus próprios locais de ocorrência”. Nesse viés, considerando as buscas realizadas pelos bolsistas PIBID, foi construída uma atividade para a aplicação em turmas de Ensino Médio (primeiro, segundo e terceiro anos), no primeiro semestre do ano de 2025.

4 ATIVIDADE DESENVOLVIDA PARA APLICAÇÃO NAS TURMAS DE ENSINO MÉDIO COM USO DE REDES SOCIAIS: RECORTE

Na escola, os estudantes têm disponível um determinado tempo de aula para aprender o conteúdo e resolver as atividades propostas. No entanto,

a diversidade de perfis dos alunos implica diferentes ritmos de aprendizado, exigindo abordagens pedagógicas que favoreçam a inclusão e a compreensão do material. Assim, a elaboração de atividades que levem em consideração tais diferenças torna-se essencial para garantir um processo educacional equitativo e eficaz. A proposta visa, também, avaliar a eficácia da metodologia aplicada por meio da observação do desempenho dos alunos e da coleta de *feedback*, possibilitando ajustes e refinamentos no processo. Além disso, busca-se compreender o impacto da atividade no desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais dos participantes. Vale destacar que a atividade foi pensada com base nos artigos coletados durante a fase inicial da pesquisa. Na sequência, será apresentada a atividade desenvolvida, detalhando seus objetivos e metodologia.

- Objetivo geral: desenvolver a autonomia dos alunos no estudo da Matemática por meio da análise crítica de vídeos curtos, interpretação de dados e criação de materiais audiovisuais, utilizando conceitos matemáticos de forma prática e interativa.

- Objetivos específicos: desenvolver a capacidade de síntese crítica a partir da análise de vídeos matemáticos; analisar e interpretar dados de redes sociais utilizando conceitos matemáticos; estimular a criatividade na produção de vídeos educativos e publicitários; incentivar o trabalho em equipe e a comunicação eficaz; explorar diferentes formas de apresentação de conteúdos matemáticos.

- Público-alvo: alunos do Ensino Médio - uma atividade será realizada por meio da formação de grupos.

1. Formação dos grupos - dividir os alunos em pequenos grupos (três a cinco integrantes).
2. Procedimento - pesquisa e análise de vídeos matemáticos: cada grupo deve buscar vídeos curtos sobre Matemática, desde que estejam relacionados ao conteúdo estudado. Os vídeos podem ser encontrados no YouTube, em plataformas de pesquisa ou em sites recomendados pelo professor (Instagram, Facebook, Tiktok e Twitter).
3. Síntese Crítica - após assistir aos vídeos, os alunos devem escrever uma síntese crítica, abordando o conceito matemático tratado, o que compreenderam, o conteúdo da explicação (clara, (in)eficaz), sugestões de melhorias para a abordagem do tema e, para fechamento, devem elaborar uma reflexão final.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo proposto neste artigo, no qual foi previsto a ação de elaborar uma atividade para aplicação em salas de aula do Ensino Médio, pode-se perceber que a atividade suscitou uma aprendizagem metodológica sobre como realizar uma busca de artigos de modo criterioso, utilizando, para isso, o Google Acadêmico. As considerações sobre essa aprendizagem revelaram que, embora o número de artigos selecionados numa primeira inserção de palavras-chave tenha sido amplo, atingindo dígitos de milhar, quando o termo PIBID foi descrito no rol de palavras-chave para a realização da busca, os artigos encontrados foram de *Qualis B* ou inferior, ou foram de anais de eventos científicos, o que levou à sua exclusão do conjunto de artigos analisados. Portanto, numa primeira identificação, pode-se considerar que as atividades desenvolvidas nesse tipo de projeto ainda precisam ser comunicadas em maior número. Isso sinaliza uma lacuna para publicações sobre outras atividades realizadas no PIBID.

Diante disso, para as considerações finais sobre a atividade realizada de planejamento de aplicação em sala de aula do Ensino Médio, pode-se notar que os artigos selecionados não apresentam a descrição de atividades realizadas para esse fim, embora mencionem-nas. Desse modo, esperando contribuir para essa comunicação científica, este artigo foi realizado. Quanto à escolha da temática do uso de redes sociais, advinda das contribuições obtidas por meio de questionário, considera-se importante para os professores a realização de coleta de dados que oportunize conhecer o grupo de estudantes para o qual se elabora uma aula. Com essa finalidade atingida, concluiu-se esta exposição, que é uma descrição de parte das tarefas realizadas no PIBID.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2008.

BRASIL. LEI Nº 15.100, DE 13 DE JANEIRO DE 2025 - LEI Nº 15.100, DE 13 DE JANEIRO DE 2025 - DOU - Imprensa Nacional - Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935>; Acesso em: 21 fev. 2025.

CRECCI, Vanessa Moreira, FIORENTINI, Dario. PRÁTICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM COMUNIDADES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA. *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática*, 2013.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**, 1ª ed. Porto-Portugal: Ed. Porto Editora, 2001.

FELDEN, Eliane de Lourdes. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenador de área. **Rev. Bras. Estud. Pedagogo**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 747-763, set./dez. 2017. Disponível em < <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2858>>; Acesso em 22 jan. 2025.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Educação superior. In: MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. SCHUCHTER, Lúcia Helena. PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E REFERENCIAIS TEÓRICOS. **Educação em Revista**. Belo Horizonte.v.39, 2023.

SANTOS, Antonio José Costa dos; OLIVEIRA, Vilma Bragas de. O USO DO CELULAR EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO: panorama e direcionamentos. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v.6, n.18, outubro/2020. Disponível em <<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2150/2488>>; Acesso em 21 fev. 2025

PIRES, Célia Maria Carolino. Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática. Resenha. FIORENTINI, Dario. e NACARATO, Adair Mendes(Orgs.) **ZETETIKE** – Cempem – FE – Unicamp – v. 14 – n. 25 – jan./jun. - 2006

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SHAW, Gisele Soares Lemos; JUNIOR SILVA, Geraldo Soares da. Vozes de professores e licenciandos sobre as dificuldades do uso das tic no ensino de matemática: o caso da universidade do estado da bahia (uneb), campus VII. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.10, n.1, jan/abr 2020. Disponível em <<https://granrio.emnuvens.com.br/recm/article/view/5178/3171>>; Acesso em 21 fev. 2025

Robert Edward. **PESQUISA QUALITATIVA**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.021

NOVEMBRO NEGRO: OFICINAS ESCOLARES COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZADO

Danielle Pereira Antunes¹
Alessandra Chimendes Cordeiro²
Anne Kristyellen Machado Trindade³
Luiz Ricardo Silveira Verçosa⁴
Tatiane Motta da Costa e Silva⁵

RESUMO

O Novembro Negro é um conjunto de ações promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI Mãe Fausta) da Universidade Federal do Pampa durante o mês de novembro. Estas ações dedicam-se ao ensino e à valorização da cultura afro-brasileira, à contextualização histórica da luta contra o racismo no Brasil e à divulgação de políticas de ações afirmativas. São realizadas por meio de oficinas e palestras nas escolas públicas do município de Uruguaiana e região, sendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto Educação Física - um parceiro durante sua execução. O estudo tem por objetivo relatar, sobre uma ótica reflexiva, as experiências vivenciadas durante o planejamento e execução das ações para o mês da Consciência Negra. Inicialmente, foi realizado um

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana/RS, danielleantunes.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana/RS, alessandrakordeiro.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana/RS, annetrindade.aluno@unipampa.edu.br;

4 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana/RS, luizvercosa.aluno@unipampa.edu.br;

5 Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana/RS, tatianesilva@unipampa.edu.br.

período de formação com os pibidianos para instrumentalizá-los acerca das oficinas a serem desenvolvidas. Entre elas, destacam-se as oficinas de máscaras e pinturas africanas, confecções de bonecas Abayomi, aula de dança afro-brasileira, oficina de rap e poesia de rua, jogos e brincadeiras da cultura africana e afro-brasileira. Após a etapa de organização e planejamento das ações, os pibidianos distribuíram-se em escolas que solicitaram a execução das oficinas. A recepção por parte da comunidade escolar foi positiva. Contamos com a participação ativa de estudantes e professores da Educação Básica, que compartilharam suas experiências e saberes, demonstrando que o conhecimento não se restringe ao mês em específico. O ambiente escolar apresentou-se como um espaço essencial para fortalecer o respeito à diversidade, promovendo a influência da cultura afro-brasileira na sociedade e realçando a relevância e a aplicação da Lei 10.639/03 no espaço escolar.

Palavras-chave: Formação acadêmico-profissional, Educação para Relações Étnico-raciais, Cultura Africana e Afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel central na formação de uma sociedade mais justa e equitativa, sendo um espaço privilegiado para a construção de identidades e para o combate às desigualdades históricas. Como nos lembra Paulo Freire (1996), a educação não é neutra, mas um ato político que pode tanto reproduzir estruturas opressoras quanto possibilitar a emancipação dos sujeitos. No contexto brasileiro, marcado por um histórico de exclusão e marginalização da população negra, é fundamental que a escola atue como um espaço de valorização das memórias e culturas afro-brasileiras, promovendo um ensino que questione a hegemonia eurocêntrica e reforce a identidade e a autoafirmação da população negra (Munanga, 2005).

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 surge como um marco na educação brasileira, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios, como a falta de formação específica para professores e a escassez de materiais didáticos adequados (Cunha, 2020). Assim, iniciativas como o Novembro Negro, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI Mãe Fausta)⁶ da Universidade Federal do Pampa, tornam-se essenciais para a efetivação da lei e para a consolidação de uma educação antirracista.

As ações do Novembro Negro, realizadas em escolas públicas de Uruguiana e região, buscam não apenas disseminar o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, mas, também, criar um espaço de reflexão e troca de experiências sobre as questões étnico-raciais. A articulação entre universidade e escola possibilita uma formação inicial mais conectada com a realidade social e fortalece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas (Gomes, 2017).

⁶ Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) são organismos constituídos, na maioria das universidades brasileiras públicas e privadas e tem como principal objetivo serem propositivos em relação a temática Africana, Afro brasileira e Indígena, bem como incentivadores e fiscalizadores das políticas de ações afirmativas desenvolvidas nas instituições (Unipampa, 2016). No contexto da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), o NEABI foi criado em 2010 e até o ano de 2016 estava sediado no campus Uruguiana, tendo caráter interdisciplinar, assumindo a missão de subsidiar futuras(os) profissionais no trato com a educação das relações étnico-raciais, na busca pela valorização da diversidade e na possibilidade da constituição de uma sociedade pautada nos direitos universais e humanos. Na Unipampa, cada NEABI recebe o nome simbólico de uma referência/ancestralidade da luta antirracista do município onde o campus esta localizado. O nome dado ao NEABI, sediado no campus Uruguiana, foi em homenagem a uma conhecida Yalorixa e militante do movimento negro do município.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo relatar, sob uma perspectiva reflexiva, as experiências vivenciadas pelos pibidianos durante o planejamento e a execução das ações do Novembro Negro. Por meio de oficinas temáticas, que incluem a confecção de bonecas Abayomi, pinturas africanas, oficinas de rap e poesia de rua, além de jogos e danças afro-brasileiras, buscamos compreender o impacto dessas práticas na formação docente e na construção de uma educação comprometida com a diversidade e a equidade racial.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência, que é considerado por Mussi *et al.* (2021) como a expressão escrita de vivências, sendo capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas com reconhecida importância na discussão de conhecimentos. Nesse sentido, este relato visa relatar as vivências de pibidianos vinculados ao PIBID - subprojeto Educação Física - acerca do processo de planejamento das ações do Novembro Negro 2024, bem como relatar como ocorreu a formação e o planejamento para o desenvolvimento destas ações.

O planejamento do Novembro Negro 2024 ocorreu ao longo do mês de novembro de 2024, por meio de encontros de formação para as discentes da graduação e reuniões realizadas nas escolas para pactuar as ações a serem desenvolvidas. Os encontros para planejamento ocorreram em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na periferia do município de Uruguaiana. Para além dos encontros presenciais, foram utilizados o Google Docs e o aplicativo WhatsApp, com o intuito de facilitar a comunicação entre os envolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ato de educar é uma peça fundamental na formação de uma sociedade íntegra, uma vez que possibilita a criação de uma comunidade onde todos possuem garantia de acesso e desfrutam de direitos, oportunidades e recursos de forma equitativa, sendo o professor fundamental neste processo, ao transmitir o conhecimento e estimular o pensamento crítico-reflexivo de seus alunos. O Brasil possui uma longa história, e grande parte dela tem como base a escravidão dos

povos africanos, cujo percurso é raramente descrito pelos envolvidos, mas, na maioria das vezes, pela visão dos colonizadores.

É preciso afastar esse “mito fundador” que, ao longo do tempo, tem acompanhado os ensinamentos sobre o país e que já está arraigado no universo mental dos brasileiros (Chauí. 2000). Com isso, a história presente nos livros didáticos é contada a partir do ponto de vista dos causadores da violência, o que dificulta o fortalecimento de uma educação antirracista, pois, inconscientemente, absorvemos uma mensagem mais amena. A professora Aretuza Santos trás um questionamento: “quem são os autores que estavam presentes na nossa graduação?” Quando os analisamos, ainda percebemos um viés eurocêntrico muito marcante. Isso dificulta a adoção de uma abordagem crítica e ainda é algo que todos nós tendemos a normalizar.⁷ Embora existam atitudes mais graves e que são, indiscutivelmente, racistas, a falta de discussões culmina em estereótipos que resultam em preconceitos, expressos, por exemplo, através da intolerância religiosa e da discriminação racial.

Porém, em 2003, um marco histórico ocorreu. A instalação da Lei 10.639, cujo Artigo 26-A diz que, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003). Eventualmente, foi criado um dia dedicado à consciência negra, 20 de novembro, comemorado em todo território nacional. Esta data foi escolhida por ter sido o dia da morte do líder negro Zumbi, que lutou contra a escravidão no Nordeste (Bezerra, 2019). A implementação desta lei, por si só, é extremamente importante, porém precisa de um trabalho meticuloso e contínuo que não se limite ao mês dedicado à consciência negra, mas atue todos os dias.

A abordagem da história e cultura afro-brasileira nas escolas é fundamental para a formação de uma educação inclusiva e que siga a determinação da Lei 10.639/2003. Ao reconhecermos o percurso histórico e o impacto das contribuições do povo negro no que diz respeito aos elementos que compõe a identidade nacional, a escola fortalece-se como um espaço antirracista e igualitário, lado a lado com a legislação e cumprindo seu papel de transformador social.

7 Trecho retirado da entrevista com a professora Aretuza Santos: 20 anos da Lei 10.639: conquistas e desafios para uma educação antirracista. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/08/24/20-anos-da-lei-10-639-conquistas-e-desafios-para-uma-educacao-antirracista/>

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para desenvolver as oficinas do Novembro Negro nas escolas, foi desenvolvida uma formação prática dos pibidianos vinculados ao PIBID - subprojeto Educação Física. Desta forma, em novembro de 2024, ocorreu a formação destes discentes por meio de oficinas temáticas. As atividades foram realizadas no salão de atos de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na periferia do município de Uruguaiana/RS.

As oficinas começaram a partir de uma apresentação e discussão coletiva sobre a importância da lei 10.639/03 no ambiente escolar. A seguinte atividade foi a vivência com a oficina Rap e Poesia de Rua, ministrada por um professor de Educação Física formado na Unipampa e ex-bolsista do PIBID, criada para aplicação no Novembro Negro, na edição de 2022. A oficina foi uma atividade que trouxe para o centro da discussão assuntos presentes nas comunidades escolares, principalmente nas escolas que estão vinculadas ao PIBID e serão campo de atuação dos pibidianos. As músicas escolhidas para a oficina descrevem a realidade dos estudantes, sendo coerentes com a realidade escolar e propícias para despertar discussões sobre desigualdade de raça, classe social e gênero no ambiente escolar.

Outra atividade foi a oficina de Confecção de Bonecas Abayomi. Antes de começar a confecção, houve uma apresentação sobre a história por trás dessa atividade, seguida pela explicação de como montar as bonecas e os materiais necessários, que são retalhos de pano, TNT e tesoura. No decorrer da formação, ocorreu a oficina de Confecção de Máscaras Africanas, sendo contextualizado o processo histórico de cada uma das máscaras e a representação das cores. De modo geral, a participação dos discentes foi intensa, realizando a confecção das atividades, fazendo anotações importantes, registrando como deveriam realizar as atividades.

Ainda, foi realizada a oficina de Dança Afro, com a contextualização do que a dança representa para o povo africano, seguindo uma sequência de passos simples até movimentos mais complexos. Então, foi realizada a oficina de Jogos e Brincadeiras Africanas, com diversas atividades adaptadas para o contexto escolar. Também foi disponibilizado um e-book com as atividades. A última atividade desenvolvida foi uma oficina de sensibilização, no qual foi dada uma carta para os discentes que eles só poderiam olhar para ler em voz alta. Nessa carta, estavam

descritas situações de racismo em várias ocasiões e episódios. A partir do que estava escrito na carta, abria-se a discussão sobre alguém já ter presenciado ou vivido aquilo, e como a sociedade encarava aquelas situações. Especialmente, esta atividade desperta para a discussão do quanto nossa sociedade estrutura-se a partir do racismo estrutural e como ainda está presente no dia a dia. Todas as atividades foram realizadas com o intuito de desenvolver a temática do Novembro Negro nas escolas e, como bolsistas, promover além das práticas, refletir sobre elas, principalmente sobre o racismo e situações de violência presentes em nossa sociedade e reproduzidas no contexto escolar.

A aplicação das atividades do Novembro Negro aconteceu em escolas das redes pública e privada do município de Uruguai/RS. De acordo com Souza e Manga (2023), “as brincadeiras africanas e afro-brasileiras se destacam como ferramentas pedagógicas poderosas para a educação das relações étnico-raciais”. O relato desse trabalho visa abordar a vivência de pibidianos em uma das escolas em que ocorrem as ações do Novembro Negro. As atividades ocorreram no turno da tarde com turmas dos anos iniciais do primeiro ao sexto ano. A recepção da escola foi positiva e acolhedora. O local onde ocorreram as oficinas foi o salão de atos da escola. As turmas foram acomodando-se nas cadeiras e os estudantes demonstraram, inicialmente, entusiasmo com as atividades. Antes de começar a oficina, houve uma breve conversa bem descontraída, perguntando se eles sabiam o que significava o dia da consciência negra e qual a importância da data. As respostas foram associadas a luta de Zumbi dos Palmares. Após a conversa, iniciaram-se as oficinas.

A primeira foi a pintura das máscaras africanas. Cada turma recebia uma breve explicação das máscaras, sobre sua origem e, a seguir, recebiam um desenho da máscara, e assim realizavam a pintura. A atividade foi realizada sentados no chão, em círculos, compartilhando os lápis de cor e o conhecimento prévio adquirido sobre o assunto. Posteriormente, foi realizada a confecção de Bonecas Abayomi, também acompanhada por uma explicação da história, seguida pela demonstração de como eram feitos os nós nos tecidos para a confecção. Os estudantes realizaram essa atividade fascinados por produzir uma boneca só com nós. As últimas atividades foram duas brincadeiras que ocorreram simultaneamente: “pegue o bastão” e “escravos de Jó”.

Todas as atividades foram realizadas com intuito de desenvolver a temática do Novembro Negro de uma forma mais lúdica, fomentando discussões e

reforçando que se deve estudar esse tema durante todo o ano, não somente no mês de novembro. Segundo Lima (2023), desenvolver a cultura africana e afro-brasileira dentro da sala de aula faz com que os alunos conheçam a história e a cultura e tornem-se mais críticos. Para os pibidianos envolvidos na realização das oficinas na escola, foi um momento de reflexão sobre a importância de abordar a valorização da cultura africana e afro-brasileira no contexto da Educação Básica por meio da história e de práticas que envolvem a cultura corporal do movimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se o envolvimento dos discentes com o planejamento das ações, incluindo novas oficinas na programação do Novembro Negro, sendo estas criadas a partir de suas vivências com a cultura afro-brasileira. Além disso, observou-se uma maior procura das escolas públicas pelo desenvolvimento dessas ações.

Por fim, cabe ressaltar a importância das ações realizadas pelo NEABI Mãe Fausta nas escolas, em especial, o Novembro Negro. No entanto, é necessário que essas ações tenham continuidade e ocorram o ano inteiro, não de forma pontual em um único mês. Como pretensões futuras, planeja-se dar continuidade a essas ações ao investir na formação acadêmico-profissional dos discentes de graduação, incentivando-os a abordar a educação para as relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, tanto no percurso acadêmico, quanto na atuação profissional enquanto futuros docentes da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Unipampa e à CAPES pelo apoio e incentivo financeiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 27 fev. 2025.

BEZERRA, J. **Consciência Negra**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/consciencia-negra/>. Acesso em: 8 mar. 2025.

CUNHA JR., H. **Educação e relações étnico-raciais no Brasil: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. Acesso em: 08 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores: Um olhar sobre a Lei 10.639/03**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, S. J. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Livro Didático da Coleção de Buriti Mais**. 2022. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/721158/2/Jos%C3%A9%20Lima%20HIST%C3%93RIA%20E%20CULTURA%20AFRO-BRASILEIRA%20E%20AFRICANA%20NO%20LIVRO%20DID%C3%81TICO.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2025.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, n. 17 v.48, p. 60-77, 2021.

SOUZA, P. B. L.; MANGA, E. E. Brincadeiras Africanas e afro-brasileiras como elemento formador na educação escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.L], v. 9, n.7, p. 1435-1445, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10716>. Acesso em: 7 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **20 anos da Lei 10.639: conquistas e desafios para uma educação antirracista.** Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/08/24/20-anos-da-lei-10-639-conquistas-e-desafios-para-uma-educacao-antirracista/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

XAVIER, E. A. **Educação e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades para a escola brasileira.** 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24866/1/2012_eve_arxavier.pdf. Acesso em: 07 mar. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.022

CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA DE GESTÃO ESCOLAR NAS LICENCIATURAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gabriela Alves Colombo¹
Julya Rofino Clemente²
Maria Gabriela Pereira Travagli³
Natalina Francisca Mezzari Lopes⁴

RESUMO

O presente trabalho aborda a importância e as contribuições da disciplina de Gestão Escolar na formação de professores a partir da nossa experiência como licenciandas em Matemática. O princípio constitucional de gestão democrática norteou toda a disciplina que foi organizada em dois eixos: como a educação nacional organiza-se (gestão educacional) e quais são os instrumentos e espaços presentes na gestão da escola (gestão escolar). Por meio de uma metodologia problematizadora que motivou o estudo, a pesquisa e a apresentação do trabalho em grupo, a disciplina proporcionou-nos desenvolver um olhar mais crítico sobre o significado da gestão democrática nos processos de ensino e da gestão escolar. O conhecimento e a compreensão da legislação que orienta a gestão da educação brasileira, assim como de seus fundamentos, demonstraram-se imprescindíveis para o aprimoramento de nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Organização da escola, Licenciatura, Matemática.

1 Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, ra134477@uem.br;

2 Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, ra133269@uem.br;

3 Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, ra134458@uem.br;

4 Docente do Departamento de Fundamentos da Educação - UEM, doutorado em Educação, nfmlopes@uem.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho visa compartilhar as contribuições da disciplina de Gestão Escolar para a formação de licenciados. A disciplina foi introduzida no Projeto Político Pedagógico e no currículo dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM) a partir de 2020, para atender à Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da formação inicial e continuada de professores. Entre suas orientações, o egresso dos cursos de licenciatura deverá estar apto para atuar “no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (Brasil, 2015, art. 7º, III).

A formação em gestão escolar de que trata a Resolução nº 02/2015 - CNE/CP - está vinculada ao princípio condutor da nossa sociedade que é o “Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social” (Brasil, 1988, Preâmbulo). Isso significa que todo o território nacional é regido por esses princípios democráticos, que, em sua essência, visam a igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres. Contudo, como podem ser assegurados tais direitos se a maior parte da população não tem acesso ao conhecimento para vivenciá-los e protegê-los, ou seja, não tem acesso a uma educação pública e de qualidade que lhes permita o exercício consciente da cidadania?

Regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.494/96 e por outras legislações, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) assegura, como dever do Estado, garantir um ensino gratuito de excelência para todos os brasileiros “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Para garantir esse direito, o governante do nosso país conta com apoio dos órgãos de gestão como o Ministério da Educação, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e dos municípios.

Compreendemos que todas essas instâncias de gestão são importantes para assegurar o que define a CF/1988. Entretanto, nada se realiza sem que o profissional que está no dia a dia na escola compreenda tais princípios vinculados às necessidades da comunidade e desenvolva meios para dar sentido e significado

social ao conhecimento historicamente produzido. Nesse sentido, a disciplina de Gestão Escolar, norteada pela finalidade social do Estado Democrático de Direito, provocou-nos com a seguinte indagação: quais os aspectos pedagógicos, políticos e organizativos o gestor precisa conhecer para lutar em defesa da democratização do conhecimento?

Instigadas por questões como essa, cursamos a disciplina de Gestão Escolar e, depois, sentimos a necessidade de aprofundar nossos conhecimentos e compartilhar como um relato de experiência.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

No curso de licenciatura em Matemática da UEM, a disciplina de Gestão Escolar foi inserida no terceiro semestre com uma carga horária de 68 horas, sendo 34 presenciais e 34 não presenciais. Ao apresentar a ementa proposta para a disciplina “Gestão e organização das instituições de educação básica: fundamentos, conceitos, legislação, processos e práticas”, a professora indicou a amplitude de conteúdo para um tempo presencial muito exíguo. Assim sendo, apresentou-nos uma proposta de metodologia de trabalho que permitisse uma visão geral do conteúdo e, ao mesmo tempo, despertasse a curiosidade e a sensibilização sobre tais saberes, aproximando às vivências educacionais de cada estudante.

Pautada numa perspectiva humanizadora, a professora seguiu as orientações da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2000). A escolha dos procedimentos metodológicos para estarem em sintonia com essa perspectiva de formação norteou-se pela finalidade social dos conteúdos, bem como por meios didáticos que permitissem o ensino e a avaliação da aprendizagem.

Trilhando esse caminho, as aulas transcorreram, inicialmente, de forma expositiva-reflexiva, buscando o diálogo com a prática social dos alunos, depois seguindo com trabalhos em grupo estimulando a construção de conhecimentos e a autoimagem de gestores escolares, pois, para as apresentações dos grupos, os estudantes deveriam preparar-se como se fossem diretores falando com a comunidade escolar sobre a organização e o funcionamento da gestão da educação e apresentando a importância de um ambiente escolar colaborativo.

A abordagem do conteúdo da disciplina foi organizada em dois eixos articulados entre si e, em cada eixo, foi desenvolvida uma atividade avaliativa. O objetivo do primeiro eixo era compreender como se organiza a educação nacional,

isto é, como o sistema educacional está estruturado em termos de legislação educacional e das políticas educacionais. Para tanto, os alunos dividiram-se em grupos para buscar uma resposta para a seguinte pergunta: “o que o diretor deve saber sobre a organização do sistema de ensino antes de assumir a gestão de uma escola?” Cada grupo escolhia um nível ou modalidade de ensino para o qual seria direcionado o estudo, e deveria apresentá-lo em forma de organograma, fluxograma, mapa conceitual ou outro, de modo que ficasse de fácil compreensão para quem ainda não havia entrado em contato com tais conhecimentos. O estudo foi pautado especialmente na CF/1988 e na legislação educacional, complementadas por textos do campo da gestão educacional e escolar.

No segundo eixo, a abordagem foi sobre como a escola organiza-se, tendo como pergunta norteadora: “quais os espaços e instrumentos da gestão democrática da escola pública?” Esta atividade, também desenvolvida em grupo, buscou aprofundar o estudo dos temas: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Planejamento de Ensino.

Os procedimentos de ensino seguiram um movimento pedagógico que teve como ponto de partida a nossa prática social, a organização da sociedade e da escola de Educação Básica. A partir dessa análise da realidade, introduziu-se a teoria, o que possibilitou uma reflexão crítica sobre nossa prática. Esse processo levou-nos a perceber novas possibilidades para a organização tanto da sociedade quanto da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Recorrendo aos pesquisadores, especialmente Vieira (2007), compreendemos que o estudo da gestão da educação pode ser estruturado a partir de dois conceitos fundamentais que, embora interligados, possuem objetos de estudo distintos: gestão educacional e gestão escolar. Entretanto, antes de tratar sobre os tipos de gestão, é preciso compreendê-las como instrumentos inseparáveis da Política e das políticas educacionais. “A Política, assim, com letra maiúscula, é uma manifestação da política social. Num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações” (Vieira, 2007).

As políticas educacionais são elaboradas pelos nossos representantes no governo e têm como finalidade criar medidas, orientações e documentos que

visam alcançar objetivos na área educacional. Conforme Saviani (1999, p. 19), “as políticas educacionais consistem no conjunto de medidas, diretrizes e decisões tomadas pelo poder público com vistas à organização e ao funcionamento da educação nacional, tendo em vista objetivos sociais e pedagógicos específicos”. O Conselho Nacional de Educação também reverbera, em suas diretrizes: “as políticas educacionais devem ser estruturadas de forma a garantir o acesso, permanência e sucesso dos estudantes em todas as etapas e modalidades da educação” (Brasil, 2016, Res. 02, p. 3).

Dessa forma, a formulação dessas políticas é fundamental para estabelecer diretrizes que orientem a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, assegurando o direito à educação como um bem público. Essas políticas materializam-se por meio de legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que buscam garantir a todos o acesso gratuito a uma educação de qualidade.

Como as políticas educacionais abrangem todos os níveis de ensino, organizando a educação em todo o território nacional, elas direcionam os programas e ações dos gestores da educação, desde o Ministério da Educação até a instituição de ensino. São estes órgãos administrativos os responsáveis por colocar em movimento as ideias e ações das políticas educacionais até chegar no estudante e na comunidade. Por isso, os gestores precisam ter clareza de quais princípios, ou seja, qual Política, sustentam a educação da nação.

No caso da nossa nação brasileira, o princípio fundamental garantido pela CF/1988 e regulamentado pela LDB é a gestão democrática. De acordo com o artigo 206, inciso VI da CF/1988, o ensino deve ser ministrado com base no princípio da gestão democrática do ensino público. Já a Lei nº 9.394/96 da LDB define que as instituições de ensino devem garantir a gestão democrática do ensino público, assegurando a participação de professores, alunos, funcionários, pais e comunidade nas decisões da escola, promovendo transparência, responsabilidade e maior eficiência na administração educacional, conforme podemos observar:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, Art. 14).

Os sistemas de ensino da União, estados, Distrito Federal e municípios englobam os processos da gestão educacional, os quais deverão definir “formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (Brasil, 1996, Art. 211, § 1º), sem distanciar-se das diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais, dando condições para que cada instituição de ensino de sua federação realize as atividades educativas desde o planejamento até a avaliação do ensino. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 23) diz que “a gestão educacional envolve o processo de organização e direção da educação, objetivando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a partir da articulação das políticas públicas, das práticas pedagógicas e da gestão administrativa”.

Quando se trata da esfera particular de cada instituição de ensino, estamos entrando no âmbito da gestão escolar. Esta, segundo Vieira (2007), tem como fim assegurar a qualidade de ensino na instituição. Sobretudo, o objetivo é atender as necessidades específicas da comunidade escolar. A gestão escolar envolve recursos humanos, materiais e financeiros, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e operacionais para melhorar a qualidade do ensino. Uma boa gestão escolar garante, além de uma boa condução dos processos administrativos, a clara função social da escola na sociedade para toda a comunidade. De acordo com Paulo Freire (1996), a escola é mais do que o ambiente que aborda conceitos científicos e históricos, ela propõe o aproveitamento das experiências dos alunos (boas e ruins) para debater questões inseridas no contexto social, cultural, físico e muito mais, dessas crianças/adolescentes. Paulo Freire, entre tantas reflexões em suas obras, chama atenção para a necessidade da construção de uma escola humanitária e democrática, que vai além da participação de maneira superficial ou formal, com a presença esporádica em reuniões e assembleias ou a contribuição em mutirões de limpeza e arrumação dos espaços físicos. Para Freire,

na medida em que nos afirmemos na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais (...) das práticas elitistas, antidemocráticas, (...) não é fácil encarar projetos ou viver a participação popular como programa de governo e como ideal político. Não é fácil sobretudo pelas tradições autoritárias que precisamos superar o que não se pode fazer no puro discurso contraditado por práticas autoritárias (1967, p. 149).

Por fim, entendemos com essas reflexões que é difícil a tarefa da gestão de uma escola. Um gestor escolar responsável é aquele que se dedica em defesa de uma gestão democrática e busca, acima de tudo, desenvolver e capacitar seus profissionais, atestar uma educação emancipatória pela qual os direitos sejam respeitados, efetivando o proposto pela Lei nº 9.394/96 da LDB e a CF/1988.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A disciplina abriu espaço para o debate e a compreensão das bases teóricas e legais da gestão democrática da educação e da escola pública no Brasil a partir de 1988. A professora iniciou apresentando o conceito de Estado Democrático de Direito como a base da nossa sociedade e, conseqüentemente, das instituições de ensino.

Iniciamos a disciplina sem um conhecimento prévio sobre os princípios que fundamentam nossa educação e estruturam a organização escolar. Com a elaboração do organograma sobre o sistema educacional e a apresentação do trabalho em grupo, compreendemos as finalidades sociais da educação, os níveis de ensino e modalidades, o papel das diferentes esferas de governo, as principais políticas e programas, a função dos Conselhos de Educação na sociedade democrática, a Diretriz Curricular Nacional, entre outros conceitos.

Focamos nos aspectos práticos da administração das escolas. Compreendemos que o gestor escolar tem como responsabilidade a gestão dos processos democráticos que se materializam na gestão dos instrumentos e espaços, para que essa gestão aconteça de forma democrática. Os principais instrumentos da gestão democrática são o Projeto Político Pedagógico, o Currículo e o Regimento Escolar. Já os principais espaços democráticos são o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, as Reuniões Pedagógicas, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil. Além disso, discutimos a importância de o gestor coordenar o trabalho coletivo no cotidiano da escola, que envolve a organização e a manutenção do espaço físico, o atendimento aos alunos, o diálogo com a família e a comunidade, a aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros, a administração dos programas educacionais e outras funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, julgamos erroneamente a necessidade desta matéria na grade curricular do nosso curso, mas, depois de um semestre estudando seus conceitos, demos a devida importância a esta disciplina. A partir dela, pudemos ter um panorama completo sobre como funciona o cotidiano da escola quando se refere à legislação. Compreender e ter contato com as leis ajudou-nos a perceber a importância de incluir a voz de todos na tomada de decisões e como isso pode melhorar o ambiente escolar e torná-lo democrático e inclusivo, sendo necessário promover a participação e o diálogo entre todos os envolvidos.

Foi de extrema importância a realização de todos os seminários e trabalhos, que simulam cenários de gestão democrática por meio de discussões e debates sobre práticas inclusivas e participativas. Além disso, foi enriquecedor trazer nossas próprias experiências como ex-alunos da Educação Básica para a reflexão, pois foi possível perceber como o descumprimento da legislação ocasionou o não asseguramento dos nossos direitos enquanto alunos.

Essa disciplina permitiu-nos enxergar, com olhos mais humanos e mais coerentes, os profissionais que atuam na escola e os próprios alunos, além de oferecer-nos um olhar crítico em relação ao ambiente escolar, pois, agora que temos conhecimento da legislação, como futuras professoras, estaremos aptas a identificar situações em que a instituição de ensino não esteja cumprindo com as normas estabelecidas. Diante disso, poderemos adotar as medidas necessárias para que a escola adeque-se às regulamentações, contribuindo, assim, para a elevação da qualidade do ensino ofertado.

Por fim, acreditamos que essa disciplina deve estar presente nos cursos de licenciatura, uma vez que proporciona um exponencial desenvolvimento na formação profissional e pessoal dos graduandos. É de extrema importância que o governo promova políticas públicas para o fortalecimento destes conceitos sobre a gestão da educação na formação continuada de professores e no cotidiano de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Constituição (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jul. 2024.

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: 2 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2016*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 21 dez. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=55431-rcp-002-16-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Estado na organização escolar*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

VIEIRA, L. M. *Política educacional e gestão: desafios contemporâneos*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: seer.ufrgs.br. Acesso em: 6 jul. 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.023

CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA DE GESTÃO VAMOS VIAJAR? UMA EXPERIÊNCIA COM MODELAGEM MATEMÁTICA

Julya Rofino Clemente¹

Gabriela Alves Colombo²

Maria Gabriela Pereira Travagli³

Prof.^a Dra. Emilly Gonzales Jolandek⁴

RESUMO

Este relato apresenta uma experiência de elaboração e aplicação de uma atividade de Modelagem Matemática (MM) no contexto da Educação Matemática, com alunos de um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública do Estado do Paraná, no contexto da disciplina “Teoria e Prática de Ensino II”. O desenvolvimento da atividade que fora aplicada como uma aula simulada na disciplina, por acadêmicas do curso, fundamenta-se em autores como Burak (2010), que propõem a MM como uma ferramenta capaz de dar sentido à Matemática no cotidiano dos alunos. O desenvolvimento da atividade de MM consistiu, primeiramente, na escolha do tema: uma viagem entre Maringá-PR e Curitiba-PR, com foco nos custos de transporte. Sendo assim, foi proposta a seguinte pergunta para a atividade: qual seria o melhor meio de transporte para fazer uma viagem de duas pessoas, saindo de Maringá e indo até Curitiba? A partir do tema e da pergunta, foram elaborados possíveis modelos matemáticos pelo grupo, envolvendo três meios de transporte: ônibus, carro e moto,

1 Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, ra133269@uem.br;

2 Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, ra134477@uem.br;

3 Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, ra134458@uem.br;

4 Professora orientadora: Doutora, Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, egjolandek2@uem.br.

levando em consideração custos como pedágios, combustível, alimentação, entre outros. A atividade foi aplicada em sala de aula, no contexto da disciplina, dividindo os alunos em grupos para as resoluções e formulação dos modelos matemáticos. O relato destaca a importância da MM como ferramenta para uma aprendizagem mais significativa, integrando conhecimentos matemáticos com a percepção de mundo dos alunos. A experiência evidenciou a relevância desta abordagem para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, promovendo discussões que vão além do conteúdo abstrato e enriquecendo a formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Modelagem na Educação Matemática, Formação Inicial, Aula simulada.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como objetivo expor uma primeira experiência com a Modelagem Matemática (MM) no contexto da Educação Matemática, enquanto alunos de graduação em licenciatura em Matemática. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, os alunos devem desenvolver o letramento matemático. Esse conceito é definido pela BNCC como a capacidade de comunicação, aplicação, argumentação e representação por meio de recursos matemáticos (Brasil, 2018). Neste contexto, uma possibilidade para o desenvolvimento do letramento matemático como proposto pela Base é utilizar alternativas pedagógicas como a MM (Jolandek, 2024). Portanto, a MM pode ser um instrumento auxiliar para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, que possibilita o desenvolvimento de diferentes competências nos estudantes (Jolandek, 2024).

No contexto histórico da MM, a atividade de aplicar a modelagem é tão antiga quanto a própria Matemática, praticada por povos antigos em seu cotidiano (Bienbengut & Hein, 2003, p.8). Esta abordagem, diferentemente das outras de ensino, surgiu a partir da Matemática pura, visto que, a partir de problemas do cotidiano, matemáticos como Pitágoras, Tales De Mileto e, até mesmo, Galileu Galilei utilizavam essas ideias para desenvolver e modelar conceitos e resultados importantes para a ciência.

Dionísio Burak (2010) faz uma reflexão sobre o ensino tradicional de Matemática que ainda é aplicado em grande parte das escolas, o qual enfatiza as regras e a memorização, sendo o foco central responder o exercício proposto (Burak, 1992, p.68). Para o autor, a MM é uma metodologia de ensino que promove o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa que envolve o contexto do aluno. Portanto, com a aplicação da MM em sala de aula, inicia-se um processo chamado pelo autor de “desmistificação da Matemática como apenas uma ciência exata” (Burak, 1992, p. 83), visto que a MM busca apresentar sentido, significado e aplicação da Matemática em situações do mundo real.

Como estudantes de licenciatura em Matemática, há uma grande preocupação com os rumos que a Educação Básica tem tomado em relação às ciências exatas, devido a um certo desinteresse dos alunos quanto aos conteúdos abordados, visto que a abordagem tradicional não correlaciona o conteúdo com o contexto em que os alunos estão inseridos. A partir disso, pensamos que se

torna ainda mais necessária a compreensão de que “não podemos admitir uma Educação Matemática sem a Matemática, mas, também, com a mesma ênfase, não admitimos uma Educação Matemática sem o concurso de outras áreas que fundamentam a Educação (Burak, 2010, p. 11)”. Segundo Burak e Klüber (2008), outras ciências podem ser incluídas para a construção da Educação Matemática, pois a MM permite essa interdisciplinaridade. Logo, a MM é uma abordagem que tem uma aplicação necessária no Ensino Básico, pois, para Meyer, Caldeira e Malheiros (2011), a partir dos conceitos de Paulo Freire, a MM é uma maneira de ler o mundo em seus diversos aspectos, rico em detalhes, conteúdos e processos.

Burak (2012) trabalha com a MM no contexto escolar como uma forma de desenvolver o pensamento crítico e melhorar o raciocínio dos alunos, além de estimular a autonomia desses estudantes. Acreditamos, portanto, que a MM pode proporcionar, em suas aplicações, justificativas para as seguintes perguntas, muitas vezes enunciadas pelos alunos: “por que devemos aprender isso?” ou “para que vou utilizar isso?”

A partir disso, Burak (2010) propõe algumas etapas para trabalhar com a MM em sala de aula. O interessante das etapas propostas por este educador é que, mesmo em formato de sequência, a ordem pode ser alterada e combinações entre elas podem ser feitas, sempre visando o melhor desenvolvimento do aluno. Estas são as etapas:

1. Escolha do tema;
2. Pesquisa exploratória;
3. Levantamento do(s) problema(s);
4. Resolução do(s) problema(s), e o trabalho dos conteúdos matemáticos no contexto do(s) problema(s);
5. Análise crítica da(s) solução(ões).

A primeira etapa, a escolha do tema, dá-se pelo interesse do aluno ou da turma, ou seja, a escolha é feita não pelo professor, mas pelo aluno, a partir de seu contexto e vivências, podendo ser um tema explicitamente ligado a Matemática ou a algum conteúdo específico, mas não necessariamente, justamente para demonstrar aos estudantes que, muitas vezes, a Matemática está implicitamente contida no mundo real, destacando sua importância e presença em nosso cotidiano.

Na segunda etapa, deverá ser feita uma pesquisa explorando o tema escolhido pelo grupo/sala, evidenciando dados, informações procedimentais e contexto histórico, ou seja, tudo que o grupo achar interessante para o levantamento de dados que, em sequência, serão utilizados para dar origem à situação problema e à resolução.

É na etapa do levantamento dos problemas e resolução que os alunos deverão questionar-se sobre o tema proposto e a matemática envolvida. Diferentemente do estudo de uma Matemática Abstrata, Burak (2010) propõe, nesta etapa, a aplicação de uma Matemática conhecida pelos alunos. O professor atua como um mediador, pois é o momento de desenvolver a autonomia do aluno por meio da exploração matemática.

Na última etapa, é feita a reflexão sobre os resultados e os modelos obtidos, a fim de analisar a fidelidade desses resultados com o contexto, para responder o problema inicial. O autor ressalta que, durante esta etapa, possibilita-se a interação entre o mundo e o sujeito, com o intuito de melhorar as ações e decisões e, assim, formar cidadãos mais participativos e que possam transformar a comunidade em que habitam (Burak, 2010).

A partir deste percurso teórico, vamos apresentar na sequência como desenvolvemos a atividade de MM, pautada nas etapas de Burak (2010), a qual foi apresentada no formato de uma aula simulada no âmbito da disciplina “Teoria e Prática de Ensino II”, do curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública do estado do Paraná.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Inicialmente, refletimos sobre qual seria o assunto que gostaríamos de abordar e qual conteúdo matemático poderia emergir da temática escolhida. Como o desenvolvimento da atividade estava sendo em grupo, chegamos a um consenso e optamos pelo tema “viagem”. Por conta do curto tempo disponibilizado para a apresentação da aula simulada e a elaboração dos modelos pelos colegas em sala, optamos por definir uma viagem para duas pessoas saindo de Maringá, no estado do Paraná, chegando em Curitiba, capital do estado, com foco nos custos de transporte. Caso fosse-nos disponibilizado mais tempo, teríamos possibilitado uma maior autonomia dos estudantes. Sendo assim, foi proposta a

seguinte pergunta: qual seria o meio de transporte mais econômico para realizar uma viagem de duas pessoas, saindo de Maringá até Curitiba?

Com a intenção de solucionar a questão apresentada, buscamos desenvolver um modelo matemático que representasse os gastos de transporte, ida e volta, dessa viagem de forma que as duas pessoas obtivessem o menor custo possível. Discutimos e concluímos que o fator “tipo de meio de transporte” influenciava diretamente nos gastos. Pelo fato de o avião não apresentar gastos além da passagem e por ser uma viagem mais rápida se não houver escalas, optamos por não o incluir em nosso trabalho. Portanto, os meios de transporte analisados foram: carro, moto e ônibus. Neste trabalho, consideramos a distância entre Maringá e Curitiba sendo de 427 km, com tempos de viagem de 6 h 5 min, 6 h 53 min e 7 h 15 min, respectivamente, para cada automóvel. Esses dados foram obtidos por meio do *Google Maps*.

Diferentemente do carro e da moto, o ônibus não apresenta custos diretos relacionados a pedágios e abastecimento, mas implica despesas com alimentação, ainda que realize apenas uma parada ao longo do trajeto, enquanto os outros dois meios de transporte podem demandar múltiplas paradas. Outro fator divergente do ônibus é que ele possui tipos de passagem a serem escolhidas: cada poltrona reflete o nível de conforto desejado, sendo que seu preço é diretamente proporcional a esse conforto. A taxa de serviço do site utilizado para a compra da passagem, bem como o seguro-viagem, sendo este último opcional, também constituem fatores a serem considerados, cujos valores podem variar de acordo com o tipo de poltrona selecionada.

Logo, são fatores que foram considerados em nosso modelo para o ônibus: número de refeições realizadas, tipo de poltrona escolhida, taxa de serviço do site e seguro-viagem. Já os fatores para o carro e moto são: número de pedágios e seus respectivos valores, número de refeições realizadas, média de quilômetros rodados com um litro de combustível, distância do trajeto e preço do combustível.

É relevante destacar que o consumo de combustível e os custos com pedágio variam conforme as especificidades de cada veículo. Além disso, a escolha do tipo de combustível impacta diretamente tanto no consumo quanto no custo total da viagem. Em decorrência desse fator, também fixamos a gasolina como combustível a ser utilizado por apresentar, na grande maioria dos automóveis, uma média maior de quilômetros rodados, o que implicaria em uma quantidade

menor de paradas para abastecimento, diminuindo, por fim, a probabilidade de ocorrerem gastos adicionais, como com alimentação, por exemplo.

Com base nas hipóteses levantadas, são considerados alguns dados fixos em nosso modelo: a distância do trajeto, a gasolina como combustível a ser utilizado e a quantidade de duas pessoas nesta viagem. Após analisarmos todos os fatores, chegamos a esses modelos finais para cada meio de transporte:

Ônibus: Sejam P o valor da passagem, b o valor do bilhete sem as taxas do site, t o valor das taxas, s o valor do seguro-viagem, R\$ 50,00 o custo médio de uma parada para alimentação para uma pessoa, n a quantidade de pessoas e V o valor total da viagem. Temos que o valor da passagem é dado pela soma do valor do bilhete com a taxa e o seguro, isto é $P = b + t + s$. Além disso, temos que o valor total da viagem de ida e volta é calculado como o dobro do número de pessoas multiplicado pela soma do preço da passagem com o custo de uma parada para alimentação, isto é, $V = 2 \cdot n \cdot (P + 50)$. Vale destacar que a multiplicação por dois é válida, pois estamos considerando duas passagens por pessoa (ida e volta). Portanto, temos que V é nosso modelo matemático que representa os gastos dessa viagem de ônibus.

Carro e Moto: Sejam d a distância entre o ponto de destino e o ponto de chegada da viagem, C_m a média de quilômetros rodados com um litro de combustível, P_g o preço da gasolina, n o número de pedágios, a o número de paradas para alimentação, X_i o valor de cada pedágio e M o valor total da viagem. Neste modelo, consideramos R\$ 100,00 como o preço médio de uma única parada para alimentação para duas pessoas. Assim, temos:

$$M = \frac{d}{C_m} \cdot P_g + \sum_{i=1}^n X_i + a \cdot 100$$

Após a formulação dos modelos, foram pesquisados os valores reais para serem aplicados, possibilitando a análise de qual meio de transporte seria mais adequado à situação⁵. No Quadro 1, a seguir, serão apresentados os valores das passagens de ônibus de cada tipo, bem como as taxas e os custos do seguro-viagem correspondentes.

⁵ Os valores foram cotados em outubro de 2024.

Quadro 1 - Preço de cada tipo de passagem de ônibus, suas respectivas taxas e seguro-viagem

Passagem	Valor	Taxa do site	Seguro	Total
<i>Executiva</i>	R\$ 132,36	R\$ 23,82	R\$ 13,00	R\$ 169,18
<i>Convencional</i>	R\$ 173,96	R\$ 32,31	R\$ 15,00	R\$ 221,27
<i>Leito-cama</i>	R\$ 338,90	R\$ 61,00	R\$ 18,00	R\$ 417,90

Fonte: as autoras.

Considerando uma viagem de ida e volta para duas pessoas, com duas paradas para alimentação, os custos das passagens são os seguintes: a passagem executiva tem o valor de R\$ 876,72, a passagem convencional custa R\$ 1.085,08 e a passagem leito-cama está cotada em R\$ 1.871,60.

Considerando o preço da gasolina de R\$ 5,49 por litro, analisamos o consumo de um carro, que faz uma média de 10 km por litro, e de uma moto, que percorre, em média, 41 km por litro. No trajeto escolhido, há seis pedágios⁶, cada um com valores distintos. Observa-se, em nossa pesquisa, que, para a moto, o valor do pedágio é sempre metade do valor cobrado para o carro. Na data da realização deste trabalho, em outubro de 2024, os pedágios encontravam-se aproximadamente com estes valores para carro e moto:

Quadro 2 - Preços individuais de cada pedágio para carro e moto

Pedágios	Preços para o carro	Preços para a moto
BR 376 KM 201	R\$ 8,70	R\$ 4,35
BR 376 KM 321	R\$ 10,90	R\$ 5,45
BR 376 KM 377	R\$ 10,90	R\$ 5,45
BR 376 KM 457	R\$ 10,90	R\$ 5,45
BR 376 KM 537	R\$ 11,60	R\$ 5,80
BR 277 KM 132	R\$ 8,70	R\$ 4,35
TOTAL	R\$ 61,70	R\$ 30,85

Fonte: as autoras.

Portanto, levando em conta o modelo que elaboramos para os gastos de carro e moto, o somatório dos valores dos pedágios para o carro, considerando o trajeto de ida e volta, será de R\$ 123,40, enquanto para a moto o valor total

⁶ Consideramos que todos os pedágios estavam em funcionamento.

será de R\$ 61,70. Além disso, levamos em consideração duas paradas para alimentação em ambos os tipos de transporte.

Ao substituir as incógnitas em nossos modelos, concluímos que, do ponto de vista financeiro, a moto é o meio de transporte mais vantajoso. O custo estimado para esse meio de transporte é de R\$ 576,11. Para o ônibus, os valores variam de acordo com a categoria: R\$ 876,73 na modalidade executiva, R\$ 1.081,09 na convencional e R\$ 1.871,60 no leito-cama. Já para o carro, o custo estimado é de R\$ 992,25, ida e volta. No entanto, é importante considerar que, em termos de capacidade de carga e conforto, a moto não se mostra a opção mais viável, especialmente em uma viagem de cerca de 6 horas. Após a moto, a alternativa mais econômica é o ônibus, optando pela modalidade executiva.

Após finalizado o desenvolvimento da atividade de MM, demos início à implementação da atividade no contexto de uma aula simulada com aproximadamente 25 alunos. De imediato, decidimos conduzir nossa apresentação com perguntas como: “vamos viajar?”, “o que precisamos para viajar?” e “onde você vai passar o Natal?”, a fim de, posteriormente, chegarmos na seguinte pergunta: “qual seria o meio de transporte mais econômico para realizar uma viagem de duas pessoas, saindo de Maringá até Curitiba?”

A partir disso, distribuimos para os grupos um meio de transporte a ser utilizado para sua resolução. Idealmente, nossos colegas que participavam da atividade buscariam informações e valores que considerassem importantes por conta própria. Porém devido ao fator tempo e à incerteza de conseguir proporcionar estrutura para as pesquisas, decidimos elaborar uma folha com informações de preços de passagens, valores de pedágios, entre outras, a fim de ser entregue para os grupos como instrumento de apoio ao levantamento de dados da atividade. Segue a folha elaborada:

Imagem 1- Folha de informações.

Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Exatas
Departamento de Matemática
Teoria e prática de ensino II

Grupo I
Gabriela Alves Colombo, Juiya Rofino Clemente, Maria Eduarda Pez Santiago, Maria Gabriela Pereira Travagli e Maria Vitoria Laureano Santos.

Vamos viajar?

	CARRO	MOTO
BR 375 KM 201	R\$ 8,70	R\$ 4,35
BR 375 KM 321	R\$ 10,90	R\$ 5,45
BR 375 KM 377	R\$ 10,90	R\$ 5,45
BR 375 KM 457	R\$ 10,90	R\$ 5,45
BR 375 KM 537	R\$ 11,60	R\$ 5,80
BR 277 KM 132	R\$ 8,70	R\$ 4,35



Gasolina	R\$ 5,49

Passagem	Valor	Taxa do site	Seguro
Executiva	R\$ 132,36	18%	R\$13,00
Convencional	R\$ 173,96	18%	R\$15,00
Leito- Cama	R\$ 338,90	18%	R\$18,00

Fonte: as autoras.

Seguindo com a aplicação, sentimos a necessidade de evidenciar que os grupos desenvolvessem a elaboração do modelo matemático, portanto realizamos as seguintes perguntas: “como podemos escrever esses gastos matematicamente?” e “qual modelo matemático representa os gastos da viagem deste meio de transporte?”

Enquanto os grupos realizavam a atividade, nós, como mediadores, de modo a incentivar que os grupos criassem e estruturassem uma expressão algébrica a fim de generalizar sua resolução, acompanhamos suas resoluções, seus processos e escolhas e respondemos dúvidas que acabaram surgindo. Após os grupos finalizarem, pedimos para que compartilhassem, no quadro, suas resoluções, dando-nos os seguintes resultados:

Quadro 3 – resoluções apresentadas no quadro.

Grupo	1	2	3	4
Veículo	Carro	Moto	Moto	Ônibus
Valor	R\$422,00	R\$ 435,02	R\$ 193,50	R\$ 624,66

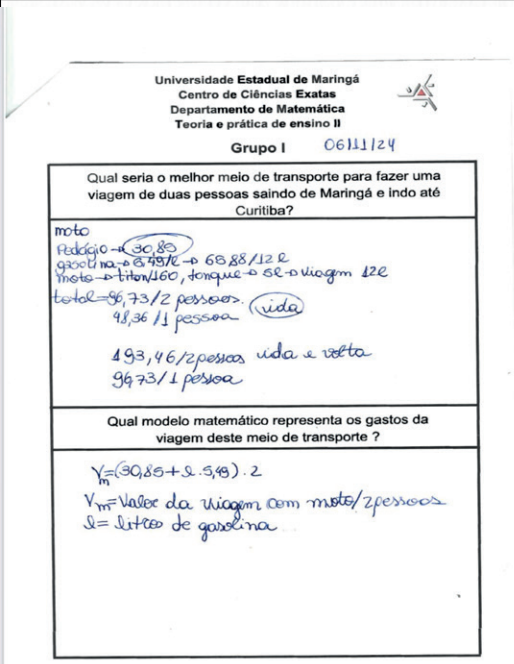
Modelo	$2\left(\frac{pg \times Km}{x} + \text{pedágio}\right)$ <i>Pg: preço por litro de combustível.</i> <i>Km: distância.</i> <i>x: quilômetros por litro.</i>	$4(pg \times lm) + \text{pedágio}$ <i>Pg: preço por litro de combustível.</i> <i>lm: capacidade do litro.</i>	$2(30,85 + 5,49x)$ <i>x: litro da gasolina.</i>	$2[(132,86x) + 0,18 + y]$ <i>x: pessoas.</i> <i>y: consumo por parada.</i>

Fonte: as autoras.

O meio de transporte mais barato encontrado foi a moto, porém, apesar de dois grupos terem-na utilizado como meio de transporte, ambos tiveram resultados bem diferentes. Ao investigarmos com a turma, o motivo deu-se pela diferença dos veículos escolhidos pelos grupos e pelas informações que cada um considerou. Isso é válido no contexto da MM, visto que o modelo irá variar com as hipóteses consideradas.

Quanto aos modelos criados pelos grupos, todos seguiram uma estrutura parecida, utilizando soma e multiplicação de variáveis e valores. O grupo que obteve a viagem mais barata apresentou a seguinte resolução:

Imagem 3- Resolução de um dos grupos

 Universidade Estadual de Maringá Centro de Ciências Exatas Departamento de Matemática Teoria e prática de ensino II Grupo I 06111124 Qual seria o melhor meio de transporte para fazer uma viagem de duas pessoas saindo de Maringá e indo até Curitiba? Moto Pedágio → 30,85 gasolina → 5,49/L → 65,88/12L Moto → Titan/160, tanque → 5L → Viagem 12L Total = 96,73 / 2 pessoas 48,36 / 1 pessoa (ida) 48,36 / 2 pessoas ida e volta 96,73 / 1 pessoa Qual modelo matemático representa os gastos da viagem deste meio de transporte? $Y_m = (30,85 + 2 \cdot 5,49) \cdot 2$ Y_m = Valor da viagem com moto / 2 pessoas 2 = Litros de gasolina	Transcrição Moto Pedágio → 30,85 Gasolina → 5,49/L → 65,88/12L Moto → Titan 160, tanque → 5L → Viagem 12L Total = 96,73 / 2 pessoas 48,36 / 1 pessoa - ida 193,46 / 2 pessoas ida e volta 96,73 / 1 pessoa V_m = valor da viagem com moto / 2 pessoas L = litros de gasolina.

Fonte: as autoras.

Este grupo considerou que os viajantes não fariam nenhum tipo de parada para ir ao banheiro e/ou alimentar-se, portanto, seriam 6 horas seguidas de viagem até o destino, o que também impactou diretamente no custo da viagem.

Ao partirmos para a última etapa sugerida por Burak (2010), algumas reflexões quanto aos modelos surgiram, como a viabilidade, saúde, segurança, entre outros aspectos, os quais são de extrema importância para validar as conclusões obtidas. Contudo, apresentaram certa indignação com alguns valores considerados por outros grupos, como uma moto com baixa potência, que barateou o custo, mas não seria viável para uma viagem real, e valores altos para alimentação. Comentários como “a comida nós levamos de casa!” vieram à tona, o que nos levou a concluir que os gastos adicionais, como a alimentação, influenciam significativamente no valor final da viagem.

Nesse contexto, após a implementação da atividade verificou-se a elaboração de diferentes modelos algébricos, todos de acordo com o que foi considerado pelos grupos. Na temática escolhida, os custos variavam conforme o estilo e personalidade de cada viajante. Contudo, foi possível evidenciar um possível meio de transporte que seria mais econômico naquele momento e contexto da turma, a moto, apresentando um custo de R\$ 193,50 para realizar a viagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de aplicação da atividade, percebemos uma vontade constante dos grupos de corrigir seus modelos, bem como ter um modelo que minimizasse os gastos da viagem. Em contrapartida, algumas necessidades humanas foram, em alguns momentos, ignoradas, como a de paradas para o banheiro e a de alimentação durante a viagem, que, inicialmente, não se mostram de interesse ou conteúdo matemático, porém influenciam nos valores e modelos. Tal percepção levou-nos à reflexão de como a visão de mundo dos alunos pode interferir diretamente na criação de modelos e na percepção da Matemática como um todo.

Olhando para nossa formação como futuros docentes, a realização de atividades dessa natureza é sempre de grande contribuição. Elas proporcionam experiências na elaboração e aplicação de teorias em um ambiente controlado, permitindo erros, acertos e correções. Isso vai além da aprendizagem do conteúdo previsto na ementa da disciplina, promovendo a apropriação dos conhecimentos e processos envolvidos. Dessa forma, buscamos tornar-nos professores

capacitados, capazes de utilizar diferentes abordagens e práticas de ensino, como a MM, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa para nossos futuros alunos.

A MM mostrou-se complexa em todas as suas etapas, principalmente por conta do tempo e da realidade da disposição de recursos para realizá-la, porém muito valiosa, visto que aborda, junto à mobilização de conceitos e conteúdos matemáticos, a visão e a percepção de mundo dos alunos, além de possibilitar que a relação de professor e aluno não seja apenas o tratar de um conteúdo, mas seja ligada à formação humana, que envolva o contexto real dos discentes, como em nossa temática, já que pessoas viajam e necessitam, eventualmente, lidar com pneus furados, pedágios, alimentação e tantos outros fatores da vida. Mostrar a Matemática presente nesses contextos é necessário na formação dos alunos desde a Educação Básica. Acreditamos que é necessário haver essas discussões e reflexões em sala de aula e percebemos como a MM é um instrumento valioso para isso.

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática**. 3º ed. São Paulo, Contexto, 2006.

BIENBENGUT, Maria S.; HEIN, N. *Modelagem matemática no ensino*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BURAK, D. **Modelagem Matemática: ações e interações no processo de ensino-aprendizagem**. Campinas-SP, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

BURAK, D.; KLÜBER, T. E. Educação Matemática: contribuições para a compreensão de sua natureza. **Acta Scientiae (ULBRA)**, v. 10, p. 93-106, 2008.

BURAK, Dionísio; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. A modelagem matemática e relações com a aprendizagem significativa. São Paulo: CRV, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 149 p.

JOLANDEK, E. G. **A Modelagem no contexto da Educação Matemática e o Letramento Matemático sob o Olhar de Professores em Formação Inicial**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

MEYER, J. F. C. A.; CALDEIRA, A. D.; MALHEIROS, A. P. S. **Modelagem em educação matemática**. (Coleção Tendências em Educação Matemática). São Paulo: Autêntica Editora, 2011.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.024

DESAFIANDO AS EXPECTATIVAS: A LEITURA DA OBRA TRAMAS DE MENINOS, DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA, NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Clara Da Silva Costa¹
Luciana Ferreira Leal²

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da aplicação de uma sequência didática de leitura da obra *Tramas de Meninos* (2021), de João Anzanello Carrascoza, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com alunos do sexto ano B do Colégio Bento Munhoz da Rocha Neto. O objetivo principal foi ampliar o repertório literário dos estudantes, evidenciando que a literatura vai além das obras tradicionalmente abordadas no currículo escolar. A metodologia foi organizada em duas etapas principais: a leitura compartilhada (primeira parte do livro), conduzida pelos pibidianos em sala de aula, e a leitura programada (segunda parte do livro), realizada pelos alunos em casa, com discussões e interpretações posteriores em sala. O projeto teve duração de nove semanas, iniciando com a apresentação do autor e de sua obra, seguida por uma atividade introdutória na qual os alunos compartilharam expectativas e percepções iniciais sobre os contos da obra. Essa etapa visou estabelecer uma relação inicial com o texto e estimular o envolvimento dos alunos. Após a leitura de cada conto, foram organizados momentos de discussão para que os estudantes expressassem suas reações, análises e reflexões

1 Graduando do Curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, mariacларascosstaa@gmail.com;

2 Doutora em Letras. Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Paranavaí, luciana.leal@unespar.edu.br

acerca do conteúdo. Ao término da sequência, os alunos apresentaram suas considerações finais, avaliando se a obra foi capaz de desafiá-los a sair do lugar comum e despertar o interesse por outros livros similares. O trabalho revelou-se significativo, ao proporcionar aos alunos o contato com uma literatura pouco presente em seu cotidiano, marcando, para alguns, a experiência de concluir a leitura de um livro completo e, para todos, o estímulo ao desenvolvimento de novas percepções e à extração do conhecimento implícito na obra.

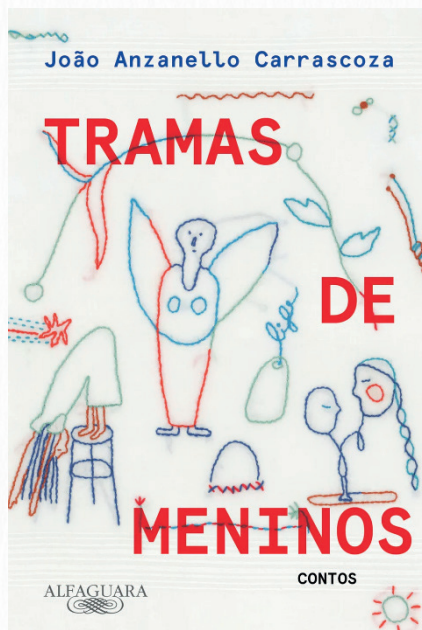
Palavras-chave: Literatura, Formação de leitores, João Anzanello Carraschoza.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura nas escolas desempenha um papel essencial na formação do pensamento crítico e reflexivo dos alunos. No entanto, o currículo tradicional, frequentemente, restringe essa experiência a um repertório literário limitado, composto, majoritariamente, por obras canônicas e pouco diversificadas. Diante disso, este estudo propõe uma reflexão sobre a importância de ampliar esse repertório, explorando obras que fogem do padrão curricular.

Nesse contexto, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (2022-2024), foi ofertada aos alunos do sexto ano B do Colégio estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, localizado na cidade de Paranavaí – PR, a oportunidade de conhecer obras literárias diversificadas, fora do nicho limitado das escolas. Entre elas, destaca-se *Tramas de Meninos* (2021), de João Anzanello Carrascoza, com o objetivo de estimular a curiosidade e o prazer pela leitura de textos menos convencionais no ambiente escolar.

Figura 1 – Capa do livro *Tramas de Meninos*, de João Anzanello Carrascoza



Fonte: Site da editora Companhia das letras (2024)

A obra foi a primeira trabalhada na edição do projeto. Vencedor do Prêmio Fundação Biblioteca Nacional 2021 na categoria Contos, Carrascoza apresenta-nos, em 14 narrativas, uma experiência profunda e emocionante, que transita entre momentos de felicidade e tristeza, explorando os desejos e sentimentos humanos. O livro representou um marco inicial na descoberta de um novo universo literário para os alunos, muitos dos quais não se recordavam da última vez que haviam lido um livro.

A pesquisa baseou-se na aplicação de uma sequência didática de leitura, estruturada em duas etapas: a leitura compartilhada, conduzida pelos pibidianos em sala de aula, e a leitura programada, realizada individualmente pelos alunos em casa, seguida de discussões e reflexões coletivas. Ao longo de nove semanas, foram promovidas atividades que incentivaram o desenvolvimento da leitura e da interpretação textual e uma análise crítica e pessoal dos contos da obra, permitindo que os alunos expressassem suas percepções e reações ao longo do processo.

O principal objetivo do estudo foi proporcionar aos pibidianos, futuros professores, uma experiência prática em sala de aula, além de expandir o conhecimento literário dos alunos com obras fora da grade curricular tradicional. Buscou-se, também, investigar como os estudantes reagiriam ao contato com uma obra literária diferente do repertório usual, além de avaliar seu engajamento com textos que, à primeira vista, poderiam parecer distantes de seu cotidiano. A justificativa dessa abordagem reside na necessidade de expandir as fronteiras do ensino de literatura, oferecendo oportunidades para que os alunos tenham contato com narrativas que estimulem novas formas de leitura e interpretação.

Os resultados alcançados ao final da sequência didática indicaram uma recepção positiva por parte dos alunos. Muitos expressaram surpresa e satisfação ao conseguirem concluir a leitura de um livro inteiro, além de manifestarem interesse em conhecer outras obras do autor. As discussões e reflexões realizadas ao longo do processo evidenciaram que os estudantes saíram de sua zona de conforto, ampliaram seu repertório literário e desenvolveram uma nova perspectiva sobre a leitura. Ademais, o estudo reforça a relevância de diversificar as escolhas literárias no ambiente escolar, tornando a leitura uma atividade mais significativa e prazerosa para os alunos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada na sequência didática foi cuidadosamente planejada e composta por múltiplas etapas, visando alcançar um resultado satisfatório tanto para os pibidianos quanto para os alunos. Inicialmente, foi realizada a observação da turma, com o objetivo de integrar os pibidianos ao ambiente da sala de aula antes da aplicação da sequência propriamente dita. Além disso, reuniões semanais foram conduzidas pela coordenadora de área entre o grupo de pibidianos e suas respectivas supervisoras para discutir as metodologias a serem utilizadas e os contos que seriam lidos. Durante essas reuniões, práticas de leitura em voz alta, leitura compartilhada e leitura programada foram realizadas para familiarizar os pibidianos com a dinâmica da sala de aula.

Os pibidianos receberam orientação teórica por meio de leituras e fichamentos dos textos de Rildo Cosson, que delineiam estratégias para o ensino da literatura, articulando teoria e prática. A sequência didática foi estruturada com base na sequência básica proposta por Cosson, que envolve quatro etapas fundamentais: motivação, introdução, leitura e interpretação. Cada uma dessas fases desempenha um papel essencial no desenvolvimento do processo de leitura, aproximando o leitor do texto e incentivando sua compreensão crítica. A motivação tem como objetivo despertar o interesse e a curiosidade pelo texto, enquanto a introdução busca apresentar informações que preparem o leitor para a leitura. A etapa de leitura, realizada de forma individual ou compartilhada, promove a imersão no texto e, por fim, a interpretação permite a análise e a reflexão sobre o conteúdo lido, estimulando um entendimento mais profundo.

A motivação desempenha um papel essencial no envolvimento dos alunos com a leitura, pois cria um contexto que lhes permite interagir criativamente com as palavras. Construir situações em que os alunos precisem responder a uma pergunta ou posicionar-se sobre um tema é uma das estratégias usuais para criar um envolvimento inicial. Como destaca Cosson (2006, p. 54):

ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, 2006, p.54).

Na fase de motivação da sequência didática do livro *Tramas de Meninos* (2021), de João Anzanello Carrascoza, aplicada à turma do sexto ano B, os pibidianos e a coordenadora realizaram uma reunião prévia via *Google Meet* para planejar a aula introdutória. Durante essa reunião, foi decidida a utilização da música *Carimbador Maluco*, de Raul Seixas, como um elemento de relação entre um repertório possivelmente familiar aos alunos e o universo da obra, que lhes era desconhecido. Além disso, foi realizada uma pesquisa sobre o autor João Anzanello Carrascoza para que sua biografia fosse apresentada aos alunos. Após essa etapa, uma nova reunião foi realizada para organizar definitivamente a aula de motivação e definir as estratégias mais eficazes para apresentar o livro.

As atividades na escola iniciaram-se com a fase motivacional, na qual os pibidianos foram apresentados à turma. Em seguida, o clipe da música *Carimbador Maluco* foi exibido, e os alunos foram questionados sobre seu conhecimento prévio a respeito do cantor Raul Seixas. Também foi solicitado que perguntassem aos seus pais se conheciam a música e o artista. Posteriormente, foi realizada uma apresentação sobre o autor João Anzanello Carrascoza, constituindo, assim, a introdução à sequência didática:

Figura 2 – Foto da aula: motivação e introdução

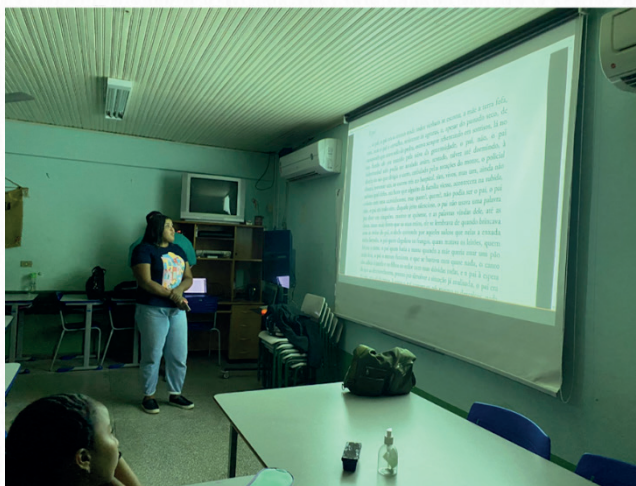


Fonte: as autoras, 2023.

Após a conclusão da fase motivacional e de introdução, a segunda etapa envolveu a leitura compartilhada, conduzida pelos pibidianos. Durante essa prática, os textos foram lidos em voz alta, com interrupções estratégicas para a formulação de perguntas aos alunos, permitindo-lhes expressar suas compreensões e interpretações do que havia sido lido até aquele momento. Como não foi

possível adquirir um exemplar do livro para cada aluno, os pibidianos projetaram os contos na tela e distribuíram cópias impressas.

Figura 3 – Foto da aula: leitura compartilhada



Fonte: As autoras, 2023.

A leitura compartilhada mostrou-se a abordagem mais eficaz e envolvente para os alunos, pois possibilitou maior interação e envolvimento. Durante essa atividade, os estudantes puderam antecipar desfechos da história, opinar sobre os acontecimentos e sentir-se mais envolvidos com a narrativa. A participação nesses momentos era mútua e dinâmica, conforme já destacava Prado Coelho (1976, p. 45):

Ler coletivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo do leitor com outros leitores) é, com efeito, além de prazer estético, um modo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar ativamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se, inteiro, na aventura em que a palavra estética nos envolve, e ao mundo.

Embora a leitura compartilhada tenha sido a metodologia predominante devido ao alto nível de envolvimento dos alunos, a leitura programada também foi aplicada em alguns momentos. No entanto, essa abordagem exigia que os alunos lessem os contos previamente, e poucos o fizeram. Diante disso, optou-se por retomar a leitura compartilhada na maioria dos casos.

Ao final da leitura dos contos do livro, os alunos foram direcionados ao laboratório de informática da escola para responder a um questionário sobre a obra, concluindo, assim, as atividades relacionadas à obra.

REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem diversificada da literatura no contexto escolar foi fundamentada defendendo-se que a leitura de obras fora do currículo tradicional pode ser uma estratégia eficaz para ampliar o repertório literário dos alunos e desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva. Para compreender essa proposta, é essencial discutir o conceito de leitura literária e seu papel na formação do leitor. Segundo Cosson (2006), a simples leitura é a face mais visível da resistência ao processo de alfabetização literária na escola. Por trás dela, há pressupostos sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, muitas vezes nem sequer são verbalizados. Não se pode aceitar que a mera atividade de leitura seja considerada uma atividade escolar de leitura literária, pois uma dessas suposições equivocadas é a de que o livro fala por si só ao leitor. No entanto, a leitura implica uma troca de significados entre o escritor e o leitor, e com a sociedade na qual ambos estão inseridos. Se o leitor acredita que o mundo já está completamente definido e nada mais pode ser dito, a leitura perde seu sentido. É essencial estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de expressá-lo. Embora o ato físico de ler possa parecer solitário, ele nunca deixa de ser um ato de solidariedade, pois o efeito de proximidade que o texto literário proporciona resulta de sua inserção na sociedade e do diálogo que estabelece com o mundo e com os outros.

Nesse contexto, a obra *Tramas de Meninos* surge como uma oportunidade para que os alunos experimentem uma narrativa que, embora não esteja convencionalmente presente no currículo escolar, contém elementos capazes de despertar a imaginação e estimular o pensamento crítico. A obra também favorece o desenvolvimento da capacidade de discutir diferentes percepções com os colegas, algo que se tornou evidente ao longo das aulas. A cada novo encontro, os alunos demonstravam crescente expectativa em relação ao conto que seria lido, e, durante as pausas na leitura compartilhada, debatiam juntos sobre possíveis desfechos para as histórias.

A promoção da leitura literária em sala de aula e a formação de alunos leitores representam desafios constantes para os professores, especialmente em

um contexto no qual novas tecnologias, como a internet, a televisão e o celular competem pela atenção dos estudantes. A questão de como fazer com que os alunos compreendam o que leem e, ao mesmo tempo, envolvam-se com a leitura literária é central. Por que muitos alunos demonstram falta de interesse pela leitura? Esses e outros questionamentos são explorados no livro *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson, que busca oferecer respostas e abordagens para enfrentar as dificuldades encontradas no ensino da leitura. A obra propõe reflexões sobre estratégias para envolver os estudantes com a leitura literária em um cenário repleto de distrações externas. O enfoque do estudo esteve nos capítulos “Os pressupostos” e “As práticas”, que enfatizam a sistematização e a organização das estratégias para o ensino da literatura, bem como a necessidade de reconfigurar esse ensino na escola. Cosson (2006) ressalta que é fundamental que o aluno passe pelo processo de letramento literário para desenvolver o prazer pela leitura, sendo a escola uma das principais responsáveis pela formação e consolidação de leitores críticos e cidadãos engajados. Como o autor afirma:

Na escola, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (COSSON, 2006, p. 66).

A escolha da obra *Tramas de Meninos* e a aplicação da sequência didática mostraram-se importantes, pois muitas das histórias relacionavam-se com a realidade dos alunos ou de pessoas próximas a eles, proporcionando uma vivência mais pessoal da leitura. Esse vínculo com as narrativas intensificou o envolvimento e a imersão dos estudantes no universo literário. A metodologia adotada não se limitou a ensinar os alunos a simplesmente lerem o livro, mas buscou proporcionar uma experiência profunda, permitindo-lhes viver a obra e desenvolver uma leitura sensível e crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da aplicação da sequência didática de leitura da obra *Tramas de Meninos* evidenciaram uma influência significativa na participação dos alunos com a literatura. Essa influência manifestou-se, especialmente, na

ampliação do repertório literário, no desenvolvimento de habilidades interpretativas e na construção de uma relação mais próxima e reflexiva com os textos literários.

O envolvimento dos alunos foi um dos aspectos mais evidentes ao longo do desenvolvimento da sequência didática. A leitura compartilhada, mediada pelos pibidianos, proporcionou um ambiente participativo, no qual os estudantes demonstraram crescente interesse pelos textos e sentiram-se motivados a expressar suas percepções. A mediação foi essencial para criar um espaço seguro para a troca de ideias, permitindo que os alunos participassem ativamente das discussões sobre os contos lidos.

Durante as atividades de discussão, observou-se que muitos alunos sentiram-se mais confortáveis para compartilhar suas opiniões, relacionando as narrativas aos seus contextos pessoais. Relataram histórias vivenciadas dentro de suas casas ou observadas em seus meios de convivência, percebendo, assim, que a literatura não se limita à fantasia, mas reflete experiências reais e aspectos da sociedade. Esse processo contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma visão mais ampla e crítica da leitura literária, compreendendo-a como um meio de interpretação do mundo e de construção da própria identidade.

Ao final da leitura, muitos alunos demonstraram surpresa ao perceberem que haviam finalizado a obra inteira em poucas aulas. Para alguns, essa foi a primeira vez que concluíram a leitura completa de um livro, o que gerou grande satisfação e um sentimento de conquista. Esse marco foi importante para reforçar a autoconfiança dos alunos como leitores, mostrando que a leitura pode ser prazerosa e acessível. Ademais, a conclusão da sequência didática demonstrou mudanças na percepção dos alunos em relação à literatura. Muitos expressaram o desejo de conhecer outras obras do autor, demonstrando um interesse que antes não existia. Esse resultado evidencia o potencial das práticas de mediação da leitura para despertar o gosto pela literatura, ampliando o horizonte dos estudantes e incentivando-os a continuar experimentando o universo literário por iniciativa própria.

Dessa forma, a experiência com *Tramas de Meninos* demonstrou que uma abordagem dinâmica e interativa da leitura literária pode transformar a relação dos alunos com os livros, promovendo a ampliação de seu repertório e o fortalecimento de suas habilidades de análise e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribuiu para a compreensão da importância de diversificar o repertório literário dos alunos, ao apresentar obras que não são tradicionalmente abordadas no currículo escolar. A experiência de leitura de *Tramas de Meninos* proporcionou aos alunos do sexto ano B do Colégio estadual Bento Munhoz da Rocha Neto uma oportunidade única de expandir seus horizontes literários, desenvolver a sensibilidade para diferentes narrativas e aprimorar suas habilidades de leitura e interpretação.

A aplicação da sequência didática foi importante para os alunos e para os pibidianos, que tiveram a oportunidade de elaborar, planejar e aplicar uma sequência didática completa em sala de aula. Essa experiência permitiu que os futuros professores desenvolvessem suas habilidades pedagógicas, testassem estratégias de ensino e aprimorassem sua capacidade de mediação da leitura. Ao interagir com os alunos, os pibidianos puderam compreender melhor os desafios e as possibilidades do ensino da literatura, o que contribuiu para sua formação docente. Outrossim, a experiência fortaleceu a confiança dos pibidianos em sala de aula, proporcionando uma vivência prática essencial para seu crescimento profissional.

Para os alunos da Educação Básica, a sequência didática ampliou seu contato com a literatura e despertou o interesse por novas leituras. Muitos demonstraram entusiasmo ao perceberem que haviam concluído a leitura completa de um livro e expressaram o desejo de conhecer outras obras do autor. Esse envolvimento evidencia o efeito positivo de metodologias que aproximam os estudantes da leitura literária de forma interativa e reflexiva.

A introdução de novas obras e metodologias no contexto escolar mostra-se, portanto, uma estratégia eficaz para estimular o hábito da leitura e aprimorar a interpretação textual. A continuidade de projetos como este é fundamental para fortalecer a formação de leitores críticos e envolvidos, além de oferecer aos acadêmicos em formação uma experiência prática enriquecedora. Assim, iniciativas que integram teoria e prática no ensino da literatura devem ser incentivadas, pois contribuem tanto para o desenvolvimento dos estudantes quanto para a qualificação dos futuros professores, promovendo uma educação significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

CARRASCOZA, J. A. **Tramas de meninos**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PRADO COELHO, J. Como ensinar literatura. In: PRADO COELHO, J. **Ao contrário de Penélope**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1976.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.025

PLANEJAMENTO E FLEXIBILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA DE ENSINO EM MATEMÁTICA

Laura Carolina Aymoré Ferrandin¹

Tania Teresinha Bruns Zimer²

RESUMO

Este artigo analisa o papel do planejamento docente e da adaptabilidade no contexto da formação inicial de professores de Matemática, com base nas experiências práticas vivenciadas na disciplina “Prática de Docência em Matemática II”, parte do curso de licenciatura em Matemática. A pesquisa foi desenvolvida durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, em turmas do Ensino Fundamental, em que foram elaborados e aplicados planos de aula voltados ao conteúdo de funções do primeiro grau. Metodologicamente, o trabalho adotou uma abordagem qualitativa, com coleta de dados baseada em observações de sala de aula, reflexões pós-aula e anotações de campo. O referencial teórico incluiu autores como Libâneo (1994), que destaca o planejamento como ferramenta central para a eficácia do ensino, e Vasconcellos (2002), que discute a relação entre planejamento e a complexidade da sala de aula. Os resultados indicaram que, embora o planejamento seja indispensável para a organização e a condução das aulas, a flexibilidade mostrou-se igualmente importante para lidar com imprevistos, como alterações no cronograma escolar. A experiência reforçou a necessidade de uma formação docente que contemple tanto o rigor técnico do planejamento quanto a capacidade de adaptação, contribuindo para

1 Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, lauraferrandin@gmail.com;

2 Professor orientador: doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR, taniatbz@ufpr.br;

o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e responsivas às demandas do ambiente escolar.

Palavras-chave: Planejamento docente, formação inicial, flexibilidade pedagógica, prática de ensino, ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

A formação de docentes é um processo que vai além do domínio do conteúdo específico da disciplina, abrangendo, também, o desenvolvimento de competências pedagógicas que possibilitem a condução eficaz do ensino-aprendizagem. A preparação durante o curso de licenciatura em Matemática para a formação de futuros docentes envolve uma diversidade de temas e práticas que se fazem essenciais para o bom desenvolvimento das competências necessárias à docência de qualidade. Um desses tópicos é a importância do planejamento prévio das aulas. Segundo Souza e Santos (2019, p.2), “a ação de planejar [...] é antes a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas para ter um processo de ensino-aprendizagem de qualidade”.

O presente trabalho tem como foco analisar o papel do planejamento docente e da adaptabilidade no contexto da formação inicial de professores de Matemática, com base nas experiências práticas vivenciadas na disciplina “Prática de Docência em Matemática II”. Para tanto, dar-se-á ênfase na elaboração, aplicação e avaliação de uma sequência didática sobre funções do primeiro grau, desenvolvida durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, como parte do curso de licenciatura em Matemática. O estágio foi realizado em dupla em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, envolvendo aulas planejadas e adaptadas de acordo com as demandas e imprevistos encontrados no contexto escolar. Ao longo dessa prática, foi possível articular os fundamentos teóricos abordados em sala, como as contribuições de Zabala (1998), Oliveira (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com os desafios práticos da docência, incluindo a necessidade de flexibilidade frente a alterações imprevistas no cronograma escolar. Essa combinação de teoria e prática permitiu um melhor entendimento da relevância do planejamento prévio e de como ele impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa desenvolvida justifica-se pela importância do planejamento como elemento relevante para uma prática docente eficiente e pela necessidade de desenvolver habilidades de adaptação, essenciais para lidar com a imprevisibilidade do ambiente escolar. Nesse sentido, tem-se como objetivos específicos deste trabalho analisar como o planejamento prévio e a capacidade de replanejamento contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem, assim como

refletir sobre as competências necessárias para superar os desafios enfrentados durante o estágio. Além disso, buscou-se compreender a relação entre teoria e prática no contexto da formação inicial de professores, destacando a importância de uma formação integral que inclua tanto o planejamento quanto situações que exijam adaptabilidade.

Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseada na análise reflexiva das experiências vividas durante o estágio. O desenvolvimento e a aplicação de quatro planos de aula, aplicados em duas aulas geminadas, constituíram o principal objeto de estudo. A sequência didática foi elaborada a partir de orientações teóricas fornecidas em sala de aula e ajustada com base nas condições reais encontradas na escola. A análise dos resultados foi realizada com base nas observações feitas durante a execução das aulas, nas reações dos alunos e nas reflexões críticas registradas após cada etapa.

Os resultados apontaram que, embora o planejamento detalhado seja essencial para garantir a organização e a clareza na condução das aulas, a capacidade de adaptação mostrou-se igualmente importante diante de imprevistos, como alterações no cronograma e falta de comunicação entre os envolvidos. Essas situações reforçaram a necessidade de equilibrar rigor e flexibilidade na prática docente, promovendo um aprendizado significativo para os alunos. Como conclusão, constatou-se que o planejamento prévio não deve ser visto como um modelo rígido, mas como um guia que pode, e deve, ser ajustado para atender às demandas específicas de cada contexto.

METODOLOGIA

Este trabalho, cujo objetivo é explorar e compreender fenômenos em seu contexto natural, valorizando experiências e reflexões, foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa. A pesquisa concentrou-se na análise das vivências ocorridas durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, realizado no âmbito da disciplina “Prática de Docência em Matemática II”, no curso de licenciatura em Matemática.

Durante o estágio, realizado em dupla, tivemos como atividade principal desenvolver e aplicar uma sequência didática. Para nossa turma, após analisar a contribuição de autores como Zabala (1998), Oliveira (2008) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), utilizamos o que cada um compreendeu como sequência

didática e trabalhamos com a ideia de que ela é a organização planejada de atividades pedagógicas, organizadas com o objetivo de desenvolver uma ou mais competências ou habilidades específicas nos alunos.

Nossa sequência didática foi planejada a partir do conteúdo de funções do primeiro grau. A construção dessa sequência exigiu não apenas um entendimento técnico do tema, mas, também, uma reflexão crítica sobre as necessidades da turma na qual a sequência didática seria aplicada, e sobre quais as metodologias mais adequadas para promover o aprendizado de maneira significativa.

Para a prática no estágio, desenvolvemos quatro planos de aula, que compreendiam duas aulas geminadas no total. Para seu desenvolvimento, baseamos-nos em um roteiro estruturado previamente com os alunos e as professoras da disciplina de Prática II, que definiu um passo a passo para a criação dos planos de aula da turma. Nesse roteiro, os passos para a montagem e a aplicação de um plano de aula são:

1. Definição do conteúdo;
2. Definição dos objetivos de aprendizagem;
3. Definição da metodologia a ser utilizada;
4. Planejamento da aula
 - a. Apresentação do tema;
 - b. Desenvolvimento: apresentação de conceitos, realização de exercícios, etc;
 - c. Conclusão da aula;
 - d. Revisão e flexibilização do plano de aula;
 - e. Revisão do tempo;
6. Aplicação do plano de aula;
7. Avaliação do plano e da aprendizagem do aluno.

Os itens 4.d e 4.e, que abordam a possibilidade de revisão e flexibilização, foram particularmente destacados durante as discussões. Eles enfatizam que, tanto durante a elaboração dos planos quanto no momento da sua aplicação em sala de aula, é importante haver certa flexibilização. Essa flexibilidade foi debatida e tornou-se consenso entre a turma que se trata de um aspecto essencial para a elaboração e aplicação da aula. Entendemos que a capacidade de flexibilizar não apenas torna o processo mais dinâmico, como, também, permite ao

professor atender de forma mais eficaz às especificidades do contexto educacional, podendo adaptar-se a situações imprevistas ou às necessidades reais da turma no decorrer da aula, promovendo uma aprendizagem mais significativa e responsiva.

Para a coleta de dados, utilizamos diferentes instrumentos, como observações feitas durante a execução das aulas, reflexões realizadas após cada experiência e anotações de campo por parte da professora orientadora do estágio, que assistiu à aula ministrada. Essas anotações incluíram registros sobre as interações com os alunos, dificuldades enfrentadas no processo de planejamento e replanejamento, e a análise da receptividade dos estudantes às atividades propostas. Além disso, as observações realizadas em sala de aula permitiram avaliar a dinâmica dos encontros e a participação ativa dos alunos, enquanto as reflexões pós-aula proporcionaram um momento de análise e revisão do que funcionou bem e do que poderia ser melhorado.

A análise dos dados foi realizada de forma reflexiva e crítica, considerando aspectos como o alinhamento entre o planejamento inicial e a execução das aulas, o impacto das alterações feitas no planejamento sobre a qualidade das atividades, e a receptividade dos alunos. Além disso, foram examinadas as dificuldades enfrentadas no replanejamento e as estratégias utilizadas para superá-las, com o intuito de compreender como o equilíbrio entre planejamento prévio e flexibilidade pode contribuir para uma prática docente mais eficaz.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização do estágio, um dos momentos mais desafiadores ocorreu na primeira aula, quando foi preciso replanear o conteúdo e a abordagem no mesmo dia da execução. Esse desafio surgiu devido a um desencontro entre o planejamento previamente acordado entre nós, o professor supervisor do estágio e o cronograma escolar. Uma das aulas do professor foi redirecionada para uma atividade extracurricular promovida pelo colégio, o que resultou em um atraso no cronograma que nós seguiríamos.

Nosso combinado com o professor era que a introdução ao assunto de funções fosse ministrada por ele em uma aula anterior, e que iniciáramos a partir disso, com o conteúdo de funções afins, gráfico e zeros de uma função afim. O plano original partia do pressuposto de que os alunos já teriam sido apresentados

a conceitos fundamentais, como variável dependente, variável independente, domínio, contradomínio e imagem de uma função. No entanto, com o atraso no cronograma, essa aula introdutória de funções não foi ministrada na data planejada, que seria na aula imediatamente anterior à nossa. Sem essa base, nosso plano de aula não poderia ser aplicado como havia sido concebido. A I é m disso, fatores externos dificultaram a comunicação entre as partes envolvidas, e só fomos informados sobre a alteração no cronograma no próprio dia em que ministrariamos a aula, já dentro do colégio. Esse cenário demandou agilidade e adaptabilidade para reformular o plano de aula em um curto espaço de tempo. Para lidar com a situação, utilizamos o período de uma aula do sexto ano, que compreendeu aproximadamente uma hora-aula, para reorganizar nossa abordagem. Nossa grade de estágio incluía uma aula em uma turma de sexto ano e duas aulas (geminadas) em uma turma de nono ano, na qual seriam aplicados os planos de aula originalmente planejados. Dessa forma, utilizamos o intervalo de tempo que compreendia a aula do sexto ano para ajustarmos nosso plano, para a aula passar a incluir tanto uma introdução ao conceito geral de funções quanto uma introdução ao tema de funções afins. Para isso, utilizamos, como base, o livro didático no qual o professor apoia-se nas aulas. A partir dele, incorporamos ao nosso plano de aula os conceitos teóricos e introdutórios sobre funções, conseguindo manter parte dos exemplos e exercícios já previstos originalmente, ajustando-os ao novo contexto e integrando a fundamentação teórica necessária para que os alunos pudessem compreender os tópicos subsequentes. Porém, essa alteração custou tempo. Nosso plano utilizava ambas as aulas apenas para o conteúdo de funções afins, então havíamos planejado um desenvolvimento mais detalhado e que abordava vários detalhes que poderiam servir para instigar os alunos. Mas, devido ao tempo, esses tiveram que ser descartados.

A aula ocorreu de forma tranquila, e conseguimos abordar todos os tópicos previstos após as mudanças realizadas no planejamento. Empiricamente, a turma demonstrou estar acompanhando o conteúdo e compreendendo-o também. Essas conclusões baseiam-se em observações como os alunos conseguindo responder perguntas que eram feitas durante as aulas, tirando dúvidas de pontos específicos, e comentando “é só isso? Que fácil”, ao final de explicações e exemplos.

Entretanto, apesar da aula ter alcançado seu objetivo, essa situação evidenciou, de maneira concreta, a importância de um planejamento prévio detalhado e de qualidade, bem como as consequências de uma reorganização feita às pressas.

Sentimos, durante a aplicação do plano de aula e revendo-o depois, que alguns conceitos e ideias poderiam ter sido apresentados de forma mais clara e detalhada. Além disso, notamos que certos exemplos poderiam ter sido ajustados ou explorados de maneira mais aprofundada para favorecer um entendimento ainda mais sólido por parte dos alunos.

A experiência reforçou, para mim, que o planejamento docente vai além de uma etapa burocrática ou protocolar: ele é um dos alicerces que sustentam uma aula bem-sucedida. Segundo Libâneo (1994, p.221), “o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face aos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Esse processo não apenas orienta o trabalho do professor, mas, também, possibilita uma experiência mais estruturada e produtiva para os alunos. Esse planejamento permite ao professor prever as etapas da aula, estabelecer objetivos claros, selecionar recursos adequados e preparar-se para eventuais desafios.

Quando tivemos que replanejar minha aula, percebemos a dificuldade de improvisar essas etapas em pouco tempo, o que impactou diretamente a qualidade da prática. Embora tenhamos conseguido adaptar as atividades propostas, sentimos que a aula perdeu parte de sua fluidez e coerência, comprometendo, ainda que parcialmente, os objetivos pedagógicos planejados.

Segundo Chiodini (2013), caso não seja elaborado de maneira adequada, o planejamento pode prejudicar a qualidade das aulas e contribuir para que o professor torne-se repetitivo e pouco criativo em relação aos recursos utilizados ou aos procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos. Essa afirmação reflete precisamente a vivência no estágio. Apesar do esforço para ajustar os planos às novas circunstâncias, faltou o tempo necessário para uma análise mais aprofundada das variáveis envolvidas, o que poderia ter garantido uma aula mais coesa, eficiente e alinhada às necessidades dos alunos.

A ausência de um preparo prévio detalhado tornou mais difícil estabelecer conexões aprofundadas entre os conteúdos e as experiências dos alunos, o que é essencial para promover um aprendizado ativo e relevante. Segundo Libâneo (1994, p.222), “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, de forma que auxilia a entender as relações entre os conteúdos e as vivências dos alunos no mundo real. Esse episódio evidenciou, mais uma vez, a

importância de aliar planejamento rigoroso à flexibilidade, para que o professor esteja preparado tanto para executar quanto para ajustar suas estratégias de ensino, sempre com foco nas demandas da turma.

A segunda aula, por outro lado, foi realizada conforme o planejamento prévio. Essa experiência evidenciou como o planejamento adequado, além de facilitar o cumprimento dos objetivos pedagógicos, influencia diretamente a percepção do professor sobre a qualidade da aula. Apesar de o resultado geral em termos de aprendizado ter sido semelhante ao da primeira aula, o resultado pessoal foi bastante distinto: sentiu-se que essa aula foi mais satisfatória e coesa. A sensação de controle e fluidez proporcionada pelo planejamento prévio criou um ambiente mais organizado e propício à aprendizagem.

Esse contraste prático destacou como o planejamento não é apenas uma questão de organização, mas uma ferramenta para criar condições que favoreçam uma interação pedagógica mais rica e significativa. Entendemos que o planejamento colabora para o professor conseguir lidar com a complexidade da sala de aula e promover uma educação significativa. Dessa forma, um planejamento bem estruturado não só aumenta a confiança do professor durante a condução da aula, como abre espaço para estratégias didáticas mais eficazes e engajantes, proporcionando melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos. Essa vivência também levou-nos a refletir sobre a importância da formação docente na preparação para situações imprevistas. Embora o planejamento prévio seja indispensável, é igualmente importante que o professor desenvolva habilidades para lidar com a imprevisibilidade e manter a qualidade do ensino mesmo em cenários adversos. Essa habilidade de adaptação mostrou-se crucial durante a experiência no estágio, especialmente diante de cenários adversos, como imprevistos no cronograma ou mudanças inesperadas.

Porém, é preciso ressaltar que concordamos com Vasconcellos (2006), ao dizer que é necessário distinguirmos os limites dessa flexibilização:

Procuramos atentar-nos para um ponto muito importante: precisamos distinguir a flexibilidade de frouxidão: é certo que o projeto não pode se tornar uma camisa de força, obrigando o professor a realizá-lo mesmo que as circunstâncias tenham mudado radicalmente, mas isto também não pode significar que por qualquer coisa o professor estará desprezando o que foi planejado (Vasconcellos, 2006, p. 159).

Ao refletir sobre esses episódios, percebo que, embora tenha avançado em relação à prática, ainda há muito a ser aprimorado no desenvolvimento de competências para equilibrar planejamento e flexibilidade. Esse aprendizado ressalta que a formação docente deve ir além do domínio técnico dos conteúdos e do planejamento, incluindo, também, estratégias que preparem o professor para enfrentar os desafios dinâmicos do ambiente escolar com criatividade e resiliência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa experiência, conclui-se que o planejamento prévio é, sem dúvida, uma ferramenta indispensável para a prática docente eficaz. Mais do que uma etapa técnica ou burocrática, ele é um pilar que sustenta a organização, a clareza e a confiança necessárias para conduzir aulas produtivas. Um planejamento bem estruturado permite que o professor estabeleça objetivos claros, selecione metodologias apropriadas e antecipe desafios que possam surgir no ambiente escolar. Essa preparação é essencial para criar condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem, como evidenciado ao longo da disciplina “Prática de Docência em Matemática II” e durante as vivências no estágio supervisionado.

Por outro lado, as experiências práticas também destacaram que, apesar de sua importância, o planejamento não é um fim em si mesmo, mas parte de um processo dinâmico. A realidade escolar, por sua própria natureza, é imprevisível e exige do professor não apenas preparo prévio, mas, também, habilidades de adaptação e flexibilidade. Situações como as que enfrentamos, nas quais mudanças no cronograma e desafios inesperados obrigaram-nos a replanejar aulas em curto prazo, demonstraram como a capacidade de improvisar, ajustar estratégias e repensar abordagens é tão importante quanto o planejamento inicial. Esses momentos, embora desafiadores, proporcionaram aprendizados valiosos, reforçando a ideia de que a prática docente exige tanto domínio técnico quanto resiliência emocional e criatividade.

Além disso, essa reflexão reafirma a necessidade de uma formação docente que vá além do ensino de conteúdos e metodologias. Ela deve incluir o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, a gestão de imprevistos e a manutenção do foco nos alunos mesmo em condições adversas. Como apontam autores como Gelhard e Ecco:

Cabe ao professor propor e liderar escolha da estratégia metodológica que utilizará dependendo da particularidade de seus estudantes, do cotidiano dos mesmos, de seus objetivos, dos conteúdos a serem apreendidos e das suas possibilidades concretas e subjetivas, tendo sempre como propósito estimular a capacidade de aprender de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem (Gelhard; Ecco, 2022, p.64)

Neste caso, essas experiências também mostraram que um professor bem preparado não é apenas aquele que planeja, mas aquele que consegue criar uma conexão entre o planejamento e a realidade vivida em sala de aula, utilizando cada experiência como oportunidade para crescer e aprimorar sua prática.

Por fim, acreditamos que os aprendizados adquiridos durante a disciplina “Prática de Docência em Matemática II” foram fundamentais para a formação docente. Eles, além de consolidar a importância do planejamento, permitiram refletir criticamente sobre o papel do professor como um mediador dinâmico e adaptável do processo de ensino-aprendizagem. Esses momentos vividos no estágio reforçaram o compromisso em continuar desenvolvendo habilidades que me tornem uma profissional cada vez mais preparada, reflexiva e resiliente, capaz de enfrentar os desafios da sala de aula com confiança e dedicação. Essa trajetória, ainda em construção, evidencia que o ensino é um processo contínuo de aprendizado tanto para os alunos quanto para os professores, no qual cada desafio torna-se uma oportunidade para evoluir e fortalecer a prática docente.

REFERÊNCIAS

CHIODINI, C. R. **Planejamento e prática em supervisão escolar**. Apostila do Programa de Pós Graduação EAD. Indaial: Uniasselvi, 2013.

ECCO, I; GELHARD H. G. **Contextualização e Aprendizagem Significativa**: proposição de estratégias didático-metodológicas. Rio Grande do Sul: EdiFAPES, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, M. C. **Planejamento escolar**: um guia da prática docente. Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/planejamento-escolar-um-guia-da-pratica-docente>. Acesso em: de dez. 2024

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2006.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.026

ESTUDO DE PINTURA NO CURSO DE PEDAGOGIA – INTERAÇÕES COMUNICACIONAIS

Regina Lúcia Mesti¹
Jaci Aico Kussakawa²
Orientador do Trabalho³

RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar o projeto “Estudo de Pintura no Curso de Pedagogia”, com destaque para a experiência pedagógica com metodologia interativa, tendo como perspectiva contribuir com a reflexão sobre processos de estudo de Artes Visuais. A revisão bibliográfica, em busca de subsídios teórico e metodológico, teve como fonte a pesquisa de Parsons (1992) sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da compreensão estética, e os documentos oficiais sobre currículo escolar com a identificação no Referencial Curricular do Paraná (2018) de objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental. Os projetos de estudos e pesquisas foram desenvolvidos em sala de aula e plataformas virtuais de aprendizagem com a Metodologia Olhando Imagens, de Ott (1999). O percurso de aprendizagem com as etapas “descrever, analisar, interpretar, contextualizar e criar” valoriza a investigação sobre a pintura e a interação comunicacional entre o professor, o estudante e a história da arte. A continuidade dos estudos de arte é o desafio principal.

Palavras-chave: Formação de Professores, Pedagogia, Artes Visuais, Interação, Comunicação.

1 Doutora pelo Curso de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP reginamesti@yahoo.com.br

2 Doutoranda do Curso de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. j_kussakawa@hotmail.com

3 Regina Lúcia Mesti, Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá, PR – UEM – reginamesti@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A valorização da interação investigativa no estudo de pintura tem suas raízes nos projetos de estudo de arte realizados na formação inicial e continuada de professores, e na pesquisa em andamento “Estudo de Arte na Formação de Professores”, Processo Institucional 186/2023 PPG-UEM, cuja finalidade é investigar sobre percursos metodológicos de estudo de arte. Nestes projetos, desenvolveu-se uma interpretação da Metodologia Olhando Imagens (Image Watching), originalmente sistematizada por Ott (1999) para o apoio da mediação pedagógica nos museus. Os estudos de arte no curso de Pedagogia, presencial e à distância, foram estruturados com os objetos de conhecimento identificados nos documentos sobre currículo escolar⁴.

O referencial teórico do projeto de estudo de pintura tem como base: a relação entre a qualidade da experiência de aprendizagem e o desenvolvimento da compreensão estética, de acordo com as pesquisas de (Parsons, 1992); os objetos de conhecimento e os direitos e objetivos de aprendizagem, estabelecidos nos documentos oficiais sobre currículo escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2017; Paraná, 2018); e os argumentos presentes na legislação nacional a respeito da importância do conhecimento em Arte para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, ético e estético dos estudantes da Educação Básica (LDB, Lei nº 9.394/1996).

O livro *Compreender a Arte*, de Michael Parsons (1992), apresenta seu relato de pesquisa com interpretações de crianças e jovens relacionadas às formas de entender a pintura. “O estádio da sequência a que cada indivíduo consegue chegar depende da natureza das obras de arte com que entra em contato e do grau que se vê estimulado a refletir sobre elas” (Parsons, 1992, p. 21).

A identificação da relação entre a qualidade da experiência de aprendizagem e a capacidade de compreensão estética colabora com a justificativa teórica da importância do estudo de arte na formação do professor. A hipótese é que a investigação sobre a pintura com os estudantes de pedagogia pode contribuir para ampliar o conhecimento do universo cultural e artístico, necessário para a sua atuação profissional na educação básica. Considerando o Referencial

⁴ Este texto foi parcialmente publicado no XXIV Semana de Pedagogia – 50 anos do curso de Pedagogia da UEM, em 2023. Os registros dos procedimentos didáticos destes projetos de estudo de arte foram apresentados em eventos de ensino e extensão, na Universidade Estadual de Maringá, em anos anteriores.

Curricular do Paraná: “o contato com a arte promove conhecimento, reflexão e fruição de manifestações artísticas culturais diversas, levando os estudantes a entenderem a realidade e a realizarem novas interpretações desta, por meio de suas expressões. Desse modo, a escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos atuantes diante da sociedade” (Paraná, 2018, p. 227).

O Referencial Curricular do Paraná – princípios, direitos e orientações – identifica o trabalho educacional na escola com a função mediadora entre os conhecimentos historicamente produzidos e o estudante, e tem a perspectiva de que o ensino de Arte possibilita o desenvolvimento integral: cognitivo, afetivo, social, ético e estético (Paraná, 2018, p. 223-224). O componente curricular Arte, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), é parte da Área de Linguagens, tendo como finalidade “proporcionar aos estudantes que se expressem e partilhem informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que os levem ao diálogo, para atuarem criticamente frente a questões contemporâneas” (Paraná, 2018, p. 223).

O documento paranaense contempla os direitos e objetivos de aprendizagem estabelecidos na BNCC e inclui algumas especificidades complementares dos objetos de conhecimento para a prática pedagógica nas redes de ensino. A seleção dos seguintes temas da unidade artes visuais: contextos e práticas; elementos da linguagem visual; matrizes estéticas e culturais, enquanto objetos de conhecimento no Projeto de Estudo de Pintura na Pedagogia, atende ao propósito de valorizar, na escola, o conhecimento, a reflexão e a fruição de manifestações artísticas culturais diversas.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

No desenvolvimento de pesquisas e estudos de pintura, o percurso investigativo teve correspondência com a Metodologia Olhando Imagens, de Ott (1999), com as etapas de descrever, analisar, interpretar, contextualizar e criar, constituindo um processo contínuo de aprender a ver, analisar e fundamentar a compreensão da produção histórica e cultural da Arte.

A seleção de cinco telas de Camile Pissarro (1830-1903) para o estudo de imagens de pintura provocou desafios nas interações em sala de aula. Estas pinturas registram características comuns do espaço geográfico: uma cena do

cotidiano urbano, aparentemente, uma rua central ladeada por calçadas, árvores e edifícios. Os títulos indicam características de temporalidade nas telas: *Le Boulevard Montmartre, Manhã, 1897*; *Le Boulevard Montmartre, tarde de sol, 1897*; *Le Boulevard Montmartre, tarde, dia chuvoso, 1897*; *Le Boulevard Montmartre no Inverno, Manhã, 1897*; *Le Boulevard Montmartre, efeito noturno, 1897*.

O estudo da série de telas exigiu a busca de subsídios na história da arte para a processo de observação, análise e reconhecimento dos efeitos de sentido de cada composição. Essas pinturas apresentam traços semelhantes que indicam a permanência do mesmo ponto de vista do pintor durante a produção de cada uma. Gombrich (1999), em *A História da Arte*, esclarece que os pintores impressionistas dedicavam-se à pesquisa dos efeitos da luz nos registros pictóricos. Alguns destes pintores pesquisadores colocavam-se no mesmo lugar de visão para destacar as mudanças de tonalidades, em diversas pinturas, decorrentes dos efeitos de luz.

Na etapa “descrever”, da Metodologia Olhando Imagens, perguntamos o que vemos e, ao mesmo tempo, manifestamos a nossa percepção, com o propósito de mobilizar o exercício de aprender a ver. Como vemos o que vemos? O estudo da imagem exige a investigação de como foram utilizados os elementos de linguagem visual na produção pictórica.

A tela de Camille Pissarro, *Le Boulevard Montmartre: Manhã, 1897*, foi a primeira imagem analisada com os estudantes de pedagogia. Qual é o espaço físico? Um ambiente externo. Na tela, estão presentes elementos próprios do espaço urbano: carruagens, postes, árvores e edifícios. As linhas indicam as perspectivas da composição de uma rua central, tendo em sua lateral a contiguidade de figuras de edifícios e o espaço celeste. Podemos identificar as cores em contraste, dando volume às figuras: rua, árvores, edifícios e nuvens. O que se destaca aí é o efeito da luz que é o recurso pictórico responsável por configurar a espacialidade. As cores conferem volumes de contornos diluídos na atmosfera. Algumas figuras estão apenas sugeridas.

Figura 1. Camille Pissarro, O boulevard des Italiens, manhã de sol, 1897. Óleo sobre tela, 73,2 x 92,1cm.



Fonte: The Metropolitan Museum of Art, New York (licenciado: domínio público)⁵.

As manifestações do que reconhecemos na imagem da pintura requerem a continuidade da experiência de análise com a indagação: como vemos? Ou como o pintor fez uso dos elementos da linguagem visual na produção da pintura?

A indagação “por que vemos o que vemos”, na etapa “analisar”, permite identificar a participação dos elementos da linguagem visual na obra, como as cores, as linhas e a textura do cenário urbano diurno de um Boulevard, sendo que somente uma das telas da série traz o efeito noturno. Estariam nas tonalidades das cores o indício da luminosidade da chuva, do sol, da manhã, da tarde e da noite? Por que vemos o que vemos? No quadro, foram construídos os sentidos

⁵ Disponível em: <https://pt.artprinta.com/en-fr/products/camille-pissarro-1897-the-boulevard-mont-marte-on-a-winter-morning-art-print-fine-art-reproduction-wall-art-id-ayq6b6rv0>. Acessado em: 20 fev. 2025.

de temporalidade e de atmosfera. O que marca o período do dia e o que indica os sinais de tempo meteorológico?

A etapa “interpretar” encontra-se articulada ao conjunto de etapas no percurso de estudo da pintura. As pesquisadoras Buoro e Costa (2007, p. 261-262) explicam:

A leitura de imagem acontece numa relação de redes de significados que são construídas por meio de patamares de sentido, que, por sua vez se estruturam para perceber o que está sendo dito por essa imagem e como ela diz o que diz [...]. Para se chegar a interpretação devem ser relacionados os dados obtidos no passo da descrição, no passo da análise e somados a eles outras informações históricas diacrônicas e sincrônicas [...]. Assim, por meio dessa equação de interpretação, pode-se afirmar que a significação é maior do que a simples soma das partes.

A etapa “contextualizar”, da Metodologia Olhando Imagens, refere-se à pesquisa de diferentes aspectos da produção da pintura e permite entender valores, significados, tradições e histórias dos movimentos artísticos. O contexto histórico e cultural da produção das obras de Camile Pissarro (1830-1903) foi localizado no livro *A História da Arte*, de Gombrich (1999), que destaca a mudança provocada pela atitude dos pintores do Impressionismo, que saíram dos estúdios para observar e pintar. As tintas industriais favorecem o deslocamento dos artistas e as técnicas das pinceladas rápidas de cores nas telas produzem um efeito de nuances percebidas na natureza pelos impressionistas. “Eles descobriram que, se olhamos a natureza ao ar livre, não vemos objetos individuais, cada um com sua cor própria, mas uma brilhante mistura de matizes que se combinam em nossos olhos ou, melhor dizendo, em nossa mente” (Gombrich, 1999, p. 514). O ato de pintar ao ar livre e sob plena luz solar amplia a própria capacidade de percepção, o que permite apreender o instante do reflexo da luz que modifica a cor. Com isso, a produção pictórica impregnada de sentidos ultrapassa a condição de memória, frequente apoio ao trabalho dos pintores nos estúdios.

As interações comunicacionais em sala de aula, no empenho de aprender a ver e analisar a pintura, exigem a busca constante de leituras de contribuições de especialistas e historiadores da arte. O ato de fundamentar precisa ser recorrente e, com isso, desafia e promove o desenvolvimento da capacidade de

observação, percepção e análise da obra e a construção da significação da pintura e do universo cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo da série de pinturas intituladas *Le Boulevard Montmartre, 1897*, de Camille Pissarro (1830-1903), realizado no curso de Pedagogia, presencial e à distância, consistiu numa experiência de interação comunicacional tendo como base a *Metodologia Olhando Imagens* de Ott (1999). O percurso de conhecimento de arte, instigado pelas etapas “observar, descrever, analisar, contextualizar e criar”, colabora para a constituição de procedimentos didáticos do planejamento e da realização do trabalho pedagógico na formação inicial e continuada de professores e na escola.

Considerando o documento curricular paranaense como fundamento para a seleção de temas do estudo de pintura, destacam-se os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem valorizados no estudo das cinco telas: a pesquisa sobre contextos e práticas da produção da pintura e a análise das características formais da paisagem constituem condições favoráveis ao desenvolvimento da percepção e da capacidade de simbolizar. O percurso de análise da série de pinturas favorece o conhecimento dos processos de uso dos elementos da linguagem visual nas composições artísticas. O conhecimento de traços de matrizes estéticas e culturais, por meio de pesquisas e estudos da História da Arte, colabora com a construção da capacidade de observação, memória e imaginação criadora dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização do estudo de pintura em etapas da Metodologia Olhando Imagens constituiu-se numa experiência de interação dialógica em sala de aula. As ações investigativas, com o apoio da História da Arte, subsidiaram diversos percursos de aprendizagem sobre o universo cultural e artístico na formação de professores. Destacam-se as contribuições do projeto de estudo da série de pinturas de Camille Pissarro (1830-1903) para o conhecimento de características formais da paisagem e o reconhecimento de interações dos elementos da

linguagem visual da produção pictórica como apoio ao exercício de análise da pintura com características do impressionismo.

Na experiência de estudo, constata-se que as etapas da metodologia são interferentes em informações e significados, o que instiga a continuidade do exercício de pesquisa e provoca a atuação cooperativa no processo de aprender a ver uma pintura, identificar os procedimentos do pintor e reconhecer os traços de movimentos artísticos.

Com o procedimento didático de interação investigativa, o professor e o estudante são valorizados como protagonistas no processo de significação dos objetos de conhecimento da unidade Artes Visuais do documento Referencial Curricular do Paraná e dos procedimentos didáticos de estudo de arte no Ensino Fundamental.

A continuidade dos exercícios de pesquisa e estudos de pintura é imprescindível para ampliar a abrangência do conhecimento do professor sobre o universo cultural e histórico, tendo, como perspectiva, a compreensão de matrizes estéticas de manifestações artísticas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BUORO, Ana Amélia Bueno; COSTA, Bia. Por uma construção do olhar na formação do professor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira (Orgs.). **Arte, Educação e Cultura**. 1ª ed. Santa Maria-RS: Ed. UFSM, 2007, p. 251-270.

GOMBRICH, Ernest Hans. **A História da Arte**. 16º ed. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MESTI, Regina Lúcia; SESTITO, Eloiza Amália. Percursos de Estudo de Pintura no Contexto Escolar. In: NEVES, F. M.; MESTI, R. L. (Orgs.). **Arte e Educação**. Maringá: EDUEM, 2012, p. 57-70. (Coleção formação de professores EAD; n. 52).

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: leituras no subsolo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.113-141.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná** – princípios, direitos e orientações. Curitiba, SEED/PR, CEE/PR, UNDIME/PR, UNCME/PR, 2018.

PARSONS, Michael J. **Compreender a Arte**. Tradução de Ana Luisa Faria. Lisboa: Presença, 1992.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.027

DESAFIOS E SUPERAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PERIFÉRICAS: NOTAS SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E A PEDAGOGIA CRÍTICA

Mauren Lúcia Braga de Araújo¹
Zuleyka da Silva Duarte²
Mikaeli Severo Cabezero³

Os estágios curriculares supervisionados desafiam os licenciandos em Educação Física (EF) a confrontarem as teorias com o cotidiano escolar, a adaptarem seus conhecimentos pedagógicos às necessidades específicas de cada realidade e a desenvolverem um olhar crítico sobre as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Este estudo buscou investigar a repercussão de um processo educativo fundamentado nos princípios da pedagogia crítica e experienciado em territórios escolares periféricos, com a participação de cerca de 200 estudantes de licenciatura em EF, 18 professores das redes públicas de ensino e centenas de estudantes da Educação Básica ao longo de cinco semestres. Concebendo a educação como um processo dialógico e emancipatório, tendo o “ser mais” como horizonte, o processo de aprendizagem da docência foi organizado em quatro momentos: leitura da realidade, planejamento participativo, desenvolvimento de ações transformadoras e avaliação do processo. As experiências foram documentadas em diários de campo e compartilhadas em círculos de cultura, onde foram evidenciadas a importância

1 Docente Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguai/RS. maurenaraujo@unipampa.edu.br

2 Docente Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguai/RS. zuleyka-duarte@unipampa.edu.br

3 Docente da Rede Pública do estado do Rio Grande do Sul – Uruguai/RS. mikaeli-scabezudo@educar.rs.gov.br

de conhecer a realidade dos territórios escolares, reconhecendo aspectos da cultura de EF da escola e da cultura corporal dos estudantes, a participação coletiva nos planejamentos para a produção de sentidos e significados de cultura corporal, a intencionalidade pedagógica manifesta na relação teoria e prática, e a reflexão sobre a própria prática como espaço de construção da identidade docente. O processo também foi marcado por desafios como a baixa qualidade dos espaços físicos, a evasão escolar, a precarização do trabalho docente e a desigualdade social que torna complexo o cotidiano das escolas periféricas participantes. O compromisso com a transformação social, apontado pelos participantes, reforça a importância da formação de professores construída na relação com a realidade, num projeto de sociedade sustentado pela humanização, pela democracia e pela igualdade, buscando juntos o “inédito viável”.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Física escolar, Pedagogia crítica, Estágio Curricular

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

Os estágios curriculares supervisionados desafiam os licenciandos em Educação Física (EF) a confrontarem as teorias com o cotidiano escolar, a adaptarem seus conhecimentos pedagógicos às necessidades específicas de cada realidade e a desenvolverem um olhar crítico sobre as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Este estudo buscou investigar a repercussão de um processo educativo fundamentado nos princípios da pedagogia crítica e experienciado em territórios escolares periféricos.

Uruguaiana é um município do extremo oeste do RS que faz fronteira com a Argentina e o Uruguai e está a mais de 600 km da capital Porto Alegre. Até a chegada da Unipampa, a população desta parte do estado não tinha acesso ao Ensino Superior público. Desde 2011, o curso de Educação Física tem sido uma oportunidade para filhos da classe trabalhadora acessarem o Ensino Superior, uma vez que o curso é noturno e os discentes são, na maioria, trabalhadores que, após a conclusão da graduação, atuam na região.

O projeto pedagógico do curso de Educação Física prevê 690 horas de estágios curriculares obrigatórios, englobando cinco componentes curriculares que envolvem práticas de gestão escolar, EF na Educação Infantil, EF nos anos iniciais do Ensino Fundamental, EF nos anos finais do Ensino Fundamental e EF no Ensino Médio. Reforçando o compromisso social assumido com a implantação da UNIPAMPA na região, todas as práticas de estágios são desenvolvidas nas escolas das redes públicas (UNIPAMPA, 2022).

Nessa perspectiva, entendemos o Estágio Curricular do mesmo modo que Pimenta e Gonçalves (1990), que pensam que sua finalidade é aproximar o aluno da realidade que será seu campo de atuação, afastando o paradigma que o Estágio Curricular é a parte prática do curso. Ou seja, é indispensável, nesse processo, que se promova uma reflexão sobre o sentido de realidade e, mais ainda, qual o sentido da aproximação do professor em formação com o cotidiano escolar, justamente para entender a importância da docência para que não se reproduzam as condições adversas para a profissionalização e para o processo ensino-aprendizagem.

Destarte, Pimenta e Lima (2021) defendem a necessidade de compreender-se o Estágio Curricular Supervisionado como uma preparação para a docência: “nele pode ocorrer a produção do conhecimento sobre a profissão magistério, mediada por movimentos investigativos de reflexão, análise e sistematização que

visem a articulação das atividades desenvolvidas pelos estagiários no contexto da Escola de Educação Básica” (Pimenta; Lima, 2021, p. 37). Entretanto, tais perspectivas têm o compromisso formativo de refletir sobre a formação docente, que ocorre a partir da interação entre professores e alunos no espaço da sala de aula, de modo a contribuir para o debate acerca do Estágio Supervisionado na formação docente (Pimenta; Lima, 2021).

Essa reflexão não é somente a análise das condições objetivas, mas a que se traduz em conhecimento, a partir da realidade concreta, ou seja, a práxis. Pimenta e Lima (2021) argumentam que o estágio não é a práxis nos cursos de licenciatura, mas constitui-se “como uma atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar realizada pelos docentes na escola” (p.37) e que, por isso, é indispensável compreender o conceito de práxis a partir do materialismo histórico e dialético, que sustenta que o conhecimento ocorre efetivamente na e pela práxis.

Assim, as pedagogias críticas tornam-se as referências necessárias no sentido de desvelar as múltiplas determinações que constituem o contexto escolar. O processo de planejamento só terá sentido se houver a compreensão de que é imperioso elevar o conhecimento a um nível para além da experiência do cotidiano. Ou seja, os conhecimentos devem ser sistematizados e receber um tratamento metodológico pelo qual os estudantes possam apropriar-se, crítica e cientificamente, dos conteúdos da cultura e, no caso da Educação Física, da cultura corporal.

Isso implica em conhecer o objeto da Educação Física, ou seja, as concepções epistemológicas que, consciente ou inconscientemente, manifestam-se no trabalho pedagógico dos estagiários. Verificar se a Educação Física posiciona-se mais nas Ciências Naturais ou nas Ciências Humanas impacta no campo pedagógico e profissional da área (Silva, 1989). Esse movimento é realizado a partir do referencial teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A PHC não se preocupa apenas em comprovar ou refutar hipóteses, mas pretende que a prática educativa, de forma sistematizada, possa influenciar no desenvolvimento do indivíduo, de modo que ele tenha condições de intervir no mundo real através do conhecimento sistematizado (Silva, 1989). Nesse contexto, Silva (1989, p. 132) defende que “a intervenção do ser humano no mundo real deve ser realizada de maneira que ele possa compreender a essência desse mundo e, de maneira intencional e criativa, nele possa intervir em proveito de uma transformação social”.

Na tecitura da formação docente, essa conjuntura implica um percurso educativo que supere as prerrogativas excessivamente técnicas do fazer pedagógico da Educação Física, pressupondo que o agir pedagógico dê-se, sempre, em relação com a realidade sociocultural, num constante processo de ler a realidade. Para Paulo Freire (2016):

a conscientização é o teste de realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da *práxis*, ou seja, fora do ato “ação-reflexão”. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens (Freire, 2016, p. 56-57).

Nessa perspectiva, a formação de professores assume lugar de destaque no compromisso com a qualidade da educação que visa a superação das desigualdades e a emancipação dos sujeitos, dando contornos ao “inédito viável” como essa coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas que, quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, deixa de ser um sonho e pode tornar-se realidade (Freire, 2014, p. 225). Esta “coisa” denominada de inédito viável é fruto de um complexo processo pedagógico para o qual Paulo Freire não se preocupou em dar ares de conceito, mas de evidenciar os contextos e as condições para sua emergência.

A formação de professores, portanto, passa pela compreensão de que a educação, em sua dupla estrutura, espiritual e biofísica, dá-se através das leituras, análises e discussões empreendidas nos espaços formativos, articuladas às observações e intervenções, justamente porque a atividade docente é necessariamente *práxis* (Marques, 2018).

A próxima seção esclarece o percurso metodológico do estudo, considerando as experiências dos graduandos em Educação Física da Unipampa em campo de estágio.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos, como metodologia, a pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen, 2014), fazendo uso da pesquisa documental e da pesquisa de campo, sendo a última realizada através de observação participante, diálogos, registro em diários de campo e rodas de conversa mensalmente. Além disso, os estudantes de graduação responderam um questionário ao final de cada semestre e participaram de uma roda de conversa ao final das experiências, no final de cada semestre.

No que se refere à pesquisa de campo, Bogdan e Binklen (1994) lembram que:

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...), não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (Bogdan e Biklen, 1994, p. 113).

Marconi e Lakatos (2003) afirmam que a pesquisa documental caracteriza-se como uma coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias.

Participaram desse percurso metodológico cerca de 200 estudantes de EF, 18 professores e professoras da Educação Básica e 3 da licenciatura em EF da Unipampa, ao longo de 5 semestres. As experiências foram documentadas em diários de campo e compartilhadas em círculos de cultura e relatórios ao final de cada semestre.

Os estudantes de licenciatura em EF participantes desta pesquisa estudam no período noturno e estavam na segunda metade do curso, sendo 98 % deles trabalhadores. As escolas que participaram das experiências docentes relatadas neste estudo são escolas das redes públicas estadual e municipal, majoritariamente de zonas periféricas de Uruguaiana/RS, um município localizado no extremo oeste do RS, com 116.405 habitantes (IBGE, 2022).

Compreendendo a formação de professores como uma artesanaria, oposta à compreensão do simples acumular de saberes técnicos, viemos desenvolvendo um processo artesanal da formação docente em EF, em que o professor forja-se a partir do diálogo entre a experiência e o saber, entre o fazer e o refletir, em movimentos em que o percurso “nos permite [...] uma visão além de toda a

perspectiva, um olhar que nos transforma” (Masschelein, 2008, p. 37). Ser professor, neste processo artesanal, é lidar com a imperfeição e o inacabamento. É dessa consciência de inacabamento que a ética é assumida como postura na prática pedagógica, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2019, p. 58).

Dadas as particularidades das experiências em distintos territórios escolares, as ações em cada um dos cinco semestres duraram 15 semanas e foram organizadas em 4 momentos:

1. leitura da realidade, que visou a aproximação ao contexto escolar, o reconhecimento dos territórios escolares, autoridades estaduais, municipais e institucionais, leitura dos documentos orientadores, negociação de acesso à EF escolar, acompanhamento das rotinas escolares e seminários de estudos mensais. Esta etapa do percurso formativo teve duração de 3 a 4 semanas em cada um dos semestres letivos, com carga horária semanal média de 5 períodos escolares de 45 a 50 minutos;
2. planejamento participativo: diálogo com os participantes da comunidade escolar, reconhecimento da gestão, análise de documentos como PPP, calendário escolar, plano de ensino da EF, registros em diário de campo, diálogos e reflexões. Esta etapa do percurso formativo teve duração de 2 a 3 semanas em cada um dos semestres letivos, com carga horária semanal média de 5 períodos escolares de 45 a 50 minutos;
3. desenvolvimento de ações didáticas transformadoras: com base nas etapas anteriores, houve problematização coletiva e experiências de aprendizagem didático-metodológica da docência. Esta etapa do processo formativo teve duração de 10 semanas, sendo desenvolvida em média de 5 períodos semanais de 45 a 50 minutos;
4. avaliação das experiências de aprendizagem do processo formativo (individual e coletiva), com socialização das experiências em seminário, entrega de relatório e respostas de um questionário avaliativo do processo. Esta etapa do processo formativo teve duração de 2 a 3 semanas, dentro da etapa anterior.

Respeitando esse percurso didático, realizamos encontros para a socialização das experiências de campo. As experiências foram documentadas em diários de campo e, ao final de cada semestre, finalizadas com a socialização das aprendizagens e entrega de um relatório. Todas as ações formativas visaram superar desigualdades e promover justiça social, sob um currículo horizontalizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das informações coletadas no trabalho de campo, acessadas nos relatórios⁴ e compartilhadas em círculos de cultura, foram evidenciadas:

1. a importância de conhecer a realidade dos territórios escolares, reconhecendo aspectos da cultura de EF da escola e da cultura corporal dos estudantes, que pode ser evidenciada nos excertos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Excertos dos relatórios sobre as experiências formativas nos Estágios Curriculares

Conhecendo melhor a realidade dos alunos da escola, os esportes já praticados em aula e o desenvolvimento dos alunos, nos possibilita um melhor planejamento das atividades se adequando à realidade deles.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2023
O período de observação é essencial para que consigamos analisar o contexto das aulas, a prática e participação dos alunos e dificuldades.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2023
É importante ter esse primeiro contato com os alunos nas aulas, para ter o conhecimento das atividades realizadas e do contato com a realidade dos alunos.	estudante de graduação, estágio no Ensino Médio, 2024

De acordo com Freire (2016), a organização do conteúdo programático da prática educativa dialógica deve ser feita fundamentada na situação presente, existencial e concreta, refletindo o conjunto de aspirações da sociedade. Nesse sentido, é através da investigação do universo temático da EF escolar e do conjunto de temas geradores⁵, ou seja, temas que têm sentido e fazem parte da

4 Os nomes das escolas, estudantes e/ou profissionais foram preservados, sendo substituídos por Escola + uma letra maiúscula do alfabeto.

5 Temas geradores normalmente encontram-se envolvidos e envolvendo situações-limite – barreiras e obstáculos que precisam ser vencidos nas vidas pessoais e sociais de mulheres e homens (Freire, 2014)

cultura corporal das juventudes, que se torna possível desenvolver uma leitura crítica da realidade.

2. a participação coletiva nos planejamentos para a produção de sentidos e significados de cultura corporal parece favorecer a tomada de consciência no processo de conscientização, como pode ser visto nos excertos no quadro abaixo:

Quadro 2 - Excertos dos relatórios sobre participação coletiva e tomada de consciência no processo formativo

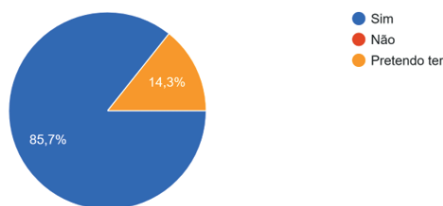
O diálogo com a professora da escola foi fundamental para alinhar objetivos, estratégias e avaliações. Consultar os alunos foi relevante para incorporar suas perspectivas e necessidades no planejamento.	estudante de graduação, estágio no EM, 2023
As aprendizagens obtidas englobam tanto habilidades técnicas quanto interpessoais (como comunicação, interação, posicionamento e resolução de conflitos) e evidenciou-se a necessidade de ser um profissional inovador, capaz de analisar, me comunicar e perceber a necessidade de mudar os métodos de ensino para atender às necessidades dos estudantes e alcançar os objetivos educacionais.	estudante de graduação, estágio no EM, 2023
Com uma boa comunicação com os alunos e a maneira de incluí-los nos planejamentos faz com que os mesmos acabem tendo mais interesse pela prática das atividades propostas.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2023
Os pontos fortes do planejamento incluíram a adaptação contínua com base nas observações do contexto e diálogos com professora e estudantes, a promoção da participação ativa dos alunos e a integração de métodos de ensino inovadores. Aprendi a importância da flexibilidade e da avaliação constante para ajustar práticas pedagógicas.	estudante de graduação, estágio no EM, 2024
Uma escola muito bem estruturada, alunos que quando desafiados são mais participativos tendo uma boa troca entre nós, enquanto estagiários, com o professor responsável pela EF.	estudante de graduação, estágio no Ensino Médio, 2024

– que se apresentam ao povo como se fossem determinantes históricos, para os quais só há a alternativa da adaptação.

De acordo com as respostas dos questionários, a maior parte dos estagiários dialogou com os estudantes no processo de elaboração do plano de ensino, conforme figura 1:

Figura 1: Questão sobre planejamento e diálogo com estudantes.

Você teve alguma conversa sobre os conhecimentos prévios dos estudantes da escola-campo?
173 respostas



A leitura da realidade, aliada ao diálogo com a comunidade escolar, evidencia aquilo que é percebido e destacado na vida cotidiana dos sujeitos como algo que não pode e nem deve permanecer como está, mas, pelo contrário, precisa ser enfrentado, ou seja, ser discutido e superado. Este conteúdo percebido emerge do distanciamento das situações-limite, as quais, ao serem destacadas da realidade, podem ser objetivadas e compreendidas em sua profundidade, permitindo serem tomadas como temas-problema (Freire, 2016). Quando os professores em formação inicial, juntamente com os sujeitos envolvidos no processo educativo, percebem os desafios das situações-limite que passam a ser percebidos destacados, sentem-se mobilizados a agir e a descobrir o inédito viável, organizando-se para uma ação transformadora.

3. a intencionalidade pedagógica manifesta-se na relação teoria e prática, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Excertos dos relatórios sobre aprendizagens da prática docente

Aprender a incluir, lidar com as novas tecnologias, das quais muitas vezes tiram a graça e o foco da aula, porém conseguimos passar por esses obstáculos, trazendo cada vez mais os alunos para a aula, e mostrando para eles que a Educação Física é mais que uma disciplina do corpo, mas é cultura, aprendizado e trabalho psicológico. Terminei esse estágio me sentindo muito mais capaz de atuar, linkando a teoria com a prática e entendo que ser professor é estar em constante aprendizado.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2024
encerro [este estágio] com uma bagagem de experiências significativas, onde o ato de ensinar trouxe ainda mais razões para pensar em estar no caminho certo da docência, sabendo que podemos aprender tanto ensinando quanto interagindo com as vivências dos alunos, sem separar teoria e prática.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2022

A consciência real, ou seja, aquela na qual os homens encontram-se limitados em suas possibilidades de perceber além das situações-limite, permitiria vislumbrar apenas “soluções praticáveis percebidas”, ao passo que a consciência possível ensejaria as “soluções praticáveis despercebidas”, ou seja, os inéditos viáveis, concretizáveis na ação que está em edição, cuja viabilidade, antes, não era percebida pelos sujeitos (Freire, 2016). Portanto, tem-se aqui a importância do processo de conscientização crítica para a emergência dos inéditos viáveis. Com base nesse processo, torna-se possível a criação de novas percepções da realidade, as quais permitem a identificação de ações possíveis, que antes não eram vislumbradas como soluções.

4. a reflexão sobre a própria prática como espaço de construção da identidade docente, como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 4 - Excertos dos relatórios sobre sentidos e significados da identidade docente

Ao final do estágio, pude perceber um grande amadurecimento em minha prática docente. A experiência me ajudou a compreender a importância da flexibilização do ensino, da escuta ativa dos alunos e da necessidade de uma abordagem mais inclusiva e colaborativa.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2024

A experiência na Escola Estadual Médio Dom Hermeto me proporcionou uma compreensão mais profunda da complexidade do ensino e da importância de cultivar práticas pedagógicas que respeitem as diversidades e promovam a participação ativa dos alunos.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2024
...consegui superar as dificuldades iniciais e desenvolver práticas que aliam Educação Física a temas culturais e sociais, promovendo uma formação crítica e reflexiva. Essa experiência reforçou meu compromisso em ser uma professora capaz de integrar o movimento, a cultura e as questões do mundo atual na prática pedagógica.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2023
Embora tenha enfrentado dificuldades no início, como o engajamento de alguns alunos e a gestão de sala, fui capaz de aprender com esses desafios, aprimorando minhas habilidades pedagógicas e ganhando confiança na minha atuação como educador.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2024
Essa experiência forneceu uma base estruturada para o desenvolvimento contínuo como professora e dessa maneira concluo que o estágio ressaltou a importância da formação contínua e reflexiva, essencial para aprimorar a prática pedagógica e contribuir para a formação integral dos alunos.	estudante de graduação, estágio no EM, 2023

Num processo dialético de conscientização que gera a ação (Freire, 2016), a formação da identidade docente ancora-se no caráter prático da produção intelectual, ou seja, a coerência entre o pensar, o fazer e o refletir sobre o fazer (Freire, 2016). Essa dimensão prática, dialética e conscientizadora contribui para a construção de um professor crítico e engajado na transformação social.

5. Identificação dos desafios da profissão docente e efeitos na formação:

O processo também foi marcado por fragilidades na formação. Um quarto dos estudantes confundiram órgãos reguladores da educação com documentos orientadores das práticas docentes, evidenciando um dos desafios da formação docente. Pontuamos, como uma barreira para essa compreensão, as mudanças recorrentes das diretrizes curriculares, prejudicando os processos de formação. Além disso, foram evidenciados desafios estruturais, como a baixa qualidade dos espaços físicos, a evasão escolar, a necessidade de interdisciplinaridade e trabalho coletivo, a precarização do trabalho docente (incluindo a redução da CH da EF, efeito da Reforma do Ensino Médio) e a desigualdade social que torna

complexo o cotidiano das escolas periféricas participantes. Abaixo, destacamos alguns apontamentos encontrados no trabalho de campo e nos relatórios que evidenciam estes desafios:

Quadro 5 - Excertos dos relatórios sobre os desafios experienciados na aprendizagem docente

Foi impactante constatar a falta de investimento na estrutura física das escolas e no trabalho dos professores, que muitas vezes comprem materiais com recursos próprios	estudante de graduação, estágio no Ensino Médio, 2022
Eu desconhecia a realidade dos estudantes de escolas periféricas, que muitas vezes não têm tênis para praticar as atividades. Os dias de inverno são chocantes.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2023
A Educação Física é um componente essencial, mas acredito que poderia ser mais integrada a outras áreas do currículo escolar, promovendo projetos interdisciplinares que trabalhassem as relações entre o corpo, a saúde, a arte e a sociedade. Uma sugestão de melhoria seria a implementação de atividades que envolvessem mais o trabalho coletivo entre professores de diferentes disciplinas, criando oportunidades para que os alunos vivenciassem a aprendizagem de forma mais integrada e significativa.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2024
A redução de períodos da Educação Física no Ensino Médio limitou as oportunidades dos estudantes de desenvolver habilidades físicas, sociais e emocionais essenciais. Acreditamos ter impactado negativamente no bem-estar geral dos alunos e na formação integral proposta pela educação.	estudante de graduação, estágio no EM, 2023
É cada vez mais clara a desvalorização da disciplina de Educação Física no Ensino Médio, seja pela falta de interesse dos alunos como também a desvalorização da classe docente.	estudante de graduação, estágio no EM, 2023
Nem todos os dias os alunos se interessavam pela aula proposta durante os dias de aula. Isso fazia com que houvesse um número de alunos que não participavam em determinadas aulas.	estudante de graduação, estágio no Ensino Médio, 2024

No 7º ano as aulas foram mais livres os alunos que realizam suas atividades, o professor não era mediador das aulas apenas fornecia os materiais. No 9º ano os alunos quando a aula era no ginásio ganhavam materiais de badminton, ficavam livres para a prática, quando a educação física era na parte externa os meninos jogavam futsal e as meninas vôlei.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2023
Possível perceber que, em dias de chuva, as turmas contêm, em média, 2 a 4 alunos. Nas aulas, não é possível perceber uma boa participação ativa, pela falta de variação em atividades.	estudante de graduação, estágio nos anos finais do EF, 2023
Em apenas uma das três turmas, foi um pouco mais perceptível que os alunos tinham mais interesse em ficar utilizando o celular durante as aulas do que participando da mesma. Quando participavam, após a metade do tempo da aula, já se dirigiam ao professor para pedir se já dava pra parar de realizar a atividade proposta.	estudante de graduação, estágio no Ensino Médio, 2024

A superação das situações-limite não acontece por meio apenas da consciência da situação concreta identificada com a experiência ou de suas intenções, por melhores que sejam. Por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade, é ação e reflexão (Freire, 2015). Ao refletirmos sobre os desafios, dialogamos com Freire (2016), que coloca em relevo a tônica na dialética e na práxis, ao discorrer sobre os atos de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar uma estrutura humanizante:

Não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a perscruto para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço. No entanto, entre o momento do anúncio e a realização dele, há algo que precisa ser posto em evidência: o anúncio não é o anúncio de um projeto, mas, sim, de um anteprojeto, pois é na *práxis* histórica que o anteprojeto se faz projeto. É ao agir que posso transformar meu anteprojeto em projeto; em minha biblioteca tenho um anteprojeto que se torna projeto mediante a *práxis*, e não por meio do blá-blá-blá (Freire, 2016, p. 58-59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de professor que a Unipampa pretende formar pode identificar-se com as proposições de Dauanny (2018), para quem o professor deve ser

um profissional intelectual crítico reflexivo. Nesse sentido, a autora entende o trabalho intelectual do professor a partir de Contreras (2002):

desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (Contreras, 2002, apud Dauanny, 2018, p. 136).

Assim, o exercício da docência no contexto escolar teve como referência os princípios da pedagogia crítica: diálogo, problematização, planejamento participativo, transformação social (o tal inédito viável), construído a partir da mobilização de saberes, pautado nos momentos formativos a partir das pedagogias críticas, que suscitaram, de uma forma ou outra, a compreensão do trabalho docente.

Entendemos que as categorias de análise identificadas a partir da socialização das experiências nos círculos de cultura, bem como a proposta de formação de um profissional intelectual, crítico e reflexivo, passam pelo entendimento da atividade docente enquanto práxis, e que, segundo Vázques (2007), a práxis é uma atividade teórico-prática, pois “tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (p. 262).

Finalmente, o compromisso com a transformação social apontado pelos participantes reforça a importância da formação de professores construída na relação com a realidade, num projeto de sociedade sustentado pela humanização, a democracia e a igualdade, buscando juntos o “inédito viável”.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Ed. Porto, 1994.

DAUANNY, E.B. Relação entre Universidade e Escolas-Campo de Estágio: contribuições ao projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura. *In*: AROEIRA, K.; PIMENTA, S. (Orgs). **Didática e Estágio**. Curitiba, Appris, 2018.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GENTILI, P. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2022. p. 283-293.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Atlas. 2003.

MARQUES, A. C. T. L. Didática e Estágio na Licenciatura: por que pensar o ensino com(o) pesquisa? . In: AROEIRA, K.; PIMENTA, S. (Orgs). **Didática e Estágio**. Curitiba, Appris, 2018.

PIMENTA, S.G; GONÇALVES, L.C. **Reverendo o Ensino do 2º grau: propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S.G; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 8ª ed ver/amp. São Paulo: Cortez, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SILVA, M.B. (2018). O **objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Tese. UNICAMP. Campinas, 2018.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.028

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROGRAMA DE ATUALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DIDÁTICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Danielli Taques Colman¹
Graciete Tozetto Goes²

RESUMO

O presente estudo objetiva descrever a experiência vivenciada por uma egressa do Programa de Atualização e Aprendizagem Didática (PAAD) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com enfoque nas atividades de docência no Ensino Superior. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado no ano de 2024 na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II do curso de Pedagogia. Para a análise dos resultados, utilizamos Paulo Freire, estabelecendo três categorias *a priori* a que foram direcionadas as discussões acerca da experiência na docência universitária. Como resultados, obtivemos que o programa permitiu à estagiária-docente a vivência como professora no Ensino Superior e o aprimoramento didático-pedagógico com entrelace da teoria e prática.

Palavras-chave: Relato de experiência, docência na Educação Superior, formação continuada, Pedagogia.

1 Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, daniellitc@hotmail.com

2 Doutora, Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, gracieteg@uepg.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo destina-se a descrever o relato de experiência vivenciada por uma egressa do curso de Pedagogia no Programa de Atualização e Aprendizagem Didática (PAAD) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), realizado no ano de 2024, na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II do curso de Pedagogia.

O Programa de Atualização e Aprendizagem Didática da UEPG encontra-se regulamentado na Resolução CEPE Nº 063, de 13 de novembro de 2013, tendo como finalidade, de acordo com seu artigo 1º, oportunizar aos diplomados no Ensino Superior, em sua área de formação, ações didático-pedagógicas de acompanhamento docente aos professores titulares das disciplinas (UEPG, 2013). No ano de 2024, a UEPG, neste programa, ofertou 24 vagas distribuídas em 11 departamentos: (1) Engenharia Civil, (2) Serviço Social, (3) Matemática e Estatística, (4) Química, (5) Jornalismo, (6) Biologia Estrutural, Molecular e Genética, (7) Artes, (8) Pedagogia, (9) Educação, (10) Direito do Estado e (11) Direito Processual (UEPG, 2024), tendo como propósito promover a atualização pedagógica e o aperfeiçoamento dos conhecimentos didáticos e pedagógicos dos interessados na docência do Ensino Superior.

O relato busca proporcionar uma reflexão sobre a vivência da estagiária-docente, destacando a importância da atualização pedagógica e as contribuições e desafios da prática docente no contexto do Ensino Superior.

METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de um relato de experiência (RE) de caráter descritivo, exploratório e qualitativo. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), é um tipo de produção do conhecimento fundamentada em um dos três pilares da formação universitária - ensino, pesquisa e extensão - que visa colaborar com o progresso da ciência por conter embasamento científico e reflexão crítica, apontando possíveis melhorias e possibilidades de futuras propostas de trabalho.

As atividades foram realizadas por uma aluna egressa³ do Programa de Atualização e Aprendizagem Didática da Universidade Estadual de Ponta Grossa,

³ Mestra em Educação (2024), graduada em Pedagogia (2009) e Direito (2007) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

no ano de 2024, na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II, em uma turma de segundo ano de Pedagogia, no turno matutino, com carga horária anual de 102 horas. As aulas aconteceram uma vez por semana, às quintas-feiras, sob a condução da professora titular. A disciplina foi dividida em 51 horas teóricas e 51 horas de aulas em campo de extensão. Devido à divisão das aulas, parte delas deram-se na universidade e parte em escolas municipais da cidade com Ensino Fundamental I.

As aulas teóricas da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II estiveram estruturadas em quatro unidades: I) o conhecimento e a função social, em que foram realizados estudos teóricos sobre a função social da escola (Oliveira, 2009; Reyes, Monteiro, 2010) e sobre a educação problematizadora (Freire, 1987); II) a metodologia da problematização, contribuindo para que os acadêmicos pudessem investigar o contexto escolar (Berbel, 1995); III) a relação entre a prática pedagógica escolar e a pesquisa em educação, destacando a importância da pesquisa no cotidiano escolar (Brasil, 2017; Cunha, Prado, 2007; Zabala, 1998); e IV) gestão escolar e os processos de ensinar e aprender na escola, destacando o contexto escolar (Ribeiro, 1991; Tardif, 2002; Vázquez, 1968; Bolívar, 2002; Candau, 2000).

As horas referentes à extensão universitária deveriam ser cumpridas pelos acadêmicos nas unidades escolares divididas em: a) 17 horas para leitura do Projeto Político Pedagógico da escola; b) 17 horas para observação em sala de aulas; e c) 17 horas de problematização e elaboração do material pedagógico.

A participação da egressa deu-se com atividades nos dois contextos: na universidade, consistiu-se em observação das aulas ministradas pela professora universitária, em regência, estudos, no auxílio na elaboração de atividades avaliativas, nas orientações aos acadêmicos para a elaboração dos planos de ação extensionistas etc.; e nas escolas municipais, em três momentos distintos, sendo (a) acompanhamento dos acadêmicos durante o período de observação, (b) acompanhamento, junto à escola, para a demonstração do plano de extensão e conversa com a equipe diretiva, de apenas um grupo de acadêmicos que fez a solicitação, e (c) acompanhamento da aplicação das ações extensionistas e avaliação dos acadêmicos. Durante todo o período da egressa no PAAD, sempre houve orientação e condução da professora docente universitária.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para a elaboração, análise e discussão dos resultados no RE, utilizamos, como teórico principal, Paulo Freire (2002, 2020), por considerar que sua teoria onto-epistemológica oferece subsídios para a reflexão crítica das práticas educacionais, além de que, na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II, foi estudada a pedagogia problematizadora, que é central na obra de Freire, e sua diferenciação da pedagogia bancária.

Freire (2002, 2020) propõe, em sua pedagogia problematizadora, uma abordagem que visa a formação de sujeitos críticos e autônomos a partir de um processo de diálogo e interação de forma ativa, considerando todos como sujeitos responsáveis por ensinar e aprender. O ensino não é visto como um simples ato de transmissão de informações, mas como uma construção conjunta entre professor e aluno, na qual ambos tornam-se sujeitos ativos na produção do conhecimento, ao contrário da pedagogia bancária, na qual o professor exerce um papel de transmissor e detentor exclusivo de saberes.

Freire (2002), em seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, divide seus escritos em três capítulos: (1) não há docência sem discência; (2) ensinar não é transferir conhecimento; (3) ensinar é uma especificidade humana.

Tomaremos os subtítulos como categorias *a posteriori* (Bardin, 2022), as quais pautarão nossas discussões em torno dos resultados da experiência vivenciada pela estagiária-docente no PAAD.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O retorno do diplomado em sua área de formação como estagiário-docente no Ensino Superior permite, de acordo com o artigo 7º da Resolução CEPE Nº 063, de 13 de novembro de 2013:

- I - auxiliar o professor orientador nos trabalhos práticos e atividades didáticas da disciplina;
- II - elaborar material didático a ser utilizado durante as aulas;
- III - ministrar aulas que forem determinadas pelo professor orientador, respeitando sua hierarquia docente;

IV - respeitar o desenvolvimento da disciplina conforme o estabelecido pelo professor orientador, e pelo programa da disciplina previamente aprovado;

V - respeitar o sigilo das ações didático-pedagógicas que forem desenvolvidas;

VI - cumprir os horários de atividades acordadas com o professor orientador;

VII - elaborar em conjunto com o professor orientador o Relatório das Atividades (UEPG, 2013).

Sendo assim, o entrelace da teoria e da prática na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II do curso de Pedagogia tinha por objetivo a articulação entre os conhecimentos componentes do curso universitário e os processos de ensinar e aprender dentro do contexto escolar, além de reflexões das relações num olhar multi/interdisciplinar, já que a proposta também articulava-se com outras disciplinas.

Para tanto, analisaremos e discutiremos a experiência vivida e sentida pela estagiária-docente, dividida em três categorias:

1. Não há docência sem discência

O Programa de Atualização e Aprendizagem Didática da UEPG proporcionou à estagiária-docente o retorno à graduação no curso de Pedagogia, agora estabelecendo um vínculo de ensino e aprendizagem com articulação da teoria e prática no exercício da docência, no contexto da Educação Superior. Pachane (2009) alerta sobre a importância de um maior preparo em relação ao futuro professor universitário no exercício do magistério superior, pois, embora existam algumas ações, elas ainda são esparsas.

Vivenciar a docência envolveu um processo multifacetado que se consistiu no aprendizado didático-metodológico, na aquisição e (des)construção do conhecimento epistemológico e nas relações estabelecidas entre estagiária-docente e professora titular da disciplina, e estagiária-docente e acadêmicos do curso de Pedagogia. A vivência foi um processo de reflexão crítica sobre a prática, em que, no exercício em sala de aula, os saberes confirmam-se, modificam-se ou ampliam-se numa troca mútua de ensinar e aprender.

A professora titular da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II conduziu, com maestria, todos os processos educativos, utilizando-se sempre de diálogo amoroso, aberto e crítico-reflexivo, pautando as ações sempre na ética e na rigorosidade metódica e científica ao solicitar e permitir a participação da estagiária-docente em ações desde o planejamento, a condução de aula, as intervenções e as avaliações dos acadêmicos, confiando como uma parceria estabelecida de forma amistosa e harmônica, o que fez da experiência uma prática testemunhal de dedicação à profissão docente traduzida na corporificação pelo exemplo.

O binômio ensinar-aprender, ligado à “do-discência” (Freire, 2002), encontra-se indicotomizável no ciclo gnosiológico, pois ensina-se e aprende-se o conhecimento já existente e a produção do novo conhecimento. “É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas de alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 2002, p. 29, grifos do autor), implicando na inquietação, criticidade e curiosidade epistemológica dos professores e acadêmicos.

2. Ensinar não é transferir conhecimento

Considerado como um dos saberes necessários aos professores que assumem eticamente a responsabilidade de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2002, p. 25, grifos do autor), a experiência tornou-se momentos de trocas de saberes entre todos - professores e acadêmicos - que se colocavam em situação de igualdade e horizontalidade para a (re)construção do conhecimento.

Foram propostas aos acadêmicos diversas atividades estruturadas dentro das quatro unidades, como leituras, debates, construções de quadro sinóptico, rodas de leitura, discussões de temas geradores, elaboração dos planos de aulas, apresentações em grupo, trabalho colaborativo e integração com outra disciplina denominada Alfabetização e Letramento. No decorrer do ano, foram estabelecendo-se variados momentos de aprendizagem com valorização do conhecimento e dos saberes. De acordo com Canário (1998), por diversas vezes, o professor é um reinventor de práticas, um artesão construindo situações e circunstâncias

favoráveis que mobilizam os variados conjuntos de saberes aos determinados públicos e às novas situações.

Entretanto, mesmo com uma gama diversa de atividades, o que foi presenciado e, diversas vezes, tornou-se pauta para busca de soluções e conversas entre a estagiária-docente e a professora titular universitária, foi o comprometimento dos acadêmicos com a disciplina. Observou-se que alguns acadêmicos, mesmo cientes de que a carga horária relativa à extensão universitária deveria ser cumprida integralmente durante o ano letivo e que, caso contrário, teriam que compensá-la no ano seguinte, faltavam excessivamente. Além disso, alguns acadêmicos, frequentemente, desrespeitavam os horários das aulas, chegando atrasados em diversas ocasiões, prejudicando o andamento das aulas.

Como seres de opção, “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência” (Freire, 2002, p. 72), que resulta no testemunho da responsabilidade concernente às práticas docentes que reverbera, em partes, na qualidade da educação.

3. Ensinar é uma especificidade humana

Como um espaço de ensino e aprendizagem, a universidade é um *locus* de formação. Com o Programa de Atualização e Aprendizagem Didática, torna-se, igualmente, *locus* de formação continuada, ao proporcionar que egressos tornem-se, por um ano letivo, estagiário-docentes na sua área de formação em que a aprendizagem se faz de forma constante. Conforme Freire (2002) nos ensina, o ensinar não existe sem o aprender, e que o ato de aprender precedeu o de ensinar. Assim, mesmo quando docentes, fazemo-nos aprendizes.

O PAAD proporcionou à estagiária-docente o entrelace do conhecimento teórico e da ação pedagógica em uma experiência de ensino real no contexto universitário, o qual possui particularidades que se diferenciam da Educação Básica.

Durante todo o decorrer, a professora titular conduzia os processos de ensino-aprendizagem, conferindo autonomia à estagiária-docente, sendo, também, um exemplo de profissional que problematizava constantemente a prática, instigando reflexões críticas ensejadoras de melhorias nas abordagens pedagógicas, demonstrando, em todas as aulas, a vivência e a postura de uma professora ética

que priorizava o diálogo, o respeito mútuo e a participação ativa de todos. Olhar e acompanhar a professora titular com sua postura diante dos acadêmicos e seu compromisso com o ensino público e de qualidade promoveu uma experiência significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no PAAD, no decorrer do ano de 2024, contribuiu para a formação continuada da estagiária-docente no desenvolvimento de habilidades técnicas do fazer docente universitário, no conhecimento científico aprofundado na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II, além dos aspectos práticos-didáticos-metodológicos englobando as dimensões relativas às questões éticas, afetivas, políticas e sociais envolvidas no contexto da disciplina, promovendo a integração de ensino, pesquisa e extensão.

A formação abarcou as dimensões pessoal e profissional da egressa, impactando o ser e estar no mundo, com o mundo e com os outros. Esse contato com a docência no Ensino Superior fez transparecer as mudanças que afetaram os acadêmicos no seu comportamento, interesse pelos estudos, os impactos da tecnologia no ambiente universitário e as mudanças no curso de Pedagogia, em que os professores buscam variadas maneiras para atingir o público estudantil e o seu desenvolvimento na formação de futuros profissionais.

Com modelo similar, os programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) poderiam ofertar a modalidade como disciplina especial, permitindo que os pós-graduandos pudessem vivenciar essa formação continuada com direito a remuneração e aproveitamento de carga horária.

A experiência vivida e sentida pela estagiária-docente permitiu a verificação de que os alunos passam para o Ensino Superior com algumas falhas que são, também, queixas dos professores da Educação Básica, como a falta de interesse pelos estudos, o não realizar a leitura dos materiais solicitados, o mexer no celular durante o período de aulas e o desrespeito com os horários estipulados, deixando, também aos professores, a missão de ajudar a construir sentidos no ato de ensinar e aprender.

Embora a egressa avalie o Programa de Atualização e Aprendizagem Didática da Universidade Estadual de Ponta Grossa de forma positiva, por não haver bolsa/auxílio financeiro, considera que há uma restrição no número de

peessoas que podem participar, pois existem custos financeiros de locomoção para a universidade e para as escolas em que os acadêmicos realizaram as intervenções do projeto extensionista, custos com materiais de estudo (cópias, impressões ou livros), além do compromisso com a jornada de uma manhã durante a semana, que precisa ser destinada ao cumprimento da carga horária presencial.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Ponta Grossa por proporcionar o Programa de Atualização e Aprendizagem Didática (PAAD). À professora Graciete Tozetto Goes, que abriu um espaço acolhedor de orientação, apoio e comprometimento fundamentais para o desenvolvimento desta experiência de êxito.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. A escola, o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 1998, p. 9-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

PACHANE, Graziela Giusti. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. Rio de Janeiro: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**; 2009. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t116.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). Resolução CEPE nº 063, de 13 de novembro de 2013. Aprova regulamento do Programa de Atualização e Aprendizagem Didática, da UEPG. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2019/11/resolu%C3%A7%C3%A3o-cepe-63-de-aprendizagem-did%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). Programa de Atualização e Aprendizagem Didática 2024. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2024/04/PAAD.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Ação & Praxis**, v. 17, n. 48, p. 60-78, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.029

JOGO DA VELHA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE ELETROQUÍMICA

Nicolli Camargo Colli¹
Paula Cavalcante Monteiro²

RESUMO

O presente trabalho é um relato de experiência vivenciado na disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, na qual foi desenvolvida uma atividade lúdica que consistiu em uma adaptação do jogo comumente conhecido como “jogo da velha”, aplicada no ensino de Eletroquímica para estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. O objetivo foi proporcionar aos alunos uma aprendizagem ativa e significativa, de forma acessível e interessante, para facilitar a compreensão de conceitos como as reações de oxirredução e o funcionamento de pilhas e baterias. Por meio dos dados obtidos na avaliação final, observou-se que a atividade contribuiu de forma positiva na construção de conhecimento destes estudantes, indicando que esta ferramenta didática despertou seu interesse pelo conteúdo. Pode-se observar que, durante a intervenção, os discentes foram bastante participativos, compartilhando situações vivenciadas por eles no cotidiano utilizando conceitos tratados na atividade. Além disso, essa experiência colaborou com o aprimoramento da minha formação docente ao proporcionar um contato maior com o âmbito escolar.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Atividade Lúdica, Formação Docente.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campo Mourão - UTFPR, nicollicolli@alunos.utfpr.edu.br;

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

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência descreve uma atividade pedagógica desenvolvida durante o Estágio Supervisionado II do curso de licenciatura em Química da UTFPR, campus Campo Mourão. Nesse período, foi realizada uma atividade lúdica com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do período vespertino de um colégio estadual, localizado no município de Araruna, Paraná.

O Estágio Curricular Supervisionado II é uma das disciplinas obrigatórias do curso em que os acadêmicos de licenciatura em Química são inseridos, pela primeira vez, na sala de aula, com o objetivo de observar e acompanhar o professor supervisor na rotina escolar e auxiliá-lo quando necessário. Essa disciplina é de suma importância para a formação de futuros docentes, pois, como apontado por Leite (2023), é por meio do estágio que os acadêmicos podem aplicar o conhecimento aprendido na universidade em um contexto real, ou seja, fazendo a articulação entre a teoria e prática.

Além disso, o estágio oferece um contato maior com o ambiente que envolve a rotina de um professor, permitindo que os acadêmicos visualizem-se como futuros docentes (Pimenta, 1997 apud Leite 2023). Portanto, essa disciplina não é apenas exigência acadêmica, mas uma oportunidade que proporciona enriquecimento profissional e pessoal aos futuros docentes.

A atividade desenvolvida obrigatoriamente na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II tratava-se de uma atividade lúdica. Essas estratégias pedagógicas podem ser essenciais no processo de ensino e aprendizagem, pois, assim como mencionado por Costa (2023), a educação lúdica é caracterizada como uma abordagem que visa aprimorar os resultados de aprendizagem por meio de estratégias de ensino que incentivam o interesse, a curiosidade e a descoberta do estudante pelo conhecimento. Outra definição a respeito do lúdico pode ser encontrada em Santana e Rezende (2007, p. 3-4), que afirmam que:

O lúdico é um importante instrumento de trabalho no qual o mediador, no caso o professor, deve oferecer possibilidades para a elaboração do conhecimento, respeitando as diversas singularidades. Essas atividades, quando bem exploradas, oportunizam a interlocução de saberes, a socialização e o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

Os supracitados autores ressaltam a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, sublinhando a função do professor como mediador. Ao reconhecer as singularidades de cada aluno, o educador pode fornecer um ambiente inclusivo que atenda às necessidades dos estudantes. Assim, essas ferramentas didáticas podem atuar como complemento e auxílio no processo de ensino e aprendizagem, em que o professor, como mediador do conhecimento, deve proporcionar aos alunos possibilidades que contribuam na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a abordagem lúdica realizada nesse relato de experiência, cujo objetivo geral consistia em possibilitar o aprendizado mais dinâmico e engajador, consistiu na aplicação do jogo da velha como ferramenta no ensino de eletroquímica. A escolha desse jogo como estratégia de ensino justifica-se pela necessidade de diversificar as abordagens pedagógicas, uma vez que muitos alunos não demonstram grande interesse em aulas expositivas tradicionais. Isso ocorre, principalmente, no ensino de química, já que, muitas vezes, a aula está centralizada na memorização e repetição de nomes, na execução de fórmulas e cálculos, desvinculando totalmente das situações vivenciadas pelos alunos no cotidiano (Santana; Rezende, 2007).

Embora reconhecendo a importância do ensino tradicional, entendo ser fundamental buscar alternativas que motivem a participação ativa dos estudantes, superando os desafios enfrentados pela educação contemporânea e que contribuam para a construção de um pensamento crítico do aluno sobre o mundo que o cerca.

Nesse contexto, a literatura científica destaca o potencial de aulas inovadoras, isto é, acrescidas de outros artefatos como jogos, maquetes, apresentações teatrais e atividades em espaços alternativos para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas pedagógicas diferenciadas, ao adotarem uma abordagem lúdica e interativa, despertam o interesse dos estudantes para os conteúdos abordados (Honório *et al.*, 2018). Dessa forma, é de suma importância a exploração dessas novas estratégias de ensino para implementar as suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

Por esse prisma, é importante levar em consideração que os materiais lúdico-pedagógicos não são apenas os jogos com que os estudantes brincam, mas uma atividade com que possam aprender de forma descontraída, o que possibilita seu desenvolvimento social, ético e moral (Santos *et al.*, 2021). O professor,

como mediador do conhecimento, deve ter a compreensão de que não se pode apenas levar uma atividade diferenciada e aplicá-la: antes é preciso entender as necessidades reais dos alunos e, com isso, aprimorá-la para que possam aprender o conteúdo de forma significativa.

Com relação aos aspectos abordados, a utilização do jogo da velha como ferramenta didática no ensino de eletroquímica representa uma estratégia inovadora e promissora para engajar os alunos, promover um aprendizado mais significativo e desenvolver habilidades essenciais para a compreensão da eletroquímica e suas aplicações. Ademais, por meio da interação em grupo, os estudantes puderam explorar os conceitos abordados, compartilhando ideias e o conhecimento adquirido, o que favoreceu a compreensão e a retenção do conteúdo.

METODOLOGIA

Durante o estágio, foram cumpridas 30 horas-aula de observação e acompanhamento do professor supervisor em suas atividades escolares, isto é, as aulas de Química por ele ministradas e as suas horas-atividade. Pude acompanhar três turmas do período vespertino, do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino médio. Para o desenvolvimento da atividade lúdica, escolhi o terceiro ano, devido à minha maior afinidade com o conteúdo de Eletroquímica que estava sendo trabalhado com os alunos.

O jogo foi aplicado após a realização de uma revisão sobre o conteúdo de Eletroquímica, o qual já havia sido amplamente discutido nas aulas anteriores pelo professor supervisor. No decorrer da revisão, realizei um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, instigando-os com questões para que pudessem trazer, naquele momento, o que sabiam e compartilhar situações vivenciadas por eles no cotidiano sobre os conceitos abordados.

Para a construção do jogo, fiz uma pesquisa no *Google Acadêmico* sobre atividades lúdicas que já haviam sido utilizadas no ensino de Eletroquímica. No entanto, encontrei poucos resultados, o que pode estar relacionado com a complexidade do conteúdo ou pelo fato de que os professores foram formados pelo método tradicional, além de estarem acomodados a esta abordagem. Após a análise das atividades já existentes, decidi trabalhar com um jogo simples, comumente conhecido como “jogo da velha”, adaptado para a sua aplicação na sala de aula.

Este jogo, tradicionalmente, consiste em nove espaços que são marcados com “X” ou “O”. Ganha quem conseguir marcar três lugares nas linhas horizontal, vertical ou diagonal com o mesmo símbolo. Na adaptação que desenvolvi e apliquei em sala de aula, os alunos eram as peças do jogo, ou seja, eles eram as marcações de “X” e “O” utilizadas para marcar os nove espaços que, na atividade, foram representados pelas cadeiras da sala de aula.

Imagem 1: Desenvolvimento da Atividade Lúdica.



Para a execução do jogo, a sala foi dividida em dois grupos, A e B, que estavam identificados com fitas de cores diferentes para representar “X” e “O”. As perguntas foram lidas por mim e visualizadas nos slides para que os alunos pudessem reler e discutir as respostas em grupo. O grupo que batesse primeiro o sino e respondesse corretamente à pergunta poderia designar algum membro da equipe para escolher um lugar para sentar, assim sucessivamente, até que um dos grupos vencesse. Dessa forma, como no jogo tradicional, ganha o grupo que completar primeiro os 3 lugares nas carreiras horizontal, vertical e diagonal.

É importante salientar que elaborei 14 questões para o desenvolvimento da atividade, que foi executada em duas partidas. Na primeira rodada, o grupo A venceu e, na segunda, houve empate, dando ponto para as duas equipes, situação que favoreceu a vitória do grupo A. Para a elaboração dessas perguntas e para aquelas desenvolvidas para a avaliação, utilizei como base o conteúdo abordado nas aulas do professor supervisor e na revisão.

Ao final da atividade lúdica, apliquei uma avaliação contendo cinco questões, sendo três discursivas e duas objetivas de múltipla escolha. Essa avaliação

teve como objetivo analisar se a atividade desenvolvida contribuiu de forma positiva na construção do conhecimento desses alunos, proporcionando também *feedback* sobre o processo de ensino e aprendizagem daquilo que foi aprendido e do que precisa ser aprimorado.

FIGURA 1 – Atividade Avaliativa

1) Observando o esquema a seguir, o qual representa a pilha de Daniell com eletrodos de cobre (Cu) e zinco (Zn). Responda as perquntas a seguir:

a) O que está acontecendo no ânodo e no cátodo?
b) Explique, qual é a função da ponte salina?

2) Marque V para verdadeiro e F para falso:
() A eletrólise é um processo eletroquímico não espontâneo em que a energia elétrica é utilizada para promover a reação química.
() As baterias são um conjunto de pilhas ligadas em séries ou em paralelo, que podem resultar em uma maior tensão e capacidade de energia elétrica.
() As pilhas são dispositivos eletroquímicos, que precisam de energia elétrica para que a reação química ocorra, portanto é um processo não espontâneo.
() As pilhas e as baterias possuem o mesmo princípio de funcionamento, em que geram energia elétrica por meio de uma reação química.

3) Em relação ao sentido da corrente elétrica de uma pilha. Assinale a alternativa correta:
a) É sempre do cátodo para o ânodo.
b) Não possui corrente elétrica.
c) É sempre do ânodo para o cátodo.

4) Com o avanço das tecnologias, o consumo de dispositivos eletrônicos, como pilhas e baterias, aumentou significativamente. No entanto, esses dispositivos apresentam um grande perigo ao meio ambiente quando descartados de forma incorreta, pois contêm metais pesados em sua composição. Com isso, explique como deve ser feito o descarte adequado desses materiais.

5) As pilhas utilizadas no dia a dia perdem a sua utilidade rapidamente, e por falta de informações sobre o descarte adequado, muitas pessoas acabam armazenando-as. No entanto, essa ação pode representar um grande problema, pois as pilhas podem acabar estourando. Explique por que esse problema acontece.

FONTE: autoria própria (2024).

Essa atividade avaliativa foi desenvolvida com foco em alguns conceitos específicos de Eletroquímica e na utilização desses termos em situações vivenciadas em contextos sociais e ambientais em que os estudantes estão inseridos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Explorar a utilização de novas ferramentas didáticas na formação de futuros docentes possibilita que esses acadêmicos desenvolvam uma compreensão prática para elaborar estratégias inovadoras, como a ludicidade. A implementação de novas abordagens servem como complemento e auxílio no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma alternativa bastante interessante para ser

implantada no ensino de Química, pois é considerada por muitos estudantes como desafiadora e abstrata (Arnaud, 2024). Por essa razão, as novas estratégias didáticas podem ajudar a superar tais dificuldades e tornar o aprendizado mais acessível e interessante.

Entre dos conteúdos de Química, a Eletroquímica destaca-se como um dos mais complexos de ensinar e aprender (Santos, 2023). Um dos aspectos mais desafiadores apontados pelo autor em sua pesquisa é o vocabulário técnico específico do tema, por exemplo: ânodo, cátodo, ponte salina e eletrólise. Esses termos tornam-se bastante complicados para os alunos no entendimento dos principais fundamentos da Eletroquímica, pois são confusos quando não ensinados de uma forma visível e compreensível.

Componente essencial no currículo do Ensino Médio, a Eletroquímica capacita os estudantes a compreender os processos químicos presentes em sistemas eletroquímicos, como pilhas e baterias. O estudo dos princípios deste ramo da Química permite aos estudantes dominar conceitos como oxidação e redução, transferência de elétrons, formação de íons e geração de corrente elétrica. Ademais, o ensino desse conteúdo possibilita aos alunos reconhecer a importância desses conceitos em uma variedade de aplicações práticas, como pilhas, baterias, eletrólise, células de combustível e outros dispositivos. Com o domínio do conteúdo de Eletroquímica, os alunos desenvolvem habilidades de análise e pensamentos críticos, além de tornar-se aptos a aplicar seus conhecimentos em diversas áreas científicas e tecnológicas (Santos, 2023).

Com relação aos aspectos abordados, a incorporação dessas novas ferramentas didáticas no ensino de Química, principalmente na Eletroquímica, pode desenvolver novas formas de os alunos relacionarem-se com essa área de conhecimento, facilitando a compreensão dos conceitos difíceis e instigando a curiosidade científica (Souza e Silva, 2022 apud Arnaud, 2024). Dessa forma, atividades lúdicas têm o potencial de incrementar o interesse dos discentes pela disciplina de Química por meio de um ensino dinâmico e interativo.

Além dessas contribuições, Costa (2023) ressalta que os jogos didáticos também auxiliam o professor na sua tarefa de mediação e possibilitam aos estudantes uma aprendizagem ativa e transcendente, que demora para ser apagada da memória e que pode ser utilizada em outros contextos. Sendo assim, essas abordagens pedagógicas podem proporcionar aos estudantes a formação de um pensamento crítico com relação às suas práticas sociais, ao mesmo tempo em que

contribuem para o trabalho docente, podendo ser utilizadas pelos professores como materiais adicionais aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

É notória a necessidade de buscarem-se novas estratégias didáticas para o ensino de Química em razão do fato de que a compreensão dessa matéria tornou-se, para muitos alunos, um grande desafio. Essa situação está associada com a memorização isolada das fórmulas, dos conceitos e definições sem a devida compreensão, principalmente com a dificuldade de relacionar os conteúdos aprendidos na sala de aula com as situações reais vivenciadas por esses alunos (Lima; Viana, 2022). Daí o grande desinteresse dos alunos pela disciplina de Química.

É importante salientar que os fatores apresentados estão vinculados ao ensino tradicional, no qual “o professor é detentor do conhecimento enquanto que o estudante apenas recebe e memoriza os conteúdos como coisa indiscutível e absoluta, de maneira apática e passiva, sem possibilidade de participação” (Viana, 2014 apud Lima; Viana, 2022, p. 55). Dessa forma, o ensino tradicional não contribui na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Ao contrário, favorece na frustração do estudante com a matéria e, conseqüentemente, acarreta a formação defasada (Lima; Viana, 2022). Portanto, apenas transmitir os conteúdos de Química passivamente aos estudantes não fornece um conhecimento construtivo e com impacto na vida das pessoas. Por essa razão, os jogos didáticos são “um importante instrumento de trabalho para o professor, uma possibilidade de oferta da forma de construção do conhecimento, respeitando as diversas singularidades” (Melo, 2005 apud Santos *et al.*, 2021, p.366).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os 17 alunos que estavam presentes na sala de aula responderam a avaliação, entretanto, somente 14 participaram ativamente da atividade lúdica. Assim, à medida que analisava as avaliações, nomeei esses alunos por ordem alfabética, para um melhor entendimento dos resultados que apresentarei posteriormente.

Durante as duas horas-aula de semirregência, pude observar que, tanto na revisão quanto na atividade lúdica, os alunos foram bastante participativos, principalmente no momento da revisão no qual eles puderam compartilhar as experiências vivenciadas por eles no cotidiano, utilizando-se dos conceitos

abordados, contribuindo na relação do saber teórico com as práticas sociais. Segundo Vygotsky, o aluno exerce um papel ativo no processo de aprendizagem ao possuir condições de relacionar os conteúdos novos a seus conhecimentos prévios (Vygotsky, 2007 apud Santana; Rezende, 2007).

Uma das experiências compartilhadas por eles diz respeito ao descarte correto das pilhas e baterias: o aluno A narrou que um familiar havia passado mal ao ingerir água de uma garrafa térmica com sensor de temperatura digital. Segundo o estudante, a garrafa havia caído no chão e passou despercebido o fato de que o impacto teria prejudicado o suporte onde localizava-se a bateria. Com isso, ao fazer o uso da garrafa, ocorreu a contaminação da água com as substâncias tóxicas presentes na bateria.

Os alunos também apresentaram algumas dúvidas conforme prosseguíamos com a revisão. Por exemplo, “por que aparece um líquido verde na bateria do carro quando ela é aquecida?” Essa dúvida estava associada à situação que um aluno B havia presenciado em casa. Essa questão proporcionou um diálogo bastante interessante na sala de aula, pois alguns alunos acrescentaram o que poderia ser, dando exemplos daquilo que sabiam. As demais perguntas também foram associadas ao conceito de baterias: “a bateria do carro é montada em série?” E “as baterias convencionais são iguais às baterias do carro?”.

Em relação ao momento da atividade lúdica, os alunos que estavam participando encontravam-se bastante empolgados e competitivos. Pude observar que o grupo A foi mais participativo que o grupo B, pois estavam discutindo as questões em coletivo antes de apresentar as respostas, conforme orientado. Já no grupo B, somente alguns membros estavam respondendo, mas de forma individual e sem o debate em equipe. A partir dessa situação, fica comprovada uma das concepções de Vygotsky em que o indivíduo aprende por meio de interações sociais com outros seres da mesma espécie, seja ela intencional ou não (Vygotsky, 2007 apud Paulino et al., 2023).

As perguntas feitas para o jogo da velha variavam em nível de dificuldade, sendo algumas fáceis e outras difíceis, mas todas relacionadas ao que foi abordado em sala de aula e na revisão, assim como as questões elaboradas na avaliação.

Para os resultados obtidos na avaliação, percebi que, nas perguntas objetivas de múltipla-escolha, 100 % da turma respondeu corretamente. Com relação à primeira questão, que estava diretamente relacionada com os conceitos de Eletroquímica e exigia que os alunos observassem a pilha de Daniell,

respondessem o que estava acontecendo com o ânodo e o cátodo e explicassem a função da ponte salina, a grande maioria dos alunos acertou, principalmente aqueles que foram mais participativos.

As outras duas questões discursivas apresentavam um breve enunciado que tinha como objetivo associar o conteúdo com as situações do cotidiano, para que os alunos refletissem sobre o assunto antes de responderem a questão. Uma das perguntas solicitava uma explicação de como deveria ser feito o descarte adequado das pilhas e baterias; no geral, os alunos conseguiram responder de forma crítica, utilizando os questionamentos que foram discutidos durante a revisão e na atividade. Como exemplo, podemos destacar: “colocar esses materiais em caixas de papelão, identificadas como eletrônico e levar até os pontos de coleta mais próximos”, citando pontos de coleta como o localizado na UTFPR, o qual descobriram por meio da intervenção.

Entretanto, a terceira pergunta requiritava uma explicação sobre “por que as pilhas estouram”. Alguns alunos apresentaram dificuldades para interpretá-la, pois associaram o problema com o descarte inadequado da pilha, argumentando que, ao estourar, poderiam ocasionar grandes danos ao meio ambiente. De forma geral, a maioria dos discentes conseguiu responder corretamente, argumentando que “mesmo que as pilhas não possuam mais utilidade, as reações de oxirredução continuam acontecendo lentamente”, e também mencionaram um exemplo apresentado pelo aluno B, de que as baterias em altas temperaturas também estouram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das observações e da aplicação da semirregência com o uso do jogo como ferramenta didática, pude inferir que o professor mediador deve sempre estar em constante aprendizagem, a fim de poder proporcionar aos alunos aquilo que é deles por direito: o conhecimento. Com isso, o docente pode apropriar-se de novas estratégias de ensino que possibilitem aos estudantes uma aprendizagem ativa e significativa. Isso porque o professor é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ele proporciona aos alunos condições e situações que estimulem o seu desenvolvimento cognitivo de forma significativa (Vygotsky, 2007 apud Santana; Rezende, 2007).

Em relação ao jogo didático desenvolvido, pude constatar que a atividade atingiu seu objetivo, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que favoreceu a participação ativa dos alunos em sala de aula e a articulação entre os conceitos teóricos com as situações do cotidiano. Dessa forma, possibilitou que os alunos construíssem o pensamento crítico em relação ao saber historicamente produzido. Ademais, o trabalho, no qual os próprios alunos foram mediadores uns dos outros, compartilhando as ideias e os saberes aprendidos em grupo, promoveu a construção do conhecimento por meio das relações sociais.

Por meio das avaliações, pude observar que os alunos que participaram ativamente da atividade lúdica apresentaram um melhor desempenho na compreensão dos conceitos trabalhados. Posto isso, reforça-se a ideia que a implementação de mais abordagens inovadoras no ensino de Química pode proporcionar aos alunos a assimilação dos conteúdos por meio de atividades dinâmicas que despertem o interesse.

Além de ser uma boa ferramenta didática, essa atividade lúdica também contribuiu para a minha formação docente, proporcionando uma experiência única dentro da sala de aula ao atuar como regente pela primeira vez. Essa vivência intensificou minha percepção da importância do professor e seus diversos desafios enfrentados dentro e fora da sala de aula, e no atendimento às necessidades da escola e dos alunos. Também, a disciplina de estágio muito contribuiu para a minha formação como professora, possibilitando um contato maior com o ambiente escolar e, principalmente, permitindo aplicar, na prática, o conhecimento construído dentro da universidade, proporcionando melhores condições no desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UTFPR pela contribuição na minha formação acadêmica e na realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARNAUD, A. A. Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: a experiência de planejar e implementar uma disciplina. **Química Nova na Escola**, São Paulo, p. 1-8, 2024. Acesso em: 03 fev. 2025.

COSTA, E. A. L. Educação Lúdica: jogos didáticos na mediação do conhecimento. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.20, n.2, p. 8876-8887, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9002446>. Acesso em: 02 fev. 2025.

HONÓRIO, A. P.; PETUCCO, N. B.; SOUSA, L. B. de; BARBOSA, L. A utilização de jogos como forma de ensino e aprendizagem aos alunos do ensino médio noturno na cidade de Muzambinho-MG / The use of games as a way of teaching and learning to the middle school students in the city of Muzambinho-MG. **Brazilian Applied Science Review**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1214–1218, 2018. DOI: 10.34115/basr.v2i4.507. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BASR/article/view/507> . Acesso em: 3 fev. 2025.

LEITE, N. O. G. de. A Relevância do Estágio Curricular Supervisionado na Formação Docente. **Diversitas Journal**, v. 8, n. 1, 2023. DOI: 10.48017/dj.v8i1.2340. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2340. Acesso em: 8 fev. 2025.

LIMA, R. S. da; VIANA, K. S. L. da. ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO . **INTERNATIONAL JOURNAL EDUCATION AND TEACHING (PDVL) ISSN 2595-2498**, v. 5, n. 2, p. 49–68, 2022. DOI: 10.31692/2595-2498.v5i2.238. Disponível em: <https://ijet-pdvl.institutoidv.org/index.php/pdvl/article/view/150>. Acesso em: 8 fev. 2025.

SANTANA, E. M. de; REZENDE, D. B. de. **Influência de jogos e atividades lúdicas no ensino e aprendizagem de química**. Universidade de São Paulo- USP, p. 1-12, 2007. Acesso em: 7 fev. 2025.

SANTOS, J. R. V. dos. Análise da abordagem histórica para o conteúdo de eletro-química nos livros didáticos de ciências da natureza e suas tecnologias – PNLD 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – **Universidade Federal de Uberlândia**, Ituiutaba, p. 1-39, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38511> . Acesso em: 02 fev. 2025.

SANTOS, L. L.S; LIMA, D. M; SALES, M. J. D; CONCEIÇÃO, E. S. da. Iônico ou Covalente? Dama química como uma forma lúdica e interativa para o Ensino de Química na Educação Básica. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v.43, n.4, p.364-370, 2021. Acesso em: 03 fev. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.030

O PIBID COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DAS LICENCIATURAS NA UNICENTRO/PR

Aurélio Bona Júnior ¹

RESUMO

Considerando a grave crise de baixa procura e expressiva taxa de evasão, percebida de forma crescente nos cursos de licenciatura, este trabalho visa apresentar os resultados de uma pesquisa que buscou evidenciar a contribuição do PIBID para as licenciaturas da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro-PR) sob os aspectos formativos e de combate à evasão discente. Para isso, recorreu à utilização de formulários estatísticos aplicados a estudantes participantes do programa quanto ao seu impacto na qualidade da formação e no estímulo à permanência estudantil nos cursos de licenciatura. Com base em Arroyo, Cunha, Freire, Nunes e Pimenta, entre outros autores que discutem a formação de professores, buscou-se levantar e discutir o impacto do programa no combate à evasão e na qualificação profissional, sob a percepção dos seus principais beneficiários, tendo como pano de fundo o cenário de desestímulo à profissão docente no nosso País.

Palavras-chave: Educação, Formação de Professores, Pibid.

1 Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO/PR, Coordenador Institucional do PIBID. aureliobona@unicentro.br;

INTRODUÇÃO

A pesquisa² da qual resulta este artigo buscou evidenciar a contribuição do PIBID para as licenciaturas da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro-PR) sob os aspectos formativos e de combate à evasão discente. Para isso, recorreu à utilização de formulários estatísticos aplicados a estudantes participantes do programa na condição de bolsistas de iniciação à docência, quanto ao impacto na qualidade da formação e no estímulo à permanência estudantil nos cursos de licenciatura.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem por 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

2 Trabalho fruto do Projeto de Pesquisa que leva o mesmo título, realizado e aprovado no âmbito da UNICENTRO/PR, como requisito para manutenção do Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (TIDE).

instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2024)

A Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro/PR) participa deste programa desde a sua primeira edição em 2010, somando mais de 1500 estudantes beneficiados ao longo do período.

O PIBID constituiu-se como uma das mais importantes iniciativas governamentais de fortalecimento às licenciaturas. O programa induz a aproximação entre os cursos de formação inicial de professores e a Educação Básica, ao mesmo tempo em que concede bolsas-auxílio como ajuda de custo para que estudantes motivem-se mais a permanecerem na universidade e possam ser mais bem qualificados para a futura profissão.

Atualmente, as licenciaturas passam por uma grave crise de baixa procura e expressiva taxa de evasão, percebida de forma crescente nas últimas décadas. Ser professor é uma profissão cada vez menos desejada e buscada, seja pela ampliação e diversificação de ofertas de muitos outros cursos superiores, seja pela decadência do prestígio social da profissão envolta à crescente precarização da carreira docente.

Segundo Mills (1987, p.278), “a educação [escolar] atuará como instrumento de obtenção do sucesso somente até quando as necessidades ocupacionais de uma sociedade o exijam”. Ocorre que a escola não goza mais do status de instituição central e essencial para a difusão do conhecimento sistematizado e, nela, as funções docentes são cada vez mais esvaziadas de significado.

A grande transformação midiática que marcou o mundo ocidental a partir dos anos 1960 retirou da escola o *locus* da aprendizagem e solapou as bases sobre as quais se sustentavam os professores para levar adiante o ofício da docência. Foi essa quebra brusca tanto da instituição como *locus* fundamental da produção e difusão do conhecimento moderno quanto do profissional que ali atuava como seu principal agente que instaurou essa crise que se arrasta até nossos dias (SOUZA, 2013, p.47).

Disso, decorrem inúmeras consequências nocivas à profissão docente e à própria identidade profissional do professor: salários e carreiras pouco atraentes, baixo prestígio social, jornadas exaustivas e tantos outros elementos que se somam como fatores para a diminuição da procura pela formação necessária ao exercício desta profissão.

Com a ampliação da oferta de cursos superiores, especialmente no modo EaD, muitas universidades que oferecem cursos presenciais, como é o caso da Unicentro/PR, têm apresentado baixa procura e, até mesmo, dificuldade para o preenchimento de suas vagas em várias áreas do conhecimento, especialmente nos cursos de licenciatura.

Com isso, a concorrência pelas vagas praticamente extinguiu-se, de modo que não existe mais um processo que possa selecionar estudantes com melhor formação básica dentre aqueles que buscam o Ensino Superior. Chegam aos bancos universitários estudantes com carências e dificuldades de toda ordem. Se, por um lado, é positiva a democratização do acesso ao ensino superior - embora haja muitos problemas com relação à qualidade de muitos dos cursos, especialmente aqueles oferecidos na modalidade EaD - por outro, evidenciou-se a dificuldade das instituições quanto ao atendimento adequado aos seus novos sujeitos (ARROYO, 2012), especialmente quanto à preparação dos docentes diante do desafio da sua permanência e sucesso escolares.

Num passado recente, quando as vagas nas licenciaturas eram muito concorridas, os estudantes que adentravam à universidade eram, de modo geral, aqueles que se destacavam nos estudos da Educação Básica e, portanto, possuíam maior autonomia de estudos e facilidade de adaptação aos métodos tradicionais de ensino universitário.

Acredita-se que, atualmente, grande parte dos estudantes chega aos cursos de formação inicial de professores com grande fragilidade formativa, além de muitas carências de toda ordem. Muitos deles reprovam e/ou evadem-se porque, ao deparar-se com as exigências e métodos de ensino praticados nas Universidades, há tempos cristalizados pela tradição universitária, não se reconhecem capazes de prosseguir neste nível de ensino. Na outra ponta do problema, grande parte dos docentes universitários entendem como natural o processo de saída da universidade daqueles que, no seu julgamento, não reúnem condições de aprender dentro do modelo universitário tradicional.

Contudo, diante do quadro de falta de professores que se anuncia, faz-se necessário um movimento de maior inclusão destes novos sujeitos, por meio de iniciativas que combatam a evasão ao mesmo tempo em que estimulem o seu desenvolvimento educacional. Segundo CUNHA (2023, p.21),

A presença dos *outros sujeitos* na universidade tem trazido a possibilidade de produzir novas epistemologias. Ainda que tímidas no seu

processo de legitimidade e reconhecimento, têm havido movimentos em direção a uma *prática pedagógica* que responda as exigências do novo cenário acadêmico. O reconhecimento do fenômeno da democratização universitária tem sido o primeiro passo para as novas alternativas. Envolvem tensões que estão postas nas concepções, modos de pensar, fazer e intervir nos processos pedagógicos.

O PIBID é um programa que vem ao encontro das necessidades destes novos sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas da construção de novos saberes, num movimento que ultrapassa os limites formativos cristalizados na tradição universitária. Há o rompimento do limite estabelecido na velha dicotomização entre teoria e prática, que ainda predomina na maior parte dos cursos de graduação, em que a parte teórica concentra-se nos primeiros anos e a parte prática, tímida, fica relegada ao final do percurso, quando grande parte dos estudantes já evadiu-se antes mesmo de experienciar, na prática, o exercício da futura profissão. A inserção dos pibidianos, desde o primeiro ano do curso, na rotina das escolas de Educação Básica, tornou-se um importante fator de motivação discente. Há maior compromisso com a formação do estudante que, no PIBID, trilha um caminho acadêmico de colaboração e crescimento coletivo, ao contrário da experiência solitária característica da formação universitária tradicional. O pibidiano recebe orientação contínua e sistemática desde o início do curso, tanto por professores da universidade como por professores supervisores da escola de Educação Básica onde o programa atua.

O PIBID está em curso na Unicentro/PR há mais de uma década e, até o presente momento, não houve pesquisas que analisassem, sob o olhar das pessoas que dele participam, a sua efetiva contribuição enquanto política de fortalecimento das licenciaturas.

Este artigo traz algumas análises colhidas numa pesquisa que intentou mensurar a contribuição que o programa trouxe aos cursos de licenciatura desta universidade, sob o ponto de vista dos seus beneficiários primeiros, que são os estudantes dos cursos de licenciatura, designados no programa como bolsistas de iniciação à docência.

METODOLOGIA

Foi encaminhado, eletronicamente, um formulário semiestruturado a aproximadamente 500 bolsistas e ex-bolsistas do PIBID na Unicentro, participantes de várias edições do programa no decorrer de sua história. Destes, 263 encaminharam suas devolutivas para as questões objetivas, dos quais 114 ainda fizeram comentários espontâneos sobre o programa em um espaço aberto no final do formulário. As questões abordavam a importância do programa na permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, assim como na sua trajetória formativa, especialmente quanto ao contato com a prática profissional e à permanência na Universidade.

Estes dados foram compilados, analisados e relatados de modo a possibilitar uma compreensão ampla da importância do programa na Unicentro/PR ante os desafios atuais das licenciaturas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pibidianos³ de todos os cursos de licenciatura da universidade (Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Química) responderam às questões propostas. As áreas em que houve o maior número de respondentes foram, pela ordem, Pedagogia, Letras Português e Arte que, juntas, representam em torno da metade do contingente que enviou a devolutiva.

A primeira questão foi sobre eles já terem alguma experiência prévia com a docência, seja em forma de estágio supervisionado ou outro modo qualquer, questão que quase a metade (45,2 %) respondeu afirmativamente. Considera-se este percentual alto, pois o PIBID propõe-se como uma experiência de iniciação à docência. Contudo, é muito comum que as redes de ensino pública e privada, especialmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, aproveitem os licenciandos em seus quadros como forma de mão de obra barata, para o que nem sempre há uma supervisão adequada, apesar de tratar-se de estágio supervisionado.

3 Expressão também utilizada para designar Bolsistas de Iniciação à Docência.

A segunda questão tratou do impacto direto que o PIBID tem na permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. Vale lembrar que não há relatos de pibidianos que tenham abandonado seus cursos, questão esta que será explorada em outra pesquisa. Contudo, em conversas informais com coordenadores de área do programa, têm-se a confirmação de que a taxa de evasão aproxima-se de zero no caso dos pibidianos. Em nada lembra o alto índice de evasão destes cursos se considerados todos os estudantes, incluindo-se, neste cômputo, os que não participam do PIBID.

Entre os entrevistados, 14,8 % (39 dos 263 respondentes) assinalaram que a atuação no programa foi determinante para sua permanência no curso, que, se não fosse por ele, teriam desistido da graduação. Merece especial atenção aqui a importância financeira que a modesta bolsa auxílio exerce para que os estudantes tenham mínimas condições de permanecer na universidade, sem contar os aspectos qualitativos que serão tratados na sequência. 72,2 % do público entrevistado considera que estar no PIBID não chega a ser determinante para sua permanência, mas tem contribuição complementar; 12,5 % assinalaram que, para eles, esta questão não se aplica, e apenas 0,5 %, ou seja, apenas um entrevistado, disse que o programa não apresentou qualquer contribuição para sua permanência no curso.

Sobre o aspecto qualitativo/formativo, a pergunta seguinte tratou do desejo de ser professor. É muito comum na situação atual de desvalorização das carreiras docentes que muitos dos que ingressam nas licenciaturas não possuam uma inclinação natural para a docência, ou nunca tenham desejado isso para suas vidas. Diante das circunstâncias, acabam optando pelos cursos que estão ao seu alcance, como tentativa de ascenderem socialmente para uma condição minimamente segura. A falta de identificação com a futura profissão é apontada por especialistas como uma das principais causas da evasão no Ensino Superior.

O PIBID altera bruscamente esta expectativa negativa, mudança confirmada pelo fato de que 26,2 % dos entrevistados disseram que a experiência no programa foi determinante para que passassem a querer ser professores, que o curso de graduação não teria despertado isso se não fosse o contato com a prática escolar já nos primeiros anos da formação. Para 60,1 %, ter participado do programa trouxe uma contribuição complementar; 8,4 % ainda não decidiram se querem ser professores e, para 5,3 %, a questão não se aplica.

O que mais surpreendeu o pesquisador quanto aos aspectos qualitativo/formativos foram as respostas sobre o aproveitamento do que o PIBID ofereceu como formação docente. 52,5 % responderam que, se não tivessem participado do programa, sua formação seria insuficiente dentro do que consideram fundamental para exercer a docência. 39,2 % consideram o aproveitamento complementar. 8,3 % pensam que a questão não se aplica; e nenhum entrevistado considera que o PIBID não oferece algo importante para a formação dos futuros docentes.

Por fim, a última questão de múltipla escolha perguntava a avaliação que eles tinham sobre a importância do PIBID na sua formação docente. 89,7 % dos entrevistados consideram fundamental; 7,2 % razoável; 2,1 % não se aplica; 0 % nenhuma.

Ao final do formulário, havia um espaço para manifestações espontâneas, caso desejassem escrever algo sobre o programa. Houve 114 respostas, das quais são transcritos os excertos a seguir:

Resposta 1: O PIBID me proporcionou estar em sala de aula como professor e me ajudou a entender melhor esse espaço, o que me realocou no curso já que antes eu não pensava ser capaz de conseguir lecionar. Além de claro, a bolsa fortalecer minha permanência na faculdade. Digo que o PIBID é essencial de várias maneiras e muda a vida acadêmica dos estudantes.

Resposta 2: O PIBID permite vivenciar o ambiente escolar de forma orientada, desenvolvendo competências pedagógicas, planejando e aplicando atividades, e refletindo sobre os desafios e potencialidades da profissão. Além disso, proporciona interação com colegas, professores experientes e alunos, fortalecendo o compromisso com a educação básica e reafirmando a escolha pela carreira docente. O que muitas vezes aprendemos somente de teoria na universidade, o PIBID possibilita a prática.

Resposta 3: O PIBID representou um crescimento tanto pessoal como profissional durante minha trajetória acadêmica, pois possibilitou o contato direto com a escola, além de conhecer e atuar com diferentes realidades e vivências. Foi um momento de muitas aprendizagens e trocas, em que consigo ver na prática os conteúdos teóricos ensinados no curso.

Resposta 4: Uma experiência necessária para que eu pudesse entender como é realmente uma aula real em uma sala de aula real, pela primeira vez tendo uma visão de professor e não de aluno, além da

confiança para quando fizer minhas atualizações de estágio já ter a tranquilidade de saber como contornar e se sair bem quando estiver atuando.

Resposta 5: O PIBID reforçou ainda mais que eu estou no curso certo. Foi uma experiência única e enriquecedora, porque, mesmo já atuando há oito meses na educação infantil na rede privada, viver a realidade de uma escola pública no ensino fundamental foi algo completamente diferente. Essa oportunidade me permitiu explorar novas perspectivas e, acima de tudo, ter ainda mais certeza de que é isso que eu quero para a minha vida.

As respostas espontâneas, de modo geral, insistem na importância do programa em oportunizar a vivência prática das teorias dos cursos. Sua atuação tem mostrado-se mais profícua do que os estágios supervisionados, visto que, no PIBID, eles inserem-se na rotina da escola e passam a atuar no sentido de potencializar o ensino e o aprendizado lá desenvolvidos, ao passo que, nos estágios curriculares, de modo geral, os estudantes vão para a escola com planejamentos prontos, alheios à rotina e ao currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID mostra-se, efetivamente, um programa de sucesso no desenvolvimento da identidade docente dos estudantes das licenciaturas, desde o início dos cursos. Tem mostrado-se uma iniciativa de superação da dicotomia teoria/prática como poucas antes o fizeram. De forma complementar e concomitante, atua de modo significativo no combate à evasão, seja pela ajuda de custo proporcionada pelas bolsas auxílio, seja pelo potencial de despertar o gosto pela futura profissão.

Os pibidianos reconhecem-se como protagonistas da construção de novos saberes, num movimento que ultrapassa os limites formativos cristalizados na tradição universitária. A inserção dos pibidianos, desde o primeiro ano do curso, na rotina das escolas de Educação Básica, tornou-se um importante fator de motivação discente.

Lamenta-se que, ao logo de sua história, este programa tão bem sucedido tenha sofrido processos de esvaziamento e diminuição de sua abrangência com redução do número de bolsas. Espera-se que os resultados desta pesquisa somem-se a tantos outros que evidenciam a importância do PIBID e a necessidade

que seja expandido a todos os cursos e a todos os estudantes de licenciatura no país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marins, 2006.

_____. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus Editora, 2007.

_____. **Pedagogia universitária em movimento: desafios históricos e epistêmicos para a formação e as práticas pedagógicas**. In LONGAREZI, A. M; MELO, G. F; XIMENES, P. A. S. Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação, v. 2 / 1. ed. - Jundiaí [SP] : Paco, 2023.

DURKHEIM, É. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MILLS, C. W. **Educação e classe social**. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1987. p. 161-180.

SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores e condição docente** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.031

VIVÊNCIAS E DESAFIOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Kevem Solano Guimarães¹

Cláudia da Silva Cousin²

Danielle Monteiro Behrend³

RESUMO

Este trabalho apresenta a prática pedagógica desenvolvida no Estágio Curricular Supervisionado - ECS - do curso de licenciatura em Geografia em uma universidade federal, realizado no ano de 2024. O estágio foi realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental, em uma turma de sétimo ano. Teve sua primeira etapa com a inserção e a observação do contexto escolar, além de discussões teóricas na universidade embasadas em autores como Freire, e Pimenta e Lima. No semestre seguinte, foi realizada a prática pedagógica com reflexões sobre as experiências vivenciadas no decorrer do ECS. Na escola, recebi amparo e tive autonomia para desenvolver as atividades referentes ao conteúdo de Geografia da População. As práticas pedagógicas ocorreram durante todo o estágio de maneira tranquila e harmoniosa, sendo isso um facilitador para o planejamento e o desenvolvimento das aulas e das atividades propostas por mim enquanto professor estagiário. O processo formativo vivenciado

1 Graduando do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - RS, solanokevem44@gmail.com

2 Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), profaclaudiacousin@gmail.com

3 Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), daniellefurg@yahoo.com.br

no estágio durante o ano foi extenso, com muitos desafios, mas proporcionou aprendizados significativos sobre a elaboração do planejamento de aula e sobre a prática pedagógica, permitindo compreender a importância do estudo para a elaboração dos planejamentos e para o desenvolvimento das aulas. O estágio em Geografia foi um momento formativo basilar para a construção da identidade docente e, certamente, a experiência agregou novos conhecimentos, sendo um diferencial na construção da trajetória profissional, pois, ao refletir sobre o processo de ECS, percebo que me sinto mais preparado e confiante devido às experiências vivenciadas, as quais reafirmaram a minha escolha pela profissão docente.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado, Geografia, Experiência.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado - ECS - é um momento muito importante na formação de estudantes de cursos de licenciatura, pois é nele que o graduando depara-se com a experiência docente, para além da teoria trabalhada na universidade, com a educação pública brasileira, a partir de sua inserção no ambiente escolar. É no ECS que o estudante correlaciona a teoria estudada durante o curso de licenciatura com a prática. É, também, neste momento que ele desenvolve autonomia para exercer sua prática pedagógica no seu campo de atuação profissional ao trabalhar os conceitos teóricos de maneira prática.

Neste trabalho, apresentamos a experiência vivenciada no ECS do curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Primeiramente, apresentamos os desafios enfrentados no decorrer do ano de 2024 no ECS e os atravessamentos externos que tornaram o processo mais desafiador. Para tal, compartilhamos uma experiência vivida em uma escola pública do município do Rio Grande, no Rio Grande do Sul, vinculada à Secretaria de Município da Educação (SMEd - Rio Grande), e todo o processo formativo, desde as aulas semanais da disciplina de estágio na universidade, as observações realizadas na escola parceira durante o primeiro semestre, e as aprendizagens que emergiram com as práticas pedagógicas realizadas no segundo semestre de 2024.

Dessa maneira, o trabalho visa socializar e problematizar os desafios encontrados no Estágio Curricular Supervisionado - ECS - em Geografia e evidenciar que, por meio da parceria entre universidade, estagiário e escola, é possível desenvolver um ECS comprometido e de maneira tranquila, contribuindo para a formação do futuro professor. É exposta, também, a importância das rodas de formação na universidade e do estudo simultâneo ao processo de ECS, além das vivências acadêmicas e pessoais adquiridas no decorrer e a partir do ECS.

METODOLOGIA

O Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande está em consonância com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, sendo oferecido da seguinte forma:

Oferta	Disciplina	Caráter	Nível
5º sem.	Estágio em Geografia I	Observação e inserção no cotidiano escolar.	Ensino Fundamental
6º sem.	Estágio em Geografia III	Regência de classe.	
7º sem.	Estágio em Geografia II	Observação e inserção no cotidiano escolar.	Ensino Médio
8º sem.	Estágio em Geografia IV	Regência de classe.	

Este relato de experiência socializa as aprendizagens construídas nas disciplinas de Estágio em Geografia I e Estágio em Geografia III, dando ênfase às práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas durante a regência de classe.

A metodologia fundamenta-se na potencialidade formativa das rodas de formação, onde foram realizadas, semanalmente, de forma presencial na universidade, as discussões teóricas embasadas em autores como Freire (1996) e Pimenta e Lima (2004). A formação de professores é compreendida como um processo que se dá mediado pela partilha em Roda, pela potencialidade da escrita enquanto artefato cultural importante para a formação e pelas aprendizagens construídas nos diálogos com o lugar – escola, que fomentam a pesquisa. Nas palavras de Warschauer (2017, p. 107), a Roda é uma continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida, centrados nas reflexões e na sua partilha. É um espaço seguro para conversar mais abertamente. A Roda tem o diálogo como eixo. Com base nesta autora, podemos compreender que a Roda de formação é, portanto, um momento pedagógico, de aprendizagem dialógica, sendo o diálogo e o compartilhamento a base entre os participantes.

Desde o primeiro semestre do ano letivo, os alunos são inseridos nas escolas parceiras da rede municipal de ensino para realizar observações em turmas de Ensino Fundamental, bem como conhecer os alunos da escola, a professora regente e a equipe diretiva da instituição de ensino. Além disso, é realizado o estudo do Projeto Político Pedagógico da escola para conhecer as diretrizes que fundamentam a organização e o trabalho docente.

A inserção do estagiário na escola já no primeiro semestre do ano de 2024, durante a disciplina de Estágio em Geografia, tornou-se um facilitador do

processo de estágio, por permitir que os estagiários realizassem as observações das aulas e iniciassem o processo de interação com os estudantes da turma e com a professora regente, possibilitando uma aproximação sincera e amigável entre todos. Neste primeiro período, a inserção na escola parceira ocorreu no mês de abril, no ano de 2024. As observações foram interrompidas pela enchente que afetou o Rio Grande do Sul no mês de maio e por conta da greve dos servidores federais da universidade. Assim, o retorno das inserções aconteceu no mês de julho, conforme o calendário acadêmico da universidade devidamente ajustado.

Na inserção do estagiário na escola parceira, é possível conversar e conhecer a turma e seus principais interesses a cada aula observada. A partir de uma relação respeitosa e harmoniosa com a professora regente, foi possível compreender melhor o funcionamento da rotina de uma professora de Geografia no Ensino Fundamental e o dia a dia de uma escola. As observações durante o ECS são essenciais, não apenas para o período de inserção na escola enquanto estagiário, mas, também, para a formação do professor.

No decorrer das primeiras semanas de inserção na instituição parceira, realizei entrevistas com a turma, com a professora regente e com a equipe diretiva da escola, para melhor entender o funcionamento da instituição. Neste período, também solicitei acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP), para conhecer e compreender o funcionamento e as diretrizes que a regem. Dessa maneira, também é possível identificar os principais objetivos e métodos de ensino que a escola possui. A partir do PPP, consegui estabelecer pontos importantes para planejar o desenvolvimento do ECS e conhecer melhor a estrutura e comunidade escolar.

A entrevista é realizada na própria escola em horário combinado pelos estagiários com o entrevistado. A conversa flui de maneira natural e objetiva. Com isso, o estagiário já chega sabendo que a escola é um ambiente dinâmico, que tem sua rotina sempre em movimento devido aos eventos escolares e situações inesperadas que podem ocorrer. Importa salientar que, na entrevista, procurei saber mais sobre o funcionamento da turma destinada ao meu ECS, a rotina e as ideias da professora regente relacionadas ao período de realização do meu estágio, bem como o funcionamento da direção de uma escola de Ensino Fundamental e sua organização perante os desafios diários.

Durante a disciplina de estágio, realizamos leituras e discussões sobre teóricos que estudam projetos políticos pedagógicos, como Veiga (2002). As discussões nas aulas contribuíram para ampliar o meu entendimento sobre a

estrutura e a importância deste documento. Sendo assim, após a entrevista com a coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental, solicitei o acesso ao PPP e ao regimento escolar da instituição, ambos produzidos no ano de 2023. O PPP orienta que a escola deve ser um lugar acolhedor onde todos sintam-se bem e tenham suas manifestações de cultura, estilo e personalidades respeitadas.

As rodas de formação na universidade foram fundamentais para o desenvolvimento do ECS, uma vez que elas aconteciam semanalmente no horário destinado à disciplina de estágio em Geografia. A turma reunia-se com as professoras da universidade e era um momento aberto ao diálogo, com estudo e discussões referentes à educação e às vivências no ECS. Nesse espaço, eramos instigados a dividir nossas experiências com os colegas e, juntos, pensar alternativas baseadas em nossos conhecimentos e vivências, além de correlacionar com a teoria estudada no decorrer do curso de licenciatura. As professoras organizavam as rodas de formação de maneira que todos conseguissem expor suas experiências e seus questionamentos. Também era separado, semanalmente, um tempo para estudo e discussões embasadas em autores e documentos da educação, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (DOCTRG).

O aprofundamento nas discussões embasadas nos documentos orientadores foi primordial para a elaboração do planejamento das aulas e das atividades a serem realizadas durante o ECS, sendo que os planos de aula foram construídos voltados para o conteúdo disponibilizado pela professora regente da escola para que fosse trabalhado pelo estagiário em sala de aula. Durante a elaboração dos planejamentos, foi importante manter um constante estudo referente ao conteúdo a ser trabalhado e aos documentos orientadores. Com isso, ao longo desse processo, foi possível melhorar e adaptar minha maneira de estudar para a realização do ECS, descobrindo novas maneiras de aprender e revisar determinados conteúdos. Assim, foi possível observar, durante esse processo, que tenho facilidade em aprender novos conteúdos planejando uma aula e explicando algo referente ao assunto, pois, assim, consigo ouvir-me e pensar mais de uma vez sobre o tema correlacionando com outros conhecimentos prévios.

No segundo semestre daquele ano, foram realizadas as práticas pedagógicas a partir da disciplina de Estágio em Geografia III. A regência de classe aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Seguro, localizada

no município do Rio Grande, Rio Grande do Sul. A turma designada para a realização do ECS foi uma do sétimo ano com dezesseis alunos em sua totalidade. Durante esse período, foi um processo de muito estudo e reflexão em torno do ECS. A constante dedicação para o desenvolvimento e o planejamento das aulas possibilitou novas reflexões referentes à educação, ao ensino de Geografia e ao cotidiano de um professor de Ensino Fundamental nos dias atuais.

As reflexões e questionamentos eram semanalmente levados para as rodas de formação na universidade e discutidos entre os colegas e as professoras. Com isso, ocorreram dezenas de conversas e reflexões, como o desenvolvimento de materiais adaptados para alunos de atendimento educacional especializado (AEE) e sobre quais desenhos um professor de Geografia poderá encontrar nos próximos anos dentro de uma escola de Ensino Fundamental. Foram discussões importantes, embasadas em experiências vivenciadas no decorrer do ECS de todos os colegas e professores, relacionadas à teoria estudada na disciplina e no curso de Geografia. Nas aulas ministradas durante o período de estágio, encontrei diferentes desafios e questões que não se limitavam ao conteúdo programático e às paredes da escola e da universidade, mas incluíam desafios internos que foram superados com apoio e companheirismo dos professores da universidade, da escola e de colegas que também estavam em período de ECS.

Os planejamentos e o desenvolvimento das aulas foram supervisionados e revisados constantemente pelos professores supervisores e pela professora regente da escola. Sendo assim, o processo de elaboração e a prática pedagógica deram-se de maneira tranquila e segura durante todo o ECS. O desenvolvimento de um plano de aula é um processo que demanda tempo e muita reflexão sobre a prática docente. É necessário compreender o tema a ser trabalhado e conhecer a turma na qual o plano de aula será posto em prática. Sendo assim, o processo anterior, no primeiro semestre de observação, foi essencial para que os planejamentos fossem elaborados de maneira que a turma designada para o ECS pudesse compreender e desenvolver os conteúdos e atividades propostas da melhor forma possível.

Dessa maneira, ao planejar uma aula referente à Geografia da População sobre o tema de migrações, elaborei pequenos textos explicando os conceitos a serem trabalhados e suas variações, correlacionando com exemplos conhecidos pela turma e que considerei pertinentes, como a diáspora africana e a colonização do município do Rio Grande. Esse processo aconteceu durante todo o ECS,

sempre refletindo sobre a prática pedagógica para que, na próxima, fosse possível aprimorar as aulas e, conseqüentemente, a minha prática. Como diz Freire (1996, p. 21), é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Sendo assim, com os desafios decorrentes das práticas pedagógicas, a minha perspectiva referente à educação foi sendo repensada, assim como o preparo que um professor precisa para entrar em uma sala de aula de uma turma de Ensino Fundamental e lidar com situações inesperadas que surgem diariamente. A mudança na rotina escolar causada pela previsão do tempo horas antes da aula, as palestras na escola que não estavam planejadas, a mudança de horário de aula, a necessidade de organização entre o ECS e as disciplinas da universidade e, até mesmo, a greve da universidade e as enchentes no Rio Grande do Sul foram desafios enfrentados durante o ECS. No fim, escrevi uma carta pedagógica solicitada pelas professoras da disciplina de estágio. No processo de escrita, foi possível observar e retomar cada momento vivido durante todo o ano de 2024 dentro do estágio em Geografia. A escrita proporcionou uma reflexão crítica e emocionante sobre cada experiência, medos superados e aprendizagens construídas no decorrer da jornada do ECS.

Além das reflexões proporcionadas pela escrita da carta pedagógica, ao final da disciplina de estágio, foi realizado um seminário no qual todos os estagiários apresentaram suas experiências no decorrer do ECS e discutiram sobre como foi impactante e recheado de novos aprendizados a cada momento vivenciado. O seminário contou com a presença de professores supervisores dos estágios, professores da Educação Básica, mestrandos e da coordenação do curso de Geografia da FURG. Foi um momento de muita partilha e emoção ao retomar cada passo dado e ao encerrar esse ciclo de ECS em Geografia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia foi um momento formativo muito importante para a construção da identidade docente. Cada experiência vivenciada no decorrer do ECS agregou à minha formação e, certamente, será um diferencial na trajetória profissional enquanto docente. Dessa maneira, ao refletir sobre o ECS e os desafios enfrentados durante a trajetória de estágio, foi possível perceber o diferencial proporcionado pelas rodas de formação semanais

na universidade e a importância de cada momento dedicado ao estudo e reflexão no decorrer do estágio.

Os estudos e discussões embasados em teóricos da educação e da Geografia na universidade promoveram reflexões que resultaram em uma prática pedagógica mais concisa e consciente. Por conta disso, o estagiário já adentra o ambiente escolar com uma pequena ideia do que pode vir a encontrar em uma sala de aula.

A reflexão sobre educação e a sua prática pedagógica é um ato constante durante todo o processo de ECS em Geografia. Ela é um movimento importante para que os planejamentos de aula e a prática pedagógica sejam melhorados e elaborados de maneira que haja uma evolução durante o estágio. Sendo assim, o ECS torna-se um momento fundamental na formação de professores, afinal, é nele que um aluno de um curso de licenciatura tem seu primeiro contato com a prática pedagógica dentro de uma escola pública e depara-se, na prática, com a rotina e desafios que um ambiente escolar proporciona diariamente. Dessa maneira, o ECS é um momento de pesquisa para além das paredes da universidade que possibilita novas perspectivas e ideias referentes à educação e à prática pedagógica. Com isso, como dizem Pimenta e Lima (2004), a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor.

A formação do estagiário como professor e a sua formação continuada são essenciais para que ocorra uma reflexão e uma transformação da sua prática pedagógica enquanto futuro professor e, depois, quando estiver atuando como docente em uma sala de aula. Esse processo deve acontecer de maneira alinhada às necessidades da sociedade e da comunidade escolar, de maneira que não seja apenas uma simples atualização de conteúdo pedagógico a ser trabalhado em sala de aula, mas que promova, a partir disso, uma educação de qualidade e crítica, para que o educador também perceba-se um aprendiz, de acordo com as ideias de Paulo Freire.

Dessa maneira, a formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, estando alinhada a um ambiente acolhedor e aberto a diferentes perspectivas, possibilita, de maneira ampla e segura, que a educação seja libertadora, instigue o pensamento crítico e estimule a autonomia do aluno de maneira que ele perceba-se evoluindo e ganhando sua autonomia durante seu processo educacional. A estimulação da autonomia e a percepção do estudante durante o processo são momentos importantes em sua formação, seja ela na Educação Básica ou na

universidade, na formação de professores. Com isso, cria-se um ambiente acolhedor e baseado no respeito individual, possibilitando uma construção coletiva de saberes de maneira que todos evoluam e agreguem algo novo à sua jornada.

Sendo assim, destaco que o acolhimento e a ideia de um lugar seguro para as diferentes manifestações de perspectivas de vida e de educação foram elementos primordiais para a minha relação com a escola, porque, dessa maneira, foi possível estabelecer diferentes diálogos importantes com a professora regente, com a professora de atendimento educacional especializado (AEE) e com a equipe diretiva. Então, compreendo que o estudo na universidade e a leitura na escola do projeto político pedagógico foram momentos importantes para que as aulas no período do ECS fossem idealizadas com base nas diretrizes do PPP, voltadas para a formação independente e crítica do cidadão na sociedade em que vivemos, assim como Veiga elabora em seu trabalho. Segundo ela:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 2002, p. 1)

A formação crítica dos alunos é um desafio para todas as áreas, mas, segundo Kaercher (2007), os alunos, via de regra, não veem a Geografia como política ou apolítica. Se estes atributos são percebidos, parecem sê-lo como atributos dos seus professores, não da disciplina. Dessa maneira, além de ser uma diretriz do Projeto Político Pedagógico, também é uma questão muito importante para a Geografia, enquanto componente curricular da Educação Básica. Durante o processo de planejamento e organização das práticas pedagógicas no ECS, foi desafiador trabalhar o conteúdo de Geografia da População de maneira crítica e política com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, foi interessante a forma que, a cada aula, os alunos também levavam comentários e pautas de maneira crítica, que agregam à discussão em sala de aula.

Sendo assim, reafirmo a importância da reflexão e da formação inicial enquanto estagiário e futuro professor, pois, a partir da reflexão, visualizamos a educação como um todo e temos a possibilidade de repensar e melhorar nossa prática docente, de forma interligada à formação continuada, que agrega novos

saberes e perspectivas de sala de aula, e à elaboração de materiais e de prática pedagógica, a partir da formação e da reflexão proporcionada. Após a realização do ECS, sinto-me mais preparado para o mercado de trabalho e para dar continuidade à minha formação, mas sei que há um grande caminho pela frente na minha caminhada enquanto futuro professor e, posteriormente, como docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a escrita deste trabalho no formato de um relato de experiência permitiu compreender que o processo formativo vivido durante o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia foi um momento muito importante para a minha formação enquanto estudante e como futuro docente. Foi um processo cheio de desafios e de muito estudo, mas cada momento teve seu significado especial e importância nessa jornada. Este trabalho é resultado de muito empenho e dedicação durante o ano de 2024 para a realização do estágio.

Nessa caminhada, a escola parceira, a professora regente da escola e as professoras supervisoras da universidade foram essenciais para que tudo fosse desenvolvido da maneira mais tranquila e harmoniosa possível dentro do planejamento do ECS. A abertura e a acessibilidade da escola parceira e da professora regente da turma possibilitaram uma experiência com muitas trocas e aprendizados no âmbito escolar. Certamente, a confiança e a liberdade depositadas em mim encorajaram-me para produzir uma prática pedagógica de qualidade para o ECS e para os alunos da turma que me foi designada. A experiência e as trocas com os colegas, professoras e escola agregaram consideravelmente à minha formação acadêmica e pessoal.

Sendo assim, vivenciar cada etapa do processo de ECS reafirmou o meu desejo de seguir em sala de aula como professor, assim como construir uma jornada acadêmica. Com isso, os desafios e todo o processo fizeram-me perceber meu entusiasmo e alegria de elaborar uma aula e de estar em sala de aula enquanto professor. Foi um ano inteiro dedicado ao ECS que me fez entender que a docência é um ato lindo e difícil, que sofre pela falta de reconhecimento da sociedade e enfrenta, diariamente, dezenas de desafios diversos. No entanto, independentemente de todas essas questões que tornam a docência muito mais complexa, eu consegui, por meio do ECS em Geografia, perceber que a docência é o caminho que eu desejo seguir.

REFERÊNCIAS

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 República Federativa do Brasil. Brasília, DF, nº 247, 23.12.2019, Seção 1, p.115.

SANTOS, Felipe Alonso dos. **Documento orientador curricular do território rio-grandino: ensino fundamental [Recurso eletrônico]**. Rio Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

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

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar: Gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?**. Terra Livre, v. 1, n. 28, p. 27-44, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. Paz e Terra: São Paulo, 2017.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda: a formação humana nas escolas e nas organizações**. Paz e Terra: São Paulo, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.032

DESVELANDO COMPOSTOS, UMA ALTERNATIVA DIFERENTE DE ENSINAR SOLUÇÕES E MISTURAS

Franciele de Fatima Roberto¹

Paula Cavalcante Monteiro²

RESUMO

O presente relato tem por objetivo apresentar uma experiência de elaboração e desenvolvimento de uma estratégia lúdica, envolvendo o conceito de misturas e soluções, como parte das atividades avaliativas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado 2. Tal estratégia foi desenvolvida com 20 alunos matriculados no primeiro ano do ensino técnico agrícola de um colégio estadual no município de Iretama/PR. Dividi os alunos em dois grupos. Em seguida, entreguei a cada um cinco substâncias sólidas de cor branca, sendo elas: açúcar, bicarbonato de sódio, gelatina incolor, amido de milho e pó de giz. Posteriormente, entreguei cinco copos com aproximadamente 20 ml de água para cada grupo. Assim, os alunos analisaram a solubilidade das substâncias disponíveis. Os estudantes foram instigados a observar e anotar, antes e depois da diluição, as características dos sólidos em solução. Ao final, os alunos responderam cinco questões que envolviam os conteúdos trabalhados e, de acordo com as respostas, posso afirmar que a atividade contribuiu na construção de conhecimento a respeito de misturas e soluções. Essa atividade foi meu primeiro contato com a sala de aula como docente. Pude perceber a participação dos alunos de uma maneira diferente. Estar dentro de uma sala como regente

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, francieleroberto2002@gmail.com ;

2 Professora orientadora: Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade Ciências - UF, paula-monteiro@professores.utfpr.edu.br.

proporcionou-me uma percepção distinta da de aluna, tornando mais evidentes as dificuldades encontradas neste âmbito, como, muitas vezes, a falta de interesse dos alunos ou, até mesmo, mau comportamento. No entanto, também experimentei gratificações, ao notar o envolvimento dos estudantes que participaram, dedicando-se, questionando e argumentando entre si. Compreendo que essa não é a realidade de todas as turmas. Acredito que essa experiência de estágio serviu como um grande aprendizado, tanto para minha formação profissional quanto para aprimorar minhas práticas de ensino no âmbito escolar.

Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência trata de uma vivência minha durante meu período dentro da escola, no qual pratiquei atividades relacionadas à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado 2, em que pude observar a sala de aula, acompanhar a professora no desenvolvimento de suas atividades e aplicar uma atividade lúdica aos estudantes. O estágio supervisionado foi de suma importância para minha formação inicial como professora; nele, pude ter acesso à realidade que, antes, só conhecia como discente, mas que, agora, consegui vivenciar como docente. A experiência de observar como cada sala possui suas peculiaridades e comporta-se marcou-me, pois nem todos os alunos, e nem todas as salas de aula, são iguais, cada regência tem que ser adaptada para cada ambiente.

Ensinar nunca foi e nunca será fácil. Por isso, alguns professores buscam maneiras distintas de explicar um conteúdo, utilizando estratégias que possam melhorar o desempenho escolar dos estudantes. Vygotsky (1984) destaca que o professor atua como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, e essa mediação pode ser potencializada por meio de atividades lúdicas, vídeos, *quizzes* etc. Essa estratégia permite que o aluno associe os conteúdos a diferentes formas de aprendizado, como menciona Gardner (1983):

O lúdico é um instrumento capaz de transmitir conceitos necessários à formação do aluno em todas as áreas carentes de atenção e que vai muito além de uma simples brincadeira com funções afetivas, tornando-se um modo de modificação do pensamento (Costa *et al*, 2016).

É de muito bom grado que os professores usem estratégias alternativas de aulas para que os estudantes consigam compreender melhor o conteúdo, destacando o papel do professor como um mediador e viabilizando uma construção ativa do conhecimento por parte do aluno. Nessa direção, Freire (1996) destaca que o ensino precisa ser significativo e os alunos devem ser protagonistas na construção do conhecimento.

Baseando-me nesses aspectos, venho, por meio desse relato de experiência, apresentar minhas observações como parte das atividades avaliativas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado 2, no curso de licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Campo Mourão, bem como a elaboração e o desenvolvimento de uma atividade lúdica

envolvendo os conceitos de misturas e soluções. Para Mortimer e Amaral (2014), o ensino de misturas, soluções e densidade deve ser experimental e interativo, permitindo que os alunos compreendam os conceitos por meio da observação e da manipulação de substâncias.

METODOLOGIA

No intuito de ajudar na compreensão de tais conceitos, desenvolvi uma atividade lúdica em um colégio estadual localizado no município de Iretama/PR, no primeiro ano do curso Técnico Agrícola, com 20 alunos participantes.

Entre as atividades que compõem a disciplina de Estágio Supervisionado 2, estão a observação e o acompanhamento do professor supervisor em sala de aula, além da elaboração e do desenvolvimento de uma atividade lúdica sobre o conteúdo que estava sendo abordado. No meu caso, acompanhei a professora de Química durante 30 horas-aula em duas turmas distintas no período vespertino, do primeiro e do segundo ano do ensino Técnico Agrícola. Durante minha observações, percebi que as estratégias da professora supervisora eram diferentes nas duas turmas. No primeiro ano, a professora utilizava mais o método oral-dialogado, pois a turma era mais participativa e mais aberta a novas atividades. Os conteúdos tratados nesta turma eram soluções, misturas e densidade. Já no segundo ano, a docente utilizava mais da escrita, por ser uma turma numerosa com muita conversa, sendo que os conteúdos abordados em sala de aula versavam sobre grupos funcionais orgânicos.

No estágio supervisionado, tenho a opção de escolher uma turma para desenvolver a atividade lúdica. Escolhi o primeiro ano por ter mais domínio sobre o conteúdo de soluções e ter tido mais afinidade com os estudantes. No meu tempo de estágio, também pude participar de momentos de hora-atividade com a professora supervisora e prontifiquei-me a ajudá-la em qualquer coisa que precisasse.

Para o desenvolvimento da atividade lúdica, dividi a sala de 20 alunos em dois grupos. Busquei fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre solubilidade, misturas e densidade, trazendo questões problematizadoras sobre o tema, tais como “você lembram de algum composto solúvel em água?”, “como podemos perceber que um composto é menos ou mais solúvel em água?”, instigando-os para que respondessem as perguntas e eu pudesse

iniciar a atividade. Em seguida, entreguei, a cada grupo, cinco recipientes com cinco compostos sólidos de cor clara: açúcar, bicarbonato de sódio, gelatina incolor, amido de milho e pó de giz. Optei por esses compostos por fazerem parte do cotidiano dos alunos em suas casas. Desse modo, na cozinha, preparando um bolo ou fazendo um suco, os estudantes podem observar as características de solubilidade, misturas e densidade desses compostos, que muitas vezes acabam passando despercebidas.

Também cedi a eles cinco copos plásticos com aproximadamente 20 ml de água para que pudessem analisar, testando a solubilidade e a densidade dos compostos em água, para terem uma melhor percepção do que acontece quando aquele composto entra em contato com a água, como pode ser visto na Figura 1. Feito isso, entreguei, para cada equipe, um questionário (Figura 2) no qual deveriam anotar as características observadas de cada composto e deixar seu palpite de qual era o composto presente no recipiente indicado. Usei, como base para a elaboração da minha regência, a atividade 17 que consta na página 48 do E-book de Leão e Alves (2016). É importante ressaltar que alterei alguns sólidos e algumas perguntas da atividade para que os estudantes pudessem ter acesso a compostos diferentes em textura e cheiro, propiciando uma análise de forma mais ampla de cada composto.

Figura 1- Atividade lúdica



Autoria própria

Figura 2- Questionário de análise dos compostos

Questionario 1

Nome da equipe: _____

Substância 1

Cor: _____

Cheiro: _____

Textura: _____

Densidade: _____

Solubilidade: _____

Palpite: _____

Autoria própria (2024)

Durante a atividade, os alunos analisavam cada composto e anotavam as características observadas. Durante essa fase da atividade, eu migrava entre os dois grupos, esclarecendo dúvidas a respeito da atividade e de conceitos que eles não compreendiam tão bem, tentando fazer com que pensassem no processo que estava acontecendo.

Cada grupo respondeu ao questionário e deu seus palpites. Fiz a correção para verificar se todos conseguiram identificar os compostos. A partir do que observei, ambos os grupos conseguiram acertar todos. Ao final da atividade, entreguei-lhes, individualmente, uma avaliação com o intuito de saber se eles haviam compreendido o conteúdo abordado na atividade. Nesta avaliação, estavam presentes conteúdos já estudados em sala de aula que foram abordados na atividade lúdica. As perguntas abordadas na atividade estão apresentadas na figura 3.

Figura 3- Atividade Avaliativa

ATIVIDADE AVALIATIVA

- 1) Quais conhecimentos você compreendeu melhor a partir desta atividade?
- 2) Qual substância melhor se dissolveu em água?
- 3) Qual a substância que pior se dissolveu em água?
- 4) Teve alguma substância mais densa que a água, se sim qual?
- 5) Algumas substâncias tiveram comportamento parecidos? se sim qual comportamento?

Autoria própria (2024)

Essas respostas foram coletadas e analisadas no intuito de compreender se a atividade lúdica possibilitou o entendimento e a construção do conhecimento por parte dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Notei que a maioria das respostas foram muito parecidas e seguiam o mesmo raciocínio. Também percebi que os estudantes tiveram um pouco de dificuldade para perceber o comportamento do amido de milho em água. Tal mistura é um fluído não newtoniano, ou seja, muda de viscosidade dependendo da força aplicada. Portanto, a mistura de amido de milho com água fica com uma consistência sólida quando lhe é aplicada uma força muito rapidamente, mas, em seu estado natural, é uma solução líquida, isto é, hora pode parecer líquido e hora pode parecer sólido. Creio que isso acabou confundindo os alunos em relação à densidade, já que muitos colocaram que a amido de milho acabou não se dissolvendo completamente e que é mais denso que a água, como podemos notar na resposta do aluno 1: “o amido de milho possui mais densidade, pois acabou ficando uma quantidade dela no fundo do copo”.

Durante a atividade, fui explicando e questionando os estudantes sobre o comportamento do amido de milho em água e suas características de fluido não

newtoniano. Entretanto, acredito que os alunos ainda não possuíam capacidade para entender a fundo esses conceitos. Muitos nunca tinham ouvido falar sobre o assunto, o que dificultou a compreensão sobre o tema em geral e sobre a compreensão do comportamento do amido de milho, em específico.

A respeito da solubilidade, os alunos demonstraram compreender melhor do que o conceito de densidade, pois, em sua maioria, responderam corretamente que os compostos mais solúveis foram o açúcar e o bicarbonato de sódio, e os menos solúveis foram a gelatina e o pó de giz, como podemos verificar nas respostas dos alunos 2: “as substâncias que melhor se dissolveu [sic] foi o bicarbonato e o açúcar” e 3: “os que pior se dissolveram foi [sic] o pó de giz e a gelatina”.

Sobre a densidade, muitos alunos mencionaram que o pó de giz é mais denso que a água porque, ao se combinarem, o pó não se misturou, como afirma o aluno 4: “a substância mais densa é o pó de giz, porque ele não se misturou na água ficou apenas em cima”. Neste caso, há um erro de interpretação, pois o pó de giz é menos denso que a água, por isso flutua sobre ela.

Vale ressaltar que, entre as substâncias testadas pelos alunos, nenhuma era mais densa que a água. Outro fato interessante é que alguns alunos responderam que a gelatina também é mais densa que a água, porém, houve um debate interessante na sala de aula, em que os alunos afirmaram que a gelatina só não se dissolveu por completo pois a água usada no experimento estava em temperatura ambiente.

De forma geral, os estudantes relataram que, com essa atividade, aprenderam que nem todo sólido fino dissolve-se em água como pensavam, e que os compostos que fisicamente são semelhantes nem sempre têm as mesmas características e comportamentos. Abaixo, encontram-se algumas imagens da realização da atividade nas Figura 4 e 5.

Figura 4- aplicação da atividade para equipe 1



Autoria Própria (2024)

Figura 5- aplicação da atividade para equipe 2



Autoria Própria (2024)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que, ao cumprir minhas horas de estágio supervisionado, pude ver com maior clareza como é o ambiente escolar a partir do prisma de docente. Sendo assim, considero-o de suma importância para minha formação profissional, pois, sem a oportunidade da regência, provavelmente, não teria a experiência de orientar uma sala de aula e compreender sua dinâmica e individualidade. Afinal, as aulas teóricas de estágio supervisionado são muito importantes, porém, a prática de sala de aula é completamente diferente. Portanto, adquirir experiência é de suma importância.

Como foi minha primeira experiência como regente, não sabia como os alunos reagiriam durante o desenvolvimento da atividade, isto é, se aceitariam participar, pois nem todos os alunos são receptivos a atividades mais dinâmicas. Neste caso, todos os alunos interessaram-se, fato que me surpreendeu muito, mesmo sabendo que essa não é a realidade de todas as turmas.

Sendo assim, a atividade lúdica desenvolvida, ao meu ver, funcionou como o esperado e foi uma alternativa para que os estudantes compreendessem melhor sobre misturas e soluções. Para as minhas futuras regências, espero propor outras estratégias de ensino que incluam discussões sobre o conteúdo, para que os discentes consigam pensar na atividade com um olhar mais investigativo e curioso. Essa experiência fez-me entender que o docente é o mediador que contribui para a aprendizagem do estudante, para que ele alcance o conhecimento e torne-se crítico por meio do conhecimento científico.

Consegui ter contato com vários alunos nesse período de estágio e percebi que cada um tem sua maneira diferente de aprender. Alguns aprendem escrevendo, outros escutando e outros lendo. Tentei alcançar todas essas formas de aprendizado na minha atividade, focando em tirar a dúvida dos estudantes, explicando, quantas vezes fossem necessárias, para que pudessem compreender a atividade em sua totalidade.

Toda essa experiência foi muito gratificante para mim, pois fez-me enxergar um lado meu que ainda não conhecia. Por fim, espero ter conseguido compartilhar um pouco do meu conhecimento com os alunos.

REFERÊNCIAS

COSTA, et al. O uso de atividades lúdicas no ensino de ciências: uma abordagem metodológica. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática, v. 10, n. 2, p. 234-250, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1983.

LEÃO, M. F.; ALVES, A. C. T. **Instrumentação no Ensino de Química.** 1º ed. Uberlândia-MG: Edibrás, 2016.

MORTIMER, E. F.; AMARAL, E. M. R. *Química na sala de aula: ensino e aprendizagem.* São Paulo: Ed. Scipione, 2014

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.033

MUITO ALÉM DA LÍNGUA: PROFESSORES QUE CONTRIBUEM À FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBAIS

Valéria Armani ¹

RESUMO

Embora discussões e estudos sobre a cidadania não sejam recentes, esse termo tem sido cada vez mais discutido após a publicação da Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar, em 2012, quando as Nações Unidas assumiram o compromisso de: a) colocar toda criança na escola; b) melhorar a qualidade da aprendizagem; e c) promover a cidadania global. Além disso, a cidadania global também faz-se presente nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), mais especificamente na meta 4.7. Desde então, embora pesquisas venham sendo desenvolvidas e publicadas em torno desse conceito específico de cidadania, faz-se necessário levar essa discussão aos cursos de licenciatura e direcionar esforços para que a Educação para a Cidadania Global (ECG) seja conteúdo integrante da formação de professores no Brasil, seja ela inicial ou continuada. Este trabalho apresenta uma proposta para isso, dentre as diversas possíveis, e busca, justamente, meios para proporcionar um espaço junto à formação inicial de professores de língua portuguesa no qual discutam-se e desenvolvam-se microplanejamentos didáticos que vão além da dimensão cognitiva e que inter-relacionam conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Tópicos e Objetivos de Aprendizagem (TOA) da ECG, proporcionando um ambiente de ensino-aprendizagem que contribua à formação de cidadãos globais. Esta iniciativa possui como base teórica documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, mais especificamente a BNCC, e os documentos oficiais da UNESCO, dentre eles

¹ Doutoranda em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS, varmani@ucs.br;

os TOA, além de autores que têm contribuído aos estudos da ECG, como Torres (2023) e Andreotti (2014).

Palavras-chave: Formação de professores, Educação para a Cidadania Global, Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

“Um outro mundo é possível” (STRECK; ABBA *apud* TORRES, 2023, p. 11). A proposta de formação que aqui será apresentada apenas existe porque compactuo com essa afirmação que Danilo Romeu Streck e Maria Julieta Abba fizeram na apresentação da obra *Fundamentos teóricos e empíricos da Educação para a Cidadania Global Crítica*, escrito por Carlos Alberto Torres, e porque, enquanto atuante na área da educação, acredito ter minha parcela de responsabilidade na construção desse outro mundo. E, se você está lendo este texto, é porque, provavelmente, também sinta-se parte responsável e anda em busca de um mundo melhor. Pensamento utópico, quiçá, mas não impossível.

Discussões e estudos acerca da cidadania não são recentes. Contudo, na última década, uma delimitação desse conceito vem sendo cada vez mais pesquisada: a cidadania global. Este termo passou a ser o foco de estudos a partir de 2012, quando as Nações Unidas publicaram a Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar², cujas prioridades são: a) colocar toda criança na escola; b) melhorar a qualidade da aprendizagem; e c) promover a cidadania global (TORRES, 2023). Desde então, estudos sobre a cidadania global vêm sendo desenvolvidos dentro desse contexto específico, ou seja, a educação. Mas por que as Nações Unidas propõem que uma das prioridades da educação deva ser a promoção da cidadania global?

Para chegar a essa resposta, é preciso que conheçamos, mesmo que minimamente, a trajetória dos encontros realizados para debater a educação no mundo. O começo dessa história remonta ao ano de 1990, na Tailândia, quando, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, delegados de 155 países e representantes de 150 organizações governamentais e não governamentais assumiram “o compromisso de universalizar a educação primária, reduzindo maciçamente o analfabetismo no fim do século” (TORRES, 2023, p. 24, grifo meu). Dez anos depois, durante o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dacar, no Senegal, “os atores reafirmaram seu compromisso de alcançar Educação para Todos (EPT) no ano de 2015, mas acrescentaram um foco que não estava evidente antes: a qualidade da educação como fator crucial para alcançar oportunidades de aprendizagem” (TORRES, 2023, p. 24-25, grifo meu). Novos encontros

2 Mais conhecido pela sua sigla em inglês: GEFI (Global Education First Initiative).

foram - e ainda vêm sendo - realizados. Em 2015, três anos após o lançamento da Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar, durante o Fórum Mundial de Educação realizado na República da Coreia, esses princípios foram relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) que, anos mais tarde, dariam origem aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e à Agenda 2030 (TORRES, 2023).

Quando analisamos esse percurso, constatamos as diferentes “missões” que vêm sendo atreladas à educação. Em um primeiro momento, o objetivo era que todos tivessem acesso a ela. Em seguida, quando o analfabetismo reduziu-se (embora esteja longe de ser extinto)³, o foco dos encontros voltou-se à qualidade da educação, ou seja, não bastava que todos os sujeitos estivessem na escola se não houvesse qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Na sociedade atual, constatamos que já não é suficiente que todos estejam na escola e que tenham acesso a uma educação de qualidade: é necessário, também, que aprendam a conviver. E é justamente aqui, nesse processo de aprender a conviver, que encontramos a importância de que os ambientes educativos - sejam eles formais ou informais - contribuam para a formação de cidadãos globais.

Contudo, não há uma única definição do que é ser um cidadão global. Nas palavras de Torres (2023, p. 181), “o conceito de cidadania global é ambíguo e complexo; necessitamos de uma aclaração teórica do que ele significa e do que poderia significar”. De momento, valemo-nos do conceito que nos disponibiliza a própria UNESCO, ao afirmar que:

apesar de diferenças de interpretação, existe um entendimento comum de que a cidadania global não implica uma situação legal. Refere-se mais a um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional. Também é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo. Nesse contexto, a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões cotidianas que conectam o global com o local, e vice-versa (UNESCO, 2015, p. 14).

3 Segundo o Relatório de Seguimento da Educação no Mundo 2024-2025, ainda há 251 milhões de crianças e jovens ao redor do mundo que não foram alfabetizados (UNESCO, 2024).

É inserida nesse contexto brevemente apresentado que surge esta proposta de formação, cujo objetivo é discutir e fomentar estudos acerca da Educação para a Cidadania Global (ECG) com os futuros professores de língua portuguesa e sensibilizá-los para o fato de que ela não precisa constar nos currículos escolares para estar em sala de aula. Todo momento e todo conteúdo podem ser o momento certo e o conteúdo adequado para o desenvolvimento de um plano de ensino que não contemple apenas a competência cognitiva dos estudantes, mas que contribua ao desenvolvimento, também, das competências socioemocional e comportamental.

De acordo com a UNESCO, a ECG

representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (soft skills) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social (UNESCO, 2015, p. 9).

Por um lado, esta proposta de formação possui como aporte teórico os pressupostos da ECG, que se encontram fundamentados nas publicações da UNESCO (2015; 2016), e de Torres (2023); e, por outro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2016).

METODOLOGIA

Antes de mais nada, ressalto que esta proposta de formação é apenas uma possibilidade - entre as muitas possíveis - para inserir a ECG nos cursos de Licenciatura. Sua primeira etapa, cuja duração prevista é de um semestre acadêmico, consiste em encontros de aproximação, estudo e aprofundamento do aporte teórico que sustenta a ECG. Muitos são os conteúdos e materiais com os quais poderia trabalhar-se este momento inicial. Para a realização desta proposta específica, esta etapa configurar-se-á como um momento para a realização de leituras críticas e discussões acerca de: a) documentos e publicações da UNESCO que esclareçam o surgimento deste conceito e os motivos pelos quais ele deva ser abordado no âmbito educativo; b) artigos que discutam o próprio conceito de

cidadania global e o papel dos educadores e das instituições de ensino nesse processo; e c) teses e dissertações que apresentem pesquisas - sejam elas empíricas e/ou teóricas - a respeito da ECG. Pensando na inclusão de uma formação com essa configuração nos currículos das licenciaturas, este primeiro momento, inclusive, poderia ser comum a todas elas, e não apenas à licenciatura em Letras, como esta vem sendo pensada. Isso, contudo, não seria viável no segundo momento desta formação, se considerarmos a forma como ela está sendo planejada.

Após a aproximação e o aprofundamento do tema, a formação passaria à sua segunda etapa. Diferentemente da anterior, quando a proposta era a de que estudantes de diferentes licenciaturas participassem de forma conjunta e integrada, o primeiro a ser feito neste momento seria, justamente, separá-los, a fim de organizar grupos de trabalho, pois o objetivo desta etapa é pensar e elaborar planos de ensino que estejam relacionados aos conteúdos e às habilidades específicas de cada disciplina.

O objetivo inicial desta segunda etapa consiste em, por meio de uma pesquisa documental, conhecer e promover uma inter-relação da BNCC, documento que explicita os conteúdos e as habilidades a serem trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica brasileira (e esse ponto é ajustável a todos as demais licenciaturas), e dos Tópicos e Objetivos de Aprendizagem da Educação para a Cidadania Global, da UNESCO, que especifica algumas habilidades cognitivas, socioemocionais e comportamentais que poderiam ser desenvolvidas em cada faixa etária.

De acordo com a UNESCO (2016, p. 22),

a ECG é baseada em três dimensões conceituais ou áreas da aprendizagem: cognitiva, socioemocional e comportamental. Essas áreas correspondem aos quatro pilares da educação descritos no relatório “Learning: the treasure within” (“Educação: um tesouro a descobrir”), que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

- Cognitiva: conhecimento e habilidades de reflexão necessárias para entender melhor o mundo e suas complexidades.
- Socioemocional: valores, atitudes e habilidades sociais que contribuam para o desenvolvimento emocional, físico e psicossocial dos alunos e lhes permitam viver com os outros de forma respeitosa e pacífica.

- Comportamental: comportamento, desempenho, aplicação prática e engajamento.

Com base nos vínculos estabelecidos entre esses dois documentos durante a pesquisa documental, teria início o segundo momento, cujo propósito é a elaboração de planos de ensino que inter-relacionem as habilidades de ambos os documentos, a fim de promover momentos de ensino e de aprendizagem que ultrapassem o trabalho com a promoção e o desenvolvimento de habilidades específicas para a disciplina de Língua Portuguesa, e que convidem e instiguem os estudantes a refletirem sobre situações e ações que acontecem além dos muros da sala de aula, e, inclusive, além das fronteiras, sejam elas municipais, nacionais ou internacionais. A intenção é que esta segunda etapa do processo também tenha duração de aproximadamente um semestre acadêmico, nos casos de formação inicial, ou uma realização periódica - que poderia ser semestral - nos casos de formação continuada.

Considerando o que foi exposto até o momento, o aporte metodológico avaliado como o mais adequado a esta proposta de formação é a pesquisa-ação, pois, segundo Guilherme e Cheron (2021, p. 56),

os fundamentos do desenho de pesquisa-ação seguem um ciclo característico, em que inicialmente uma postura exploratória é adotada. Nessa postura inicial, a compreensão do problema (ou das questões iniciais da pesquisa) é desenvolvida e uma estratégia de intervenção é planejada para incidir no problema. Em seguida, é realizada a intervenção (a “ação” na pesquisa-ação) [...].

É exatamente dessa maneira que a intervenção está sendo pensada: um primeiro momento de acercamento ao tema e compreensão do problema, neste caso específico a promoção da cidadania global dentro das salas de aula; seguida do desenvolvimento de uma estratégia de intervenção, ou seja, o estabelecimento de uma inter-relação da BNCC com os TOA; e, em um terceiro momento, o desenvolvimento e a aplicação dos planos de ensino, ou seja, a “ação”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisar os resultados, neste caso específico, consiste em examinar a viabilidade, as potencialidades e as limitações dos planos de ensino aplicados, assim como as reverberações que essas aplicações ocasionaram nos estudantes. Em

resumo, é um dos momentos mais importantes para esta proposta de formação. E foi exatamente por considerar a importância desse processo aberto e dinâmico, que é a elaboração, a aplicação e a discussão dos planos de ensino, que o método da pesquisa-ação foi pensado como suporte metodológico da proposta. Segundo Guilherme e Cheron (2021, p. 56), “a pesquisa-ação é elaborada a partir de um desenho colaborativo e adaptativo” e, devido a isso, penso em valer-me deste método tanto no desenvolvimento da pesquisa quanto na discussão dos resultados, a fim de que todos aprendam não apenas com seus próprios acertos e erros, mas, também, com os acertos e os erros dos outros.

A intenção consiste em seguir com os encontros após as aplicações dos planos de ensino para que, a partir das discussões dos resultados iniciais, novos planos sejam desenvolvidos considerando as potencialidades e, sobretudo, as limitações dos planos anteriores e que, neste movimento cíclico de *pensar - desenvolver - aplicar - analisar - discutir*, novos planos surjam e deem sequência ao movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover a educação para a cidadania global, além de ser uma das prioridades da Iniciativa Global Educação em Primeiro lugar, integra o item 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e, conseqüentemente, a Agenda 2030.

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Restam-nos, apenas, cinco anos e a cidadania global não vai chegar às salas de aula da Educação Básica sem, antes, passar pelos ambientes de formação de professores. Urge, então, que as instituições de ensino superior insiram a ECG na grade curricular das licenciaturas e que os órgãos de educação promovam formações continuadas cujo intuito seja sensibilizar os professores sobre a

importância desse tema, ainda mais se considerarmos o fluxo de migrantes que têm ingressado em solo brasileiro nos últimos anos.

Segundo dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil⁴, em 14 anos (de 2010 a 2014), o país registrou a entrada de aproximadamente 2,3 milhões de pessoas. Números tão expressivos não podem ser ignorados, ainda mais quando as escolas brasileiras recebem uma parcela significativa dessa população em suas salas de aula. Aprender a conviver, então, torna-se mais importante do que nunca. Assim como também torna-se imprescindível que a escola seja um espaço para estudo e debate acerca de situações como essa, nas quais comprova-se o quanto o global está conectado com o local. Nas palavras de Torres (2023, p. 55), “o mundo está mudando, as culturas estão se entrecruzando e as fronteiras estão mais permeáveis do que nunca”.

Saliento, novamente, que a proposta aqui apresentada é apenas uma entre as muitas possíveis, e que o importante disso tudo é que esse sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum seja cultivado nas salas de aula. Certamente, não acertaremos de primeira; certamente, os planos de ensino terão que ser refeitos muitas e muitas vezes. Contudo, o mais importante é não desistir e seguir aperfeiçoando e desenvolvendo a habilidade de levar a ECG para dentro das salas de aula, independentemente de constarem nos currículos.

REFERÊNCIAS

GUILHERME, Alexandre Anselmo; CHERON, Cibele. **Guia prático de pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]. Caxias do Sul: Educus, 2021.

TORRES, Carlos Alberto. **Fundamentos teóricos e empíricos da Educação para a Cidadania Global Crítica**. Caxias do Sul: Educus, 2023.

4 Informações oriundas do site do Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/fluxo-migratorio-no-brasil-foi-de-2-3-milhoes-de-pessoas-em-14-anos-aponta-boletim-das-migracoes#:~:text=Not%C3%ADcias,Fluxo%20migrat%C3%B3rio%20no%20Brasil%20foi%20de%202%2C%20milh%C3%B5es%20de,anos%2C%20aponta%20Boletim%20das%20Migra%C3%A7%C3%B5es&text=Bras%C3%ADlia%2C%2010%2F10%2F2024,residentes%20permanentes%2C%20tempor%C3%A1rios%20e%20fronteiri%C3%A7os>. Acesso em: 11 fev. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo:** A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 11 fev. 2025.

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024-2025** - Liderazgo en la educación: liderar para aprender. París: UNESCO, 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.034

A OBRIGATORIEDADE DO PROGRAMA PIBID: UM AVANÇO PARA A LICENCIATURA OU UMA AMEAÇA À AUTONOMIA DOCENTE?

André Henrique Boazejewski Pereira¹
Desiré Luciane Dominschek²

RESUMO

Criado em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo valorizar a formação inicial docente, aproximando os licenciandos da realidade escolar, proporcionando um contato mais aprofundado e reflexivo com a práxis pedagógica. Diante disso, nos últimos anos, tem se discutido a possibilidade de tornar o PIBID obrigatório para os cursos de licenciatura, bem como sua viabilidade como alternativa aos estágios supervisionados tradicionais. Assim, este trabalho, de caráter preliminar e exploratório, busca analisar as implicações legais, estruturais e educacionais da obrigatoriedade do PIBID para as licenciaturas, refletindo sobre seus desafios e potenciais benefícios. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de documentos normativos, tendo como principais referências Gatti *et al.* (2014), André (2015), Dominschek e Alves (2017), e Oliveira, Rezende e Carneiro (2021). Os resultados preliminares indicam que o PIBID possui vantagens significativas para a formação docente, tendo uma experiência mais aprofundada e qualitativa do que o estágio supervisionado, tanto pela carga horária ampliada quanto pela articulação entre teoria e prática. No entanto, sua obrigatoriedade levanta desafios que precisam

1 Professor do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Curitiba. Graduado em Pedagogia, Letras pelo Centro Universitario Internacional - UNINTER, boazejewskia@gmail.com

2 Professora orientadora: Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, desire.d@uninter.com.

ser considerados, como a necessidade de adaptações curriculares, infraestrutura adequada nas escolas participantes e um modelo de implementação que respeite as especificidades de cada licenciatura. Conclui-se que, para que o PIBID cumpra esse papel de maneira efetiva, sua obrigatoriedade deve vir acompanhada de investimentos estruturais, suporte institucional e políticas públicas que garantam sua plena execução e integração com os cursos de licenciatura.

Palavras-chave: PIBID, Formação Docente, Estágio Supervisionado, Práxis Educativa.

INTRODUÇÃO

À primeira vista, sem uma análise crítica e aprofundada sobre a formação docente no Brasil, a resposta à questão proposta no título desta pesquisa pode parecer simples. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, apresenta uma série de benefícios amplamente reconhecidos, tais como a qualificação da formação inicial nas licenciaturas, o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, a consolidação do tripé pesquisa-ensino-extensão, bem como uma experiência formativa mais crítica, reflexiva e qualitativa sobre o ambiente escolar. Além disso, estudos indicam que o PIBID contribui para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, ao mesmo tempo em que amplia as discussões sobre defasagens estruturais e metodológicas do ensino.

Diante dessas vantagens, é difícil imaginar que a obrigatoriedade deste programa pudesse ser vista como algo negativo ou uma ameaça. Pelo contrário, sua implementação como parte estruturante das licenciaturas aparenta ser um passo natural na valorização da docência, uma solução coerente para os desafios da formação inicial e uma vitória há muito aguardada no cenário educacional.

No entanto, uma análise mais aprofundada revela que a questão não é tão simples quanto parece. Embora o PIBID seja amplamente reconhecido como uma iniciativa que fortalece a formação de professores, sua obrigatoriedade levanta desafios que vão além de seus benefícios imediatos. A implementação compulsória do programa exige uma reflexão crítica sobre seus impactos na estrutura curricular das licenciaturas, na organização das instituições formadoras e nas especificidades educacionais. Um dos pontos centrais dessa discussão é a relação entre o PIBID e o estágio supervisionado, componente obrigatório nos cursos de licenciatura e tradicionalmente concebido como a principal experiência prática dos futuros docentes. Se o PIBID tornasse-se obrigatório, qual seria sua relação com essa etapa da formação? Ele poderia substituí-la ou representaria apenas uma nova exigência para os licenciandos?

Diante dessa problemática, esta pesquisa, fruto da participação dos autores no PIBID UNINTER, busca analisar as implicações da obrigatoriedade do PIBID para os cursos de licenciatura, refletindo sobre seus impactos na estrutura curricular, nos estágios obrigatórios e na experiência formativa dos futuros docentes. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica

e análise documental, com foco nas normativas educacionais e nos estudos de Gatti *et al.* (2014), André (2015), Dominschek e Alves (2017), Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), entre outros.

Os resultados preliminares indicam que a obrigatoriedade do PIBID apresenta tanto potenciais avanços quanto desafios estruturais. De um lado, a literatura acadêmica aponta que o programa proporciona uma experiência formativa mais aprofundada do que o estágio supervisionado tradicional, devido à sua maior carga horária e à integração mais efetiva entre teoria e prática. Além disso, sua implementação obrigatória poderia consolidar um modelo mais estruturado de iniciação à docência, promovendo um contato mais significativo com a realidade escolar. No entanto, essa proposta também suscita questionamentos quanto à viabilidade de sua universalização, considerando a necessidade de financiamento contínuo, a infraestrutura das escolas participantes e a compatibilização com a diversidade curricular das licenciaturas.

Dessa forma, a análise sugere que, embora o PIBID represente uma estratégia promissora para a formação docente, sua obrigatoriedade exige um planejamento cuidadoso para evitar impactos negativos na autonomia dos cursos e na organização das práticas formativas. Ao longo deste artigo, essas questões serão exploradas com base na literatura especializada e nas diretrizes normativas, a fim de aprofundar o debate sobre os caminhos possíveis para a valorização da docência.

METODOLOGIA

Para responder ao objetivo proposto, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), a qual contempla a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc” (SEVERINO, 2016, p. 131), bem como o uso documental de normativas educacionais.

BREVE ANÁLISE SOBRE ALGUNS IMPACTOS DA OBRIGATORIEDADE DO PIBID

AS BOLSAS DO PIBID E O SEU FINANCIAMENTO

A instabilidade dos programas educacionais no Brasil tem sido um fator de preocupação para pesquisadores da área, especialmente no que se refere à formação de professores. No caso do PIBID, essa preocupação justifica-se pelo fato de o programa, mesmo após mais de uma década de existência, ainda não ter sido consolidado como uma política de Estado. Como aponta Marli André (2015, p. 74) em entrevista para a Revista Veras, “ele entrou como um programa, e programas podem terminar. Esse é o grande defeito do PIBID. Ele deveria ser uma política de formação de professores”. Eis um dos problemas centrais: a vulnerabilidade do PIBID diante de mudanças políticas e cortes orçamentários, o que compromete sua continuidade e a segurança das instituições e dos licenciandos envolvidos. Diante da possibilidade de torná-lo obrigatório, essa fragilidade estrutural precisa ser analisada com cautela. Afinal, se o PIBID for imposto como parte essencial da formação inicial, sem que haja garantias legais e financeiras para sua manutenção, corre-se o risco de criar um sistema instável, que pode gerar mais dificuldades do que benefícios para os cursos de licenciatura e para a Educação Básica.

Assim, a fragilidade estrutural do PIBID não se restringe à sua condição de programa temporário, mas, também, à sua dependência de recursos financeiros variáveis e de uma regulamentação instável. Nesse sentido, sua trajetória tem sido marcada por um processo de institucionalização intermitente, no qual avanços e retrocessos alternam-se de acordo com mudanças na política educacional. Como apontam Rodrigues, Silva e Miskulin (2013), a continuidade do PIBID esteve frequentemente condicionada à instabilidade orçamentária da CAPES e à ausência de um marco regulatório que garantisse sua permanência como política de Estado. Dessa forma, a discussão sobre a obrigatoriedade do programa não pode ser dissociada dessas incertezas estruturais. Se o PIBID for imposto como requisito essencial para a formação docente, sem que haja planejamento financeiro sólido e regulamentação clara, corre-se o risco de institucionalizar um modelo frágil, no qual licenciandos e instituições formadoras fiquem vulneráveis à descontinuidade do programa.

Para ilustrar essa problemática, basta observar o impacto que cortes orçamentários já tiveram sobre o PIBID no passado. Em 2018, por exemplo, a oferta de bolsas do programa sofreu uma redução de 33 %, resultando na exclusão de 14 mil bolsistas em relação ao ano anterior (UFRGS, 2020). O impacto dessa redução não foi apenas quantitativo, afetando diretamente a formação de professores e a dinâmica das escolas públicas, que tiveram que readequar suas práticas pedagógicas devido à saída abrupta dos licenciandos. Esse cenário se repetiu em 2021, quando atrasos nos pagamentos das bolsas do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica afetaram 528 estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), comprometendo não apenas a permanência dos bolsistas, mas, também, o desenvolvimento de atividades pedagógicas em mais de 50 escolas de Educação Básica (UFSM, 2021).

Seguindo esse raciocínio, a obrigatoriedade do PIBID precisa ser analisada com cautela, pois sua implementação em larga escala exigiria estabilidade orçamentária e um planejamento estruturado que garantisse sua continuidade mesmo diante de mudanças políticas. Sem essas garantias, há o risco de que licenciandos sejam obrigados a integrar um programa cuja execução pode ser interrompida a qualquer momento, gerando insegurança acadêmica e profissional. Além disso, a dependência de repasses da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sem um modelo de financiamento consolidado, reforça a vulnerabilidade do programa.

A RELAÇÃO ENTRE O PIBID E A ESTRUTURA CURRICULAR DAS UNIVERSIDADES

A obrigatoriedade do PIBID não afeta apenas questões de financiamento e regulamentação, mas, também, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, um dos desafios centrais dessa implementação seria a necessidade de reorganizar os componentes curriculares para integrar o programa de maneira coerente, evitando sobrecarga de atividades para os licenciandos. Como apontam Gatti *et al.* (2014), a estrutura curricular das licenciaturas no Brasil já enfrenta dificuldades na articulação entre teoria e prática, e a inclusão compulsória do PIBID exigiria ajustes significativos nos cursos, principalmente no que diz respeito à relação com os estágios supervisionados. Dessa forma, a imposição do PIBID como experiência obrigatória levantaria questões sobre a

compatibilização entre os diferentes momentos formativos dos licenciandos e as exigências da carga horária mínima definida pelo Ministério da Educação (MEC).

Seguindo esse raciocínio, a falta de diretrizes curriculares unificadas para a integração do PIBID nos cursos de licenciatura pode gerar disparidades entre as formações oferecidas pelas diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Enquanto algumas universidades poderiam reorganizar suas matrizes curriculares para absorver o programa, outras enfrentariam maiores dificuldades, especialmente aquelas que já operam com currículos densos e estruturados em torno de estágios supervisionados. Além disso, a Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024), ao regulamentar o PIBID, não prevê um modelo único de adaptação curricular, deixando a critério das IES a forma como o programa será incorporado. Dessa maneira, há o risco de que a obrigatoriedade do PIBID crie um cenário de desigualdade entre os cursos de licenciatura, no qual algumas instituições consigam integrar o programa de maneira eficaz, enquanto outras tenham dificuldades para ajustá-lo às suas diretrizes pedagógicas.

Um exemplo concreto dessa problemática ocorreu com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2019, que estabeleceram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2020), trazendo à tona desafios significativos para as universidades federais na adaptação de seus cursos de licenciatura. Essas instituições enfrentaram períodos de transição caracterizados por desorganização e confusão, impactando negativamente os licenciandos (LIRA; ASSIS, 2024). Além disso, as reformas curriculares, frequentemente impostas sem um diálogo adequado com as instituições, resultaram na perda de autonomia docente e em dificuldades na implementação de novos currículos (SILVA; GOMES, 2023). Críticas adicionais apontam que a BNC-Formação promove uma padronização que desconsidera as especificidades regionais e locais, limitando a diversidade pedagógica e a capacidade de inovação dos educadores (PORTELINHA, 2021), bem como indicam que a centralização curricular pode levar ao desestímulo dos docentes, afetando a qualidade do ensino e contribuindo para a evasão nos cursos de licenciatura (AMORIM *et al.*, 2024). Diante desse cenário, a obrigatoriedade do PIBID, sem um planejamento cuidadoso, corre o risco de reproduzir esses mesmos desafios, comprometendo a formação dos futuros professores.

Assim, antes de tornar o PIBID um requisito obrigatório para as licenciaturas, seria necessário um estudo aprofundado sobre a viabilidade curricular

do programa, garantindo que sua implementação ocorra de maneira harmônica e sem prejudicar a trajetória acadêmica dos licenciandos. Como argumentam Rodrigues, Silva e Miskulin (2013), mudanças estruturais na formação docente devem ser planejadas com base em diagnósticos prévios das condições institucionais, evitando que políticas bem-intencionadas acabem gerando mais desafios do que soluções.

O AMPARO QUALITATIVO DO PIBID

A Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024) representa um avanço na regulamentação do PIBID ao consolidar diretrizes para sua gestão e avaliação. No entanto, sua implementação obrigatória levanta questionamentos sobre a qualidade da formação docente que seria proporcionada nesse novo formato. Como apontam Dominschek e Alves (2017), um dos diferenciais do PIBID é sua imersão formativa, qualitativa, que permite aos licenciandos um contato aprofundado com a realidade escolar, favorecendo a articulação entre teoria e prática. No entanto, essa imersão depende de uma estrutura que possibilite o acompanhamento contínuo dos bolsistas, garantindo suporte pedagógico e espaço para a reflexão crítica sobre a docência.

A experiência do PIBID em algumas instituições já evidencia desafios qualitativos que poderiam intensificar-se com sua universalização. Em algumas universidades, por exemplo, há relatos de licenciandos que encontram dificuldades para conciliar as exigências do programa com a carga horária de seus cursos, levando a um acompanhamento superficial das atividades escolares (GATTI *et al.*, 2014). Além disso, há casos em que a falta de coordenação eficaz entre universidade e escola resulta em atividades pouco estruturadas, sem um planejamento pedagógico coerente, o que compromete o propósito formativo do PIBID (OLIVEIRA; REZENDE; CARNEIRO, 2021). Como indicam Dominschek e Alves (2017), quando o programa não é devidamente integrado às licenciaturas, corre-se o risco de que os licenciandos assumam funções operacionais dentro da escola, como auxiliares de sala, sem um processo real de aprendizagem docente.

Outro ponto crítico é a necessidade de adaptação do programa às diferentes realidades educacionais. O PIBID tem sido reconhecido por promover uma aproximação entre a universidade e a escola, mas essa relação exige planejamento e diálogo entre os envolvidos. Há contextos em que a dinâmica da escola

não favorece a presença de licenciandos em formação, seja pela resistência dos gestores à implementação do programa, seja pelas próprias condições estruturais precárias das instituições (GATTI *et al.*, 2014). A falta de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades, o déficit de materiais didáticos e a ausência de tempo disponível para o acompanhamento dos estudantes são fatores que podem comprometer a experiência formativa (PARO, 2016).

Diante desses desafios, a obrigatoriedade do PIBID exige um planejamento que vá além da expansão numérica do programa. Para garantir a qualidade da formação docente, é fundamental que a regulamentação contemple diretrizes claras para o acompanhamento pedagógico dos licenciandos, estratégias para evitar sobrecarga curricular e adaptações às diferentes realidades institucionais. Caso contrário, o programa corre o risco de perder seu caráter formativo, tornando-se um requisito burocrático sem impacto efetivo na construção da prática docente.

OS SUPERVISORES DO PIBID

Outro fator determinante para o sucesso do PIBID é o papel dos professores supervisores, responsáveis por orientar os licenciandos e mediar a integração entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade da escola. Segundo Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), os supervisores desempenham um papel essencial na articulação entre teoria e prática, auxiliando os futuros docentes a compreenderem os desafios concretos da sala de aula e a desenvolverem estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes. No entanto, apesar de sua importância, esses profissionais frequentemente enfrentam dificuldades que comprometem a efetividade do programa.

A sobrecarga de trabalho é um dos principais desafios. Muitos professores supervisores acumulam múltiplas funções dentro da escola, o que reduz o tempo disponível para o acompanhamento dos licenciandos. Além disso, a falta de reconhecimento institucional e de incentivos financeiros adequados desestimula a participação desses docentes no programa. Estudos indicam que, em algumas escolas, os supervisores assumem suas funções de maneira voluntária, sem contrapartida salarial ou redução de carga horária, o que pode comprometer a qualidade da orientação oferecida aos licenciandos (OLIVEIRA; REZENDE; CARNEIRO, 2021).

Embora a Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024) reconheça a importância dos supervisores na formação inicial docente, o documento não apresenta diretrizes concretas para sua valorização profissional. Isso significa que, caso o PIBID torne-se obrigatório, há o risco de que a atuação dos supervisores continue sendo subestimada, o que pode comprometer a qualidade da formação oferecida aos licenciandos. Como argumenta Marli André (2015), a formação inicial de professores deve ser vista como um processo coletivo, que envolve não apenas os acadêmicos, mas também os docentes das escolas básicas que desempenham a função de formadores em contexto real de ensino. Se não houver incentivos adequados, há o risco de que a supervisão torne-se uma atividade secundária para os professores da Educação Básica, reduzindo a efetividade do PIBID como experiência formativa.

OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DIANTE DA OBRIGATORIEDADE DO PIBID: UM IMPASSE DELICADO

Os estágios supervisionados representam uma etapa fundamental e obrigatória na formação inicial docente. Essa exigência tem como objetivo proporcionar aos licenciandos uma imersão progressiva na realidade escolar, permitindo que desenvolvam competências pedagógicas essenciais sob a orientação de professores experientes. Além disso, os estágios são estruturados para atender às especificidades de cada licenciatura, garantindo que os futuros docentes vivenciem práticas relacionadas às suas áreas de atuação (PIMENTA, 2019).

No entanto, a possibilidade de tornar o PIBID obrigatório nas licenciaturas levanta um impasse delicado: como integrar duas experiências formativas que possuem objetivos semelhantes, mas funcionam de maneira distinta? Enquanto o estágio supervisionado foca na regulamentação curricular e no cumprimento de uma carga horária específica, o PIBID busca aprofundar a iniciação à docência por meio de um modelo imersivo e de acompanhamento contínuo. Como apontam Gatti *et al.* (2014), o PIBID diferencia-se do estágio por permitir uma vivência mais prolongada no ambiente escolar, favorecendo a construção da identidade docente antes mesmo do cumprimento da carga horária mínima exigida pelos cursos de licenciatura.

Essa sobreposição levanta uma questão essencial: se o PIBID tornasse-se obrigatório, ele substituiria o estágio supervisionado ou tornar-se-ia mais uma

exigência para os licenciandos? A resposta a essa pergunta não é trivial. Como destacam Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), um dos desafios enfrentados pelos licenciandos no estágio supervisionado é a falta de articulação entre as universidades e as escolas parceiras, o que resulta em experiências fragmentadas e, muitas vezes, meramente burocráticas. O PIBID, por sua vez, tem sido apontado como uma alternativa mais qualificada para essa inserção na prática docente, pois garante um acompanhamento pedagógico contínuo e um vínculo mais estruturado entre ensino superior e educação básica.

No entanto, a substituição do estágio pelo PIBID não é uma solução simples. A Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024), ao redefinir as diretrizes do programa, não prevê a equivalência entre as experiências, o que indica que sua obrigatoriedade poderia gerar uma sobrecarga curricular significativa para os licenciandos. Essa preocupação já foi levantada em experiências anteriores: estudos indicam que alunos que participam simultaneamente do PIBID e do estágio, frequentemente, enfrentam dificuldades para conciliar as demandas acadêmicas com as exigências da formação prática, o que pode levar ao esgotamento e, até mesmo, ao abandono da licenciatura (DOMINSCHKE; ALVES, 2017; GATTI *et al.*, 2014).

Além disso, há o risco de que a universalização do PIBID comprometa a flexibilidade curricular das licenciaturas. Atualmente, cada curso pode estruturar sua matriz curricular conforme suas especificidades e necessidades regionais. Com a obrigatoriedade do PIBID, universidades e faculdades precisariam reformular seus currículos para encaixar o programa dentro da carga horária já exigida, o que poderia gerar conflitos com outras disciplinas essenciais para a formação docente. Como ressaltam Rodrigues, Silva e Miskulin (2013), a formação inicial de professores deve considerar a diversidade dos percursos formativos e evitar um modelo único que não contemple as diferentes realidades institucionais.

Diante desse cenário, a obrigatoriedade do PIBID não pode ser discutida sem considerar seu impacto sobre os estágios supervisionados. A coexistência dos dois modelos exige um planejamento cuidadoso, que evite sobrecarga acadêmica para os licenciandos e garanta que ambas as experiências contribuam para uma formação qualificada. Uma alternativa viável seria integrar as experiências do PIBID ao estágio supervisionado, permitindo que as atividades desenvolvidas no programa pudessem ser validadas dentro da carga horária exigida para a conclusão da licenciatura. Essa solução evitaria a duplicação de exigências e

garantiria que os licenciandos pudessem aproveitar ao máximo as oportunidades formativas oferecidas pelo PIBID, sem comprometer sua trajetória acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a leitura deste artigo, é possível que o leitor tenha ficado com a impressão de que os autores posicionam-se contra a obrigatoriedade do PIBID. No entanto, essa não é a questão central da nossa análise. Pelo contrário, reconhecemos a importância do programa e defendemos sua ampliação como um instrumento fundamental para a qualificação da formação inicial docente. O verdadeiro problema não reside na obrigatoriedade em si, mas na ausência de um planejamento sólido que garanta sua implementação de forma estruturada e eficaz. A precarização da Educação Básica, a falta de regulamentação clara, a insuficiência de recursos financeiros e a carência de infraestrutura adequada são fatores que, se não forem devidamente considerados, podem comprometer a efetividade do programa e transformar sua obrigatoriedade em um entrave, ao invés de um avanço. Além disso, é essencial que qualquer proposta de universalização do PIBID contemple as especificidades regionais, respeitando a diversidade de contextos educacionais do Brasil e garantindo que todas as licenciaturas possam integrar o programa sem comprometer sua autonomia formativa.

Dessa forma, os desafios identificados ao longo deste estudo apontam para a necessidade de um modelo estruturado de financiamento, que assegure a continuidade do PIBID sem que ele dependa de variações políticas e cortes orçamentários. Também faz-se necessária uma regulamentação clara sobre sua articulação com os currículos das licenciaturas, evitando sobrecargas acadêmicas e garantindo que sua implementação ocorra sem comprometer outras experiências formativas essenciais, como os estágios supervisionados. Outro aspecto crucial diz respeito à valorização dos professores supervisores, cuja atuação é determinante para a qualidade do programa, mas que atualmente enfrentam sobrecarga e falta de incentivos institucionais.

Nesse sentido, este artigo busca contribuir para o debate acadêmico sobre a formação docente no Brasil, levantando questões fundamentais sobre a viabilidade da obrigatoriedade do PIBID. Contudo, novas pesquisas fazem-se necessárias para aprofundar alguns pontos que ainda permanecem em aberto, como a viabilidade da integração curricular entre o PIBID e os estágios

supervisionados, modelos de sustentabilidade financeira para o programa e impactos da sua expansão sobre diferentes redes de ensino. Esperamos que estas reflexões possam subsidiar futuras discussões e contribuir para políticas educacionais que garantam a valorização da docência, assegurando que a formação inicial dos professores brasileiros ocorra de maneira mais qualificada, equitativa e estruturada.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Verônica Francine de Souza et al. A formação inicial e continuada dos professores no Brasil: uma leitura das legislações pós-1990. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 9, p. 01-20, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n9-332. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8403/5067>. Acesso em: 6 de março de 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. “O PIBID deveria ser transformado em política de formação de professores”. Entrevistador: Ricardo Prado. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, jul/dez, 2015. DOI: 10.14212/veras.vol5.n2.ano2015.art229. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/229/143>. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 59, p. 33-36, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 6 de março de 2025.

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: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020, p. 46-49. 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: 6 de março de 2025.

DOMINSCHKE, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 624-644, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839>. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

LIRA, Rita de Cassia Santos de; ASSIS, Lenilton Francisco de. Formação de professores de geografia na UFPB e UFCG: mudanças e desafios da nova reforma curricular. **Revista OKARA: Geografia em Debate**, v. 18, n. 2, p. 375-397, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/71592/40090>. Acesso em: 6 de março de 2025.

OLIVEIRA, Sandra Alves de; REZENDE, Dayselane Pimenta Lopes; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Processos formativos de professores supervisores no âmbito do PIBID: sentidos atribuídos às atividades experienciadas na universidade e na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 982-998, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14932. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14932>. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (Orgs.). **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de

Brasília, 2019. p. 19-50. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/04/formac387c383o-docente-fundamentos-e-prc381ticas-do-est-c381gio-supervisionado_web.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2025.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8925>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925/5841>. Acesso em: 6 de março de 2025.

RODRIGUES, Márcio Urel; SILVA, Luciano Duarte da; MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra. O processo de constituição do PIBID como política pública educacional no Brasil: um panorama da legislação e dos editais. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores / XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2014. **Anais Eletrônicos**, São Paulo: UNESP; PROGRAD, p. 7984-7996. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/6338775a-b761-40a8-93e3-0f8165c5375f>. Acesso em: 6 de março de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. As disputas pela formação de professores no contexto das reformas educacionais (1996-2019). **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14877. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14877/10614>. Acesso em: 6 de março de 2025.

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Cortes ameaçam continuidade do PIBID**. *Jornal da UFRGS*, Porto Alegre, 01 de março de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/cortes-ameacam-continuidade-do-pibid/>. Acesso em: 6 de março de 2025.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Moção pelo pagamento imediato das bolsas PIBID e Residência Pedagógica e contra os cortes na ciência.** *Portal UFSM*, Santa Maria, 29 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2021/10/29/mocao-pelo-pagamento-imediato-das-bolsas-pibid-e-residencia-pedagogica-e-contra-os-cortes-na-ciencia>. Acesso em: 6 de março de 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.035

DAS EXPERIÊNCIAS DO VIVIDO À CONSTRUÇÃO DO EU DOCENTE

Vera Lúcia dos Santos Schwarz Santos¹

RESUMO

Este relato opera com o método autobiográfico, por meio de narrativa reflexiva auto(hetero)biográfica de uma docente do curso de licenciatura em Ciências Sociais, em formação continuada, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Estabelece interface entre dimensões teórico empíricas das narrativas auto(hetero)biográficas e saberes docentes partindo da concepção de que a articulação entre estes dois campos contribui para qualificar o debate em torno da construção de projetos de aprendizagem para a formação inicial de futuros professores de Sociologia para o ensino médio. O objetivo foi investigar aspectos formativos de eventos e episódios influentes que marcaram a trajetória de formação da narradora, na educação básica e ensino superior, e suas ressignificações no exercício da docência. Tempos/espacos/sujeitos narrados marcam episódios sobre a história de vida pessoal e profissional da docente. Dimensões do contexto social e político do Brasil e, especialmente, do sistema educacional do país emergem na trama narrada. Situo a investigação a partir da abordagem qualitativa, iluminada pelos paradigmas (auto)biográfico, (ABRAHÃO, 2012) experiências formadoras (JOSSO, 2002), auto(hetero)biografias (DELORY-MOMBERGER, 2008; ABRAHÃO, 2023). Para o tratamento analítico do corpus, operei com a metodologia da compreensão cênica (MARINAS, 2007; ABRAHÃO, 2014), conjugada à hermenêutica (RICOUER, 2002).

¹ Professora associada do Departamento de Sociologia e Política do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, da Universidade Federal de Pelotas, e coordenadora de área do núcleo I do curso de licenciatura em Ciências Sociais/PIBID/UFPel. Email para contato: verasschwarz@gmail.com.

Como procedimentos e instrumentos, adotei a triangulação dos dados a partir de fontes narrativas de formação.

Palavras-chave: autobiográfico, formação continuada, narrativas de formação

INTRODUÇÃO

Situo o presente trabalho a partir da abordagem qualitativa, iluminada pelos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, que tem sua origem em investigações produzidas no campo das Ciências Humanas e Sociais, no final do século XX, por meio da escola de Chicago. Durante a Segunda Guerra Mundial, ocorreu um certo retraimento de pesquisas sob ancoragem desse importante método de pesquisa. A sua retomada ocorreu a partir da intensificação, na década de 1960, de estudos antropológicos e sociológicos focados em compreender como o indivíduo, ao longo de sua experiência, (re)constrói-se enquanto sujeito singular-plural (JOSSO, 2008).

O paradigma (auto)biográfico opera sob a dimensão tempo/espço, isto é, no imbricamento do tempo (passado/presente/futuro) em conexão a múltiplos espaços. Logo, entende que a construção da identidade pessoal/profissional do sujeito faz-se e refaz-se por meio de relações estabelecidas em tempos/espços não lineares, conferindo, assim, a noção de concepção evolutiva à identidade narrativa (JOSSO, 2002; ABRAHÃO, 2008).

Tomando como referência a literatura do campo (auto)biográfico, faz-se oportuno elucidar que a narratividade auto(hetero)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008; ABRAHÃO, 2023) não se configura apenas como rememoração do vivido, isto porque a enunciação do vivido evoca a noção de reflexividade. No processo de compreensão do vivido, o narrador entende a si em alteridade com o outro. Por conseguinte, o sujeito auto(hetero)biográfico, ao desenvolver a escrita narrativa sobre sua existência, é motivado a dialogar de forma reflexiva com seu eu, com tantos outros que o constituíram, e com o meio ambiente natural e social, respectivamente, no qual se encontra inserido, e em relação com os outros. Consequentemente, toma consciência de si, sobre quem foi, quem está sendo e quem poderá vir a ser como pessoa e profissional.

Com base na moldura conceitual das histórias de vida e formação, o ato de narrar a si constitui-se em técnica potente na formação do sujeito, uma vez que requer processos reflexivos sobre ações, comportamentos e sentimentos vivenciados pelo sujeito em formação. Isto posto, as narrativas de formação exercem papel importante no processo de construção em direção à aprendizagem emancipatória, na medida em que auxilia o sujeito a conhecer-se por meio do movimento

reflexivo sobre a sua existencialidade. Logo, reflexividade e experiência narrativa representam os principais pilares de sustentação do paradigma (auto)biográfico.

Delory-Momberger (2008) alude ao termo biografização como ação em que o indivíduo constrói a figura narrativa de si a partir de dois espaços: o biográfico e o educativo. A elaboração da experiência perpassa um trabalho reflexivo mais elaborado de escrita de si, que se faz de formas variadas, por meio da palavra oral ou escrita, ou pela percepção de comportamentos, hábitos, ações, gestos manifestados. Para a autora referenciada acima, o sujeito está sempre em processo de biografização de suas experiências. De acordo com Marinas (2007), o diálogo interno faz-se mediante uma escuta atenta de si. Para Josso (2002), esse processo representa a escuta sensível de si (JOSSO, 2002). Isto posto, quem escuta de forma atenta e sensível à narrativa de si e/ou do outro atribui novos significados, novas compreensões à história narrada.

O ato de contar/escrever a sua história revela como o exercício a partir do uso da narrativa pode ser potente na formação inicial e continuada. Quando refletimos sobre nossas experiências, começamos a entender melhor como os eventos da nossa vida afetam-nos e formam a nossa identidade pessoal e profissional. Assim, ao narrar sua própria história, a pessoa vai construindo sua identidade e dando forma ao seu projeto de vida.

Delory-Momberger (2016) relaciona a ideia de projeto de si à noção de uma equação pessoal, sugerindo que cada um de nós tem sua maneira única de viver. A metáfora da equação pessoal põe em evidência a subjetividade e a singularidade das experiências existenciais específicas de cada ser humano. Por conseguinte, o fato de dois sujeitos vivenciarem socialmente as mesmas situações não significa necessariamente que as experienciem da mesma forma, pois são sujeitos singulares, cada qual com sua maneira de ser, de perceber a realidade a partir das lentes que utilizam.

A compreensão da experiência existencial perpassa a noção de metabolização entre os níveis experienciais. Esses níveis apresentam-se como forma imediata, adquirida e construída. O primeiro corresponde ao vivido de forma direta e pessoal, o segundo baseia-se na transmissão da experiência mediatizada pelo social. Por fim, o último é produzido na relação e na reflexão sobre as experiências anteriores. A simbiose entre experiência e reflexão no campo do paradigma (auto)biográfico representa elemento central no processo formativo do sujeito. A autora (ibidem) denomina essa metabolização de heterobiografização, com o

significado de “processo de apropriação, de tornar próprias as experiências dos outros” (2014, p. 156).

Abrahão (2023) estabelece um novo processo de metabolização. Para tanto, estrutura as dimensões delormombergerianas de acordo com o círculo hermenêutico ricoeuriano ao considerar a aprendizagem do narrador sobre o narrado (pré-configuração narrativa), ou do analista, seja ouvinte ou leitor da narrativa, mesmo quando esses processos são vivenciados em alteridade (configuração narrativa), considerará uma terceira dimensão – a auto(hetero)biografização – aprendizagem que enlaça a reflexão do narrador (ator e autor da narrativa e o ouvinte), constituindo uma metanarrativa, em que ambos são sujeitos da narrativa (reconfiguração narrativa).

Realizada essa digressão introdutória, a seguir, procedo ao anúncio dos procedimentos metodológicos sob os quais o relato foi construído.

METODOLOGIA

O trabalho buscou ancoragem no método (auto)biográfico sob o veio das histórias de vida, operando por meio de narrativa auto(hetero)biográfica. Bolívar (2012) chama a atenção para a diferença entre história de vida e histórias da vida; a primeira faz-se em processo de reflexão sobre a enunciação de si, a segunda representa a enunciação do sujeito sem processo de avaliação sobre o vivido.

Por ser um trabalho ancorado no método (auto)biográfico, o sujeito da pesquisa coincide com o próprio pesquisador. Dessa forma, na condição de sujeito da narração, embora dela também seja objeto de conhecimento, faço uso da narrativa reflexiva de formação por meio de recordações-referências sobre meu percurso de formação.

O *corpus* analítico da pesquisa adotou o método de compreensão cênica (MARINAS, 2014; MARINAS, 2007) à luz da redefinição via esquema proposto por (ABRAHÃO, 2014), conjugado ao arranjo hermenêutico (RICOUER, 2002; ABRAHÃO, 2023). O método de compreensão cênico sublinha que o relato narrativo não pode ser entendido como uma sucessão de acontecimentos produzidos de forma sequencial, mas a partir do imbricamento de uma arquitetura erguida sob três principais cenas.

Toda narrativa carrega, de forma explícita ou implícita, percepções e significados atribuídos pelo indivíduo às situações vivenciadas no transcurso de sua

existência. Compreender a experiência narrada do indivíduo não representa compreender o relato de forma linear, mas, sim, compreender a tessitura dos fios que estruturam a trama representativa de sua história de vida (ABRAHÃO, 2014; BASSO; FRISON, 2016).

Ao proceder um sobrevoo sobre o vivido, em múltiplos espaços/tempos, recolhi algumas memórias materializadas por meio de registros escritos², a fim de (re)construir minha história de (trans)formação como docente do curso de licenciatura em Ciências Sociais. Portanto, na presentificação do passado, momento desta escrita narrativa, por meio da retomada e reflexão sobre recordações-referências³, é que percebo os entre laços entre vida pessoal e profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sempre que fui solicitada a falar sobre os motivos que me levaram a escolher a docência como profissão, jamais assumi o discurso de que sempre desejei ser professora. Lembro-me de ter manifestado, quando aluna do ensino fundamental da educação básica, interesse em tornar-me bailarina clássica ou empresária. Confesso que a manifestação deste desejo, livre de qualquer reflexão, no auge dos meus nove anos de idade, teve forte influência da personagem Carina, uma linda bailarina e bem-sucedida empresária, interpretada pela atriz Elizabeth Savalla, na novela *Pai Herói*.

Acredito que a ausência de interesse em tornar-me professora, que me acompanhou por toda a educação básica e praticamente até os semestres finais do curso de graduação, tem relação aos condicionamentos do contexto de formação escolar e acadêmico. Concluo o curso de técnico em contabilidade, no antigo ensino de segundo grau, e realizo o vestibular no ano de 1990, para o curso de bacharelado em Ciências Sociais. Portanto, no início de minha trajetória de formação à docência, nunca foi meu projeto profissional, passou a ser em função de condicionamentos de contextos sociais, culturais, políticos e econômicos que atravessaram minha existência no decurso do período de formação acadêmica e na constituição de novos laços.

2 Escritas narrativas de formação produzidas durante a formação acadêmica, fotografias, relatórios.

3 Um conceito Jossoniano (2002, p. 31), “[...] as experiências, de que falam as recordações constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experencialmente nas circunstâncias da vida [...]”.

Inúmeras lembranças de tempos/lugares/pessoas emergem, em especial o ano de 1995, momento de acontecimentos importantes que marcaram minha vida pessoal e profissional. A data representou uma virada de página em minha história de vida, porquanto assinala o término de importante etapa em meu percurso de formação acadêmica, a conclusão do curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas, ao mesmo tempo em que marca minha estreia como professora substituta no Ensino Superior.

Iniciei minha trajetória docente na mesma instituição em que obtive o título de bacharel em Ciências Sociais e na qual, atualmente, estou como docente responsável por disciplinas voltadas para o ensino de Sociologia na Educação Básica. Ao mesmo tempo, exerço a função de coordenadora de área das Ciências Sociais/Pibid/UFPel/núcleo I. Segundo Bolívar (2016, p.253):

Cada docente tiene una historia de vida y trayectoria profesional singular, condicionada por factores contextuales, que se cruzan con sus vidas personales. Pero naon-line cosa es la vida vivida y outra hacer de la vion-lineuna historia, lo que exige um esfuerzo reflexivo para encoon-linear una trama, argumento o sentido que relacionen y enlacen las diversas experienon-lines, em una síntesis de lo heterogéneo como lo llama Ricoeur, a lurrío del tiempoon-linetravés de un relato.

Na esteira desse entendimento, percebo que os entrelaçamentos de acontecimentos de ordem pessoal e profissional promoveram meu ingresso na docência. Ao concluir a graduação, fui tomada por dois sentimentos, o primeiro emergiu da necessidade de minha independência financeira, o segundo adveio da pressão social, isto é, da necessidade de dar resposta imediata à cobrança social que exige do recém-formado inserir-se imediatamente no mercado de trabalho. Todavia, se, inicialmente, os aspectos econômicos podem ser responsabilizados pela minha entrada na docência, foi na caminhada construída no decurso das atividades docentes, especialmente em sala de aula, nos projetos de extensão e de ensino que desenvolvi inicialmente como bolsista, mais tarde como professora, que fui constituindo-me e reconhecendo-me como professora.

Ainda sobre o ano de 1995, participei e obtive aprovação no processo de seleção para professor substituto, tornei-me professora temporária do Departamento de Sociologia e Política (DESP), na área da Ciência Política, na mesma instituição em que obtive o título de bacharel em Ciências Sociais. Na condição de professora temporária, vivenciei momentos desafiadores, principalmente

em razão da falta de experiência de sala de aula e de lacunas de base teórico-metodológica do campo didático-pedagógico, uma vez que o currículo do curso de bacharelado não prepara para a docência.

Ao recordar momentos vivenciados como docente recém-contratada, senti na pele as críticas tecidas por Nóvoa (2019) quanto à ausência de acolhimento pensado para os professores iniciantes por parte das instituições de ensino que os recebe. Para o autor, é preciso criar uma cultura de acolhimento para os professores iniciantes, tanto por meio de políticas públicas de Estado e/ou via iniciativa das instituições de ensino. Por dois semestres letivos, senti-me completamente insegura em sala de aula, o que o autor referenciado denominou de “entre lugar”, já que não mais estudante, mas professora, entretanto sem experiência alguma dos saberes do cotidiano da sala de aula.

Após concluir o contrato temporário como professora substituta, prossegui minha formação no curso de mestrado em Ciência Política, sob influência das experiências vivenciadas nas pesquisas sobre o comportamento eleitoral, como bolsista, nos projetos de pesquisa da inesquecível professora-pesquisadora Maria Amélia Soares Dias da Costa⁴. Logo, são as experiências construídas, sobretudo no meu percurso de formação acadêmica, na linha dos estudos sobre comportamento eleitoral, que me conduziram ao curso de mestrado, ao final da década de 1990, na linha dos estudos sobre o comportamento eleitoral, na pós-graduação em Ciência Política, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao concluir os créditos do mestrado, deparo-me com a abertura de um edital para concurso de professor auxiliar na área da Ciência Política, do Instituto de Sociologia e Política (ISP). Porém, por questões familiares, encontrava-me residindo na cidade de Aracaju, capital do estado de Sergipe. Assim, participar do processo de seleção para professor do quadro efetivo da UFPel representou a oportunidade de obter a tão desejada estabilidade financeira e uma excelente oportunidade de retornar ao Rio Grande do Sul. Participei do processo de seleção, obtive aprovação no certame e, no final de década de 90, passei a integrar o quadro permanente de professores do Departamento de Sociologia e Política (DESP) para ministrar disciplinas da área de Ciência Política.

4 Importante referência no campo das pesquisas do comportamento eleitoral da época, e principal idealizadora e articuladora dos processos de criação dos cursos de graduação em Ciências Sociais - Bacharelado e Licenciaturas, da UFPel.

Desta época, lembro-me de que fui uma professora que tomou como referência, para o seu fazer docente, modelos de professores e aulas que marcaram positivamente meu percurso de formação, tanto da Educação Básica, como do Ensino Superior. Coube a mim, no segundo ano de atividades como docente, assumir a responsabilidade das disciplinas de práticas de ensino em Ciências Sociais do curso de licenciatura em Ciências Sociais, criado junto ao conselho universitário da UFPel no ano de 1996.

Considero minha aproximação com o curso de formação de professores de Sociologia para a Educação Básica um momento fundador do desabrochar de meu encantamento pelo curso de formação de professores. Trabalhar com as disciplinas de práticas de ensino desencadeou processo gradual de construção de minha identidade com o curso de licenciatura em Ciências Sociais. Somam-se neste processo de constituição de minha identidade com o curso momentos em que estive à frente dos trabalhos para obtenção de reconhecimento e credenciamento do curso junto ao Ministério da Educação, em 2005. É sob este espaço-tempo, enquanto coordenadora de colegiado do curso de Ciências Sociais, que meu capital cultural e social⁵ foi sendo ampliado, pois a condição de coordenadora de curso levou-me a participar de vários eventos relacionados à formação de professores para o ensino de Sociologia.

Nesta viagem ao passado, considero o Encontro entre Coordenadores dos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, realizado em Niterói, Rio de Janeiro, um dos principais momentos do meu despertar para os problemas da formação inicial de professores, especialmente por aproximar-me do debate sobre os limites e desafios em torno da introdução da disciplina de Sociologia no currículo da Educação Básica. Neste congresso, que reuniu professores-pesquisadores da área das Ciências Sociais, senti-me provocada a contribuir, no sentido de dar visibilidade aos problemas em torno da formação do professor de sociologia e da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Durante o referido evento, tive o privilégio de conhecer o professor-pesquisador Amaury César de Moraes⁶,

5 Bourdieu (2007) define o capital social como a agregação de recursos atuais ou potenciais que têm ligação estreita com uma rede durável de relações institucionalizadas de reconhecimento e de inter reconhecimento.

6 Na época, professor-pesquisador da Universidade de São Paulo, doutor em Educação, com vasta publicação sobre o ensino das Ciências Sociais no Brasil.

professor/pesquisador importante na articulação pelo retorno da disciplina aos currículos escolares.

Minha participação em congressos, seminários e fóruns sobre formação inicial de professores, em especial os que tratavam sobre os limites e desafios do ensino de Sociologia no currículo escolar, foram aproximando-me, cada vez mais, do campo da educação e do curso de licenciatura em Ciências Sociais. Percebo que foram acontecimentos marcantes e responsáveis por movimentar o desejo de, em 2004, dar início ao processo de reconhecimento do curso de licenciatura. Isto posto, em 2005, o curso obteve seu credenciamento junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), o que me proporcionou reconhecimento, por parte dos alunos, como a professora “madrinha” do curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Ao participar do Fórum de Licenciaturas da UFPel, em 2005, fui convidada pelo Departamento de Sociologia e Política (DESP) para representar o curso de licenciatura de Ciências Sociais na Câmara de Estágios, instância criada a partir de demanda dos participantes do evento. As reuniões da Câmara de Estágios propiciaram importantes experiências formativas, as trocas com os colegas resultaram em conhecimentos importantes para colaborar nas discussões sobre os estágios curriculares supervisionados na UFPel, em especial no curso de licenciatura em Ciências Sociais. Neste momento, percebi que necessitava trocar minhas lentes: comecei a enxergar os estágios supervisionados como componentes estratégicos na formação, tanto de professores de Sociologia para a Educação Básica, como meio para legitimar o ensino de Sociologia na Educação Básica.

Considerando minhas vivências e experiências institucionais, principalmente no curso de licenciatura, sou indicada pelo DESP para assumir a coordenação de área das Ciências Sociais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, em 2010.

As experiências desenvolvidas no PIBID mostraram-me a importância da promoção do protagonismo dos estudantes na construção de atividades de ensino e aprendizagem. Foram inúmeras atividades desenvolvidas em co-construção com os pibidianos⁷ e em parceria com a comunidade escolar. Foram significativas para minha formação profissional as inúmeras experiências construídas no programa; em minhas memórias, ficaram registrados momentos inesquecíveis

⁷ Pibidianos(as) – expressão utilizada para designar quem está vinculado ao PIBID para identificar-se como pertencente a essa comunidade de aprendizagem.

de projetos construídos e desenvolvidos sob o prisma da interdisciplinaridade. Os sentidos da docência foram sendo despertados a cada projeto elaborado e ação desenvolvida. Somente para ilustrar, cito alguns: “Virando a Página”; “Horta Escolar: saberes e sabores” e “Eleição para o Grêmio Estudantil”⁸. As experiências vivenciadas nesses projetos só vieram reforçar o que vinha experimentando nas aulas que ministro desde longo tempo no curso de licenciatura, de que um dos maiores desafios do professor, na atualidade, está em motivar os estudantes para as atividades de ensino e aprendizagem.

Vivenciei, com os pibidianos, a aventura de (re)construir, com os estudantes em formação inicial e com os alunos e professores da escola, práticas de ensino e aprendizagem pautadas no diálogo, na interdisciplinaridade e oriundas das demandas do cotidiano da escola. Penso que, tanto para mim como para os sujeitos envolvidos, trabalhar sob a perspectiva da interdisciplinaridade foi experiência penosa, porém prazerosa e formadora. Ao referir-me ao aspecto penoso, afirmo que não foi nada fácil propor um modelo de ação sob o prisma da interdisciplinaridade, pois há muita resistência a novos formatos de organização dos saberes e de propostas metodológicas.

Dediquei-me por sete anos ao programa. Intensas foram as aprendizagens em torno dos saberes específicos das Ciências Sociais, somadas aos saberes didático-pedagógicos construídos no ambiente escolar. Percebo que muito do que sou/estou sendo como professora e coordenadora de área, no momento, tem muito dos estudos e práticas vivenciadas, sobretudo em inúmeras ações desenvolvidas no PIBID (2010/2017), um ambiente dinâmico e múltiplo, onde fui reinventando-me como docente.

Atribuo a esse programa, criado com o objetivo de promover e valorizar a formação de estudantes críticos, reflexivos e autônomos em seus saberes e fazeres, o meu reinventar a docência. Foi neste ambiente dinâmico e de múltiplas relações que fui construindo e reconstruindo a mim e às disciplinas de Práticas de Ensino em Ciências Sociais.

Foi por meio de minhas vivências no programa que estabeleci importantes laços profissionais responsáveis por ampliar o meu repertório

8 Entre tantas experiências vivenciadas no PIBID, umas mais significativas foi coordenar a construção de processo eleitoral para eleição do Grêmio Estudantil da Escola Dr. Antônio Leivas Leite, em 2014. Processo construído sob o protagonismo e colaboração entre estudantes-bolsistas do PIBID, do curso de licenciatura em Ciências Sociais e os alunos da escola Estadual Dr. Antônio Leivas Leite. Todo o processo foi acompanhado e registrado pela TV Câmara de Pelotas.

teórico-metodológico. Fui apresentada ao método (auto)biográfico e às narrativas de formação por intermédio das pesquisas desenvolvidas pelas professoras Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Maria Helena Menna Barreto Abrahão. As pesquisas desenvolvidas por essas professoras-pesquisadoras fizeram-me perceber que as narrativas (auto)biográficas constituem-se em potente dispositivo para mobilizar a curiosidade epistemológica de estudantes em formação inicial da universidade, como os jovens da Educação Básica, já que o ato de narrar traz uma variedade de contextos, sócio-histórico, cultural, político e econômico, que podem ser explorados pela sociologia.

Por fim, realço que a constituição de minha identidade docente foi/é impactada por entrelaços que se conectam ao movimento de institucionalização da Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Básico e as vivências experienciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, uma trajetória permeada por inúmeros fios que configuram uma trama marcada por nós (des)feitos, consequentemente, responsáveis pela construção de minha identidade evolutiva docente.

CONCLUSÃO

Ao fim de minha escrita narrativa reflexiva de formação, perspectivo a reconfiguração dos currículos, em especial, dos cursos de formação de professores. Por meio do exercício narrativo realizado pela narradora-pesquisadora, penso que só é possível a transformação do sujeito mediante a sua conscientização. Como vou transformar-me se não me permito o exercício do diálogo interno e sensível de que falam os autores citados no texto? Dessa forma, cabe repensar a formação inicial dos futuros professores por meio da implementação de práticas pedagógicas, focadas na promoção do protagonismo dos estudantes, que valorizem as subjetividades e vivências de um sujeito que vem constituindo a sua identidade evolutiva para além dos muros da universidade. Portanto, penso na necessidade de adoção e valorização de práticas que promovam aprendizagens ancoradas em processo de conhecimento reflexivo auto(hetero)biográfico.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente, **Línhas Críticas**, 2023.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O studium e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014, p. 57-78, coleção: Modos de viver, narrar e guardar. Tomo I.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes. Narrativas de Autoformação: escritas de si, autorregulação da aprendizagem e reflexividade na prática pedagógica. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B.. **Pesquisa (Auto)Biográfica em Rede**. Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. P. 141-163.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN, 2008, p. 153-179

BOLÍVAR, Antonio. Las histórias de vida y construcción de identidades profesionales In: ABRAHÃO, Maria H. M. B.; FRISON, Lourde. M. B.; BARREIRO, Cristhianny. B. (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)biográfica – Tomo I**, 458p. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 251-287.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en éducation**: Fondements, méthodes, pratiques. Téraèdre, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo projeto. Paulus; EDUFRN, 2008.

FRISON, Lourdes M. B.; BASSO, Fabiane P. . Construções Identitárias Reveladas em Trabalhos com Narrativas (Auto)Biográficas (impresso). In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; FRISON, Lourdes M. B.; BARREIRO, Cristhianny B.. (Org.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica**. Tomo I. 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, v. 1, p. 363-392.

JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: JOSSO, Marie-Cristine; FRISON, Lourdes.; BARREIRO, Cristhianny. (Orgs.). **A Aventura (Auto)Biográfica Tomo I**. EDIPUCRS,2008, p. 59-90.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. EDUCA, 2002.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral. Palabra dada**. Madrid: Síntesis, 2007.

NÓVOA, Antonio. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

RICOEUR, Paul. **Del texto a la acción**: Ensayos de hermenêutica II. Carretera Picacho-Ajusco, México: Fondo de Cultura Rconómica, 2002.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.036

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA DE SOCIALIZAÇÃO E BEM-ESTAR EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA/RS

Nadine Zarate Goulart¹

Cindy Allanis Schneider dos Santos²

Luis Mikael dos Santos Santander³

Miriam Raquel de Freitas Monteiro⁴

RESUMO

A escola é um ambiente muito importante para a formação dos alunos, tanto em relação à aquisição de conhecimentos científicos, quanto em aquisição de cultura, formação de cidadania, além de diferentes outros aspectos. Desempenha um papel essencial de socialização para as crianças, especialmente durante os anos iniciais de sua formação, ajudando-as a desenvolver habilidades necessárias para viver em sociedade. Esse processo é diferente conforme o contexto da comunidade em que a escola está inserida, seja em áreas urbanas ou rurais, porém, a Educação Física destaca-se como relevante ferramenta que permeia todos estes cenários, pois oferece um ambiente descontraído e interativo, no qual os alunos têm maior liberdade

1 Graduando do curso de Educação Física/Licenciatura 7º Semestre/2024. UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana, nadinegoulart.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduando do curso de Educação Física/Licenciatura 5º Semestre/2024. UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana, cindysantos.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduando do curso de Educação Física/Licenciatura 7º Semestre/2024. UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana, luissantander.aluno@unipampa.edu.br;

4 Professora orientadora: Professora do Município de Uruguaiiana. Pontifícia Universidade Católica do RS - PUCRS, Especialista em Educação Física na Escola - Universidade Pitágoras - UNOPAR- Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, miriammonteiro@semed.uruguaiiana.rs.gov.br

para expressar-se e fortalecer laços de amizade e cooperação, que se traduzem em bem-estar e qualidade de vida. Este estudo objetiva destacar a importância da escola como meio de socialização dos alunos, e como a Educação Física contribui, através das inúmeras atividades e vivências, para o seu bem-estar em uma escola da zona rural do interior do município de Uruguaiana/RS. Trata-se de um relato de experiência de pibidianos durante as observações de campo, bem como de relatos dos alunos e da comunidade escolar que permitiram contextualizar suas vivências no contexto rural. Em escolas rurais, esse processo de socialização assume um papel de destaque e apresenta uma peculiaridade em relação aos demais contextos escolares: a maioria dos estudantes residem em localidades distantes e com pouco acesso, ocupando seu tempo fora da escola auxiliando a família com tarefas domésticas e/ou no trabalho rural, sendo a escola o principal, ou único, local de socialização. Nesse sentido, a escola rural torna-se ainda mais importante, pois oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades interpessoais que vão além das atividades cotidianas, além de ser o espaço de referência da comunidade em território não urbano.

Palavras-chave: Educação Física; Socialização; Escola Rural.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano, sendo a escola um espaço essencial para a formação integral dos indivíduos, não apenas no que diz respeito à aquisição de conhecimentos científicos, mas, também, no desenvolvimento de habilidades sociais, culturais e cidadãs (Brasil, 1996). Nesse contexto, a escola assume um papel central na socialização das crianças, especialmente durante os anos iniciais de sua formação, contribuindo para a construção de valores e competências necessárias para a vida em sociedade (Freire, 1996). Esse processo, no entanto, não é homogêneo, variando conforme o contexto social, cultural e geográfico em que a escola está inserida, seja em áreas urbanas ou rurais (Arroyo, 2007).

No cenário rural, a escola adquire uma dimensão ainda mais significativa, já que, muitas vezes, constitui-se como o principal, ou até mesmo o único, espaço de socialização para as crianças e adolescentes (Caldart, 2004). Em comunidades rurais, como as do município de Uruguaiana/RS, os estudantes, frequentemente, residem em localidades distantes e com pouco acesso a outros espaços de convivência, dedicando grande parte do tempo fora da escola às tarefas domésticas e ao trabalho no campo (Fernandes, 2010). Dessa forma, a escola rural torna-se um ambiente crucial para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e para a promoção do bem-estar desses alunos (Molina, 2004).

A Educação Física, enquanto componente curricular, destaca-se como uma ferramenta relevante nesse processo, oferecendo um ambiente descontraído e interativo no qual os alunos têm maior liberdade para expressar-se, fortalecer laços de amizade e desenvolver valores como cooperação, respeito e solidariedade (Darido, 2003). Por meio de atividades lúdicas, esportivas e recreativas, a Educação Física contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas, também, o emocional e o social (Bracht, 1999). Em escolas rurais, essa contribuição é ainda mais evidente, já que as vivências proporcionadas pela Educação Física, muitas vezes, contrapõem-se ao cotidiano marcado pelo isolamento e pelas demandas do trabalho rural (Souza, 2010).

Nesse sentido, a Educação Física assume um papel transformador, ao oferecer aos alunos da zona rural oportunidades de interação que vão além das atividades cotidianas, permitindo-lhes experimentar novas formas de convivência

e de expressão corporal (Kunz, 2001). Além disso, as atividades propostas pela Educação Física podem ser adaptadas ao contexto rural, valorizando os saberes e as práticas locais, o que contribui para a construção de uma identidade cultural positiva entre os estudantes (Freire, 1989). Essa abordagem é fundamental para que os alunos sintam-se valorizados e reconhecidos em seu ambiente, fortalecendo o vínculo com a escola e com a comunidade (Galvão, 2005).

O estudo em questão tem como objetivo destacar a importância da escola como meio de socialização dos alunos e como a Educação Física contribui para o seu bem-estar em uma escola da zona rural do município de Uruguaiana/RS. Para tanto, foram realizadas observações de campo e coletados relatos dos alunos e da comunidade escolar, que permitiram contextualizar as vivências no contexto rural. A metodologia adotada buscou compreender as particularidades do processo de socialização nesse contexto, destacando os desafios e as potencialidades da Educação Física como ferramenta de promoção do bem-estar e da qualidade de vida (Minayo, 2014).

A escolha do contexto rural justifica-se pela singularidade das dinâmicas sociais e educacionais que nele desenvolvem-se, as quais demandam abordagens específicas e sensíveis às realidades locais (Hage, 2005). Em Uruguaiana/RS, a escola rural configura-se como um espaço de referência para a comunidade, desempenhando um papel fundamental na integração social e no desenvolvimento comunitário (Santos, 2008). Nesse cenário, a Educação Física emerge como uma disciplina que transcende o aspecto físico, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar de forma autônoma e solidária em sua comunidade (Coletivo de Autores, 1992).

A partir dessa perspectiva, este estudo busca refletir sobre as práticas pedagógicas da Educação Física no contexto rural, destacando sua relevância para a socialização e o bem-estar dos alunos (Gonzalez, 2005). Além disso, pretende-se discutir como as vivências proporcionadas pela Educação Física podem ser articuladas com os saberes locais, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada (Brandão, 2002). Essa abordagem é essencial para que a escola rural cumpra seu papel de espaço de formação integral, contribuindo para o desenvolvimento humano e social dos estudantes (Saviani, 2007).

Por fim, é importante ressaltar que a Educação Física, enquanto disciplina escolar, não se limita ao desenvolvimento de habilidades motoras ou à prática esportiva, mas, também, desempenha um papel fundamental na construção de

valores e na promoção da saúde integral dos alunos (Tani, 2005). Em um contexto marcado pelo isolamento e pelas demandas do trabalho rural, como o da zona rural de Uruguaiana/RS, a Educação Física configura-se como uma ferramenta essencial para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida, conforme destacado por Betti (1999), contribuindo para a formação de indivíduos mais saudáveis, autônomos e socialmente integrados.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo trata-se de um relato de experiência de pibidianos (acadêmicos do curso de Educação Física, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID), durante as observações de campo, bem como de relatos dos alunos e da comunidade escolar, que permitiram contextualizar suas vivências no contexto rural. Para facilitar a coleta dessas informações, os relatos da comunidade escolar foram adquiridos por meio de um formulário online disponibilizado pelos autores, com questões abertas e fechadas, assim permitindo o registro de suas experiências e percepções sobre o ambiente escolar e a prática da Educação Física.

Esses relatos constituem uma fonte valiosa de dados qualitativos, essenciais para contextualizar a pesquisa e proporcionar uma análise aprofundada sobre a escola como um espaço de socialização. Além disso, somam para a investigação sobre como o componente de Educação Física contribui para o bem-estar dos alunos em escolas rurais. O estudo busca explorar a escola como um ambiente essencial para a formação e o desenvolvimento social dos estudantes, abordando de que forma a Educação Física pode atuar como um fator determinante para a promoção da interação social e o desenvolvimento emocional das crianças em contextos rurais, levando em consideração as particularidades e desafios desses ambientes.

Assim, a abordagem qualitativa adotada permitirá a análise das experiências dos sujeitos envolvidos e a reflexão sobre a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento integral dos alunos

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola é reconhecida como um dos principais espaços de socialização, especialmente durante os anos iniciais da formação das crianças e dos adolescentes. Segundo Vygotsky (1998), a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos indivíduos, pois é por meio das relações estabelecidas no ambiente escolar que os alunos aprendem a conviver em sociedade, compartilhar experiências e construir valores. Nesse sentido, a escola não apenas transmite conhecimentos científicos, mas, também desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e participativos (Brasil, 1996). Para Arroyo (2007), a socialização na escola é um processo dinâmico que envolve a troca de saberes, a construção de identidades e a formação de vínculos afetivos, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No contexto rural, a escola assume uma importância ainda mais significativa no processo de socialização, uma vez que, para muitos alunos, ela representa o único espaço de convivência fora do ambiente familiar e das atividades laborais (Caldart, 2004). Em comunidades como as da zona rural de Urugaiana/RS, onde o acesso a outros espaços de lazer e interação é limitado, a escola torna-se um local de referência para a construção de relações interpessoais e o desenvolvimento de habilidades sociais (Fernandes, 2010). Além disso, a escola rural, muitas vezes, funciona como um centro de integração comunitária, promovendo a participação das famílias e fortalecendo os laços entre os membros da comunidade (Molina, 2004). Dessa forma, a socialização na escola rural vai além do âmbito educacional, contribuindo para a formação de uma identidade coletiva e para a valorização da cultura local.

A Educação Física, por sua vez, destaca-se como uma disciplina essencial no processo de socialização, oferecendo um ambiente descontraído e interativo no qual os alunos podem expressar-se livremente e fortalecer laços de amizade e cooperação (Darido, 2003). Segundo Bracht (1999), a Educação Física proporciona vivências que estimulam o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade e trabalho em equipe, essenciais para a convivência em sociedade. Por meio de atividades lúdicas, esportivas e recreativas, essa disciplina contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo, além do desenvolvimento físico, o emocional e o social (Kunz, 2001). Nesse sentido, a Educação Física

torna-se um espaço privilegiado para a construção de relações interpessoais e para a promoção do bem-estar dos alunos.

No âmbito escolar, a Educação Física também configura-se como uma ferramenta eficaz para a promoção da saúde e da qualidade de vida. De acordo com Gaya (2008), as atividades físicas realizadas no ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento de hábitos saudáveis, como a prática regular de exercícios e a adoção de um estilo de vida ativo. Além disso, a Educação Física proporciona momentos de descontração e alívio do estresse, o que é fundamental para o equilíbrio emocional dos estudantes (Silva, 2015). Para Freitas (2012), a prática de atividades físicas no ambiente escolar também favorece a inclusão de alunos com diferentes habilidades, promovendo a igualdade e o respeito à diversidade. Dessa forma, a Educação Física torna-se uma disciplina essencial para o bem-estar físico e emocional dos estudantes.

No contexto rural, a Educação Física assume uma função ainda mais relevante, uma vez que, para muitos alunos, ela representa uma das poucas oportunidades de interação social e prática de atividades físicas fora do ambiente familiar e das atividades laborais (Molina, 2004). Em comunidades como as da zona rural de Uruguaiana/RS, onde o acesso a espaços de lazer e convivência é limitado, a Educação Física torna-se um espaço fundamental para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida dos estudantes (Silva, 2015). Além disso, as atividades propostas pela Educação Física no contexto rural, muitas vezes, são adaptadas às características da comunidade, valorizando a cultura local e promovendo a integração entre os alunos (Fernandes, 2010). Dessa forma, a Educação Física contribui para a formação de uma identidade coletiva e para a valorização das tradições rurais.

A Educação Física na zona rural também destaca-se por sua capacidade de superar os desafios específicos desse contexto, como o isolamento geográfico e a falta de infraestrutura adequada. Segundo Caldart (2004), a criatividade e a adaptação são elementos essenciais para a prática da Educação Física no meio rural, uma vez que os professores precisam lidar com recursos limitados e espaços muitas vezes improvisados. Apesar dessas dificuldades, a Educação Física no contexto rural torna-se um espaço de resistência e inovação, promovendo a inclusão e a participação dos estudantes (Arroyo, 2007). Para Kunz (2001), a Educação Física no meio rural também contribui para a valorização do trabalho

no campo, integrando atividades que refletem o cotidiano dos alunos e fortalecendo sua identidade cultural.

Em síntese, a Educação Física configura-se como uma ferramenta essencial para a socialização e o bem-estar dos estudantes, especialmente no contexto rural, no qual a escola assume um papel central na vida dos alunos. Por meio de atividades lúdicas, esportivas e recreativas, a Educação Física promove o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando não apenas o desenvolvimento físico, mas, também, o emocional e o social (Darido, 2003). Além disso, a Educação Física no contexto rural contribui para a superação dos desafios específicos desse ambiente, promovendo a inclusão, a valorização da cultura local e a formação de uma identidade coletiva (Fernandes, 2010). Dessa forma, a Educação Física torna-se uma disciplina fundamental para a promoção da qualidade de vida e do bem-estar dos estudantes da zona rural.

RELATO DA VIVÊNCIA

Para compreender de maneira mais detalhada as nuances do papel da escola no campo e a contribuição da Educação Física para a socialização dos alunos, foi enviado um questionário online à comunidade escolar. Esse questionário teve o objetivo de proporcionar respostas mais íntimas e reflexivas sobre como a escola rural influencia a vida dos estudantes e como a Educação Física pode atuar nesse processo. O formulário abordou questões relacionadas ao papel da escola na socialização, a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento social e as particularidades desse contexto rural.

O questionário iniciava-se com questões sobre a função dos participantes na escola, como professor, coordenador ou funcionário de apoio, para contextualizar as respostas. Perguntou-se, ainda, se a escola desempenha um papel essencial na socialização dos alunos e se ela é o principal (ou único) local de socialização para os estudantes da comunidade rural. A pesquisa também investigou como a escola rural contribui para a formação da cidadania dos alunos e as dificuldades que eles enfrentam para socializar, considerando o contexto rural, como a distância e as tarefas no campo.

A Educação Física foi abordada como ferramenta para promover a socialização, sendo questionado se ela ajuda a fortalecer laços de amizade e cooperação entre os alunos, além de contribuir para seu bem-estar físico e mental. Além

disso, o questionário procurou entender a importância da Educação Física nas escolas rurais, destacando dificuldades logísticas e a relevância da prática de atividades físicas para melhorar a qualidade de vida dos alunos, especialmente os que auxiliam nas tarefas rurais.

A pesquisa também questionou os desafios para promover a socialização nas escolas rurais, como a infraestrutura inadequada ou o desinteresse dos alunos, e pediu sugestões para melhorar a integração entre os estudantes. Essas questões forneceram dados importantes para entender como a escola rural e a Educação Física podem melhorar a socialização e o bem-estar dos alunos, identificando tanto desafios quanto estratégias para um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo.

Integrando à experiência dos pibidianos no contexto escolar, juntamente com os relatos dos alunos e da comunidade escolar, foi possível enriquecer a compreensão das dinâmicas e vivências no ambiente rural, contribuindo para uma análise mais aprofundada da interação entre a Educação Física e o processo de socialização dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através do questionário e das observações de campo destacam a importância da escola rural como principal espaço de socialização para os alunos, corroborando as ideias de Caldart (2004, p. 45), que afirma que, em comunidades rurais, a escola, muitas vezes, constitui-se como o único local de convivência fora do ambiente familiar e das atividades laborais. Além disso, Fernandes (2010, p. 78) ressalta que, em contextos rurais, a escola assume um papel central na integração comunitária, fortalecendo os laços entre os membros da comunidade e promovendo a valorização da cultura local.

No que diz respeito à Educação Física, os relatos dos alunos e da comunidade escolar evidenciaram que essa disciplina desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar físico e mental dos estudantes. Bracht (1999, p. 34) destaca que a Educação Física proporciona vivências que estimulam o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade e trabalho em equipe, essenciais para a convivência em sociedade. Além disso, as atividades físicas realizadas no ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento de hábitos saudáveis, como

a prática regular de exercícios e a adoção de um estilo de vida ativo (Gaya, 2008, p. 56).

No contexto rural, a Educação Física assume uma função ainda mais relevante, uma vez que, para muitos alunos, ela representa uma das poucas oportunidades de interação social e prática de atividades físicas fora do ambiente familiar e das atividades laborais (MOLINA, 2004, p. 89). Silva (2015, p. 102) ressalta que, em comunidades rurais, a Educação Física se torna um espaço fundamental para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida dos estudantes, especialmente quando as atividades são adaptadas às características da comunidade, valorizando a cultura local e promovendo a integração entre os alunos.

No entanto, os desafios para a promoção da socialização nas escolas rurais também foram destacados, como a infraestrutura inadequada e o desinteresse de alguns alunos. Arroyo (2007, p. 67) aponta que a criatividade e a adaptação são elementos essenciais para a prática da Educação Física no meio rural, uma vez que os professores precisam lidar com recursos limitados e espaços muitas vezes improvisados. Apesar dessas dificuldades, a Educação Física no contexto rural torna-se um espaço de resistência e inovação, promovendo a inclusão e a participação dos estudantes (Kunz, 2001, p. 45).

Os resultados reforçam a importância da escola rural como espaço de socialização e a relevância da Educação Física como ferramenta para o desenvolvimento integral dos alunos. Através de atividades lúdicas, esportivas e recreativas, a Educação Física promove não apenas o desenvolvimento físico, mas, também, o emocional e o social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos (Darido, 2003, p. 23). Além disso, a Educação Física no contexto rural contribui para a superação dos desafios específicos desse ambiente, promovendo a inclusão, a valorização da cultura local e a formação de uma identidade coletiva (Fernandes, 2010, p. 112).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia o papel crucial da escola rural, não apenas como um ambiente de desenvolvimento e socialização para os alunos, mas, também, para a comunidade local. Ela representa uma das poucas oportunidades de interação social além dos eventos esporádicos da região, e de atividades físicas para os estudantes fora do contexto doméstico. Esse cenário ganha mais relevância

quando se observa o papel da Educação Física, que, ao fomentar a criação de laços, proporciona um ambiente colaborativo, no qual os alunos trabalham juntos em busca de um objetivo comum. Assim, a escola não se limita a ser um espaço de aprendizado técnico, mas, também, configura-se como um ponto de integração social, essencial para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, e desempenha um papel crucial no cumprimento de sua função como espaço de formação integral, promovendo o crescimento humano e social dos estudantes.

A Educação Física, ao apresentar-se como uma ferramenta de socialização, além de desenvolver habilidades motoras, estimula valores como respeito, solidariedade e cooperação, que são fundamentais para a convivência social. Além disso, a prática regular de atividades físicas contribui para a adoção de hábitos saudáveis e para o fortalecimento de um estilo de vida ativo, essencial para o bem-estar físico e emocional dos alunos. No contexto rural de Uruguaiana/RS, a disciplina destaca-se ainda mais, já que, muitas vezes, representa uma das poucas oportunidades de interação social para esses estudantes, que se encontram, em grande parte, afastados de espaços de convivência na comunidade.

Embora existam desafios relacionados à infraestrutura e à escassez de recursos, além das adaptações específicas locais que se apresentam como obstáculos, a Educação Física mostra-se como um campo de resistência e inovação. Os relatos de pibidianos, alunos e membros da comunidade escolar revelam a capacidade dessa disciplina de ajustar-se, superar limitações e proporcionar experiências enriquecedoras, contribuindo para a formação de uma identidade coletiva e o fortalecimento da cultura local.

Portanto, a Educação Física mostra-se como um elemento fundamental na formação integral dos alunos, não apenas no desenvolvimento físico, mas, também, na construção de vínculos afetivos, na promoção da inclusão e na valorização das culturas e tradições locais. O estudo destaca a importância da escola rural como um espaço de socialização e transformação social, oferecendo aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e físicas, que vão além do conteúdo acadêmico, preparando-os para o exercício da cidadania de forma autônoma, crítica e solidária.

Assim, é fundamental a continuidade dos estudos sobre a Educação Física nas escolas rurais, a fim de aprimorar práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses contextos. A pesquisa constante permite fortalecer o papel da disciplina na formação integral dos alunos, contribuindo para

o desenvolvimento físico, social e emocional, e garantindo que todos tenham acesso a oportunidades de socialização e crescimento pessoal, essenciais para a construção de uma cidadania plena e solidária.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educação Básica e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

ARROYO, M. G. **Educação básica e o movimento do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1999.

BRANDÃO, C. R. A **Educação como Cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERNANDES, B. M. **Educação do campo: território, políticas públicas e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, P. A **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

FREITAS, M. T. **Educação Física e inclusão: desafios e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2012.

GALVÃO, A. M. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: MDA, 2005.

GAYA, A. **Educação Física escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física e Cultura Corporal**. Ijuí: Unijuí, 2005.

HAGE, S. M. **Educação do Campo: uma experiência em construção**. Belém: UFPA, 2005.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOLINA, R. M. K. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2004.

SANTOS, M. A. **Escola Rural e Desenvolvimento Comunitário**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. A. **Educação Física e o contexto rural: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2015.

SOUZA, M. A. **Educação Física e Escola Rural: desafios e possibilidades.** São Paulo: Cortez, 2010.

TANI, G. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.05.037

CLUBE DE MATEMÁTICA NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE DE RELACIONAR EXTENSÃO E ENSINO

Graciela Moro¹
Marnei Luis Mandler²
Regina Helena Munhoz³
Amanda de Oliveira Fink⁴
Ana Julia Ferrari Araujo⁵

RESUMO

Neste trabalho, compartilhamos algumas experiências vivenciadas no âmbito de um projeto de extensão universitária intitulado “Clube de Matemática na Escola”, em duas unidades escolares públicas de Joinville (SC), durante os anos de 2023 e 2024. O Clube de Matemática na Escola procura elaborar, analisar e desenvolver atividades pedagógicas estruturadas com o intuito de propiciar aprendizagem e/ou revisão de conhecimentos matemáticos, a partir de uma abordagem lúdica que valoriza a utilização de jogos e materiais didáticos manipuláveis. As atividades propostas pelo Clube de Matemática são elaboradas por alunas da licenciatura em Matemática

-
- 1 Doutora em Ciências da Educação (UMinho, Portugal). Professora do Mestrado em Matemática em Rede Nacional (Udesc), Joinville, Santa Catarina, Brasil. E-mail: gracimoro@gmail.com;
 - 2 Mestre em Matemática (UFRGS). Professor do Centro de Ciências Tecnológicas (Udesc), Joinville, Santa Catarina, Brasil. E-mail: marnei.mandler@udesc.br;
 - 3 Doutora em Educação para a Ciência e Matemática (UNESP – Bauru). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias (Udesc), Joinville, Santa Catarina, Brasil. E-mail: regina.munhoz@udesc.br;
 - 4 Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Matemática, Centro de Ciências Tecnológicas (Udesc), Joinville, Santa Catarina, Brasil. E-mail: amanda.fink3@edu.udesc.br;
 - 5 Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Matemática, Centro de Ciências Tecnológicas (Udesc), Joinville, Santa Catarina, Brasil. E-mail: ana.araujo2705@edu.udesc.br;

da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), sob orientação de docentes do curso, e são desenvolvidas em horário extraclasse em escolas participantes do projeto, tendo, como público-alvo, alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O referencial teórico está pautado em autores que discutem a utilização de brincadeiras, jogos e materiais manipuláveis no ensino e aprendizagem de Matemática, como Lorenzato (2006) e Silva (2007). Entre os resultados obtidos, destacam-se os benefícios proporcionados à aprendizagem matemática dos estudantes que participam das atividades propostas pelo Clube e as contribuições à formação inicial das futuras professoras de Matemática, que atuam como bolsistas do projeto de extensão.

Palavras-chave: Ensino de Matemática, Formação de professores de Matemática, Extensão Universitária, Jogos didáticos, Materiais manipuláveis.

INTRODUÇÃO

O “Clube de Matemática na Escola” é um projeto de extensão desenvolvido desde 2015 por professores e alunos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em Joinville (SC).

Concebido em resposta a uma demanda de uma comunidade escolar, no seu segundo ano de execução, o projeto passou a compor o Programa de Extensão “Ensino de Ciências e Matemática: Abordagens Interdisciplinares”, que consiste num conjunto de quatro ações extensionistas orientadas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e a integração de saberes relacionados aos campos da Matemática, Física e Química.

O Clube de Matemática na Escola tem como objetivos criar, avaliar e implementar atividades pedagógicas planejadas para promover o aprendizado e/ou a revisão de conceitos matemáticos. Isso é feito por meio de uma abordagem lúdica, que dá ênfase ao uso de jogos e materiais didáticos manipuláveis como ferramentas de ensino. As atividades são realizadas em diferentes unidades escolares da rede estadual, sendo idealizadas por bolsistas do projeto, alunas do curso de licenciatura em Matemática da UDESC, sob orientação de professores dessa instituição.

Neste artigo, a ênfase será sobre o trabalho realizado no Clube nos anos de 2023 e 2024 e suas implicações na formação docente de quatro licenciandas em Matemática, bolsistas do projeto de extensão. Por meio de uma abordagem qualitativa e interpretativa, analisamos as produções textuais efetuadas pelas licenciandas em seus relatórios semestrais, enfatizando algumas das propostas lúdicas desenvolvidas com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio e destacando as contribuições identificadas para a sua formação inicial.

REFERENCIAL TEÓRICO

A relação entre a extensão universitária e a formação docente tem sido evidenciada pela literatura acadêmica. Para Corrêa-Silva, Penha e Gonçalves (2017), a participação de professores em formação inicial em projetos de extensão permite o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos profissionais que possibilitam uma maior aproximação entre teoria e prática, que nem sempre são adequadamente exploradas em cursos de licenciatura.

Segundo Lopes e Costa (2016), a atuação de licenciandos em ações extensionistas amplia o contexto de construção e aplicação de saberes docentes, contribuindo para uma percepção mais ampla das diferentes condições nas quais a profissão docente é exercida e elevando o número de oportunidades para o desenvolvimento de saberes experienciais e saberes da formação profissional.

De acordo com Manchur, Suriani e da Cunha (2013), a extensão também favorece o contato direto entre licenciandos e o ambiente escolar, possibilitando-lhes o desenvolvimento de metodologias de ensino que podem potencializar a sua formação acadêmica e futura atuação docente.

O objetivo geral do projeto de extensão “Clube de Matemática na Escola” é promover a aprendizagem e/ou a revisão de conhecimentos matemáticos por meio de uma abordagem lúdica, que valoriza o uso de jogos e materiais didáticos manipuláveis. Para embasar nossa prática, recorreremos a autores/as que ressaltam a importância desses recursos nos processos de ensino e aprendizagem, especificamente no aprendizado de Matemática na Educação Básica. Nesse sentido, apresentaremos, a seguir, algumas contribuições de Lorenzato (2006), Silva (2008) e Raupp e Grando (2016) sobre o tema.

Segundo Raupp e Grando (2016), a ludicidade é reconhecida como qualquer atividade que nos faça ter momentos de prazer e, de certa forma, “fugir” de atividades laborais ou rotineiras, fazendo-se presente na vida de todas as pessoas, independentemente da idade. Deste modo, além das atividades tradicionalmente recreativas, como jogos e brincadeiras diversas, assistir a um filme, ouvir música, dançar, desenhar, e fazer atividades físicas também são consideradas atividades lúdicas. De modo geral, a ludicidade está presente em todas as atividades que geram prazer ou alegria aos que as praticam.

Não obstante, considerando que o aspecto lúdico faz parte da vida de todas as pessoas, materializando-se em atividades que nos trazem felicidade e bem-estar, utilizá-lo para contribuir com os processos de ensino e aprendizagem parece-nos relevante.

Muitas pesquisas já foram desenvolvidas investigando a utilização de jogos e materiais didáticos nas aulas de matemática, e a maioria dos estudos aponta resultados positivos, destacando o potencial dos jogos e dos materiais didático-pedagógicos como recursos promissores para a aprendizagem de conteúdos de matemática.

De acordo com Lorenzato (2006, p.18), um “material didático (MD) é qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem”. Assim, um MD pode ser, por exemplo, um livro, uma calculadora, um jogo, um filme, entre outros recursos. Entretanto, embora tenham-se muitas possibilidades, ainda segundo este autor, o professor precisa saber com qual intuito deseja utilizar um MD, seja para introduzir um conteúdo, motivar os alunos, memorizar ou rever alguns conceitos, entre tantas possibilidades. Além disso, Lorenzato (2006) ressalta que usar um MD não é suficiente para garantir um bom ensino, ou seja, o planejamento docente quanto à utilização de um MD é muito importante para que os objetivos didáticos propostos possam ser atingidos.

Nesse mesmo sentido, Silva (2008) destaca que a escolha metodológica desempenha um papel fundamental na qualidade do ensino de Matemática: “uma ‘boa aula’ de matemática requer planejamento criterioso e estratégias bem definidas – ambos baseados no conteúdo matemático a ser trabalhado, levando o aluno a pensar, refletir, analisar e concluir, e atingindo assim, os objetivos propostos” (p.29). A autora ressalta que existem diversos métodos de ensino, sem que se possa afirmar a superioridade de um sobre os demais, pois, dependendo do contexto, diferentes abordagens podem complementar-se.

Ademais, a autora refere que o uso de jogos em sala de aula propicia que os alunos aprendam enquanto se divertem. Ensinar por meio de jogos oferece ao educador a oportunidade de criar aulas mais descontraídas, interessantes e dinâmicas, alinhando-se aos diversos recursos com os quais os alunos têm contato fora da escola (Silva, 2008). Deste modo, o professor pode despertar em seus alunos a vontade de aprender, além de incentivar a frequência às aulas, ao desenvolver atividades lúdicas em sala de aula.

Raupp e Grando (2016), com base em classificações de alguns autores, identificaram dois tipos comuns de jogos: “o jogo que utiliza um conhecimento já internalizado e o jogo como desafio a novas produções intelectuais. Ambos preveem a participação coletiva, que se efetivará por meio de interações provocadas pela situação de jogo e pelo uso da linguagem” (p.72).

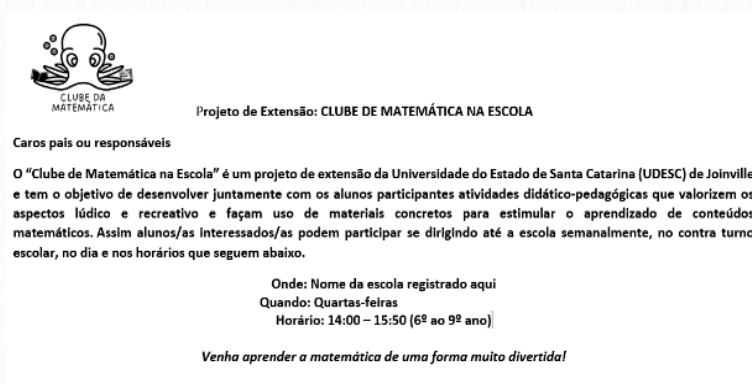
Nesse contexto, nas atividades do Clube de Matemática na escola, os jogos e outros materiais didáticos são utilizados em ambas as formas. Por vezes, são usados para revisar conteúdos já abordados, enquanto, em outras, têm a função de ensinar novos conceitos matemáticos.

METODOLOGIA

Nos anos de 2023 e 2024, as atividades do Clube ocorreram em duas escolas estaduais de Educação Básica de Joinville (Escola A e Escola G), com alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio. Os encontros aconteciam uma vez na semana, no contraturno escolar, com duração de duas horas: a primeira hora era destinada ao Ensino Fundamental e a segunda ao Ensino Médio. Os conteúdos matemáticos abordados no Clube eram alinhados com os temas que os alunos estavam estudando em sala de aula, além de serem revisitados conteúdos previamente estudados nos quais os alunos apresentavam defasagens, sendo estes essenciais para a compreensão de temas subsequentes.

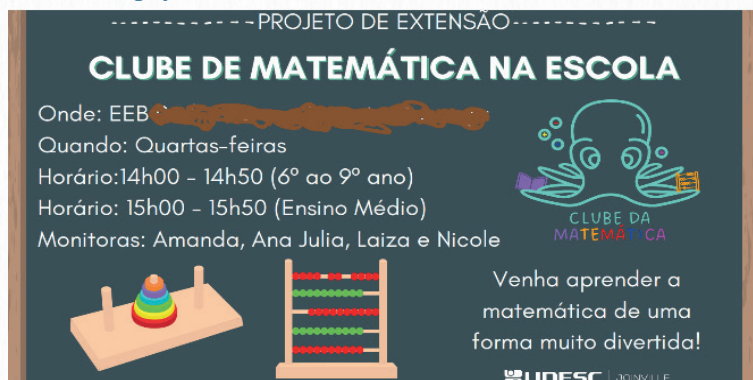
De forma geral, as atividades do Clube têm início com a definição, em parceria com a direção e com pelo menos um professor que ministra a disciplina de Matemática na unidade escolar, dos horários semanais em que serão oferecidas aos alunos de cada nível de ensino, priorizando o contraturno escolar. Após a definição desses horários, a proposta do Clube é divulgada por meio de cartazes (Figura 2), que são afixados em pontos estratégicos da escola, além do envio de convites (Figura 1) aos alunos para participar das atividades desenvolvidas. Também é realizada a apresentação da proposta aos pais ou responsáveis.

Figura 1: Convite



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 2: Cartaz de divulgação



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Após a divulgação, tem início, efetivamente, o trabalho com os alunos. Nesta etapa, o papel das licenciandas consiste na elaboração de jogos ou na seleção de jogos já existentes nos laboratórios de Ensino de Matemática da Udesc que possam ser adequados para explorar conceitos matemáticos e dinamizar os encontros com os alunos. Nos encontros iniciais e em situações que demandavam atenção específica, os docentes orientadores do projeto também participaram ativamente.

Ao final de cada semestre, as licenciandas envolvidas no Clube de Matemática eram incentivadas a produzir um relatório escrito, refletindo sobre as potencialidades e fragilidades das atividades desenvolvidas no âmbito escolar, além dos possíveis contributos à sua formação docente proporcionados pela utilização de metodologias de ensino pautadas na valorização de aspectos lúdicos.

A base metodológica deste estudo segue uma abordagem qualitativa e interpretativa (Gil, 2002). Os dados analisados são oriundos dos relatórios escritos pelas quatro licenciandas. A análise dos dados foi realizada considerando-se o referencial teórico da ludicidade no ensino de Matemática e os impactos dessa abordagem na formação profissional das licenciandas envolvidas em projetos extensionistas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

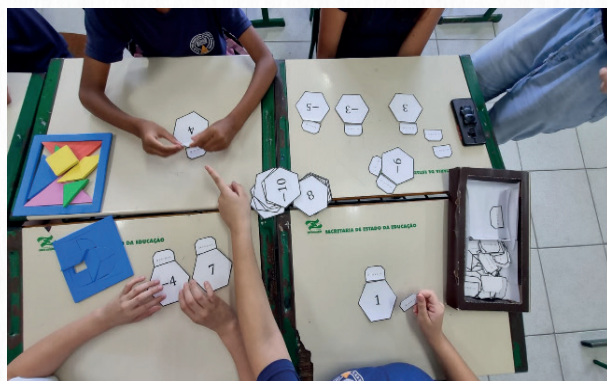
Como mencionado, as atividades do Clube de Matemática ocorreram no contraturno escolar em duas escolas estaduais situadas em diferentes bairros da cidade de Joinville (SC). Em 2023, as atividades semanais foram realizadas no laboratório de Ciências da escola A, enquanto, em 2024, uma sala de aula da escola G, que ficava disponível à tarde, foi utilizada para as sessões. Em ambas as escolas, as bolsistas contavam com uma caixa repleta de jogos e materiais didáticos, cuidadosamente selecionados no Laboratório de Educação Matemática (LABEMAT) da Udesc.

Em relação ao público atendido, em média, quatro alunos do Ensino Fundamental participaram das atividades semanais nos dois anos considerados. No entanto, em algumas sessões, chegou-se a atender até 12 alunos em um único encontro do Clube de Matemática, no ano de 2023. Por outro lado, a adesão dos alunos do Ensino Médio foi consideravelmente menor, com poucos estudantes retornando nas semanas seguintes. Acreditamos que o perfil dos estudantes do Ensino Médio, que em geral trabalhavam ou tinham outros compromissos no contraturno escolar, foi preponderante para a baixa participação nas atividades propostas. Além disso, a expectativa de alguns alunos de que o Clube de Matemática fosse uma espécie de reforço ou recuperação escolar pode, também, ter contribuído para essa diminuição na adesão.

Quanto aos conteúdos matemáticos abordados nas sessões do Clube, procurou-se alinhá-los aos temas que os alunos estavam estudando em sala de aula. Além disso, sempre que necessário, eram revisados conceitos já estudados anteriormente pelos alunos, principalmente aqueles considerados importantes para a compreensão de novos assuntos. Entre os tópicos abordados, destacam-se frações com números negativos, frações mistas, o esquema borboleta para adição de frações, potenciação, radiciação e conceitos de geometria plana e geometria espacial.

Em conformidade com a proposta de valorizar o lúdico no aprendizado da matemática, buscou-se privilegiar a utilização de jogos durante as atividades do Clube. Nesse sentido, os principais recursos didáticos utilizados foram jogos como: Engrenagem das Frações, Rouba Potência, Dominó das Frações, Tangram, Torre de Hanói, dentre outros. A Figura 3 ilustra um desses momentos.

Figura 3: Alunos manipulando jogos durante uma sessão do Clube de Matemática em 2023.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Além disso, sempre que necessário, os alunos participantes eram convidados a compartilhar com os colegas as suas estratégias, bem como utilizar o quadro para explicar seu ponto de vista ou, até mesmo, resolver operações matemáticas necessárias para avançar nos jogos, como evidencia a Figura 4.

Figura 4: Alunas resolvendo cálculos matemáticos de um jogo.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em relação às contribuições para os alunos que participaram das atividades do Clube de Matemática, tornou-se possível constatar uma mudança considerável no envolvimento dos participantes com a Matemática, conforme evidencia

o seguinte excerto, extraído do relatório de uma das licenciandas atuantes no projeto:

No início, muitos alunos se interessavam apenas pelos jogos, mas, com o tempo, passaram a demonstrar curiosidade pelo conteúdo matemático em si. Um dos momentos mais marcantes foi quando propusemos que eles mesmos criassem seu próprio “Rouba Potência” para jogar em casa, com a família. Eles formularam as potências e suas representações. Além disso, personalizamos o jogo utilizando materiais reutilizáveis para a confecção das caixas, incentivando a criatividade e a sustentabilidade (Licencianda 1, dados da pesquisa, 2025).

A participação como bolsistas de extensão no Clube de Matemática na Escola proporcionou às licenciandas algumas experiências importantes para sua formação docente. Um dos aspectos identificados na análise dos relatórios individuais das licenciandas foi a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas utilizadas no Clube, conforme o nível de conhecimento dos alunos. Tal preocupação com os conhecimentos prévios dos participantes do Clube norteou o planejamento das situações didáticas, conforme evidenciado na seguinte reflexão:

Ao iniciar o estudo de potenciação, percebemos que muitos alunos tinham dificuldades com multiplicação. Para ajudá-los, aplicamos jogos e atividades voltados para esse conteúdo antes de nos aprofundarmos nas propriedades das potências. Esse mesmo processo foi adotado para outros temas, garantindo que os alunos tivessem a base necessária para avançar nos conteúdos (Licencianda 1, dados da pesquisa, 2025).

O excerto acima evidencia a importância de uma abordagem didática que permita diagnosticar os conceitos matemáticos já assimilados pelos alunos antes de propor novas tarefas que necessitem de tais conhecimentos. Além disso, reforça a importância da flexibilidade docente ao planejar propostas pedagógicas e destaca a utilização de jogos como recurso para propiciar a revisão de conteúdos com os quais os alunos possuem alguma dificuldade.

Tais aspectos são inerentes ao exercício da profissão docente, e a oportunidade das licenciandas desenvolverem essa competência profissional no próprio contexto escolar, ainda durante sua formação inicial, vai ao encontro do exposto por Manchur, Suriani e da Cunha (2013), quando afirmam que a extensão universitária possibilita o contato entre futuros professores e o ambiente escolar,

permitindo o desenvolvimento de estratégias de ensino que potencializem sua formação acadêmica.

Outro ponto recorrente identificado nos relatórios das bolsistas atuantes no Clube de Matemática foi a valorização da ludicidade como estratégia de ensino. De acordo com uma licencianda:

Nossa principal estratégia de ensino foi o uso de jogos e atividades lúdicas, buscando estabelecer uma boa relação com os alunos e proporcionar um aprendizado mais dinâmico e envolvente. A ludicidade foi fundamental para manter o interesse dos estudantes. (Licencianda 1, dados da pesquisa, 2025).

A reflexão acima está alinhada com o que aponta Lorenzato (2006) e Silva (2007) no tocante ao caráter motivador de jogos como recurso didático no ensino de Matemática que favorece a compreensão de conceitos pelos alunos.

Para além das dificuldades associadas ao conteúdo matemático, as bolsistas do Clube observaram características socioemocionais no comportamento dos alunos atendidos pelo projeto que podem impactar o seu aprendizado matemático:

Além das dificuldades com operações básicas, percebemos que muitos alunos tinham a necessidade de serem ouvidos e, muitas vezes, não encontravam esse espaço na sala de aula tradicional. No Clube de Matemática, além de auxiliarmos com dúvidas recorrentes da matemática básica, também ajudamos a fortalecer a interação entre os alunos (Licencianda 1, dados da pesquisa, 2025).

Essa reflexão destaca o papel do Clube de Matemática como um espaço acolhedor que foi estabelecido nas duas instituições escolares nos anos de 2023 e 2024, vindo a propiciar uma maior interação social e a criação de vínculos entre os alunos e as licenciandas, o que também constitui-se como uma importante habilidade docente que as bolsistas puderam desenvolver com sua atuação no projeto.

Sob o ponto de vista de contribuições para a formação das futuras professoras, a participação no Clube de Matemática na Escola foi destacada como uma oportunidade de aprendizagem docente. Uma das licenciandas destacou:

Esse projeto contribui para o desenvolvimento dos alunos de graduação que atuam como bolsistas e voluntários, pois eles têm a oportunidade de aprimorar suas técnicas de ensino, interagir com os alunos e compreender

a realidade do meio educacional, entre outros benefícios (Licencianda 2, dados da pesquisa, 2025).

Esse contato direto com a realidade escolar, destacado pela bolsista no excerto acima, pode ser considerado uma contribuição para sua formação docente, uma vez que, ao participar do projeto de extensão, teve a possibilidade de enfrentar, na prática, os desafios da docência em Matemática, bem como desenvolver competências pedagógicas, estando em conformidade com o que aponta Corrêa-Silva, Penha e Gonçalves (2017).

A relação entre a teoria e a prática também foi ressaltada por duas licenciandas em suas reflexões:

Este projeto é gratificante, com o propósito de proporcionar ao futuro professor um contato direto com a escola e a educação matemática. Considero isso extremamente positivo, pois envolver-se, lidar e lecionar de maneira lúdica para os alunos do Ensino Fundamental e Médio é uma experiência singular. É notável que esse enfoque está alinhado com o nosso curso (Licencianda 1, dados da pesquisa, 2025).

O Clube proporcionou vários avanços, como a melhoria da nossa didática, estimulou a criatividade e nos deu uma nova visão da sala de aula e da escola (Licencianda 3, dados da pesquisa, 2025).

As percepções acima indicam que as experiências adquiridas no Clube de Matemática na Escola complementam a formação acadêmica das licenciandas e auxiliam a reforçar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas da licenciatura em Matemática.

Por fim, destacamos a reflexão de uma das licenciandas atuantes no Clube de Matemática que, além de sintetizar o potencial do projeto de extensão e suas contribuições para os alunos da Educação Básica e para as futuras professoras, evidencia a importante relação entre extensão, ensino e formação docente:

Fazer parte de projeto nos dá a oportunidade de nos relacionar com os alunos e observar as diferentes formas com que aprendem, o que chama mais interesse de certa faixa etária e também temos a chance de lidar com problemas cotidianos da escola, de uma sala de aula, com o apoio da escola e dos docentes que também fazem parte do clube, assim nos capacitando para, ao fim da graduação, estarmos muito mais preparados para assumir uma sala de aula de Matemática. (Licencianda 3, dados da pesquisa, 2025).

Em síntese, a participação das licenciandas no Clube de Matemática na Escola contribuiu para o desenvolvimento de seu conhecimento didático, de acordo com as dimensões de conhecimento do conteúdo, do currículo, dos alunos e dos processos de ensino e aprendizagem, conforme proposto por Ponte (2012). Ao longo do projeto, as licenciandas puderam ampliar sua compreensão sobre as necessidades dos alunos, adaptar suas estratégias pedagógicas e refletir sobre a importância da ludicidade no ensino da Matemática. Além disso, ao lidarem com as dificuldades e as realidades socioemocionais dos alunos, as futuras professoras também desenvolveram competências docentes relacionadas à criação de um ambiente acolhedor e à promoção de uma aprendizagem mais interativa.

Acreditamos que essa vivência prática na formação inicial é importante por proporcionar às licenciandas a oportunidade de aplicar e aprimorar os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas da grade curricular acadêmica, especialmente em relação à didática e ao currículo da Matemática. O contato direto com a realidade escolar também propiciou uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano das escolas, ampliando suas perspectivas e preparando-as para o exercício da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão “Clube de Matemática na Escola” nos anos de 2023 e 2024. Entre os resultados apresentados, evidenciamos o oferecimento de um espaço destinado à aprendizagem de conceitos matemáticos por alunos da Educação Básica, a partir de estratégias didáticas que procuraram valorizar aspectos lúdicos no ensino de Matemática.

A utilização de jogos e demais materiais didáticos mostrou-se um recurso pedagógico com potencial para envolver os participantes com os conceitos matemáticos abordados no Clube. Além disso, a atuação como bolsistas do projeto proporcionou às licenciandas algumas experiências docentes a partir do contato semanal estabelecido com o ambiente escolar, além do desenvolvimento de habilidades relacionadas com o exercício da profissão docente.

Outro ponto identificado na análise foi o fortalecimento das relações socioemocionais entre os alunos participantes do Clube e as bolsistas do projeto,

o que evidencia o papel do Clube de Matemática na Escola como um ambiente de acolhimento que estimula a interação social.

Acreditamos que a participação em projetos de extensão permite que professores em formação inicial adquiram repertórios didáticos que os capacitem a desenvolver uma prática pedagógica mais consciente e conectada à realidade escolar, complementando a sua formação acadêmica e contribuindo para uma maior articulação entre a teoria e a prática no ensino de Matemática. Por fim, procuramos evidenciar, no decorrer deste texto, algumas das relações possibilitadas pela extensão universitária e a formação de futuros professores de Matemática.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à FAPESC (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina), pelo apoio financeiro ao Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Sistemas Aplicados ao Ensino (PEMSA), e à Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da Udesc, pela concessão de bolsas de extensão universitária.

REFERÊNCIAS

CORRÊA-SILVA, A. M.; PENHA, N. R.; GONÇALVES, J. P.. **Extensão universitária e formação docente:** contribuições de um projeto de extensão para estudantes de Pedagogia. *Formação@ Docente*, v. 9, n. 1, p. 74-86, 2017.

LOPES, E. P.; COSTA, W. N. G.. **Contribuições da extensão universitária à formação docente.** XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). São Paulo: 2016.

LORENZATO, S.. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (Org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** 2. ed. rev. (Coleção Formação de Professores). Campinas (SP): Autores Associados, p. 3-37, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas SA, 2002.

MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; DA CUNHA, M. C.. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.

PONTE, J. P. Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In PLANAS, N. (Ed.), **Teoría, crítica y práctica de la educación matemática**. Barcelona: Graó, 2012, p. 83-98.

RAUPP, A. D., GRANDO, N. I. Educação matemática: em foco o jogo no processo ensino-aprendizagem In: BRANDT, C.F., MORETTI, M.T., orgs. **Ensinar e aprender matemática**: possibilidades para a prática educativa [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 63-83. Disponível em: < <https://books.scielo.org/id/dj9m9/04> >. Acesso em: 22 de junho. 2024

SILVA, M. S. da. **Clube de matemática**: jogos educativos. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2007.