

# 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 III*

### ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn  
Luiz Aparecido Alves De Souza  
Cristiane Antonia Hauschild Johann  
Henri Luiz Fuchs

ISBN: 978-65-5222-052-3



ANFOPE



Realização





# IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

## Formação inicial e continuada de professores

*Volume III*

### ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn  
Luiz Aparecido Alves De Souza  
Cristiane Antonia Hauschild Johann  
Henri Luiz Fuchs



**realizeventos**  
Científicos & Editora





# IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

## Formação inicial e continuada de professores

*Volume III*

### Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação inicial e continuada de professores/ Organizadores,  
Iara Aquino Henn, Luiz Aparecido Alves de Souza, Cristiane  
Antônia Hauschild Johann, Henri Luiz Fuchs. - Campina  
Grande: Realize eventos, 2025.

452 p. : il.

ISBN 978-65-5222-052-3 [E-Book].

1. Formação docente. 2. Estratégias 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](mailto: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

Henri Luiz Fuchs<sup>1</sup>

A formação de professores, no decorrer da história, tem sido objeto de disputas. Não há, na sociedade moderna, um modelo único de formação docente. Em perspectiva histórica, as diferentes correntes pedagógicas têm servido de suporte teórico para metodologias e práticas educativas que conduzem para diferentes ideários de sociedade e ser humano. Paulo Freire afirma que não há uma educação neutra, toda ela é política, pois forma seres humanos para a vida em sociedade. Nesse sentido, toda educação busca responder as perguntas basilares da formação humana: que sociedade, que ser humano, que conteúdo, que lugar, que tempo...

Ao pensarmos na formação de professores, remetemo-nos às políticas educacionais. No percurso histórico brasileiro, somente nos anos de 1940, surge o curso de Pedagogia. Antes desse período, fortemente influenciado pelo pensamento colonial, a formação estava enraizada no modelo religioso, jesuítico, cujo princípio estava baseado no *Ratio Studiorum*. Este consistia em formar intelectualmente a elite, bem como catequisar as populações na fé católica por meio de um currículo humanista-clássico, com componentes baseados na filosofia, no raciocínio lógico, na retórica, nas ciências naturais, na matemática, nas línguas clássicas, na música, entre outros, por meio de uma relação de obediência e disciplina. A metodologia básica adotada era a cópia, a repetição e a memória, necessárias para as avaliações, denominadas de sabatinas. Essa perspectiva de educação deixou marcas profundas na sociedade emergente no Brasil. No contexto latino-americano, a História da Educação aponta para ações de formação em nível superior que remetem ao século XVI, como a Universidade Nacional Maior de São Marcos, Lima, Peru, criada em 1551.

---

1 Doutor em Educação. Professor no PPG Educação Profissional (Campus Farroupilha) e no curso de Pedagogia (Campus Bento Gonçalves) do IFRS, [henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br](mailto:henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br)



A formação de professores no Brasil começa a ser implementada nos anos trinta do século XX, com a criação do curso de Pedagogia, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, por decreto do Presidente Getúlio Vargas (Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939). Este marco histórico indica o início de um percurso tenso na formação de professores, pois ocorre em meio aos movimentos escolanovistas e de nacionalização da cultura, com ênfase nas características da população brasileira.

É relevante mencionar que a formação de professores inicia em uma Faculdade de Filosofia, pois emerge de uma necessária formação mais abrangente, voltada ao mundo das ideias e, ao mesmo tempo, de preparação para o exercício do magistério até então reservado ao clero. O currículo de formação docente estava alicerçado no princípio 3 + 1, ou seja, três anos de formação bacharel e um de complementação didática, como licenciado e apto para a docência.

Esse modelo de formação tem servido de base para a maior parte das licenciaturas que possuem um formato de bacharelado com nuances de licenciatura, pois, ao analisarem-se os currículos, percebe-se uma predominância de conteúdos específicos da área de conhecimento em detrimento das dimensões didático-pedagógicas mínimas para o exercício da docência. Essa concepção de currículo traz impactos significativos no trabalho docente à medida que a insuficiência pedagógica acarreta relações de ensino aprendizagem descontextualizadas, desconsiderando o contexto sócio-cultural-histórico dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

A partir das pedagogias críticas dos anos sessenta do século vinte, a formação docente passa a ser influenciada por movimentos filosófico-teológicos de cunho libertador, em contraposição ao conservadorismo pedagógico reinante na escola da época. Paulo Freire (1996) é um dos representantes desse movimento crítico que propõe uma práxis pedagógica, com rigor acadêmico, autonomia e ternura.

Nesse cenário marcado por iniciativas pedagógicas transformadoras que se espalham pelo país e pelo continente, as forças conservadoras reagem e impõem currículos elaborados em acordos comerciais entre países colonizadores e colonizados. Exemplo desse movimento é a Reforma do Ensino promovida pela ditadura militar nos anos sessenta que impôs uma formação tecnicista e autoritária na educação brasileira.



Nos anos noventa, os movimentos de educadores reivindicam uma formação outra, crítica, contextualizada, com viés transformador, a fim de contribuir com a formação cidadã, seguindo as correntes mundiais por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, surge o movimento das Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), criadas em 1924 pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que reuniam educadores, pesquisadores e movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade, que atendesse às demandas e necessidades de formação das classes populares até então ignoradas enquanto sujeitos das políticas educacionais.

A formação docente tensiona as políticas públicas no decorrer da incipiente história brasileira ao considerar e pautar os interesses das camadas populares em contraposição aos currículos prescritivos das elites oligárquicas e empresariais que buscam manter o controle sobre a formação da classe trabalhadora. Desse tensionamento, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) refletem as lutas por uma sociedade democrática em que a educação básica passa a ser direito de todo ser humano. Essa educação requer professores e professoras bem formados em instituições públicas, em currículos que contemplem os fundamentos, as metodologias e as práticas pedagógicas que sustentam uma práxis transformadora e não uma prática reprodutora e adestradora das mentes e corpos que atendem os interesses do mercado capital.

Com as diretrizes e bases da educação cada vez mais direcionadas para incorporar os anseios e necessidades formativas de professores, a Resolução 01/2006 do CNE/CP é instituída a base para a formação em Pedagogia. Essa resolução é um marco importante na luta por uma base comum nacional de formação, à medida que inclui o ensino, a pesquisa e a extensão como o tripé da formação, bem como valoriza a capacidade de pesquisar, analisar e desenvolver os conhecimentos curriculares e de participar dos processos de gestão escolar.

Com as resoluções e normativas legais, a formação docente não está resolvida. Muito pelo contrário, cada vez mais são produzidas políticas públicas que fragilizam a formação docente e a educação básica. Como saída para essa conjuntura, são desenvolvidos programas de indução à formação de professores, como a Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).



Neste e-book, estão trinta e seis artigos que refletem sobre as experiências de formação de licenciandos e licenciandas que participam como bolsistas do PIBID. As reflexões abordam temas relacionados ao brincar, alfabetizar e letrar, calcular, raciocinar, construir, planejar, refletir, executar, fazer, aprender, ensinar, constituir-se, identificar-se, percorrer o caminho formativo, pesquisar, inserir-se em contextos escolares, aprender com professores e professoras, esperar, conscientizar(-se), criticar, propor, ousar, falar, expor, comunicar, relacionar(-se), superar dificuldades, incluir, diversificar, compreender, inserir-se, estudar, filosofar fundamentar, acolher, resolver conflitos, gerir, democratizar, caminhar, acompanhar, fortalecer, buscar a formação necessária para viver a docência na sua plenitude do ser cidadão e cidadã, livre, responsável, acadêmico-científico, terno, comprometido, engajado, organizado e participante da transformação da qual cada ser docente é convidado a ser sujeito nos currículos inclusivos da vida em uma sociedade que rompe com as correntes do autoritarismo, tecnicismo, violência e morte e anuncia a libertação, projeto utópico que alimenta a educação!

Boa leitura!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 fev. 2025.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

FERREIRA, Susana da Costa. I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE, Curitiba, 1927): revendo significados da sua relação com a origem da Escola Nova no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 69-92, maio/ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais:** análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala. Tese (Doutorado em Educação). Universidade La Salle. Canoas. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+1 e suas (in)variantes Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática. **Bolema** 26 (44) • Dez 2012 • <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000400003>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

## SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.001

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:  
VIVÊNCIAS E REFLEXÕES ..... 18**

*Evelyn Carvalho Recoba*

*Alessandra dos Santos Toledo*

*Maria Luiza Henriques Silveira*

*Diego de Matos Noronha*

*Rodrigo Lemos Soares*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.002

**INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE FÍSICA: PRODUÇÃO DE  
LICENCIANDOS A PARTIR DO ELEMENTO “AR” ..... 32**

*Mikaelly Rafaela Mariniak*

*Pricila Aparecida Grittem da Silva Lindolm*

*Graziele Aparecida Correa Ribeiro*

*Vanessa Patrícia dos Santos*

*Thaís Rafaela Hilger*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.003

**VIVÊNCIAS NO PIBID: UM OLHAR DO INGRESSO À CONCLUSÃO  
DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA ..... 46**

*Taimara Mikieta de Paula*

*Maria Ivete Basniak*

*Celso Marczal*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.004

**AVANÇOS E RETROCESSOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL ..... 61**

*Tatiane Aparecida Martini*

*Izolete dos Santos Riqueti*

*Zulmara Luiza Gesser*



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.005

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA  
MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADES E  
DESAFIOS** ..... **79**

*Rutemara Florencio*

*Eduardo Fofonca*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.006

**OLHAR, REGISTRAR E REFLETIR: A DOCUMENTAÇÃO  
PEDAGÓGICA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO NÚCLEO DE  
ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA** ..... **93**

*Mayara Benjamim de Oliveira*

*Thais Macedo Nedisberg*

*Sibelly Martins Miranda*

*Ana do Carmo Goulart Gonçalves*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.007

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID – SUSTENTABILIDADE NA  
ESCOLA ALBERTINA MADALENA DIAS** ..... **107**

*Aline Maria de Souza Heinz*

*Marventz Rousseau*

*Gabriela Furlan Carcaioli*

*Samantha Vieira da Silva*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.008

**RESOLUÇÃO 04/2024 E A CATEGORIA PRÁXIS: POSSIBILIDADES  
PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO** ..... **117**

*Elisete Poncio Aires*

*Joelma Machado Nascimento*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.009

**NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICO-  
PROFISSIONAL A PARTIR DOS PROGRAMAS DE FOMENTO À  
FORMAÇÃO DOCENTE** ..... **131**

*Mayra da Silva Cutruneo Ceschini*

*Elena Maria Billig Mello*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.010

**CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS EM FÍSICA SOB O VIÉS DE  
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....148**

*Silvana Duarte Veiga*  
*Maria Ester Ribeiro Rey*  
*Taniamara Vizzotto Chaves*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.011

**CRIAÇÃO DE EBOOKS TEMÁTICOS SOBRE DIREITOS HUMANOS:  
UMA PROPOSTA FORMATIVA COM PROFESSORES DE LÍNGUA  
INGLESA.....157**

*Natália Garcia Guerreiro Gower*  
*Liliane Silva de Antikeira*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.012

**HISTÓRICO DO PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA E A INFLUÊNCIA NA REFORMULAÇÃO DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM FÍSICA.....171**

*Marcelo Alves de Carvalho*  
*Silvia Alves dos Santos*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.013

**EXPLORANDO CÉLULAS VEGETAIS E ANIMAIS COM O PIBID:  
UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM SALA DE AULA.....187**

*Emili de Fatima Pereira*  
*Cassiana Baptista Metri<sup>2</sup>*  
*Ana Maria Nievas<sup>3</sup>*  
*Fabiane Fortes<sup>4</sup>*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.014

**APLICANDO BIOTECNOLOGIA NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS NO  
PIBID.....198**

*Luany Gabrieli Alves Iankoski*  
*Michele Cristina Gehlen*  
*Ana Maria Nievas*



*Cassiana Baptista-Metri*  
*Fabiane Fortes*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.015

**FILOSOFIA E LITERATURA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO PROJETO PIBID PEDAGOGIA DA UFPR.....209**

*Natalia Schmittel*  
*Natalia C. Pedroso*  
*Melissa Oliveira*  
*Paula Schuartz*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.016

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID NA UNESPAR – CAMPUS PARANAGUÁ.....219**

*Mariana Melo Stella<sup>1</sup>*  
*Pamella Karoline da Silva Rocha Silveira<sup>2</sup>*  
*Ana Maria Nieves<sup>3</sup>*  
*Cassiana Baptista Metri<sup>4</sup>*  
*Fabiane Fortes<sup>5</sup>*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.017

**ESPAÇOS EXPOSITIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE .....229**

*Brenda Lima Marmentini*  
*Isabel Rodrigues Horta*  
*Gabi Venâncio Carvalho*  
*Esmayler de Souza da Cruz*  
*Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.018

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: A CRIAÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFPR/CAMPO LARGO.....242**

*Elisete Poncio Aires*  
*Luciane Schulz*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.019

**FORMAÇÃO DOCENTE: PROJETO LEITURA E ESCRITA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL.....258**

*Lisiane de Fatima Ribas de Oliveira*

*Leziany Silveira Daniel*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.020

**EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA E A  
CONSTRUÇÃO DE UM FUTURO DOCENTE.....272**

*William de Campos Fedrizzi*

*Nestor André Kaercher*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.021

**A RELEVÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PEDAGOGOS E PEDAGOGAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RIO GRANDE – FURG.....284**

*Kauany Alves Mendes*

*Vitória de Santana Araújo*

*Daniele Simões Borges*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.022

**ESTÁGIO EM ENSINO RELIGIOSO: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES  
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....296**

*Luciane Marina Zimerman Affonso*

*Katilene Willms Labes*

*Mariane do Rocio Peters Kravice*

*Simone Riske-Koch*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.023

**EXPERIÊNCIAS NO PIBID: REFLEXÕES E APRENDIZADOS NA  
FORMAÇÃO DO DOCENTE DE FÍSICA.....308**

*Guilherme Machado dos Santos*

*Débora Marília Hauenstein*



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.024

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA  
FUNDANTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....321**

*Evelisa Meirinho Lima*

*Priscila Cortes Ramos*

*Marilândes Mól Ribeiro de Melo*

*Idorlene da Silva Hoepers*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.025

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES BRINCANTES.....337**

*Ágata Santos da Silva*

*Maria Janine Dalpiaz Reschke*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.026

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA MOSTRA DE ARTES PARA  
DOCENTES EM FORMAÇÃO: AÇÕES DO PIBID ARTES VISUAIS/  
UFPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....349**

*Raquel Casanova dos Santos Wrege*

*Lislaine Sirsi Cansi*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.027

**USO DO GEOGEBRA NO ENSINO DE MATEMÁTICA COMO  
RECURSO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES VIA PIBID.....362**

*Andréia Inaya Bonatto Ramos*

*Vitória Duarte de Oliveira*

*Marlúbia Corrêa de Paula*

*Kelen Berra de Mello*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.028

**PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL.....376**

*Vivian Rafaela Holz*

*Natani Bierhals With*

*Marta Nörnberg*

*Marcia Lorena Saurin Martinez*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.029

**BRINCAR AO AR LIVRE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM  
RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....386**

*Natani Bierhals With*

*Vivian Rafaela Holz*

*Marcia Lorena Saurin Martinez*

*Marta Nörnberg*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.030

**A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO  
SOCIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA NA  
VULNERABILIDADE.....396**

*Lediane Braz Rodrigues*

*Orientadora Karen Franklin*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.031

**PRÁTICA DE METODOLOGIAS ATIVAS COM A UTILIZAÇÃO DE  
JOGOS INTERATIVOS NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA CELULAR.....401**

*Tiffany Jullya Tedesco Leal*

*Ana Maria Nievas*

*Cassiana Baptista Metri*

*Fabiane Fortes*



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.032

## **A IMPORTÂNCIA DA TUTORIA NA FORMAÇÃO DO FUTURO**

**PROFESSOR: PERCEPÇÕES, OPINIÕES E LIÇÕES DE UMA  
EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA SOB A PERSPECTIVA DE UM  
GRADUANDO**.....

**417**

*Gustavo Morais Evangelista*

*Fernanda Pena Noronha Rosado*

*Eliziane da Silva Dávila*

*Silvia Salbego Sagrilo*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.033

## **A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS CLÁSSICOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**.....

**427**

*Gláucia Dária Ferreira Machado*

*Alessandra dos Santos Toledo*

*Diego de Matos Noronha*

*Rui Seabra Machado*

*Zuleyka da Silva Duarte*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.034

## **REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA NO SUL DO BRASIL**.....

**442**

*Isabel Urtassum da Silva Rosa*

*Karen Hartwig*

*Carolina Martins Portela*

*Marco Aurelio da Cruz Souza*

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.001

# O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES

Evelyn Carvalho Recoba<sup>1</sup>  
Alessandra dos Santos Toledo<sup>2</sup>  
Maria Luiza Henriques Silveira<sup>3</sup>  
Diego de Matos Noronha<sup>4</sup>  
Rodrigo Lemos Soares<sup>5</sup>

## RESUMO

A construção da identidade docente é um processo contínuo e dinâmico, desenvolvido a partir das vivências e reflexões ao longo da formação. O futuro professor molda-se à medida que integra experiências, desafios e reflexões que influenciam diretamente sua prática pedagógica. Os diferentes contextos, a inserção das práticas realizadas nas escolas, a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e as atividades acadêmicas na universidade contribuem para o processo de formação da identidade docente. Portanto, o objetivo deste trabalho é relatar/refletir sobre como as vivências em diferentes contextos constroem a identidade na docência. Trata-se de um relato de experiência(s), com abordagem qualitativa. A metodologia utilizada baseia-se na reflexão crítica sobre essas experiências,

- 
- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Uruguaiana, evelynrecoba.aluno@unipampa.edu.br;
  - 2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Uruguaiana, alessandratoledo.aluno@unipampa.edu.br;
  - 3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Uruguaiana, mariahenriques.aluno@unipampa.edu.br;
  - 4 Doutorando em Educação em Ciências - Universidade Federal do Pampa - Uruguaiana, diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br;
  - 5 Doutor em Educação, Professor Adjunto no curso de Educação Física, Universidade Federal do Pampa - RS, rodrigolemos@unipampa.edu.br



analisando como elas provocam transformações no entendimento e nas escolhas do futuro docente. Os resultados indicam que ser professor é um processo de constante adaptação e aprendizado, e a identidade docente não é algo fixo, mas um processo em contínua formação, moldado pelas experiências vividas. Cada vivência oferece uma oportunidade de repensar concepções, adaptar estratégias e fortalecer o compromisso com a docência, promovendo o amadurecimento pessoal e profissional. Conclui-se que as experiências, tanto práticas quanto teóricas, aliadas às reflexões que elas geram, são fundamentais para o crescimento e amadurecimento do futuro docente. Por meio dessas experiências, aprende-se a lidar com os desafios da profissão, a reconhecer a importância da aprendizagem constante e a construir uma prática docente mais consciente e sensível. Esse processo ressalta que ser professor é muito mais do que uma função; trata-se de um caminho de transformação pessoal e profissional, impulsionado pela capacidade de aprender com cada vivência.

**Palavras-chave:** Identidade docente, Vivências, Reflexões.

## INTRODUÇÃO

A identidade docente é um constructo em constante transformação, influenciado por experiências formativas, interações sociais e contextos educacionais específicos. A docência não se limita à transmissão de conhecimentos; trata-se de um processo complexo que envolve a construção de um *ethos* profissional, moldado tanto por fatores individuais quanto por influências institucionais e sociais. Como destaca Nóvoa (1992), “não se nasce professor, torna-se professor”, enfatizando que a identidade docente é desenvolvida ao longo do tempo, a partir das práticas pedagógicas, da interação com os alunos e do contexto sociocultural em que o professor está inserido.

Para além da formação técnica e teórica, a identidade docente é um elemento essencial para a constituição de um profissional reflexivo e engajado com a educação. Tardif (2014) destaca que a docência baseia-se na articulação de diferentes saberes — saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais — que se entrelaçam e dão sentido ao trabalho do professor. Assim, a formação da identidade docente está intrinsecamente ligada à construção desses saberes, que são constantemente reelaborados conforme o professor vivencia novos desafios e ressignifica sua prática pedagógica.

A identidade docente não é um atributo fixo ou definitivo, mas um processo dinâmico, que se constrói na interação entre a experiência acadêmica, a prática profissional e as reflexões individuais. Dubar (2005) argumenta que a identidade profissional é fruto de um processo de socialização, no qual o sujeito negocia, constantemente, sua identidade a partir dos desafios e das mudanças em seu campo de atuação. No caso dos professores, esse processo ocorre tanto na formação inicial quanto ao longo da carreira, sendo moldado por fatores como a relação com os alunos, o ambiente escolar, as políticas educacionais e as experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula.

Nesse contexto, o desenvolvimento da identidade docente torna-se fundamental para que o futuro professor compreenda sua função na sociedade, estabeleça um vínculo com a profissão e desenvolva uma postura crítica e reflexiva diante dos desafios educacionais. Os professores que possuem uma identidade docente bem desenvolvida são mais propensos a engajar-se na construção de práticas pedagógicas inovadoras, adaptando-se às demandas da educação contemporânea e promovendo um ensino significativo para os alunos. Além disso, o



fortalecimento dessa identidade contribui para a autonomia profissional e para a valorização da carreira docente, aspectos essenciais para a permanência e a satisfação na profissão.

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o processo de construção da identidade docente, com base nas vivências acadêmicas e nas práticas realizadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID desempenha um papel crucial na formação do professor, pois possibilita uma imersão na realidade educacional, permitindo que os licenciandos enfrentem desafios concretos da profissão e desenvolvam sua identidade docente de maneira mais consistente. A experiência prática é indispensável para que o professor possa conectar teoria e prática, consolidando sua identidade profissional e desenvolvendo um olhar mais crítico e sensível para as questões educacionais. Dessa forma, evidencia-se que o desenvolvimento da identidade docente é um fator determinante para a formação de professores comprometidos com a educação e com a transformação social. Esse processo vai além do domínio de conteúdos e metodologias de ensino; trata-se de um percurso marcado por descobertas, desafios e amadurecimento, no qual o professor constrói sua visão sobre a educação e o seu papel na sociedade. Assim, este estudo busca contribuir para o entendimento do processo formativo docente, ressaltando a importância das experiências acadêmicas e pedagógicas na consolidação da identidade profissional dos futuros professores.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no relato de experiência e na reflexão crítica sobre as vivências durante a formação docente de discentes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A experiência prática proporcionada pelo PIBID foi registrada por meio de um caderno de anotações, utilizado para organizar e refletir sobre as vivências que influenciam a construção da identidade docente. Esse caderno foi essencial para documentar observações, desafios, estratégias pedagógicas e interações com os alunos, permitindo uma análise detalhada das experiências vividas.

Durante o processo, foram agrupados os elementos observados que influenciam a constituição das identidades docentes, possibilitando uma leitura mais aprofundada das subjetividades envolvidas nesse percurso formativo. Esse



registro não se limitou à descrição dos fatos, mas foi orientado pela intenção de entender como as vivências no campo prático contribuem para a formação da identidade docente, considerando as interações com os estudantes, as práticas pedagógicas adotadas e as transformações percebidas ao longo da experiência.

A análise das anotações permitiu identificar padrões e momentos-chave que influenciam diretamente a construção da identidade docente. Observou-se que o processo de tornar-se professor é dinâmico e contínuo, caracterizado por um ciclo constante de adaptação, aprendizado e reflexão. As interações com os alunos e as práticas pedagógicas, por exemplo, foram fundamentais para que os discentes pudessem repensar suas ações, ajustar suas abordagens e, assim, construir uma prática pedagógica mais coerente e reflexiva. O estudo destaca a importância de compreender a docência como um processo de construção e reconstrução da identidade, em que cada experiência vivida proporciona novas reflexões, adaptações e aprendizagens.

Além disso, o relato de experiência foi central para a análise das subjetividades dos discentes no processo de formação. A metodologia permitiu uma compreensão aprofundada do impacto do ambiente escolar na construção da identidade docente, refletindo as diversas realidades e desafios que surgem durante a formação inicial. Ao organizar as experiências em uma narrativa contínua, foi possível perceber como as dificuldades e conquistas vivenciadas no PIBID contribuíram para o amadurecimento das práticas pedagógicas e para a formação de um olhar crítico sobre a docência.

Dessa forma, o estudo não apenas relatou as experiências vividas, mas, também, dedicou-se a uma análise reflexiva sobre as transformações ocorridas ao longo da formação docente. Esse processo não é linear e envolve tanto momentos de insegurança quanto de confiança, em que a construção da identidade docente é fortalecida a partir das reflexões contínuas sobre as práticas pedagógicas. O PIBID, ao proporcionar um contato direto com o ambiente escolar e seus desafios, mostrou-se essencial para a consolidação de uma identidade profissional mais crítica, adaptativa e comprometida com as necessidades educacionais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A construção da identidade docente é um tema central nos estudos sobre formação de professores, sendo abordado por diversos autores que destacam



sua complexidade e dinâmica. Segundo Nóvoa (1992), a identidade docente não é algo dado ou estático, mas um processo contínuo de construção, influenciado por múltiplos fatores, como as experiências pessoais, as interações sociais e os contextos institucionais. Essa perspectiva ressalta que a identidade do professor forma-se a partir de um diálogo constante entre o indivíduo e o meio, em um processo que envolve reflexão e adaptação.

Dubar (1997) complementa essa visão ao afirmar que a identidade profissional é resultado de um duplo processo de socialização: a socialização primária, que ocorre na família e na escola; e a socialização secundária, que acontece durante a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho. No caso dos professores, esse processo é marcado por desafios específicos, como a necessidade de conciliar teoria e prática, além de lidar com as demandas do cotidiano escolar. Esses desafios exigem do docente uma constante reelaboração de sua identidade, que se adapta às novas realidades e experiências.

No contexto da formação inicial, Tardif (2014) destaca a importância das práticas pedagógicas como espaços de construção da identidade docente. Para o autor, é durante a realização de atividades práticas, como estágios e programas de iniciação à docência, que os futuros professores têm a oportunidade de experimentar e refletir sobre sua atuação, construindo saberes que vão além dos conhecimentos teóricos. Essas experiências práticas são fundamentais para o desenvolvimento de uma identidade docente autêntica e comprometida com a educação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um exemplo de iniciativa que busca integrar teoria e prática na formação docente. Segundo Gatti e Nunes (2009), programas como o PIBID proporcionam aos licenciandos uma imersão no cotidiano escolar, permitindo que vivenciem os desafios e as possibilidades da profissão docente. Essa imersão é essencial para a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva, que reconheça a complexidade do trabalho educativo e comprometa-se com a transformação social.

A reflexão sobre a prática é outro elemento central na construção da identidade docente. Schön (2000) defende que a reflexão é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional, pois permite ao professor analisar suas ações, identificar problemas e buscar soluções criativas. No contexto da formação docente, a reflexão sobre as experiências práticas é fundamental para que



os futuros professores compreendam os significados de suas ações e construam uma identidade alinhada com seus valores e objetivos.

Além da reflexão, a formação da identidade docente também é influenciada pelas interações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Segundo Lortie (1975), os professores aprendem a ser professores não apenas por meio da formação acadêmica, mas, também, através da observação e da interação com colegas mais experientes. Essas interações contribuem para a socialização profissional, ajudando os futuros docentes a compreenderem as normas, os valores e as expectativas associadas à profissão.

A identidade docente também é marcada por tensões e contradições, que surgem da necessidade de conciliar diferentes papéis e expectativas. Para Huberman (2000), os professores precisam lidar com a dualidade entre o ideal e o real, entre o que desejam realizar e o que é possível fazer no contexto escolar. Essa tensão é parte integrante do processo de formação da identidade, que envolve a constante negociação entre as aspirações pessoais e as demandas institucionais.

No âmbito da formação inicial, a universidade desempenha um papel crucial na construção da identidade docente. Segundo Zeichner (2010), a formação universitária deve proporcionar aos futuros professores, além dos conhecimentos teóricos, oportunidades para a reflexão crítica e a experimentação prática. Essa formação deve ser entendida como um processo contínuo, que se estende além da graduação e inclui a formação em serviço e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

A teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) oferece uma perspectiva interessante para compreender o processo de formação da identidade docente. Segundo ele, a aprendizagem ocorre por meio de um ciclo que envolve experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. No caso dos professores, esse ciclo manifesta-se na relação entre as vivências práticas, as reflexões sobre essas vivências e a aplicação dos conhecimentos construídos em novas situações.

A identidade docente também está relacionada à construção de saberes específicos da profissão. Tardif (2014) destaca que os professores desenvolvem saberes experienciais, que são construídos a partir da prática e da reflexão sobre a prática. Esses saberes são essenciais para a construção de uma identidade



docente autêntica, que reconhece a complexidade do trabalho educativo e adapta-se às demandas do cotidiano escolar.

A formação da identidade docente também é influenciada por fatores externos, como as políticas educacionais e as condições de trabalho. Segundo Day (2001), as mudanças no contexto educacional, como a implementação de novas políticas ou a precarização das condições de trabalho, podem impactar significativamente a identidade dos professores, gerando sentimentos de desmotivação ou, por outro lado, fortalecendo o compromisso com a profissão.

A dimensão emocional também desempenha um papel importante na construção da identidade docente. Hargreaves (1998) destaca que as emoções estão presentes em todas as dimensões do trabalho docente, desde o planejamento das aulas até a interação com os alunos. A capacidade de lidar com as emoções e de transformá-las em recursos para a prática pedagógica é um aspecto fundamental da identidade docente, que se desenvolve ao longo da carreira.

A identidade docente também está relacionada à construção de uma ética profissional. Para Nóvoa (1992), a ética docente envolve o compromisso com a educação como um bem público e a responsabilidade com o desenvolvimento integral dos alunos. Essa ética é construída a partir das experiências práticas e das reflexões sobre a prática, que permitem ao professor compreender o significado e o impacto de suas ações.

Por fim, é importante destacar que a identidade docente é um processo em constante transformação. Segundo Kelchtermans (2009), a identidade profissional não é algo fixo, mas uma construção dinâmica, que se adapta às novas experiências e aos novos contextos. Essa perspectiva ressalta a importância da formação contínua e da reflexão crítica como ferramentas para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A construção da identidade docente, conforme apresentado ao longo deste estudo, é um processo dinâmico e profundamente influenciado pelas diversas experiências vividas ao longo da formação. A imersão no contexto escolar por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi crucial para consolidar a compreensão de que a identidade docente forma-se a partir da interação constante entre a teoria aprendida nos cursos e a prática vivenciada



no campo escolar. As experiências em diferentes contextos educacionais permitiram uma análise crítica dos desafios da profissão e fortaleceram nossa visão sobre o papel do professor na sociedade.

A experiência em uma escola localizada em um bairro periférico de Uruguaiana, onde ministramos aulas de Educação Física para turmas de meninas do sétimo ano do ensino fundamental, exemplifica os desafios e os aprendizados que moldam a identidade docente. A escola possuía uma estrutura razoável, com salas de aula equipadas, condicionadores de ar e refeitório, mas o espaço destinado à prática de Educação Física era inadequado. O ginásio, distante da escola, não oferecia condições mínimas para o desenvolvimento da disciplina, apresentando problemas como infiltrações, falta de segurança e ausência de água potável. A precariedade do ambiente tornou as aulas desafiadoras, exigindo grande adaptação e criatividade por parte dos docentes. Contudo, esse contexto adverso ensinou-nos a importância de manter-se a qualidade do ensino, mesmo diante de limitações estruturais, e a desenvolver resiliência e sensibilidade para com a realidade das alunas.

Esse cenário evidencia a desigualdade no acesso a espaços adequados para a prática da atividade física, refletindo um problema estrutural mais amplo da educação brasileira. A falta de infraestrutura nas escolas periféricas impacta diretamente o desenvolvimento físico e social dos alunos, que já enfrentam inúmeras barreiras para permanecer e aprender na escola. A Educação Física e o esporte são fundamentais para a formação integral do estudante, sendo, portanto, inaceitável que o acesso a essas práticas seja restrito por condições inadequadas de infraestrutura. Essa realidade reforça a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a igualdade de condições entre as escolas, principalmente no que diz respeito ao acesso a espaços apropriados para a prática esportiva.

Além das vivências no contexto escolar, as visitas realizadas a outras escolas durante atividades do Novembro Negro ampliaram nossa percepção sobre as disparidades educacionais e os estigmas associados a escolas localizadas em comunidades marginalizadas. Durante essas visitas, foi possível perceber como o contexto social das escolas impacta diretamente a forma como elas são percebidas e valorizadas pela sociedade. Essa experiência levou-nos a refletir sobre a desigualdade educacional e sobre como a percepção social influencia a valorização do trabalho docente. Entendemos que a docência é um ato político e



social, que exige um compromisso contínuo com a transformação e a equidade na educação.

A frustração e o medo que sentimos ao enfrentar as dificuldades estruturais e logísticas eram sentimentos constantes. A incerteza sobre o desenvolvimento das aulas, as limitações de espaço e a preocupação com a segurança das alunas e de nós mesmos eram desafios diários. Contudo, essas adversidades também fortaleceram-nos e tornaram-nos mais resilientes. A experiência vivida mostrou-nos a necessidade de buscar alternativas criativas para mitigar as dificuldades e proporcionar um ensino de qualidade, mesmo quando as condições não são ideais. O PIBID, assim, permitiu-nos vivenciar a educação no Brasil de forma intensa, enxergando tanto a beleza quanto a dureza dessa realidade. Ambas as perspectivas foram fundamentais para nossa formação, pois ensinaram-nos que a docência não é apenas ensinar conteúdos, mas, também, enfrentar desafios e buscar soluções inovadoras.

As vivências, sejam elas prolongadas ou pontuais, desempenham um papel central na construção da identidade docente. A partir das reflexões sobre essas experiências, ficou evidente que ser professor não se resume ao domínio de conteúdos e metodologias, mas envolve a disposição constante para aprender, adaptar-se e transformar a realidade educacional. A identidade docente é, portanto, um processo de socialização, no qual o professor negocia constantemente seu papel e sua atuação no campo profissional. Como destaca Dubar (2005), esse processo é caracterizado pela troca de experiências e pela reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas.

Essas vivências também fizeram-nos refletir sobre a importância de ressignificar as experiências diárias de ensino. O que se aprende nas salas de aula e nos espaços escolares vai além do conteúdo curricular; trata-se de vivências que transformam a visão sobre o papel do professor, sua relação com os alunos e sua função na sociedade. A literatura sobre formação docente reforça essa ideia, enfatizando que a identidade do professor constrói-se a partir de suas práticas, da reflexão constante sobre essas práticas e da capacidade de ressignificar as experiências (Nóvoa, 1992; Schön, 2000; Tardif, 2014). Nesse sentido, o processo de construção da identidade docente é contínuo, caracterizado por descobertas, desafios e amadurecimento.

A nossa trajetória formativa tem sido, portanto, um processo de amadurecimento constante. Cada experiência vivida no campo prático do PIBID fortalece



nosso compromisso com a docência e com a construção de uma educação mais justa e significativa. Como futuros docentes, compreendemos que nossa identidade está em constante construção, moldada pelas vivências, pelas escolhas que fazemos e pelos desafios que enfrentamos ao longo dessa trajetória. A partir dessas experiências, reforçamos nosso entendimento de que a docência vai além da transmissão de conhecimento: trata-se de um compromisso contínuo com a formação integral dos estudantes e com a promoção da equidade educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade docente revela-se como um processo contínuo, marcado por transformações, desafios e aprendizados que acompanham o educador ao longo de sua trajetória. Como demonstrado neste estudo, a vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma experiência crucial, pois permitiu a imersão nas diversas realidades educacionais, evidenciando que a prática pedagógica não se limita ao domínio de métodos e conteúdos. A experiência confrontou-nos com as desigualdades estruturais presentes nas escolas brasileiras, reforçando a ideia de que ser professor é, antes de tudo, um compromisso com a mudança social e a busca pela equidade no acesso ao conhecimento e à educação de qualidade.

O trabalho em uma escola localizada em um bairro periférico revelou, de maneira clara, as limitações estruturais do sistema educacional, mas, também, mostrou-nos como a escola pode ser, apesar dessas dificuldades, um espaço de resistência, transformação e construção de alternativas pedagógicas. Ao enfrentarmos as dificuldades logísticas, como a falta de infraestrutura adequada para a prática de Educação Física, vimo-nos desafiados a encontrar soluções criativas e a adaptar nossas práticas, reafirmando a necessidade de um educador que não apenas ensina, mas reinventa-se diante das adversidades. Essa adaptação não foi apenas uma exigência técnica, mas uma oportunidade de aprofundar a empatia, a resiliência e a criatividade, competências fundamentais para o educador que busca superar as desigualdades do sistema educacional.

Além disso, essas vivências reforçam a noção de que a identidade docente não é algo fixo, mas, sim, um processo dinâmico, sempre em construção. Cada experiência vivida, seja ela positiva ou desafiadora, tem o poder de redefinir o papel do educador, que deve, constantemente, refletir e reconfigurar suas



práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de seus alunos e do contexto em que está inserido. A prática docente vai além de aplicar técnicas ou métodos; ela exige uma postura ética, reflexiva e crítica, capaz de compreender e atuar sobre as desigualdades sociais que permeiam a educação. Assim, a formação de um educador comprometido com a transformação social implica, também, em um processo de constante autoquestionamento e renovação.

Portanto, é evidente que a docência exige uma reinvenção constante. Ao longo de sua carreira, o educador deve estar disposto a aprender com cada desafio e a adaptar-se aos diferentes contextos, sempre com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade e equitativa. O professor não é apenas um transmissor de conhecimento; ele é, também, um facilitador do processo de aprendizagem, que deve englobar tanto o desenvolvimento cognitivo quanto social e emocional dos alunos. A educação, quando entendida de forma integral, torna-se um poderoso agente de transformação social, capaz de construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao concluir este estudo, reafirmamos que a identidade docente não se constrói de forma estática ou linear, mas ao longo de um processo contínuo de aprendizagem e adaptação. As experiências compartilhadas ao longo da nossa formação no PIBID ensinaram-nos, de maneira inequívoca, que ser professor é, acima de tudo, um ato político e social. Cada escolha pedagógica, cada interação com os alunos, cada superação de obstáculos contribui para moldar não só a prática docente, mas, também, a visão do educador sobre o papel da educação na sociedade.

Em última análise, a formação docente não se limita ao período de formação acadêmica ou à fase inicial da carreira profissional. Ela estende-se por toda a trajetória do educador, sendo um processo contínuo de autoavaliação, renovação e compromisso com a construção de uma educação mais democrática e transformadora. O educador, ao longo de sua carreira, precisa estar sempre disposto a repensar seu papel na sociedade, a adaptar-se às novas exigências do campo educacional e, acima de tudo, a buscar formas de superar as desigualdades que ainda permeiam o sistema educacional brasileiro.

Este trabalho, portanto, reafirma a importância de uma formação docente que vá além do domínio técnico. Ela precisa ser um processo reflexivo, crítico e comprometido com a equidade, que permita ao educador não só ensinar, mas transformar a realidade educacional. Somente assim, será possível contribuir de



forma efetiva para a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e capaz de atender às demandas de todos os alunos, independentemente de sua origem ou contexto social.

## REFERÊNCIAS

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

KELCHTERMANS, Geert. **Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection**. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 15, n. 2, p. 257-272, 2009.

KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LORTIE, Dan C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.



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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Educação, v. 33, n. 3, p. 479-504, 2010.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.002

# INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE FÍSICA: PRODUÇÃO DE LICENCIANDOS A PARTIR DO ELEMENTO “AR”

Mikaelly Rafaela Mariniak<sup>1</sup>  
Pricila Aparecida Grittem da Silva Lindolm<sup>2</sup>  
Graziele Aparecida Correa Ribeiro<sup>3</sup>  
Vanessa Patrícia dos Santos<sup>4</sup>  
Thaís Rafaela Hilger<sup>5</sup>

## RESUMO

Este trabalho qualitativo visa investigar a construção de uma proposta interdisciplinar por licenciandos em Física. A produção foi desenvolvida no âmbito de uma oficina realizada na semana acadêmica de Física de uma Universidade Federal, com a participação de 12 estudantes. No primeiro momento da oficina, foram discutidos aspectos gerais sobre a natureza do conhecimento e as diferentes formas de organizá-lo. À luz da Base Nacional Comum Curricular, a oficina trouxe o foco à interdisciplinaridade, uma vez que é a organização privilegiada pelo documento. Neste momento de aprofundamento, foram abordadas distintas definições sobre

- 
- 1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mikaellyrafaela@gmail.com;
  - 2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), prigritlem@gmail.com;
  - 3 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), graziele.correa@yahoo.com.br;
  - 4 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), vanessadsantos@gmail.com;
  - 5 Professora orientadora: Doutora em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), hilger@ufpr.br.



interdisciplinaridade, destacando a polissemia do conceito. No segundo momento da oficina, os estudantes organizaram-se em pequenos grupos, cada qual sendo incumbido de um elemento, sendo eles água, terra, fogo e ar, a fim de que desenvolvessem uma proposta de aula organizada sob a ótica interdisciplinar. O presente relato traz luz às observações sobre o grupo e a produção relativos ao elemento ar. A constituição de dados foi realizada a partir do diário de campo com anotações sobre o desenvolvimento e a apresentação da proposta. A análise foi realizada a partir da Análise de Conteúdo, resultando em três categorias, a saber: 1) constituição e dinâmica do grupo; 2) caracterização e construção da proposta; 3) preocupações e dificuldades externalizadas. Em síntese, foram percebidos elementos que evidenciam a demanda por discussões sobre as possibilidades da abordagem interdisciplinar na formação inicial de professores, já que os estudantes partiram do conteúdo específico, pressão, trazendo a interdisciplinaridade apenas na relação deste conceito com a pressão atmosférica, portanto com a Geografia. Ainda, as escolhas foram lineares, sem preocupação com a coerência interna da atividade ou com o ensino, focando no conteúdo disciplinar. Por fim, a observação destacou a necessidade de fomentar discussões de gênero nos cursos de Física.

**Palavras-chave:** Organização do conhecimento, Educação em Ciências, Relato de experiência.



## INTRODUÇÃO

Alguns conceitos, ao assumirem seu espaço na linguagem cotidiana, tornam-se, frequentemente, isentos de reflexões sobre as múltiplas facetas que os compõem. Este trabalho parte de considerações sobre o conhecimento, com o reconhecimento que, dentre os aspectos que o constituem, há destaque à sua natureza e organização. Ou, em outras palavras, ao pensar sobre o conhecimento, é necessária atenção à sua finalidade e à forma de disposição de seus elementos.

Entre os distintos aspectos possíveis de desdobramento das discussões sobre o conhecimento, a oficina a ser relatada neste trabalho trouxe o foco para a sua organização. Entre as possibilidades de organização do conhecimento, foi estabelecido o foco na interdisciplinaridade, tendo como justificativa a sua presença na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é o atual documento norteador da Educação Básica brasileira, sendo entendido como o guia das ações curriculares, de modo que, embora não seja sinônimo de currículo, influencia-o significativamente. A BNCC está organizada em quatro áreas do conhecimento e, de acordo com o documento, esta organização, conforme o Parecer CNE/CP nº 11/200925

não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Brasil, 2009 *apud* Brasil, 2017, p. 32).

No entanto, a organização interdisciplinar privilegiada pelo documento contrasta com a formação dos professores que, efetivamente, abordá-la-ão em sala de aula. Conforme críticas apresentadas por Marchelli, “a integração do currículo em áreas de conhecimento e o trabalho interdisciplinar pressupõe uma formação pautada em conceitos que por força da Base condicionarão as políticas voltadas para a preparação de professores e a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos” (Marchelli, 2017, p. 56). Conforme destacado pelo autor, este processo não é simples e, possivelmente, só efetivar-se-á mediante fatores externos, como imposições legais que obriguem alterações nas diretrizes dos cursos de licenciatura. Ainda, Marchelli traz luz a discussão sobre a (im)pertinência da abordagem interdisciplinar em detrimento da abordagem disciplinar, ao lembrar que



especificamente em relação à BNCC, será preciso mostrar que uma das suas propostas mais importantes, a desfragmentação motivada pela integração interdisciplinar do currículo, não é suficiente para que o aluno aprenda no sentido de necessariamente se desenvolver globalmente (Marchelli, 2017, p.62).

De todo modo, tanto os entusiastas da abordagem interdisciplinar quanto os contrários a ela, atualmente, estão sujeitos à BNCC, que a privilegia. É nesta perspectiva que este trabalho insere-se, ao reconhecer que os professores em formação precisarão lidar com o documento, apesar da lacuna de sua formação inicial para efetivar este processo. Neste cenário, é apresentada a análise de uma oficina realizada para licenciandos em Física no âmbito da semana acadêmica de uma Universidade Federal, com o objetivo de investigar a construção de uma proposta interdisciplinar por licenciandos em Física.

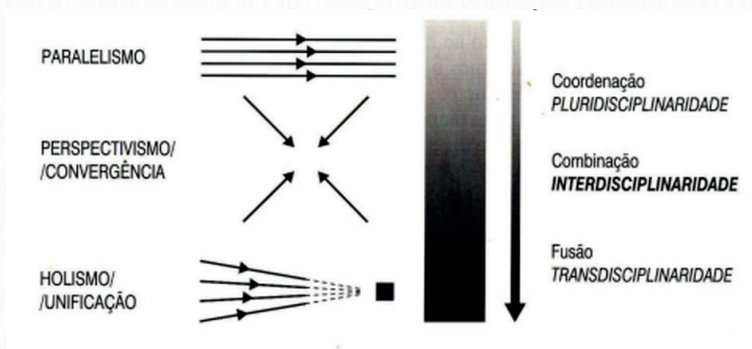
Vale destacar que as autoras deste trabalho reconhecem que um momento isolado, neste caso, a oficina, está muito longe de ser suficiente para resolver a problemática apresentada por Marchelli (2017). No entanto, veem este momento formativo como uma das múltiplas possibilidades de contribuir com o dilema apresentado. Em outras palavras, a oficina, por si, não é suficiente, mas somada a outras estratégias pode ser benéfica à formação dos licenciandos, ao menos na atualidade, onde há tendência à abordagem interdisciplinar. Ainda, a proposta foi desenvolvida por quatro pós-graduandas orientadas pela mesma professora, de modo que, além de contribuir com a formação inicial dos licenciandos, foi essencial para a aplicação e o desenvolvimento de suas habilidades.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme destacado por Pombo (2008), o conceito de interdisciplinaridade é instável, apresentando definições polissêmicas. Apesar disso, a autora indica que uma definição do conceito estabelece-se a partir da análise dos prefixos associados ao termo “disciplinar”, sendo os mais difundidos *inter*, *multi* e *pluri* (que a autora não vê razão etimológica para diferenciar) e *trans*. Assim, esclarece que as formas de organização do conhecimento podem ser vistas como faixas de um *continuum*, conforme a Figura 1. Ao encarar esta perspectiva, há o reconhecimento de que a pluridisciplinaridade traz uma relação de disciplinas coordenadas de forma paralela, tendo como um próximo nível de aproximação

a interdisciplinaridade, em que há uma combinação disciplinar que leva à convergência de saberes. Por fim, há a transdisciplinaridade, em que existe a fusão de disciplinas levando à unificação de conhecimentos.

**Figura 1** - Organização do conhecimento de acordo com Pombo (2008)



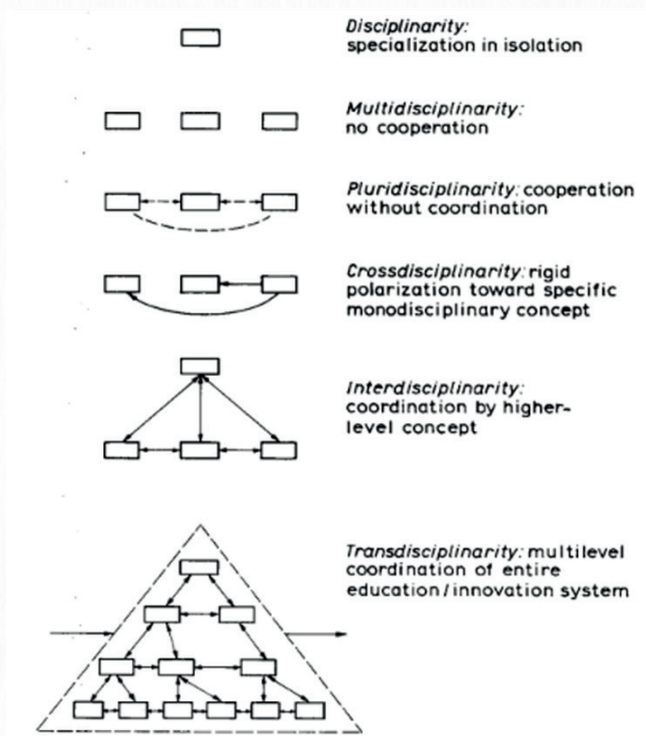
**Fonte:** Pombo (2008)

Já Jantsch (1972) caracteriza seis formas de organização do conhecimento, conforme a Figura 2: 1) disciplinaridade - onde há especialização e isolamento de disciplinas; 2) multidisciplinaridade - cada disciplina trata do tema de forma independente; 3) pluridisciplinaridade - justaposição de várias disciplinas coordenadas mas sem cooperação mútua; 4) disciplinaridade cruzada<sup>6</sup> - onde há predomínio de um conceito disciplinar em relação a outras disciplinas coordenadas; 5) interdisciplinaridade - interação e colaboração em prol da compreensão de um problema comum; 6) transdisciplinaridade - onde a coordenação das disciplinas leva a uma axiomática generalizada.

<sup>6</sup> Do original *crossdisciplinarity*.



**Figura 2** - Organização do conhecimento de acordo com Jantsch (1972)



**Fonte:** Jantsch (1972).

Bicalho e Oliveira (2011) também definem a interdisciplinaridade em relação a outras formas de organização, ao indicarem que

a interdisciplinaridade ocupa posição intermediária entre a multi e a transdisciplinaridade, com a ocorrência de intercâmbios e enriquecimentos mútuos entre as disciplinas. Cada qual aceita esforçar-se fora do seu domínio próprio e da sua própria linguagem técnica, para aventurar-se em um domínio de que não é o proprietário exclusivo (Bicalho; Oliveira, 2011, p. 51). Para além da polissemia entre as distintas formas de organização do conhecimento, o conceito de interdisciplinaridade apresenta distinções internas, conforme exemplificado pela discussão de Nicolescu. Para o autor, a interdisciplinaridade “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra” (Nicolescu, 1999, p.52), sendo distinguível em três graus: 1) aplicação - métodos de uma disciplina transferidos para outra; 2) epistemológico - transferência da organização de uma disciplina para outra; e 3) geração de novas disciplinas - resultado da transferência

de organização e métodos entre disciplinas. Para o autor, a finalidade da interdisciplinaridade não rompe com a lógica disciplinar, na medida em que há clareza sobre a origem dos conhecimentos intercambiados.

Já Fazenda, ao pensar o conceito no contexto escolar, indica que “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (Fazenda, 2008, p. 97).

Em síntese, pode-se dizer que o conceito de interdisciplinaridade é mais bem compreendido quando comparado a outras formas de organização do conhecimento, havendo consenso, ao menos entre os autores apresentados, em relação à necessidade de relações recíprocas entre os conteúdos das disciplinas intercambiadas.

## **METODOLOGIA**

Não só a interdisciplinaridade é um conceito polissêmico como também o meio de abordá-la neste trabalho: a oficina. De acordo com Joaquim e Camargo (2020), a falta de consenso sobre o que é uma oficina é consequência da liberdade de criação e autonomia de execução que ela oferece. Já que, “afinal de contas, torna-se emblemático o estabelecimento de critérios de definição para uma prática, em si, livre de configurações padronizadas” (Joaquim; Camargo, 2020, p. 19).

Para Pinheiro *et al.* (2024),

a oficina consiste em uma metodologia de ensino e aprendizagem com potencial para dinamizar a prática pedagógica, promover a interação entre os participantes por meio da integração teoria-prática e do trabalho coletivo, investigativo, dado seu caráter participativo, dialógico, interdisciplinar, bem como para estimular o interesse, a curiosidade e a criatividade dos participantes (Pinheiro *et al.*, 2024, p.16).

O que vai ao encontro da concepção de Ander-Egg (1991), que indica que as oficinas, no âmbito pedagógico, podem ser entendidas como uma forma de ensinar e aprender a partir da prática em grupo. O autor aponta que este modo de ensino-aprendizagem possui características fundamentais, a saber: 1) aprendizagem na prática; 2) metodologia participativa; 3) pedagogia da pergunta; 4) tendência à interdisciplinaridade; 5) relação mútua entre professor e aluno; 6)



trabalho em grupo com técnicas adequadas; e 7) integração da docência com investigação e prática.

A oficina pertinente a este trabalho foi desenvolvida em dois momentos: teórico e prático. O primeiro promoveu discussões sobre aspectos gerais do conceito de conhecimento e, sobretudo, de sua organização com enfoque na interdisciplinaridade, incluindo um exemplo no âmbito da Física. O segundo consistiu no desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar pelos participantes da oficina. Os 12 estudantes presentes organizaram-se em 4 grupos, cada qual incumbido de desenvolver a proposta a partir de um elemento, sendo eles água, terra, fogo e ar. O encaminhamento da proposta a partir destes elementos foi escolhido tendo em vista as múltiplas possibilidades de abordagem que oferecem, não havendo tendência disciplinar em relação a eles.

Como critério de desenvolvimento da proposta, os licenciandos deveriam elaborar uma atividade interdisciplinar para uma turma do Ensino Médio, contendo objetivo, conteúdos específicos da Física, encaminhamento metodológico e avaliação. O Quadro 1 traz o roteiro de observação utilizado pelas pesquisadoras durante o desenvolvimento da proposta pelos licenciandos e quando a apresentaram para o grupo maior. O presente relato traz luz às observações sobre o grupo e a produção relativas ao elemento ar.

**QUADRO 1** - Roteiro de observação

|    | Questão de observação                                                                                                                     |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Há critério para formar o grupo? Se sim, qual?                                                                                            |
| 2  | Há interação entre os membros do grupo? Qual é a dinâmica dessa interação?                                                                |
| 3  | Quem protagoniza a discussão?                                                                                                             |
| 4  | Os estudantes abordam o conteúdo disciplinar de ciência/física?                                                                           |
| 5  | Quais conhecimentos são abordados? Qual o conhecimento específico? Qual é a área do conhecimento?                                         |
| 6  | O que motiva a escolha do conteúdo da atividade?                                                                                          |
| 7  | Em função de que é escolhido o objetivo: da atividade, do conteúdo de física, da própria interdisciplinaridade, da duração da atividade?  |
| 8  | Como o grupo decide o que constará na atividade? Quais são as preocupações externalizadas?                                                |
| 9  | A atividade é escolhida e depois são evidenciados elementos interdisciplinares ou a escolha da atividade parte da discussão sobre o tema? |
| 10 | Há referencial teórico-metodológico na discussão? Os referenciais fazem parte das escolhas?                                               |



| Questão de observação |                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11                    | Qual a sequência da elaboração do encaminhamento? (objetivo → encaminhamento; avaliação → encaminhamento; encaminhamento → objetivo)                                                                                                      |
| 12                    | *na apresentação perguntar se já fez alguma metodologia <sup>7</sup> e qual; se a metodologia ajudou na construção da atividade; qual dificuldade em relação ao tema interdisciplinar sugerido (fora da física), e em relação à atividade |

**Fonte:** Autoria própria (2025).

A análise das observações foi realizada a partir da Análise de Conteúdo (AC). Esta forma de análise possui duas funções: heurística e de administração de prova, de forma que traz, a partir daquilo que é analisado, o estabelecimento de sentido e a comprovação de hipóteses. A AC não possui regras fixas ou limita-se ao conteúdo *per se*, podendo ser utilizada para a observação de elementos implícitos no conteúdo analisado. Sua estruturação dá-se a partir de três fases: descrição, inferência e interpretação. A descrição organiza o conteúdo, a inferência busca relações lógicas entre o que foi organizado e a interpretação indica os significados das características analisadas (Bardin, 2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as observações, foram estabelecidas três categorias com significados comuns: 1) constituição e dinâmica do grupo; 2) caracterização e construção da proposta; e 3) preocupações e dificuldades externalizadas.

### CONSTITUIÇÃO E DINÂMICA DO GRUPO

Esta categoria é composta pelas considerações feitas em relação às questões 1, 2 e 3 do Quadro 1.

Foi observado que o critério utilizado para a composição do grupo foi a afinidade entre os seus participantes, havendo interação entre os membros. No entanto, a dinâmica foi caracterizada pelo predomínio da fala dos homens do grupo (2 integrantes) em relação à mulher (1 integrante). Isto ficou evidente desde o primeiro momento, quando a mulher iniciou a discussão com empolgação e um dos homens interrompeu-a, apresentando uma ideia “pronta” sobre o que

<sup>7</sup> Metodologia refere-se às disciplinas de “Metodologia e práticas de ensino de física I, II, III e IV”, presentes no currículo do curso de licenciatura dos participantes da oficina.



fazer, que foi aceita pelo grupo. A ideia consistiu em organizar a proposta a partir do tema “camadas atmosféricas”. Não houve debate sobre a origem da ideia ou outras sugestões de tema, além da tentativa inicial da mulher.

De modo geral, pode-se dizer que a discussão foi protagonizada por um dos homens, sendo apoiado pelo outro. Em determinado momento, ambos discutiram sobre o tema, com o protagonista tentando ensinar o conteúdo ao outro. Enquanto isso, a mulher escrevia as informações no cartaz, tarefa que passou a maior parte do tempo da atividade fazendo, sem participar da discussão. Outros dois momentos destacaram-se: no primeiro, a mulher sugeriu que eles inserissem um experimento no encaminhamento ou na avaliação, sendo ignorada pelo grupo. Após algum tempo, essa ideia foi retomada pelo homem (não protagonista), sendo aceita pelo protagonista. No segundo momento, há a exclusão explícita da mulher da discussão, quando o protagonista, ao refletir sobre a avaliação na proposta, diz “me ajuda, amigo”.

## **CARACTERIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA**

Nesta categoria, foram consideradas as anotações referentes às questões 4, 5, 6, 7, 9 e 11.

O grupo indicou o tema - camadas atmosféricas – e, em seguida, partiu do conteúdo disciplinar - pressão - para organizar o encaminhamento. A motivação para essa escolha foi a familiaridade com o tema e o reconhecimento rápido de que o elemento ar relaciona-se com as camadas atmosféricas e com o conceito de pressão. De modo que se pode dizer que o objetivo foi escolhido em função da interdisciplinaridade e do reconhecimento da relação entre a Física e a Geografia a partir do tema.

Todas as escolhas do grupo limitam-se ao tema: a definição do objetivo, o encaminhamento e a avaliação foram feitos de modo que estivessem coerentes com o tema já estabelecido, não havendo mudanças em relação ao que foi inicialmente proposto como conteúdo. As escolhas do grupo foram lineares, não havendo preocupação com a coerência interna da proposta, com a falta, por exemplo, da retomada do objetivo ao discutir sobre a avaliação e o encaminhamento. A sequência da elaboração do encaminhamento evidencia o pensamento linear do grupo, tendo em vista que seguiu a ordem Tema → Conteúdo → Objetivo →



Avaliação. De modo geral, pode-se dizer que o grupo encarou a atividade como um *checklist* a ser cumprido.

## PREOCUPAÇÕES E DIFICULDADES EXTERNALIZADAS

Por fim, esta categoria traz as observações referentes às questões 8, 10 e 12.

O grupo demonstrou preocupação não em ensinar o conteúdo definido, mas em compreendê-lo. Os alunos do Ensino Médio não foram citados em nenhum momento da elaboração da proposta. Em vários momentos, houve a retomada dos itens obrigatórios como um *checklist* - que foi cumprido linearmente pelos licenciandos, com decisões pautadas no conteúdo presente no tema escolhido.

Durante a apresentação, a mulher indicou que teve dificuldade em ensinar a partir do tema, sugerindo que gostaria de ter elaborado a proposta a partir de outro: usinas eólicas. Reconheceu que teria dificuldade em desenvolver as relações interdisciplinares, mas que, apesar disso, não trabalharia com o tema apresentado pelo grupo, as camadas atmosféricas. O homem protagonista indicou que a equipe teve dificuldade em definir os exercícios e o experimento. O outro homem destacou que concordava com o protagonista. Vale destacar que, durante a apresentação, a mulher expressou-se notadamente mais do que durante o desenvolvimento da atividade. Ainda, os estudantes indicaram que já cursaram a disciplina Metodologia e Práticas de Ensino de Física I e, atualmente, cursavam as disciplinas II e III de mesmo nome. Apesar disso, não foram observadas referências aos marcos teóricos e metodológicos abordados nestas disciplinas.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CATEGORIAS

A análise das categorias permitiu a identificação do papel de liderança de um dos homens, apoiado pelo outro e aceito pela mulher, resultado coerente com a pesquisa realizada por Lima Junior, Ostermann e Rezende (2010), na qual investigaram as evidências de liderança entre alunos de graduação em Física ao debaterem determinado tema - no caso da pesquisa realizada pelos autores, a Mecânica Quântica. Como resultado, observaram assimetria em relação à liderança exercida entre os gêneros e a adoção de estratégias pelas mulheres para inserirem-se nos grupos, como vincular o seu ponto de vista à autoridade da



Ciência, com pragmatismo, e não subverter a posição de liderança já estabelecida. No caso desta pesquisa, foi possível observar fenômeno semelhante. Durante a realização da atividade, a mulher não questionou a liderança estabelecida ou assumiu uma posição de enfrentamento, mas reservou as suas críticas às escolhas do grupo ao momento de apresentá-las ao grupo maior.

Em relação à interdisciplinaridade, que implica em um intercâmbio entre disciplinas, a abordagem dos estudantes reduziu-se a partir de um tema que consideraram interdisciplinar - camadas atmosféricas - para abordar conteúdos disciplinares da Física, de modo que a relação interdisciplinar traduziu-se no reconhecimento de que as camadas atmosféricas são abordadas na Geografia, logo, ao utilizá-las como tema na Física, é estabelecido o intercâmbio. Não houve menção à abordagem de conteúdos próprios da Geografia para a compreensão do tema. Desse modo, pode-se dizer que a interdisciplinaridade foi utilizada apenas de forma alegórica pelo grupo, para introduzir o conteúdo disciplinar que gostariam de abordar.

Outro ponto de destaque foi a falta de preocupação dos estudantes em ensinar, focalizando a sua atenção em compreender, para eles mesmos, o conteúdo. Isto indica uma possível tendência destes estudantes, futuros professores, ao ensino centrado no conteúdo e não no aluno, tendo em vista que em momento nenhum foi feita menção aos estudantes do Ensino Médio, público da atividade que preparavam. Isso é preocupante, já que “há muito que sabemos que é o aluno que decide se quer aprender significativamente ou não. Por que então insistir em um ensino centrado no professor, distante do aluno, e nele depositar, ou despejar, conhecimentos?” (Moreira, 2011, p.8). Este ponto merece especial atenção, tendo em vista que os estudantes já tiveram contato com disciplinas específicas de formação de professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho objetivou investigar a construção de uma proposta interdisciplinar por licenciandos em Física, mas, no seu decorrer, suscitou reflexões para além do reconhecimento da organização disciplinar apropriada pelos estudantes. Este fato é coerente com a própria origem das discussões sobre distintas formas de organizar o conhecimento, tendo em vista que trazem a noção de amplitude dos fenômenos - que a especialização aborda disciplinarmente. Do mesmo modo,



nesta pesquisa, não pareceu coerente ignorar aquilo que emergiu, mesmo que não fosse inicialmente o que se tinha proposto. Assim, tão importante quanto observar como os estudantes abordaram a interdisciplinaridade, foi a observação sobre as relações de liderança e de tendência ao ensino centrado no conteúdo.

A multiplicidade de questões que se levantam ao tentar discutir um único ponto, neste caso, a interdisciplinaridade, traz luz à complexidade da prática educacional. É sabido que é necessário que os licenciandos possuam bagagem para lidar com a demanda pela interdisciplinaridade. No entanto, para além dessa possível defasagem em sua formação inicial, existem outras questões tão, ou mais, importantes. Em termos da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, há diferença entre uma abordagem disciplinar ou não, se eles não são o foco do processo de ensino do professor? E, em se tratando de alunas do gênero feminino, se há tendência destes professores em não ouvirem seus pares femininos, não haverá tendência de não as escutar?

Diante destas reflexões, o presente trabalho evidenciou a demanda por discussões e atividades que levem à interdisciplinaridade, com fomento ao pensamento não-linear. E, para além disso, ou como subsídio para que a prática educacional ocorra de forma mais assertiva, há também a necessidade da reflexão, por parte dos licenciandos, de questões de gênero e do abandono ao ensino focado no conteúdo.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

ANDER-EGG, E. **El taller**: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1991.

BICALHO, L.; OLIVEIRA, M. A teoria e a prática da interdisciplinaridade em Ciência da Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.16, n.13 p. 47-74, 2011.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 20 fev. 2025.

FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. Ideação, **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008.

JANTSCH, Eric. Inter- and Transdisciplinary University: A Systems Approach to Education and Innovation. **Higher Education**, v. 1, n. 1, p. 7-37, 1972.

JOAQUIM, F. F.; CAMARGO, M. R. R. Revisão bibliográfica: oficinas. **Educação em Revista**, v.36, p. 1-22, 2020.

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F. REZENDE, F. Liderança e Gênero em um debate acadêmico entre graduandos em Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.10, n.1, p.1-16, 2010.

MARCHELLI, P. S. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de estudos de cultura**, n.7, p. 54-70, 2017.

MOREIRA, M. A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **Ensino, Saúde E Ambiente**, v.4, n.1, p.2-17, 2011

NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PINHEIRO, N. V.; SELLIN, W. D.; SILVA, F. D. T.; SILVA, C. F. C. R. Revisitando a oficina pedagógica como metodologia de ensino e aprendizagem: aportes teóricos e indicações metodológicas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, p. 1-19, 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.003

# VIVÊNCIAS NO PIBID: UM OLHAR DO INGRESSO À CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Taimara Mikieta de Paula<sup>1</sup>

Maria Ivete Basniak<sup>2</sup>

Celso Marczal<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência da primeira autora enquanto bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desde o ingresso até a conclusão do curso de licenciatura em Matemática. A primeira participação ocorreu em 2021, no início da graduação, em um contexto remoto devido à pandemia da covid-19, o que trouxe desafios relacionados à interação, à elaboração de tarefas e à adaptação ao ensino online. Já a segunda experiência, em 2024, ocorreu no final da graduação, sendo totalmente presencial, o que possibilitou uma interação direta e uma melhor compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem. A comparação entre essas duas fases destaca a importância do PIBID na construção da identidade docente, oferecendo aos licenciandos a oportunidade de vivenciar diferentes contextos educacionais e aprimorar suas práticas. Os resultados indicam que o programa desempenha um papel importante na formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios da Educação Básica, uma vez que, neste subprojeto do PIBID, os licenciandos têm a oportunidade de explorar métodos de ensino

---

1 Licenciada em Matemática e Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Paraná, [taimaramp2003@gmail.com](mailto:taimaramp2003@gmail.com);

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UF e Coordenadora de Área do Subprojeto, [maria.basniak@ies.unespar.edu.br](mailto:maria.basniak@ies.unespar.edu.br)

3 Licenciado em Ciências e Matemática pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória e Professor Supervisor do Subprojeto, [celso.marczal@gmail.com](mailto:celso.marczal@gmail.com).



diferenciados, o que os ajuda a desenvolver habilidades para lidar com as dificuldades do cotidiano escolar e a adaptar suas abordagens. Ao longo da participação, as discussões sobre tarefas e metodologias a serem utilizadas em sala de aula são alguns dos aspectos fundamentais para incentivar o pensamento criativo, desafiando os licenciandos a buscar estratégias para atender às especificidades dos estudantes.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Prática Pedagógica, Iniciação à Docência.

## INTRODUÇÃO

Quando a primeira autora deste trabalho iniciou o curso de licenciatura em Matemática, imaginava que receberia um manual sobre como ensinar, no qual constasse um passo a passo de como planejar aulas, lidar com os estudantes e com as diversidades de uma sala de aula. No entanto, o processo formativo, quando associa teoria e prática, traz reflexões que permitem compreender que ensinar exige adaptação, criatividade, escuta atenta e, principalmente, experiência. Como destaca Nóvoa (1992), ninguém nasce professor e, para tornar-se docente, são necessárias tanto formações quanto vivências, especialmente sob uma perspectiva crítico-reflexiva, que promove o protagonismo na construção da identidade docente.

Muitas vezes, somos inspirados por um professor ou uma professora que marcou nossa trajetória com a maneira de conduzir suas aulas, especialmente ao propor tarefas variadas, que incluem, por exemplo, a utilização de materiais manipuláveis, jogos e tecnologias, indo além do simples ato de utilizar papel e lápis para resolver exercícios, tornando o aprendizado mais dinâmico, envolvente e significativo para os estudantes. Mas, ao longo da formação, entendemos que essa habilidade é construída aos poucos, por meio da vivência, do contato direto com a sala de aula e de estudos e formações contínuas que o professor realiza ao longo de sua carreira.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel essencial na formação de futuros professores, proporcionando a oportunidade de vivenciar a prática docente desde o início da graduação. Em muitos casos, como no da primeira autora, o PIBID representa o primeiro contato do licenciando com seu futuro ambiente de trabalho e possibilita refletir se, de fato, deseja seguir na profissão.

Neste sentido, este trabalho, de caráter descritivo e reflexivo, tem como objetivo relatar a participação da primeira autora enquanto licencianda em Matemática no PIBID, comparando duas realidades distintas vivenciadas ao longo de sua participação: no início da graduação, em um contexto remoto, e nos últimos meses do curso, de forma totalmente presencial, destacando como cada contexto trouxe seus desafios e aprendizados.



## **PIBID: SUBPROJETO DE MATEMÁTICA NA UNESPAR – CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA**

O PIBID é uma iniciativa vinculada à Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), lançada em 2007. Seu principal objetivo é apoiar os licenciandos, enquanto futuros professores, possibilitando-lhes o contato com a prática profissional por meio de momentos de reflexão (Kmita; Basniak, 2025). Além disso, o PIBID busca valorizar o magistério e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Segundo Gomes (2023), o programa é um dos mais relevantes para a Educação Básica, pois a aproximação entre universidade e escola promovida por ele tem o poder de criar um ambiente articulado de formação, tanto para os estudantes de licenciatura quanto para os docentes em exercício, ao promover a reflexão contínua sobre suas práticas pedagógicas.

Segundo a Portaria n.º 72, de 9 de abril de 2010, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os bolsistas deveriam ser estudantes de licenciatura matriculados em instituições de Ensino Superior federais, estaduais, municipais ou comunitárias sem fins lucrativos. No entanto, em 2018, com a instituição do Programa Residência Pedagógica (PRP), para a apresentação de propostas pelas instituições ao PIBID, os acadêmicos deveriam estar matriculados na primeira metade do curso. De acordo com Cardoso, Kimura e Nascimento (2021), o PRP teve como finalidade proporcionar formação prática aos estudantes de licenciatura, permitindo sua inserção na escola de Educação Básica a partir da segunda metade do curso.

Entendemos que essa mudança buscou delimitar o público-alvo de cada programa, garantindo que o PIBID envolvesse acadêmicos dos primeiros anos da licenciatura, enquanto o PRP assumiria o papel de possibilitar a experiência prática na segunda metade do curso. Entretanto, com a Portaria CAPES n.º 90, de 25 de março de 2024, houve uma reestruturação no PIBID, ampliando os critérios de participação, permitindo que estudantes do terceiro e quarto ano dos cursos de licenciatura participassem.

Especificamente, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de União da Vitória, o PIBID - Subprojeto de Matemática - ocorre desde 2012 e tem desempenhado um papel essencial na formação de futuros professores. Kmita e Basniak (2025), ao analisar as práticas pedagógicas realizadas no



referido subprojeto de 2012 a 2022, identificaram que diversas atividades foram realizadas ao longo dos anos, incluindo reuniões semanais com os pibidianos e supervisores, participação nas salas de aula, acompanhamento do cotidiano escolar, participação em conselhos de classe e outras ações voltadas à compreensão do ambiente educacional e da dinâmica das escolas públicas. Além disso, nas reuniões do subprojeto, foram discutidos textos teóricos e elaborados planos de aula, tarefas e dinâmicas que, posteriormente, foram realizadas em sala de aula. As autoras destacam que as atividades desenvolvidas priorizaram metodologias inovadoras, como o uso de jogos, materiais manipuláveis e recursos tecnológicos, promovendo o foco na aprendizagem dos estudantes e incentivando a experimentação de diferentes abordagens no ensino da Matemática.

No que diz respeito às tarefas e planos de aula, os pibidianos apresentaram e discutiram suas propostas, o que possibilitou uma reflexão sobre as implicações das ações do PIBID no ensino e na aprendizagem da Matemática. Essas discussões, portanto, permitiam repensar a prática pedagógica em sala de aula, envolvendo não apenas os pibidianos, mas, também, os supervisores e o coordenador, o que favoreceu a inovação nas práticas pedagógicas desenvolvidas (Koftun; Basniak, 2021).

Considerando as ações desenvolvidas no subprojeto e a vivência da autora como bolsista, nas próximas seções, serão apresentados os desafios, contribuições e reflexões referentes a períodos distintos de participação no PIBID.

## **A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA NO SUBPROJETO DE MATEMÁTICA DO PIBID: ADAPTAÇÕES E DESAFIOS NO ENSINO REMOTO**

Em maio de 2021, a primeira autora deu início à sua participação no subprojeto de Matemática do PIBID, enquanto bolsista, ainda no início de sua graduação em licenciatura em Matemática. Naquele momento, o programa estava em andamento e, considerando a pandemia de covid-19, as atividades presenciais na universidade e a participação presencial nos colégios estavam suspensas. Dessa forma, as atividades estavam adaptadas para o formato remoto, utilizando o *Google Meet* como plataforma para comunicação.

Para melhor compreender o desenvolvimento das atividades realizadas pelo subprojeto durante esse período, optamos por, primeiramente, apresentar uma visão geral do processo, explicando as etapas que se fizeram presentes em



cada uma das tarefas desenvolvidas. Em seguida, o foco direciona-se para uma tarefa em específico, permitindo compreender, individualmente, como ocorreu o planejamento, o desenvolvimento e quais foram as reflexões pós-realização.

Quanto ao planejamento, nas terças e quartas-feiras à tarde, os pibidianos, a coordenadora da área e o professor supervisor reuniam-se virtualmente para discutir textos teóricos e metodologias, propor e planejar tarefas. Durante essas reuniões, eram discutidas as estratégias didáticas e abordagens para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, mesmo no contexto remoto, uma vez que se percebia a frustração e desânimo dos estudantes diante das dificuldades impostas pelo ensino remoto, como a falta de interação presencial, problemas de conexão e a dificuldade em manter a motivação. Dessa forma, nessas reuniões, também era discutida a elaboração de tarefas a serem realizadas e revisadas pelo grupo para, posteriormente, serem desenvolvidas com os estudantes da Educação Básica.

Após essas discussões, o professor supervisor estipulava uma data para que elas fossem desenvolvidas com os estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental. Para isso, era também realizado o planejamento da organização dos estudantes e da atuação dos pibidianos, já que sua participação era exclusivamente remota, devido à pandemia. Como os pibidianos acompanhavam e orientavam a realização das tarefas remotamente, após a execução, realizavam uma chamada para discutir as dificuldades encontradas, a participação dos estudantes, os aspectos positivos e possíveis melhorias. Além disso, analisavam estratégias que funcionaram ou que precisavam ser ajustadas para futuras tarefas. Essa discussão era, então, sistematizada e apresentada na reunião seguinte do subprojeto, em que novos encaminhamentos eram debatidos para aprimorar as práticas pedagógicas.

Para melhor apresentar as etapas, discutimos, a seguir, uma das tarefas propostas e desenvolvidas, que teve como objetivo investigar frações sob a perspectiva de medição, utilizando Barras *Cuisenaire*. Esta tarefa foi proposta por Oliveira (2021), vinculada à sua dissertação, orientada pela coordenadora da área do subprojeto.

O processo começou com a leitura e a resolução das tarefas pelos pibidianos para identificar possíveis dificuldades e pontos que poderiam ser melhorados ou ajustados. Em seguida, houve a discussão entre o grupo de pibidianos, o supervisor e a coordenadora sobre como a tarefa proposta poderia ser realizada na Educação Básica, pois, naquele estágio da pandemia, as atividades presenciais



estavam retornando de forma gradual, e os colégios haviam, recentemente, adotado um sistema de rodízio, uma estratégia para alternar grupos de estudantes nas salas de aula, com o objetivo de controlar o número de presentes, a fim de minimizar os riscos de contágio. Assim, enquanto parte dos estudantes frequentava as aulas presencialmente, outra parte seguia as atividades de forma remota. Além disso, havia alguns estudantes que não estavam frequentando presencialmente nem acompanhando as aulas de forma remota, porque não tinham acesso à internet.

Nesse sentido, foi necessário o (re)planejamento das tarefas propostas. Para isso, decidiu-se que alguns pibidianos orientariam, de forma remota, os estudantes que estariam presencialmente na escola e que receberiam a tarefa no formato impresso. Ademais, outros pibidianos ficariam responsáveis por orientar, também de forma remota, os estudantes que estariam igualmente de forma remota e que receberiam a tarefa no formato digital pelo Google Classroom. O supervisor, que era o professor da turma, e estaria presencialmente com os estudantes da escola, ficou responsável por organizar os grupos de estudantes, disponibilizando um notebook do colégio em cada grupo para que pudessem ser orientados por um ou mais pibidianos por meio de vídeo-chamadas.

Essa organização permitiria que os pibidianos do subprojeto tivessem contato com a realidade da sala de aula, permitindo-lhes observar as dinâmicas e desafios enfrentados pelo professor e estudantes. Ademais, para os estudantes que não estavam presencialmente no colégio e não conseguiriam participar das aulas online pelos motivos já mencionados, as tarefas seriam reestruturadas para serem entregues em formato impresso, buscando garantir que fossem autoexplicativas e detalhadas, incluindo instruções, exemplos e explicações que os orientassem na resolução das questões, mesmo sem a mediação direta do professor.

Como a tarefa envolvia o uso das Barras *Cuisenaire*, foi necessário construir materiais em EVA, pois a quantidade de que o colégio dispunha era insuficiente. Para isso, uma pibidiana, que residia na cidade do colégio, montou os kits (Figura 1) e entregou ao supervisor, que, posteriormente, utilizá-los-ia nas atividades presenciais no colégio e enviaria para os aqueles estudantes que não frequentavam as aulas nem presencialmente nem virtualmente.



**Figura 1** - Kit das Barras Cuisenaire em EVA



**Fonte:** Os autores (2021)

Os estudantes que participavam online foram orientados a utilizarem as Barras Cuisenaire disponíveis em uma plataforma interativa<sup>4</sup>.

Após essa fase de (re)planejamento, em julho de 2021, mantendo o isolamento social devido à pandemia, o professor organizou a turma em pequenos grupos de estudantes, cada um com o seu kit, para que pudessem resolver a tarefa proposta. Cada grupo foi supervisionado por um ou mais pibidianos que auxiliavam os estudantes, esclareciam dúvidas e faziam questionamentos para estimular o raciocínio e incentivar a participação. Durante a resolução da tarefa, o professor supervisor ficou por auxiliar os estudantes quando houvesse problemas como falhas de som e instabilidade na internet, que eram recorrentes no contexto do ensino remoto.

A Figura 2 apresenta o registro do desenvolvimento da tarefa proposta. À esquerda, vemos uma estudante que, diante das dificuldades, aproximou-se do computador para tirar sua dúvida. Essa iniciativa foi tomada porque, como ela estava distante e os demais colegas estavam discutindo, era difícil compreender sua pergunta, assim como ela não conseguia ouvir as instruções dos pibidianos.

4 Plataforma disponível em: <https://nrich.maths.org/cuisenaire/main.html>.



Ao lado, à direita, há o registro de um trio de estudantes manipulando as Barras Cuisenaire, enquanto os pibidianos estavam disponíveis na chamada para esclarecer dúvidas.

**Figura 2** - Desenvolvimento da tarefa



**Fonte:** Os autores (2021)

Após a realização da tarefa, o grupo de pibidianos, a coordenadora e o supervisor reuniram-se para discutir as dificuldades, as possibilidades e como foi a condução, a partir do que foi planejado. Entre os aprendizados mais importantes, foi mencionado que nem sempre os estudantes conseguem resolver a tarefa no tempo proposto e que, muitas vezes, é necessário explicar utilizando diferentes recursos, como uma extensão semelhante a uma lousa digital, que permitiu que os pibidianos ilustrassem as resoluções propostas pelos estudantes e, posteriormente, realizassem a discussão.

Além disso, os pibidianos puderam compreender que, por mais que o planejamento seja discutido, sempre podem ser necessários outros ajustes não previstos. Conforme esperado, a ausência física dos estudantes foi um fator desafiador. Como os estudantes permaneciam distantes da câmera, não era possível observar suas reações nem identificar se estavam compreendendo o que era proposto. Além disso, alguns demonstraram insegurança para pedir ajuda ou compartilhar suas dúvidas, o que dificultou ainda mais o acompanhamento e a interação durante a tarefa.

Na Figura 3, encontra-se o registro de um estudante que compreendeu a tarefa e, ao perceber a dificuldade de um colega, passou a auxiliá-lo. Como eles não tinham contato direto com os pibidianos remotos, buscaram formas



alternativas de interação e apoio, recorrendo aos próprios colegas para tirar dúvidas e compartilhar ideias, o que estimulou a cooperação entre eles, evidenciando um aspecto positivo da experiência.

**Figura 3** – Estudante auxiliando colega na resolução



**Fonte:** Os autores (2021)

Destaca-se que as intervenções no colégio e as reuniões do subprojeto continuaram sendo realizadas de modo remoto, até o início do ano letivo de 2022, quando, com a diminuição dos casos de covid-19, as atividades começaram a retornar à presencialidade. Entretanto, como o subprojeto finalizaria suas atividades em março daquele ano, devido à sua vigência, houve poucas interações presenciais nesse curto período (fevereiro e março de 2022).

## **UMA EXPERIÊNCIA PRESENCIAL NO PIBID AO FINAL DA GRADUAÇÃO**

Em novembro de 2024, foi aberto um novo edital para selecionar pibidianos para participar do programa, que, agora, graças às mudanças no edital, permitia a participação da primeira autora, embora já estivesse no quarto ano do curso de licenciatura em Matemática. Após os trâmites de seleção, tendo sido selecionada,



iniciou sua participação no mesmo colégio e sob a supervisão do mesmo professor que a acompanhou em sua primeira experiência no PIBID.

Considerando o início do ano letivo e a participação dos pibidianos em duas turmas de sexto ano, tornou-se necessário identificar as dificuldades dos estudantes, levando em consideração que eles vieram de diferentes escolas da cidade. Desse modo, em uma das reuniões presenciais ocorridas na Unespar, os professores supervisores propuseram que os pibidianos desenvolvessem tarefas que envolvessem as operações de adição, subtração, multiplicação, divisão e potência. Nesse sentido, considerando a infraestrutura do colégio, cada pibidiano ficou responsável por desenvolver uma tarefa. Entre as propostas, foram apresentados jogos de tabuleiro físicos, jogos de trilha e tarefas envolvendo plataformas como *Kahoot* e *Wordwall*.

Na reunião presencial do subprojeto, as tarefas foram apresentadas, realizadas e discutidas, possibilitando refletir, alterar e adaptar, caso necessário. Na Figura 4, são apresentados os registros dos pibidianos resolvendo e discutindo uma das tarefas propostas.

**Figura 4** – Pibidianos resolvendo a tarefa proposta pela primeira autora



**Fonte:** Os autores (2025)

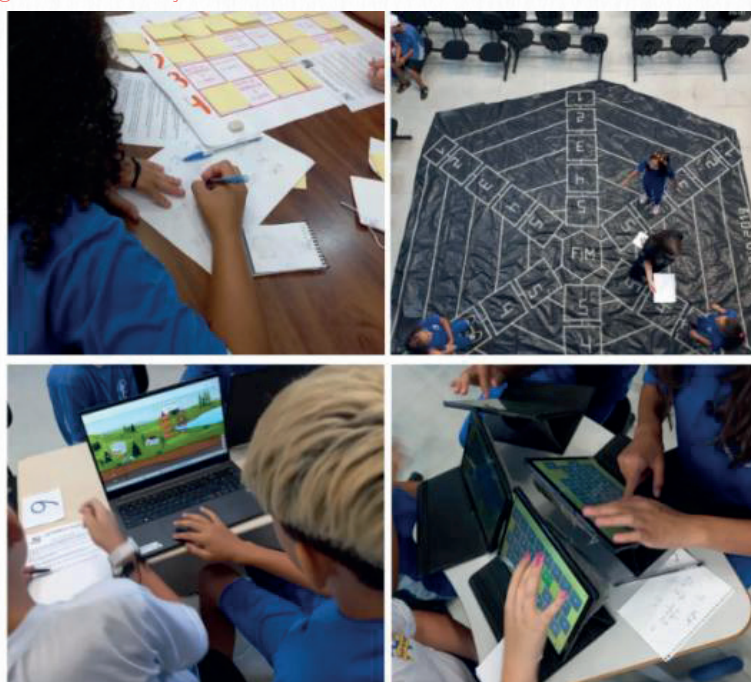
Após as discussões e apontamentos sobre cada uma das tarefas, o professor supervisor sugeriu que elas fossem realizadas com os estudantes por meio da estratégia de rotação por estações. Conforme descrito por Serbin (2018), nessa estratégia, cada grupo de estudantes escolhe uma das estações de aprendizagem para iniciar a tarefa proposta. Depois de um intervalo de tempo estipulado pelo professor, os estudantes seguem para a estação seguinte. Essa sequência



continua até que todos os grupos de estudantes passem por todas as estações propostas.

Assim, considerando a escolha da estratégia e o fato de que algumas tarefas requeririam um espaço maior para a sua realização, o professor supervisor optou por desenvolvê-las no Salão Nobre do colégio. Além disso, foram selecionados locais estratégicos para que cada pibidiano escolhesse e montasse sua estação, facilitando a organização e a movimentação. Os grupos de estudantes, previamente organizados pelo professor supervisor, foram direcionados para essas estações e dispunham de aproximadamente dez minutos para resolver a tarefa proposta em cada uma delas. Ao final do tempo, o professor sinalizava, e os estudantes dirigiam-se para a estação seguinte. A Figura 5 apresenta registros de algumas das estações, as quais trabalharam as operações com jogos de tabuleiro, trilha, jogo da memória e exploração em uma construção no GeoGebra.

**Figura 5** – Algumas das estações de tarefas desenvolvidas



**Fonte:** Os autores (2025).

Com o desenvolvimento das estações, observamos que os estudantes demonstraram-se animados e interessados em participar, seja por terem aula em



um lugar diferente da sala de aula ou, supomos, pela dinâmica da aula diferente, pois envolvia jogos, trilhas, recursos digitais, e a participação e interação com os colegas, o que estimulou a colaboração entre eles.

## DISCUSSÕES FINAIS

A experiência no PIBID, no contexto das aulas remotas e depois presenciais, permitiu-nos refletir sobre seus diferentes desafios e aprendizados. No ensino remoto, muitas vezes era difícil perceber o nível de compreensão dos estudantes, já que a interação limitava-se a telas e mensagens trocadas no *chat*, não sendo possível perceber se os estudantes estavam realmente compreendendo ou se possuíam dúvidas. Já no formato presencial, houve uma facilidade em compreender o entendimento dos estudantes, muitas vezes, pelo simples olhar ou pela linguagem corporal. Desse modo, há uma proximidade que permite identificar se eles estão com dificuldades ou se estão compreendendo bem o que está sendo proposto.

A vivência adquirida junto ao PIBID ressalta a importância do programa para os estudantes e para a primeira autora, pois a participação proporcionou maior segurança para atuar em sala de aula, eliminando o receio de enfrentar a prática docente. Ademais, por meio das discussões nas reuniões, foi possível compreender como elaborar um plano de aula, escolher metodologias adequadas e desenvolver tarefas que estimulassem a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, os resultados dessa experiência evidenciaram que a formação docente vai além do simples compartilhamento de conhecimentos. Ela envolve a construção de relações, a escuta ativa dos estudantes e a adaptação às suas necessidades. A participação no programa permitiu desenvolver um olhar mais sensível sobre as dificuldades dos estudantes, compreendendo que cada um é único e possui desafios específicos. Ao longo dessa trajetória, compreendemos que ser professor não é apenas ensinar, mas, também, estar disponível para ouvir, apoiar e compreender os desafios dos alunos. Desse modo, criar um ambiente de confiança e diálogo na sala de aula é essencial para fortalecer o vínculo com eles.

Por fim, destaca-se que o PIBID tem um papel crucial na construção da identidade docente, proporcionando vivências práticas que ajudam a consolidar a escolha pela profissão. A possibilidade de vivenciar a prática de diferentes metodologias de ensino em sala de aula e enfrentar desafios reais das escolas



da Educação Básica torna a formação dos futuros professores mais completa, preparando-os para trabalhar com as demandas da sala de aula de maneira mais segura e reflexiva. Assim, compreende-se que a prática docente é um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, e que o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica depende não apenas de conhecimento teórico, mas de uma atitude acolhedora e sensível junto aos estudantes.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, M. L. M; KIMURA, P. R. O; NASCIMENTO, I. P. Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2912/1775>. Acesso em: 02 fev. 2025.

GOMES, E. V. **O PIBID na formação inicial de professores: concepções de matemática, seu ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual do Paraná. União da Vitória, p. 85, 2022. Disponível em: <https://prpgem.unespar.edu.br/dissertacoes/dissertacao/egea-vi-viane-gomes-dissertacao-final/view>. Acesso em: 26 jan. 2025.

KMITA, E. A. P; BASNIAK, M. I. Práticas de futuros professores de Matemática em um projeto do PIBID. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 15, n. 1, p. e423-e423, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v15i1.423>. Acesso em: 06 fev. 2025.

KOFTUN, C. M; BASNIAK, M. I. O Pibid e o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores supervisores. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 4, p. 7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/248145/pdf>. Acesso em: 08 fev. 2025.

NÓVOA, A. Formação de Professore e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, V. S. D. **Ensino Exploratório de Matemática e tecnologias digitais: um olhar para a aprendizagem de frações na perspectiva da medição no contexto do ensino remoto.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão, p. 240, 2021. Disponível em: <https://prpgem.unespar.edu.br/dissertacoes/dissertacao/dissertacao-vania-sara.pdf/view>. Acesso em: 05 fev. 2025.

SERBIM, F. B. N. **Ensino de soluções químicas em rotação por estações: aprendizagem ativa mediada pelo uso das tecnologias digitais.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, p. 136, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3218>. Acesso em: 13 fev. 2025.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.004

# AVANÇOS E RETROCESSOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL

Tatiane Aparecida Martini<sup>1</sup>  
Izolete dos Santos Riqueti<sup>2</sup>  
Zulmara Luiza Gesser<sup>3</sup>

## RESUMO

Este estudo objetiva analisar os avanços e retrocessos nas políticas de formação de professores e professoras no Brasil a partir das resoluções homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em diferentes contextos históricos e políticos. Utilizou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. As fontes documentais compreendem a Resolução CNE/CP nº 1/2002; a Resolução CNE/CP nº 02/2015; a Resolução CNE/CP nº 02/2019, a Resolução CNE/CP nº 01/2020 e, por fim, a Resolução CNE/CP nº 4/2024. Fundamenta-se o estudo em autores como Hypolito (2019); Bazzo e Scheibe (2019); Laval (2019); Freitas (2021) e Minto (2023). A formação de professores e professoras configurou-se no Brasil permeada pela correlação de forças e por diferentes concepções. O contexto de agenda global para a educação fez com que a legislação educacional fosse alinhada à racionalidade neoliberal e à pedagogia das habilidades e competências. A formação docente pode ser

1 Doutoranda do PPGE da UFSC. Bolsista Capes. E-mail: tatiane.martini@gmail.com;

2 Doutoranda do PPGE da UFSC. Professora do curso de Pedagogia da Unoesc-SC. E-mail: izolete.riqueti@unoesc.edu.br;

3 Doutoranda do PPGE da UFSC. Professora do Curso de Pedagogia da Univali-SC. E-mail: zgesser@univali.br.

estratégica para implementar as políticas neoliberais, ao representar um importante instrumento de internalização discursiva e convencimento, fomentando o controle e a padronização do trabalho docente. Neste ínterim, ganha força a ideologia da educação e formação de professores e professoras com base em evidências, replicando o discurso dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE. Programas meritocráticos de gratificação com base em resultados em teste de larga escala complementam as estratégias, que responsabilizam e culpabilizam os docentes, potencializando, não sem contradições e resistências, o controle sobre o magistério e fragilizando a possibilidade de uma gestão democrática e uma educação de qualidade socialmente referenciada. Essas políticas, que não colaboram para a melhoria da qualidade educacional e para a valorização dos profissionais de educação, ajudam, ainda, a disseminar as parcerias público-privadas.

**Palavras-chave:** Políticas de formação de professores/as, Resoluções, Agenda global.



## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar os avanços e retrocessos das políticas de formação de professores e professoras no Brasil a partir das Resoluções homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em diferentes contextos históricos e políticos. A análise será realizada com base na pesquisa documental e bibliográfica, conforme detalhado na seção de Metodologia.

Com o objetivo de evidenciar os aportes teóricos e contextualizar a temática, é relevante destacar que as políticas de formação de professores são influenciadas, tanto em sua elaboração quanto em sua implementação, por uma Agenda Global (Hypolito, 2019) para a educação e pelo contexto neoliberal disseminado no Brasil a partir dos anos de 1990. Esse contexto resultou na redefinição do papel do Estado e na modificação das fronteiras entre o público e o privado (Peroni, Caetano e Lima, 2017).

Evidenciamos que, embora polissêmico, o termo neoliberalismo engloba práticas como o “enxugamento dos serviços de bem-estar oferecidos pelo Estado, críticas e repressão aos movimentos sindicais e outros movimentos sociais, e abertura econômica e defesa radical do livre-comércio” (Fleck, 2022, p. 263). Para Chauí (2019), o neoliberalismo contemporâneo, visto sob a perspectiva da luta política, não corresponde, de modo algum, à crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desaparecimento do fundo público. Trata-se, na verdade, do corte do fundo público no polo do financiamento dos bens e serviços públicos, associado à maximização do uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital.

Durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o neoliberalismo foi instituído no Brasil, consolidando-se nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2002). Nos governos progressistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016), houve um abrandamento dessa lógica, embora sem rompê-la. Após o golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial que destituiu Dilma Rousseff da presidência (Frigotto e Motta, 2017), o ultraliberalismo e o neoconservadorismo aprofundaram-se nos governos de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro, abrindo o caminho para ataques aos



direitos trabalhistas e para as reformas econômicas e em outros campos, inclusive o educacional.

No campo educacional, o neoliberalismo reavivou o tecnicismo (Saviani, 2021), que, nos anos de 1990, passou a ser denominado como neotecnicismo (Freitas, 2021). Essa perspectiva educacional conduziu à centralidade nas técnicas, com foco nos objetivos e nos resultados quantificáveis, impactando as metodologias, os currículos, os planejamentos, os materiais de ensino, a avaliação, o trabalho docente, a gestão escolar e as políticas de formação de professores. Essas áreas passaram a ser controladas e padronizadas, interferindo na formação da subjetividade, na criação de consensos e na reprodução das condições de dominação (Cury, 1995). O neotecnicismo, aliado às tecnologias digitais, deu origem ao chamado neotecnicismo digital (Freitas, 2021), o qual também produziu os fenômenos da plataformização e da uberização do trabalho docente, aprofundando os processos de precarização e a desprofissionalização.

No que diz respeito à formação de professores e professoras no Brasil, o neoliberalismo manifesta-se na elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em diferentes contextos históricos e políticos. Desde a aprovação da LDBEN nº 9394/96, cinco diretrizes para a formação de professores foram aprovadas. A primeira delas, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 - 2002), foi a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Essa Resolução teve vigência efetiva durante os anos dos governos Lula e Dilma (Bazzo e Scheibe, 2019).

No ano de 2015, a Resolução nº 01/2002 foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, durante o segundo mandato de Dilma Rousseff. Contudo, sem ter sido devidamente implementada e avaliada, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 passou por alterações iniciadas no governo de Michel Temer e concluídas em 2019, culminando na homologação de uma atualização durante o governo de Jair Bolsonaro (Bazzo e Scheibe, 2019).

A aliança entre neoliberais e neoconservadores (Peroni, Cetano e Lima, 2017) resultou na imposição da contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas atualizações das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e da Resolução CNE/CP nº 01/2020.



Martini e Hobold (2024) enfatizam que a eleição de 2022, de um governo progressista, mas de frente ampla, conduziu Luiz Inácio Lula da Silva ao terceiro mandato como presidente. Apesar de significar uma derrota à extrema direita nacional e mundial, bem como o retorno do diálogo e da participação dos movimentos sociais e dos pesquisadores do campo progressista de educação, não conseguiu barrar a burguesia brasileira que se enraizou no Ministério da Educação (MEC) e limitou a possibilidade de avanços.

Assim, mesmo sob protestos da comunidade científica pela retomada imediata da Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, foi publicada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Essa resolução não rompeu com a lógica das habilidades e competências e ainda carrega a ideologia da educação com base nas evidências (Minto, 2023), intensificando o ataque ao ensino público e a visão de escola como empresa (Laval, 2019).

## **METODOLOGIA**

Para alcançar o objetivo deste estudo, que é analisar os avanços e retrocessos nas políticas de formação de professores no Brasil a partir das resoluções homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em diferentes contextos históricos e políticos, empregamos uma metodologia de abordagem qualitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental.

Entendemos como pesquisa documental aquela que considera “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 46). Dessa forma, as fontes documentais deste estudo compreendem a Resolução CNE/CP nº 1/2002; a Resolução CNE/CP nº 02/2015; a Resolução CNE/CP nº 02/2019, a Resolução CNE/CP nº 01/2020 e, por fim, a Resolução CNE/CP nº 4/2024.

A fim de realizar uma breve análise das cinco resoluções voltadas à formação inicial e continuada de professores homologadas em diferentes contextos históricos e políticos, buscamos identificar os avanços e os retrocessos expressos nessas diretrizes a partir das seguintes categorias de análise: concepção de formação de professores; visão sobre o trabalho docente; visão sobre a articulação entre



a formação inicial e continuada; visão sobre a valorização da carreira docente; e visão sobre a relação teoria-prática.

Em referência à pesquisa bibliográfica, que foi “desenvolvida com base em material já elaborado” (Gil, 2002, p. 44), esta fundamenta-se em autores como Hypolito (2019); Bazzo e Scheibe (2019); Laval (2019); Freitas (2021; 2023); Minto (2023); Peroni, Caetano e Lima (2017); e Simionato e Hobold (2021). Na próxima seção, apresentamos os resultados e as discussões do estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A formação de professores e professoras configurou-se no Brasil permeada pela correlação de forças e por diferentes concepções, ora mais progressistas, ora mais neoliberais, variando de acordo com o grupo político no poder. O retorno das políticas neoliberais e neoconservadoras pós-2016 fez com que a legislação educacional fosse, novamente, alinhada à racionalidade neoliberal e à pedagogia das habilidades e competências. Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 418) enfatizam que “estão em disputa projetos societários e de educação que se traduzem no conteúdo da educação, entendido como currículo, gestão, formação de professores, organização do sistema e escola; enfim, a alma da educação”.

Neste contexto de Agenda Global (Hypolito, 2019), a escola está “crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo [...], [em que] o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente” (Hypolito, 2019, p. 196). Assim, a formação docente pode ser estratégica para implementar as políticas neoliberais e neoconservadoras, representando um importante instrumento de internalização discursiva e convencimento, interferindo e modificando o trabalho docente. Essas estratégias são complementadas com programas de gratificação com base em resultados em testes de larga escala, que potencializam, não sem contradições e resistências, o controle sobre o magistério. A seguir, trazemos uma breve análise das cinco resoluções voltadas à formação inicial e continuada de professores homologadas em diferentes contextos históricos e políticos.

A articulação entre a formação de professores e a implementação de políticas educacionais não é recente no Brasil. Desde a aprovação da LDBEN nº 9394/96, cinco diretrizes para a formação de professores foram aprovadas. Bazzo e Scheibe (2019) lembram-nos que a primeira delas, sob o governo de



Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foi a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que teve efetiva vigência durante os anos dos governos Lula e Dilma, entre os anos de 2003 a 2015, e ancorava-se no desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, apresenta um texto bastante breve ao que se propõe e traz, em seu teor, o foco na pedagogia das habilidades e competências. Para exemplificar, a palavra “competência” e sua variação “competências” aparecem 23 vezes em um curto texto de 7 páginas. Ao admitir “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Brasil, 2002, p. 2), evidencia uma concepção de formação de professores atrelada à racionalidade técnica e à lógica mercadológica.

A respeito da visão sobre o trabalho docente, fica evidente o foco na prática profissional dos futuros docentes em detrimento de uma formação política e emancipatória, ao defender “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (Brasil, 2002, p. 2). Dessa forma, ao buscar formar professores adaptados ao sistema produtivo vigente, este documento centraliza a formação de professores na aprendizagem, e não no processo de ensino-aprendizagem; nos conteúdos a serem ministrados; na avaliação, inclusive externa, visando resultados; no desenvolvimento de ações colaborativas e interdisciplinares; no método reflexivo e na resolução de situações-problema.

Acerca da articulação entre a formação inicial e continuada, a Resolução de 2002 parece responsabilizar os licenciandos ao propor que o projeto pedagógico dos cursos de formação docente considere “as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2002, p. 3). Cita-se, apenas uma vez, que, no processo de definição da “estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras” (Brasil, 2002, p. 6).

A Resolução de 2002 não aborda, em nenhum momento, a temática da valorização e da carreira docente. Em relação à teoria e à prática, apresenta a articulação entre ambas como um eixo para a organização curricular (Brasil, 2002), contemplando, em alguns trechos, a necessidade de integrá-las. Contudo, parece haver uma ênfase maior na prática - essa palavra, por exemplo, aparece 12 vezes.



Já a palavra “teoria” não é mencionada nenhuma vez, enquanto “teóricas” é citada apenas duas vezes.

Em tempos de negacionismo científico, desinformação e avanço da extrema-direita, precisamos evidenciar que consideramos como avanços quando a resolução de 2002 orientou, ainda que de forma sintetizada, que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação docente, fossem considerados: o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; a compreensão do papel social da escola; a inserção de questões culturais, sociais, econômicas; e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (Brasil, 2002). Contudo, ao considerar o que Chauí (2019) afirma, que “o neoliberalismo é uma nova forma de totalitarismo”, surge o questionamento de como esses parâmetros poderiam ser cumpridos diante de uma resolução de cunho economicista e neoliberal. A seguir, analisamos a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

No ano de 2015, a Resolução nº 01/2002 foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, durante o segundo mandato de Dilma Rousseff. Esta resolução, elaborada após um amplo debate, é entendida “como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas” (Bazzo e Scheibe, 2019, p. 671) dos educadores, representando um grande avanço para a formação inicial e continuada dos professores. De acordo com Bazzo e Scheibe (2019, p. 673), ela contém doze “considerandos”, onde estão “sintetizados os fundamentos da educação brasileira, construídos ao longo de pelo menos três décadas pelos educadores progressistas”. Para as autoras,

o texto, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática (Bazzo e Scheibe, 2019, p. 676).

No Capítulo I, reforça-se a importância da relação entre a formação inicial e a formação continuada de profissionais do magistério, atribuindo aos sistemas de ensino a responsabilidade pela promoção da formação continuada em estreita articulação com as instituições formadoras. O Capítulo II, por sua vez, destaca que:



a formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015).

Quanto ao trabalho docente, ressalta que:

o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2015). A Resolução de 2015 dedicou um capítulo (Capítulo VII), composto por quatro artigos, para tratar da valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica, considerada uma conquista histórica para esses profissionais. Entre as proposições dessa resolução para a valorização desses profissionais, destacam-se o plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

Vale destacar a importância atribuída pela Resolução de 2015 à articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, “fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015). Nesse sentido, Signori *et al.* (2022, p. 22) ressaltam que:

uma formação de professores centrada apenas na prática cotidiana da sala de aula, aliena os sujeitos no sentido de compreender a prática docente como restrita a esse ambiente, descolada das diversas articulações sociais, culturais e históricas a que a atividade docente está, organicamente, vinculada.

Desde a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, ocorreram movimentos sistemáticos de adiamento da sua implantação, como parte da estratégia do grupo que assumiu o governo e o Conselho Nacional de Educação (CNE), após o golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial de 2016. A Resolução de 2015, construída de forma democrática, foi duramente substituída por novas resoluções



que atendem a agenda global de manutenção da atual fase do capitalismo. Na sequência, passamos a analisar a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020.

As atualizações das Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada de professores foram aprovadas, respectivamente, em 2019 e 2020, resgatando a ideia de formação dos anos de 1990 e acompanhando a guinada conservadora. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 definiu as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação. Já a Resolução CNE/CP nº 01/2020 estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo também a BNC-Formação Continuada, ambas representando uma posição estratégica do controle da formação docente para a efetivação das políticas educacionais.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020 foram publicadas durante o mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Ambos os documentos traduzem textualmente as ideias conservadoras e mercadológicas que marcaram a política educacional brasileira nesse período. Embora sejam vistos como complementares, ao serem apresentados separadamente, evidenciam uma dissociação entre a formação inicial e a formação continuada de professores.

O texto da Resolução CNE/CP nº 02/2019 estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica como referência para os currículos da formação docente inicial em nível superior, expressando uma concepção de formação docente baseada em competências. Nesse documento, a palavra “competências” é mencionada 32 vezes, enquanto na Resolução CNE/CP nº 01/2020 foram 10 citações. A formação de professores é apresentada de forma prescritiva e engessada pelas competências gerais da BNCC, que definem as competências docentes e incluem as competências específicas divididas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Simionato e Hobold (2021, p. 78) enfatizam que “além de retirar a autonomia do currículo das escolas, o faz também no currículo da formação de professores”.

A concepção de formação baseada em competências está relacionada à demanda neoliberal. Segundo Campos (2004), no contexto da formação de professores, o chamado “modelo das competências” apresenta-se como um paradigma cujo objetivo é propiciar uma formação provocada pela demanda,



com o intuito de responder, de forma eficaz, às necessidades postas à Educação Básica. Para Simionato e Hobold (2021), a noção de conhecimento é resignificada, traduzindo-se em informação e alinhando-se ao conceito de aprendizagens essenciais da BNCC. Essas aprendizagens estão relacionadas a um novo trabalhador, adaptado ao mercado de trabalho, com aprendizagens básicas e maior acesso à informação, mas sem a formação de um conhecimento aprofundado.

A lógica das competências que marca os documentos das Resoluções de 2019 e 2020 apresenta uma visão do trabalho docente centrada na prática profissional. Conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2019, no artigo 7º, inciso II: “a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática” (Brasil, 2019). Ambos os documentos enfatizam a perspectiva da prática, relegando ao segundo plano a discussão teórica da formação.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020, no artigo 7º, prescreve que, para que a formação continuada seja eficiente e impacte a prática docente, é necessário o uso de metodologias ativas de aprendizagem, colaboração entre os pares, formação prolongada e coerência sistêmica. As metodologias ativas e as diferentes estratégias para garantir o aprendizado dos estudantes são apresentados em uma perspectiva salvacionista, mas, sobretudo, acabam responsabilizando os professores pelos resultados educacionais. À primeira vista, a colaboração entre os pares e a duração prolongada das formações podem ser consideradas um avanço. No entanto, essas iniciativas também podem servir para reforçar a ideologia neoliberal, à medida que as ideias podem ser inculcadas e/ou reforçadas nos docentes. Além disso, não há garantias quanto às condições de participação dos professores, nem à oferta de uma formação sólida, fundamentada em elementos teórico-práticos.

Em relação à valorização e à carreira docente, destaca-se que ambos os textos das resoluções de 2019 e 2020 mencionam a “atribuição de valor social” à escola e à profissão docente. No entanto, os documentos apresentam contradições ao desconsiderarem a autonomia docente, ao mesmo tempo em que prescrevem e formalizam instrumentos de avaliação pautados em “matriz de competências” e “evidências”. A avaliação por competências é fundamental na ótica do neoliberalismo, seja por seu caráter diagnóstico durante a formação, seja como vetor orientador do desenvolvimento profissional (Campos, 2004). Aliás, ambos os documentos mencionam as evidências, o que reflete a racionalidade



técnica que embasa as resoluções de 2019 e 2020. Contudo, essas evidências não são esclarecidas e, supõe-se, baseiam-se em dados medidos e quantificados pelas avaliações de larga escala.

Embora os textos das resoluções de 2019 e 2020 destaquem a conexão entre ensino e pesquisa e o reconhecimento das instituições de ensino da Educação Básica como espaços de formação docente, de prática e de pesquisa, além da formação ao longo da vida, reiteramos a presença de conceitos apropriados pelo neoliberalismo e a necessidade de oferecer aos docentes as condições indispensáveis para viabilizar essa formação.

Mendes e Crusoé (2024) destacam que, ao contrário da Resolução de 2015, que defende uma concepção ampla de formação inicial e continuada, com respeito às experiências e aos saberes docentes, as resoluções de 2019 e 2020 impõem uma formação formatada, que desconsidera a autonomia e as especificidades da realidade subjetiva dos sujeitos. A concepção de formação prevista nas resoluções de 2019 e 2020 delineia um processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada de professores orientada para o mercado de trabalho.

Recentemente, já no terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, e mesmo sob protestos da comunidade científica pela retomada imediata da Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, foi publicada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Essa Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

Em relação à concepção de formação de professores, chama a atenção, na resolução de 2024, o caráter híbrido do texto, que apresenta aspectos ora progressistas, ora neoliberais. Embora resgate importantes elementos da Resolução de 2015 e adote uma visão ampliada do trabalho docente, a resolução mantém sua concepção de formação fundamentada na pedagogia das competências e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, a concepção neoliberal de educação baseada em evidências permeia o texto. Esse hibridismo conceitual demonstra tanto a influência do momento histórico-político de maior participação democrática em um governo de cunho progressista, quanto a manutenção do discurso e da ingerência dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE, nas políticas de formação de professores.



O fato da resolução de 2024 ser voltada apenas à formação inicial demonstra, por si só, uma desarticulação com a formação continuada. A valorização e a carreira docente, temáticas fundamentais e frutos de lutas históricas, aparecem apenas timidamente, sendo abordadas em apenas três momentos no texto. Em comparação à resolução de 2015, que apresentava um capítulo específico dedicado à valorização docente, fica evidente que este aspecto não se configura como uma prioridade na resolução de 2024.

Apesar da resolução de 2024 defender, em alguns momentos, “a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério” e o vínculo entre “ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2024, p. 3), concepções teóricas neotecnistas, como o desenvolvimento “das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e [...] o aprimoramento constante de suas competências de trabalho” (Brasil, 2024, p. 2), dos “conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Brasil, 2024, p. 11) e o incentivo ao “protagonismo dos licenciandos” (Brasil, 2024, p. 10) são apresentadas de forma contraditória. Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2024), a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, representa uma bricolagem entre a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, e a Resolução CNE/CP nº 02/2019.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os avanços e retrocessos nas políticas de formação de professores e professoras no Brasil a partir das resoluções homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esta breve análise permitiu concluir que tais políticas foram influenciadas tanto pelos diversos contextos históricos e políticos do Brasil quanto pelas orientações e discursos de organismos internacionais. Em nossa perspectiva, o contexto neoliberal limita os avanços e aprofunda os retrocessos.

Observamos, ainda, que as políticas neoliberais e neoconservadoras de formação de professores baseiam-se na pedagogia das habilidades e competências, na educação com base em evidências e desestimulam a valorização de professores, privilegiando programas meritocráticos de gratificação baseados em resultados de testes de larga escala. Esses programas responsabilizam e



culpabilizam os docentes, intensificando, não sem contradições e resistências, o controle sobre o magistério, fragilizando a possibilidade de uma gestão democrática e de uma educação com qualidade socialmente referenciada. Além disso, tais políticas, que não contribuem para a melhoria da qualidade educacional nem para a valorização dos profissionais da educação, promovem a disseminação das parcerias público-privadas.

Nesse contexto, a noção de competências e o modo como vem sendo implementada nas diretrizes de formação de professores e professoras contribuem para reafirmar o viés economicista e produtivista que fundamenta as proposições neoliberais. Como política de resultados, essa abordagem repercute na definição do currículo e na formação de professores, responsabilizando-os pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, sem analisar as condições concretas do trabalho docente.

Mesmo com o cenário neoliberal que se apresenta na contemporaneidade, é indispensável lutar por políticas de formação inicial e continuada, pensadas e construídas pela própria categoria profissional de maneira democrática, baseadas em um conceito de formação humana alargado, não restrito a competências e habilidades prescritas e impostas (Freitas, 2023).

Por fim, ressaltamos a importância de pesquisar como as políticas educacionais neoliberais e neoconservadoras são elaboradas, recebidas, percebidas e recontextualizadas (Bernstein, 1996) nas escolas brasileiras. Nesse sentido, consideramos necessários estudos e pesquisas complementares para a adequada compreensão do fenômeno e a produção de conhecimento sobre as implicações das resoluções vigentes no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

**Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024.** Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 27, p.



669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abr. de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. **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 de abr. de 2020, p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 29 out. de 2020, p. 103.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 03 jun. de 2024, p. 26.

BERSTEIN, Basil. **Classes, códigos e controle**. A estruturação do discurso pedagógico. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CAMPOS, Roselane Fátima. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez.,



2004. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23941> > Acesso em: 6 fev. 2025

CHAUÍ, Marilena. **Neoliberalismo**: a nova forma do totalitarismo. Palestra na PUC-SP - Campus Monte Alegre (Perdizes) em 22 de nov. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gCQ-axQF6y0&t=1436s>. Acesso em: 14 jan. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para a uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Editora: Cortez, 6 ed. 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Neotecnicismo digital**. Avaliação Educacional - Blog do Freitas. Campinas, 11 jul. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qual agenda para qual democracia: o papel da escola e seus profissionais. **Revista Formação em Movimento** v.5, especial, n.10, p.15-36, 2023. Disponível em: < <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/671/671> > Acesso em: 5 fev., 2025

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 out. 2025.

FLECK, Amaro. O que é o neoliberalismo? Isto existe? **Princípios: Revista de Filosofia**, v. 29, n. 59, p. 248-269, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/29014>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n.139, p.355-372. Abr/jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.



GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARTINI, Tatiane Aparecida; HOBOLD, Márcia de Souza. Movimento Profissão Docente (PD): concepções sobre a formação inicial de professores. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 9, p. 1-20, 2024. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-35832024000100202&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832024000100202&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2025.

MENDES, Cleidiane Nogueira Prates; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A formação continuada de professores (as) nas diretrizes curriculares nacionais 2015 e 2020: algumas reflexões. In: CUNHA, Ana Luiza Salgado Cunha; CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (orgs.) **Formação de professores, prática de ensino e currículo**: estudos na região nordeste. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 384p.

MINTO, Lalo Watanabe. **O avesso das evidências**: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo. 1 ed. Marília: Lutas Anticapital, 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Revista

Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SIGNORI, Z. M. M.; AGAPITO, J.; SOUZA, G. C. B. de; HOBOLD, M. S.. A formação de professores: em debate a unidade teoria e prática – a práxis. In: TROQUEZ, M.



C. C.; SILVA, T. da; MILITÃO, A. N.. Educação, formação de professores e práticas educativas . 1. ed. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2022.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917>. Acesso em: 8 mar. 2025.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.005

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Rutemara Florencio<sup>1</sup>  
Eduardo Fofonca<sup>2</sup>

## RESUMO

O trabalho proposto analisa as percepções de professores de História sobre a formação continuada mediada por tecnologia digital (TD), especialmente o *Google Classroom*. Contextualiza-se que, em 2020 e 2021, os professores do estado, no contexto profissional de Roraima, durante o período pandêmico, participaram de um curso sobre Educação Histórica, teoria de referência no ensino e aprendizagem de História. Ao todo, foram cerca de 100 professores do componente curricular que concluíram as duas etapas e apresentaram os trabalhos de conclusão com ênfase na teoria estudada. O referencial teórico sobre formação de professores está fundamentado em Gatti (2017), André (2020) e Garcia (1996); em tecnologia digital, optamos por Santos (2020) e Santaella (2021). A coleta de dados foi realizada por meio de questionário on-line *Google Forms* – pelo qual 22 professores responderam a 32 questões abertas. Os resultados evidenciaram que 15 participantes da pesquisa ainda não conheciam a teoria da Educação Histórica, o que pode ser uma lacuna teórica na formação inicial quando se trata de abordar o Ensino de História. Sendo assim, dos 22 professores, 13 observaram que a oportunidade para conhecer uma teoria de Ensino que propiciasse fazer o entrelaçamento teoria-prática foi facilitada pela adoção das TD, **as quais, durante a pandemia**, tornaram-se a única maneira de

1 Doutoranda em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, UTP [marabella27@gmail.com](mailto:marabella27@gmail.com)

2 Doutor em Educação e Professor na Universidade Tuiuti do Paraná, UTP [eduardo.fofonca@utp.br](mailto:eduardo.fofonca@utp.br)



promover a interação entre as pessoas, uma vez que o isolamento social foi predominante em todos os espaços de sociabilidade presencial. Ao mesmo tempo em que a TD facilitou o acesso e a interação entre pessoas, 10 professores mencionaram a necessidade de um aprofundamento para a sua apropriação mais efetiva e significativa, a fim de obter maior qualidade nos processos de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** formação continuada de professores, tecnologia digital, ensino de história.



## INTRODUÇÃO

Ao adentrarmos o século XXI, vimos aumentar, no mundo, a virtualização da vida, das relações sociais, econômicas e educacionais. Tal contexto, advindo da popularização da internet e, conseqüentemente, das tecnologias digitais (TD), mudou concepções de ensino e aprendizagem, assim como a forma como nos relacionamos com o conhecimento produzido pela ciência e sua difusão. Tradicionalmente, o acesso a cursos e demais momentos de formação escolar ou profissional era presencial, com data, local e horário já devidamente planejados, onde os professores e alunos encontravam-se para construir conhecimentos a partir de outros conhecimentos. Não havia questionamento a respeito desse modelo escolar introduzido (ainda no século XIX) em meio à industrialização intensa da época, até que, ao adentrarmos o século XXI, um novo contexto tecnológico possibilitou que acessássemos informações e conteúdos diversos a partir de dispositivos portáteis e de fácil manuseio.

Na segunda metade desse século, uma pandemia mundial (covid-19) forçou-nos ao distanciamento social e obrigou o fechamento de escolas, universidades e locais que, normalmente, possuem um grande fluxo de pessoas. Essa situação fez com que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) passasse a ser rotina na vida de milhares de estudantes e profissionais da área da educação, incluindo professores que tiveram que utilizar as TD para dar continuidade no trabalho educativo. Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond (2020) ao analisarem o ERE, estabeleceram diferenças em relação à Educação à Distância (EAD) pois, segundo esses autores, essa modalidade possui um planejamento sistematizado, previamente elaborado, com objetivos claros e conectados com o tipo de público e o sistema educacional que oferece o serviço. Já o Ensino Remoto, por ser emergencial (neste caso, no contexto pandêmico), não dispôs de tempo para organização e planejamento, o que influencia na aprendizagem de forma direta. Esses autores, ao analisarem o ERE como modalidade de ensino, justificam que os resultados relacionados à aprendizagem em tal circunstância ainda são pouco conhecidos. No caso da EAD, devido ao planejamento sistemático e sendo essa modalidade estruturada para um público específico, projetado para quem estuda à distância, os objetivos de aprendizagem são claros e podem ser avaliados de forma mais segura.

Se considerarmos as diferenças entre Ensino Remoto Emergencial e Educação à Distância, podemos dizer que tais modalidades não se igualam, porém,



possuem semelhanças, mesmo que utilizadas em contextos diferentes. A partir dessa constatação, podemos dizer que, durante a pandemia de covid-19, elementos da educação à distância serviram como exemplos para que o ensino remoto emergencial fosse amplamente inserido na vida escolar: a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, a curadoria de materiais para aprendizagem à distância, a presença virtual de alunos e professores, entre outros. Assim como alunos da rede pública e privada estiveram inseridos em um contexto de ERE, professores oportunizaram a formação sob esse modelo, o que só foi possível por meio das tecnologias digitais.

Ao abordarmos a formação continuada de professores de História em meio à pandemia, nos anos 2020 e 2021. Tal questão tornou-se objeto de uma pesquisa de doutorado (ainda em andamento) que trata dos significados que tais professores atribuem às tecnologias digitais, quando essas são as mediadoras da formação. Não se trata de analisar o conteúdo dos cursos, mas os mecanismos pelos quais foi possível que esses professores tivessem acesso às formações. Ao mesmo tempo em que eles utilizaram tecnologias digitais para estar em contato com seus alunos em situação de ensino e aprendizagem, foram alunos de dois cursos sobre a teoria da Educação Histórica que trata sobre o ensino e a aprendizagem de História.

Os dois cursos oportunizados aos professores de História do estado de Roraima foram oferecidos na modalidade Ensino Remoto no ambiente virtual de aprendizagem Google Classroom. Cerca de 100 docentes participaram dos dois momentos formativos, dos quais 22 aceitaram participar da pesquisa. No ambiente virtual do Google Classroom, foram disponibilizados materiais (artigos científicos, vídeos, textos de livros, enquetes, atividades diversas e aplicativos para a publicação de trabalhos) para que os professores pudessem acessar conforme sua disponibilidade de tempo. O desenho dos cursos também propiciou que aulas ao vivo acontecessem através do Google Meet. Nelas, pesquisadores de todo o Brasil puderam contribuir para o processo formativo dos docentes do estado.

A pesquisa que apresentamos foca em dois pontos: a formação continuada de professores e as tecnologias digitais, tendo o segundo uma centralidade decisiva em relação aos significados que os professores atribuem tanto à plataforma digital que foi utilizada nos cursos quanto aos aplicativos que são utilizados na área educacional e que estão inseridos no conceito geral de “tecnologias digitais”.



É importante conhecer o que os professores pensam sobre tecnologias digitais quando elas são utilizadas no processo formativo em que eles estão inseridos pois, a partir desse conhecimento, podemos construir uma abordagem mais adequada às necessidades dos professores, dando às formações um desenho que reflita aquilo que os professores querem. Gatti (2017), André (2020) Franco (2019) e Novoa (2022) observam que conhecer crenças, pensamentos e necessidades dos professores fortalece os processos formativos e, conseqüentemente, traz mais qualidade para o exercício profissional docente.

O universo da educação já vem experimentando uma digitalização contínua de suas atividades e, na formação de professores, o modelo à distância é amplamente utilizado. No entanto, a popularização da EAD para a formação inicial de professores sofre críticas quanto à qualidade, principalmente porque a formação do professor é um dos elementos que impactam na aprendizagem dos alunos na Educação Básica (GATTI, 2017). Sendo a formação do professor um fator importante tanto para a identidade docente quanto para a aprendizagem dos alunos, entendemos que promover formação continuada é investir na profissionalização docente e na qualidade da aprendizagem que se constrói na sala de aula. Desse modo, modalidades de acesso a cursos formativos, sejam presenciais ou virtuais, fomentam aprendizagens para os professores em suas áreas de atuação e fortalecem a base da Educação Básica como um todo.

Ao considerarmos a formação continuada de professores, a necessidade de atendimento aos docentes, a disponibilidade massiva das tecnologias digitais e uma situação social que imergiu a educação escolar básica no mundo virtual, este trabalho visa analisar o que pensam os professores de História sobre a mediação das tecnologias digitais em formação continuada. A abordagem sobre o que pensam os professores quando a tecnologia digital é o meio pelo qual eles acesam uma formação é importante, pois, num mundo cada vez mais digitalizado, a tendência é que o presencial não seja mais a principal forma de obter aprendizagens e fortalecer-se profissionalmente. Tal contexto abre caminho para uma abordagem mais digital das formações, ao mesmo tempo que dá aos professores opções (segundo seus interesses) para estarem permanentemente investindo em sua profissionalização.



## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de doutorado ainda não finalizada, de cunho qualitativo. Para este trabalho, utilizamos respostas da primeira parte da pesquisa em que 22 professores responderam a 32 perguntas abertas sobre dois temas: formação continuada e tecnologias digitais. Para essa apresentação, fizemos um recorte com 15 professores, abordando as respostas sobre os dois tópicos, observando a relevância dos temas e a experiência dos professores, tanto com a formação continuada centrada em Educação Histórica quanto com o design do curso e o acesso ao ambiente virtual Google Classroom. Para tratamento das respostas, optamos pela Análise do Conteúdo que, segundo Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021), trata de analisar os dados advindos das falas ditas ou escritas para encontrar os significados e sentidos do que os participantes transmitem.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Vivemos num mundo multifacetado e complexo que, a todo momento, exige de nós habilidades e competências, conhecimentos e comportamentos que se mobilizam em diferentes situações e contextos. Atualmente, ao contrário de algumas décadas atrás, não há previsibilidade nas demandas diárias, que, anteriormente, não exigiam tantas informações e recursos, seja na profissão docente ou em outras profissões. O fato é que o século XXI exige de nós, professores, um comportamento ativo e contínuo em relação à nossa formação profissional, formação essa que não se esgota na graduação, mas perdura por todo o período em que exercemos a docência. Gatti (2017) considera o cenário social onde são construídas as relações educacionais como um espaço gerador de tensões que, na maioria das vezes, confronta professores e alunos, ambos frutos de épocas distintas. Nesse sentido, a formação continuada de professores é um processo que pode beneficiar os dois grupos, pois promove subsídios aos docentes para atender às necessidades formativas dos alunos. García (1999) estabelece que há várias definições sobre formação: ideológica, de múltiplas tendências e significados, assim como uma função social de transmissão de saberes, pois tal processo acontece para favorecer um sistema econômico e a “cultura dominante”. Consideramos, aqui, a formação como um processo que envolve os professores na construção de sua profissionalidade sendo, ao mesmo tempo, necessário para



a adequação do exercício profissional junto às demandas que a sociedade e a escola manifestam.

Machado, Machado, Wives e Silva (2021), ao escreverem sobre o tema, enfatizam a autoformação docente, em que o professor busca, por si mesmo, processos formativos sem a intermediação de políticas públicas formativas, o que confere um sentido mais autônomo ao processo de busca e construção de conhecimentos profissionais. Esses autores consideram que essa autonomia é facilitada pelas tecnologias digitais, que possibilitam acessar cursos com maior facilidade, favorecendo, assim, que o profissional seja protagonista no processo. Ao mesmo tempo em que eles destacam a autoformação como um caminho positivo para os docentes, não excluem o sentido colaborativo que também é inerente ao processo formativo. Assim, entendemos que esses autores observam a importância de ambos os tipos de formação como caminho para o desenvolvimento profissional docente.

Considerando que tanto a autoformação quanto a formação colaborativa fazem parte do mesmo processo, destacamos a associação das tecnologias digitais na viabilização de ambos os percursos num mundo cada vez mais imerso na digitalização e na virtualidade. Se, por um lado, formações presenciais eram a única forma de o professor ter acesso a conhecimentos importantes sobre sua profissão, atualmente, é comum que o acesso esteja a um clique de distância entre ele e o conteúdo formativo. Processos formativos organizados de forma online podem ser feitos de forma colaborativa ou individual, a depender do design do curso, ou seja, mesmo que cada professor esteja fisicamente longe do colega, pode interagir em grupo, pois ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) possuem recursos para tal. Gilleran (2006, p. 86) condiciona Tecnologia Digital com aprendizagem ao constatar o “fenômeno do aumento do interesse em usar as capacidades comunicativas das TD para apoiar o desenvolvimento de comunidades, sobretudo de caráter colaborativo, que podem compartilhar, comunicar, trocar ideias e aprender a distância”. Sancho (2006), Santos (2018) e Santaella (2024) observam a integração das tecnologias digitais nos projetos pedagógicos a partir de formações que integram as TD na prática pedagógica. Porém, esses autores defendem que as TD sejam objeto de reflexão, entendidas como mecanismos que alteram percepções e crenças, e promovem estímulos diversos. Nesse sentido, não basta aprender a usar as TD, mas analisá-las dentro de um contexto



social, político e econômico, sabendo que sua disseminação alterou, e continua alterando, a sociedade e a forma como se ensina e se aprende.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos dois anos de pandemia (2020 e 2021), o uso de Tecnologias Digitais para processos formativos foi intenso e decisivo, trazendo um novo formato em substituição ao ensino presencial: o Ensino Remoto. Nessa modalidade, Moreira & Schlemmer (2020, p. 9) observam que “o processo é centrado no conteúdo que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física”, ou seja, o formato das aulas ao vivo é parecido com aquele que acontece presencialmente nas instituições escolares. No design dos cursos para os professores de História participantes desta pesquisa, as aulas ao vivo foram centrais, pois, naquele momento, a interação, mesmo à distância, conseguiu produzir a sensação de que havia contato, socialização de conhecimentos e aprendizagens. Tal circunstância foi possível pela existência de uma rede virtual que hospeda uma diversidade de aplicativos digitais direcionados à interação entre pessoas, à disponibilização de informações e à construção de conhecimentos povoados por imagens, textos e áudios. Uma das perguntas feitas aos participantes foi: “em relação ao uso de Tecnologias Digitais em formação continuada, você acha que esses meios ajudam ou dificultam o aprendizado dos professores? Justifique”. Uma das respostas foi:

Anteriormente eu não gostava de fazer formação de modo virtual. Após a pandemia, passei a entender a força que a TD tem para unir as pessoas mesmo elas estando a milhares de km umas das outras. A formação continuada de forma remota tem poucas formas de controle do aprendizado do professor, mas, também dá a eles condições de acessarem um conteúdo que realmente faz sentido dentro da proposta do curso. além do mais, facilitam o acesso a novos conteúdos relacionados ao tema, podendo potencializar o aprendizado e a mudança de prática.

A resposta mostra que a TD é vista como uma ferramenta que potencializa o acesso a conhecimentos considerados importantes para sua profissão. O fato de poder acessar vários conteúdos sobre o tema, ter aulas com professores que são referências na área, favorecendo a potencialização de conhecimentos, fez com que ele passasse a ver a formação continuada não presencial como algo



positivo. A cultura digital favorece práticas mais horizontais, em que o aluno pode ser um coconstrutor do conhecimento, quebrando a hierarquia tradicional entre professor e aluno (SANTOS, 2020), assim como por ter protagonismo sobre sua formação, conforme já abordaram Machado *et al.* (2021).

Os professores que destacam as tecnologias digitais como necessárias e positivas para melhorar a formação docente foram 13, considerando que, naquele momento, o contexto era de isolamento social. A oportunidade para conhecer uma teoria de ensino que propiciasse o entrelaçamento da teoria e da prática foi possibilitada pela situação pois, anteriormente, não havia cursos específicos para professores de História e, tampouco, com o conteúdo e palestrantes que, por meio da Tecnologia Digital, tornaram-se acessíveis. Podemos afirmar que as tecnologias digitais - apropriadas de forma quase obrigatória pelos docentes devido ao período pandêmico - catalisaram a formação continuada com um conteúdo de interesse dos professores de História em Roraima, colocando-os em contato com especialistas de outras regiões do país e com uma variedade de materiais disponibilizados via digital, conforme as proposições de Masetto (2013, p. 156), quando analisa a importância das tecnologias digitais no contexto educacional. Para esse autor, quando se trata de uma educação escolar não presencial, as tecnologias digitais funcionam como catalizadores do desenvolvimento pessoal, que “valorizam a autoaprendizagem, incentivam a formação permanente, a pesquisa de informações básicas e das novas informações, o exercício da reflexão, o debate, entre outros”. Assim, as tecnologias digitais são decisivas para o acesso a informações, para a construção de conhecimentos e para as interações que criam ambientes de aprendizagens, mesmo que os sujeitos estejam a milhares de quilômetros de distância um do outro.

Sobre o uso do Google Classroom como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a pergunta foi: “As Tecnologias Digitais (da plataforma Google Classroom), que mediarão os dois cursos de formação continuada que você participou, cumpriram o papel de facilitar o acesso e a aprendizagem no curso? Sim ou Não? Justifique”. Das 15 respostas, 5 concordaram que a plataforma foi um ambiente adequado à proposta do curso, porém, 10 participantes manifestaram insatisfação com o design do Google e outros cinco não se posicionaram a respeito. Temos em destaque uma das respostas à pergunta:

Eu não gosto do design do Google Classroom. Acho enfadonho, muito sem cor, não é atraente. Nas primeiras vezes de acesso, achei



complicado a forma como a sala é disposta e os conteúdos são disponibilizados. No decorrer, com explicações mais detalhadas para acessar, ficou mais fácil estar ali. Não posso dizer que o Google e seus produtos facilitem o acesso e a aprendizagem, mas, pelo menos conseguem construir um ambiente que se propõe a organizar o conteúdo e trabalhar com as pessoas em tempo real.

Atentamos, nessa resposta, que o participante faz uma crítica à imagem do ambiente GC, trazendo questões sobre o local não ser atraente nem de fácil manuseio. É uma tendência no universo digital que o design das plataformas seja dinâmico, construído para manter o usuário conectado, de forma que ele navegue sem sentir que está tendo “trabalho”. Tal característica atua no sistema cognitivo oferecendo “recompensas” para interações (como nas redes sociais com curtidas e comentários), gerando uma descarga de dopamina no cérebro. Nesse sentido, entendemos que a tecnologia digital não é apenas um recurso ou ferramenta, mas, sim, um sistema que modifica a forma como nos comportamos em relação aos objetos, sejam eles educacionais ou de lazer. Ou seja, um ambiente virtual de aprendizagem que seja projetado para manter a atenção do usuário pode ser fundamental na construção das aprendizagens desse sujeito (MORATO; NUNES, 2023).

Em se tratando da importância do tema dos cursos de formação, observamos que 14 professores ainda não conheciam a teoria da Educação Histórica até o momento do curso. Esse dado revela que, em relação a uma teoria específica para o ensino de História, a formação inicial deixou uma lacuna. Tal fato é constatado devido à tradição que os cursos superiores possuem de atrelar o curso de História ou de licenciatura em História ao campo da Educação e Pedagogia. Essa questão traz à tona o que Gatti (2017) constata em pesquisa com professores: as licenciaturas quase não oferecem subsídios teóricos e práticos sobre a ação do ensino em si e, pelas respostas, constatamos que os cursos de História também não enfatizam ou pouco enfatizam uma teoria sobre o ensino de História.

A pergunta: “nos cursos de formação continuada para professores de História, tivemos como base teórica a Educação Histórica. Esse embasamento teórico, para você, foi facilmente percebido ou não? O que você entendeu sobre a relação entre essa teoria e a sua prática?” Destacamos a resposta do participante:

Inicialmente, recebemos material para consulta onde pudemos ter acesso ao conceito de Educação Histórica, Consciência Histórica e



Aprendizagem Histórica. Nas aulas remotas, com os professores especialistas, houve o aprofundamento das temáticas e considerei que foi facilmente percebido. Sobre a relação entre teoria e prática no ensino de história, ficou claro para mim que é possível embasar as aulas em uma teoria do ensino, justificando cada ação que desempenhamos junto aos alunos. Dessa forma, podemos ver mais claramente como o aluno compreendeu determinado assunto, seus aprendizados e como ele relaciona aqueles acontecimentos com a vida cotidiana.

A fala desse professor indica que o curso atendeu os objetivos de relacionar teoria e prática no ensino de História. A observação sobre as aulas que os professores especialistas em Educação Histórica trouxeram está de acordo com uma perspectiva defendida por Gatti (2017) e Novoa (2022), que pontuam a universidade e a escola como instituições fundamentais na formação de professores. Outrossim, vemos a importância de uma teoria de ensino como a Educação Histórica estar conectada com as necessidades dos professores que desejam construir significado e sentido para sua prática docente. A resposta sugere que o curso ajudou o professor a refletir criticamente sobre sua prática, não apenas ao aplicar a teoria, mas ao observar e avaliar a aprendizagem dos alunos de forma mais eficaz, entendendo como eles fazem conexões com suas vidas, ideia essa amparada na perspectiva de Rüsen (2012).

A fala do participante citada acima foi apenas uma das respostas que evidenciam a importância que os professores atribuem à abordagem de uma teoria sobre o ensino de história. Houve consenso, para 13 participantes, sobre essa importância, justamente por ela trazer o conceito de aprendizagem histórica e, dentro da concepção de Educação Histórica, servir para a vida prática, conforme observa Rüsen (2012). Consideramos que, para que seja possível aos professores intervir na qualidade das aprendizagens dos alunos, é necessário que conheçam as ideias históricas desses alunos e construam as aulas de acordo com esses conhecimentos prévios, fato que a Educação Histórica traz como procedimento imprescindível na construção das aulas de História. Nas respostas, seis professores mencionaram que passaram a organizar atividades embasadas no que aprenderam sobre Educação e Consciência Histórica, o que nos leva a concluir que a formação propiciou que eles praticassem o que aprenderam com seus alunos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais TD estão enraizadas em nosso cotidiano e fazem parte da vida comum de quase todos os seres humanos do planeta. Foi um processo consideravelmente rápido, desde o limiar do século XXI até a metade da segunda década, mas, atualmente, não fazemos quase nada que não dependa de um aplicativo, seja para mexer na conta bancária, viajar de carro, a pé, interagir com pessoas, entre outros usos. As distancias inexistem quando temos internet e aplicativos de comunicação e, mesmo que cada um esteja em um ambiente real, o virtual conecta todos em um só. Nesse sistema, multiplicam-se as possibilidades para fomentar o desenvolvimento profissional que está atrelado ao educacional. As regiões distantes geograficamente, se pensarmos em cursos presenciais, são prejudicadas pela dificuldade de contato com a diversidade de profissionais que podem contribuir para a qualificação das pessoas que nelas vivem. Porém, se pensarmos no mundo virtual, o acesso é facilitado, sem muitas barreiras para que profissionais de diversas áreas encontrem-se e construam conhecimentos em rede. No caso de Roraima, extremo norte do Brasil, a Tecnologia Digital é um meio importante para colocar em contato professores especialistas em determinada área de conhecimento com os professores da Educação Básica, como foi o caso dos cursos de 2020 e 2021.

Ressaltamos que a presença da Tecnologia Digital nesse processo formativo foi considerada a partir de “providenciar acesso”, não sendo discutida como objeto de aprendizagem. Porém, a partir das questões presentes na pesquisa, observamos que os professores não manifestaram reflexões mais aprofundadas sobre ela, reportando-se apenas o design do Google Classroom e as dificuldades em encontrar os comandos e materiais, fato que Santos (2020) observa como uma problemática de inclusão. A utilização das Tecnologias Digitais para a formação continuada ainda é pouco pesquisada, o que nos leva a pensar sobre a necessidade de tratar dessa questão, buscando promover uma reflexão sobre como os professores percebem-nas quando elas são mecanismos articuladores da formação.



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; MARTINS, F. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol. 4, n.1, p. 188-198, jan./jun., 2020

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de Conteúdo: Uma Metodologia de Pesquisa Qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.98-111/2021

FRANCO, M. A. S. Formação Continuada de/para/com docentes: para que? para quem? in IMBERNÓN, F.; NETO, S. FORTUNATO, I. (org.) Formação permanente de professores: experiências ibero americanas. **Cortez**. São Paulo: SP, 2019

GARCÍA, C. M. Formação de Professores Para uma Mudança Educativa. Porto, Ed. Porto, 1999

GATTI, B. A. Formação de Professores, complexidade e trabalho docente: Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n.53, p. 721-737, 2017

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. March 27, 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> – acesso em 20/11/2024

MACHADO, G. B.; MACHADO, J. A.; WIVES, L. K.; SILVA, G. F. S. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 26 e260048 2021

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. In MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas. **Papirus**, 2013



MORATO, O; NUNES, D. J. C. O uso do design comportamental nas plataformas tecnológicas e as iniciativas de sua regulamentação: Um estudo do modelo gancho. **Revista Justiça do Direito** v. 37, n. 2, p. 207-235, Mai./Ago. 2023.

MOREIRA, J. A; SCHEMELLER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, 2020, V.20

NOVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 27, 2022

NÓVOA, A. Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador, **SEC/IAT**, 2022

RÜSEN, J. Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba, **WA**, 2012

SANCHO, J. M. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In. SANCHO, J. M. & HERNÁNDEZ, F. Tecnologias para transformar a Educação. Porto Alegre: **Artmed**, 2006

SANTAELLA, L. Implicações Humanas das Tecnociências: Diagnóstico do contemporâneo. **Revista Estudos Avançados** 38 (110), 2024

SANTOS, E. Pesquisa-formação na cibercultura. Teresina: **EDUFPI**, 2019.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.006

# OLHAR, REGISTRAR E REFLETIR: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Mayara Benjamim de Oliveira<sup>1</sup>

Thais Macedo Nedisberg<sup>2</sup>

Sibelly Martins Miranda<sup>3</sup>

Ana do Carmo Goulart Gonçalves<sup>4</sup>

## RESUMO

Este artigo emerge das experiências vivenciadas pelas bolsistas do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com destaque para o projeto de extensão Ateliê da Infância. O texto explora algumas experiências com a documentação pedagógica, considerando práticas realizadas com crianças e a formação de bolsistas. Como forma de balizar tais experiências, recorre-se a autores como Ostetto (2008), Warschauer (2017), Pinazza e Fochi (2018). O estudo analisa como o planejamento, a observação, os registros e a escrita reflexiva contribuem para aprimorar as práticas educativo-pedagógicas, valorizando o protagonismo das crianças e a formação inicial das bolsistas

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [mayarabenjamim11@gmail.com](mailto:mayarabenjamim11@gmail.com) ;

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [Thais2005.nedisberg@gmail.com](mailto:Thais2005.nedisberg@gmail.com) ;

3 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [sibellymiranda@gmail.com](mailto:sibellymiranda@gmail.com) ;

4 Doutora em Educação Ambiental, PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Professora Titular na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, [acarmogg@gmail.com](mailto:acarmogg@gmail.com)



do NEPE. A metodologia contempla ações diversas, como visitas às escolas atingidas após as enchentes do Rio Grande do Sul, ações realizadas com as crianças recebidas no espaço do Ateliê da Infância e relatos que moveram as bolsistas a realizarem os registros reflexivos. Os resultados apontam para a documentação pedagógica como elemento central para a construção de elos teórico-práticos, fortalecendo a memória educativa e a importância de uma educação que respeita e valoriza a infância.

**Palavras-chave:** Documentação Pedagógica, Planejamento, Observação, Registros, Formação Inicial.



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge das experiências vivenciadas no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE). O NEPE configura-se como um núcleo de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o qual conta com diversas ações que, ao longo de uma trajetória de 28 anos, vêm viabilizando a produção de projetos de ensino, pesquisa e extensão na área da infância, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de maneira interdisciplinar, possibilitando uma troca entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Entre suas iniciativas, destaca-se o Ateliê da Infância, um projeto de extensão que possui um espaço próprio situado no Instituto de Educação da FURG. O Ateliê realiza oficinas, elabora materiais pedagógicos e vivências das múltiplas linguagens para as crianças, entre outras atividades, configurando-se como um espaço de formação inicial e continuada à docência referente às duas primeiras etapas da Educação Básica.

Para o desenvolvimento do Ateliê, são realizadas 7 ações: capacitação da equipe; reuniões de organização, planejamento e avaliação; pesquisa e confecção de materiais; brincadeiras e vivências com as múltiplas linguagens; ateliê itinerante; oficinas pedagógicas e clube de leitura. Cabe ressaltar que todas as ações envolvem a participação de todos os vinculados ao projeto.

Para a realização das atividades extensionistas, as bolsistas do núcleo reúnem-se uma vez por semana, a fim de apropriar-se teoricamente das discussões e temáticas emergentes que envolvem as ações vivenciadas no ateliê. Atualmente, o foco desses estudos tem sido o planejamento e a documentação pedagógica, uma demanda identificada a partir das ações realizadas com as escolas, que são visitas às escolas de Educação Infantil, desenvolvendo atividades com as crianças, como a teatralização de histórias, oficinas de construção de massa de modelar, confecção de varinha de condão, construção de espaços brincantes e a entrega de materiais pedagógicos, proporcionando um espaço de acolhimento e interação para as crianças afetadas pelas cheias no Rio Grande do Sul em 2024.

Concomitantemente às visitas, o Ateliê recebeu escolas de Educação Infantil, promovendo tardes brincantes para as crianças. Por meio dessas experiências, ao longo dos dias, foi possível perceber a importância do planejamento para aspectos fundamentais da organização e execução das atividades. Por



exemplo, identificamos a necessidade de estruturar um fraldário, pois, independentemente da idade das crianças, esse espaço pode fazer-se necessário. Além disso, o planejamento tornou-se essencial para adequar as atividades às diferentes faixas etárias e às especificidades advindas de cada criança, garantindo que pudessem participar de forma significativa. Após cada visita, o grupo reuniu-se para refletir sobre as ações realizadas, conseguindo avaliar o que funcionou bem e o que poderia ser aprimorado. Esse momento de troca e análise permitiu ao grupo perceber ajustes necessários, desde a logística até a abordagem pedagógica, contribuindo para um trabalho mais estruturado e alinhado às necessidades das crianças e das escolas envolvidas. É com base nessas experiências e reflexões que o presente texto foi construído, destacando as relações entre o planejamento e a documentação pedagógica nas práticas com as crianças que participam das propostas organizadas pelo ateliê. Para Pinazza e Fochi (2016) *apud* Fochi (2018, p.14),

a prática da documentação pedagógica é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos.

Logo, o Ateliê compreende a documentação pedagógica como um elemento essencial que tem permitido, após cada ação realizada, registrar e refletir sobre as experiências vividas, não apenas permitindo aprimorar as propostas futuras, mas, também, possibilitando um olhar mais atento para as crianças, suas interações, expressões e formas de aprendizagem. A documentação torna-se, assim, um instrumento de aperfeiçoamento contínuo, favorecendo a construção de práticas cada vez mais sensíveis e qualificadas no trabalho com a infância.

É importante destacar que, entre as experiências que contribuíram para a escrita deste estudo, destaca-se a ação realizada no período após a enchente em 2024, que assolou o Estado do Rio Grande do Sul. Por meio do projeto de extensão intitulado “Dos locais de abrigo ao retorno às escolas: mapeando impactos e implementando ações nas escolas de Educação Infantil atingidas pelos eventos climáticos no RS”. Projeto que faz parte das ações extensionistas do NEPE, desenvolvido em colaboração com o Fórum de Educação Infantil do Extremo Sul Gaúcho (FEIESG), com a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), com a



Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e com a Secretaria de Município de Educação do Rio Grande (SMED).

No decorrer dessas ações, o projeto também integrou a Campanha Nacional “acolha uma escola de educação infantil no RS”, promovida pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Essa campanha visava apoiar escolas afetadas por meio de visitas que buscavam acolher suas necessidades, seja com a entrega de materiais ou por meio de formações pedagógicas, visando mitigar os rastros das enchentes que deixaram diversas marcas nas famílias que foram atingidas, mas que, naquele momento pós enchente, precisavam voltar à rotina. Posteriormente às enchentes, as escolas voltaram à sua função e, nesse sentido, mirou-se nelas, promovendo ações que pudessem, de alguma forma, contribuir para amenizar os impactos deixados.

## **METODOLOGIA**

As reuniões do projeto ocorrem às terças-feiras e são estruturadas a partir da leitura e do debate de textos previamente selecionados. A coordenadora do projeto, em conjunto com a equipe, escolhe um artigo, capítulo de livro ou outro material relevante, de acordo com os temas considerados necessários no momento. O texto é lido antecipadamente pelos participantes e, durante o encontro, realizamos uma discussão coletiva, relacionando os conceitos teóricos com as experiências práticas vivenciadas no NEPE.

Ainda em 2024, o Ateliê da Infância, por meio de sua terceira ação, recebeu escolas de Educação Infantil, proporcionando tardes brincantes às crianças. O contato com as escolas é estabelecido por meio das mídias sociais do projeto. Após o primeiro contato, é enviado um formulário para que a escola forneça informações detalhadas sobre a turma, como o número de crianças e faixa etária. Com base nesses dados, é elaborado um planejamento que dê conta da especificidade e do contexto de cada escola que, posteriormente, é compartilhado com a escola para aprovação.

Uma vez que ambas as partes estejam alinhadas, o espaço do Ateliê é organizado de acordo com o planejamento. Por exemplo, em caso de teatralizações, são preparados os figurinos e o ambiente para a apresentação, além da organização de espaços para as brincadeiras. E, assim, a visita é realizada, promovendo momentos de interações lúdicas entre as crianças e as bolsistas.



Posteriormente às visitas realizadas e às interações ocorridas no Ateliê, o grupo envolvido reúne-se para dialogar sobre as experiências vivenciadas. Esse momento reflexivo é essencial para compartilhar percepções individuais, identificar desafios e novas possibilidades, sobretudo no que tange ao planejamento cuidadoso para receber crianças e promover uma experiência enriquecedora.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo fundamenta-se em abordagens teóricas que ressaltam a importância do planejamento pedagógico e da documentação como práticas essenciais para a reflexão e o aprimoramento contínuo no contexto educativo. Nesse sentido, Ostetto (2008) destaca o papel do planejamento como uma ferramenta não apenas organizativa, mas reflexiva, que possibilita a antecipação de cenários, a escolha de estratégias pedagógicas e a valorização das singularidades das crianças. Além disso, o conceito de documentação pedagógica, amplamente discutido no campo da educação, especialmente nas práticas inspiradas na abordagem de Reggio Emilia, é compreendido como um processo que vai além do simples registro de atividades. Conforme Pinazza e Fochi (2018), a documentação pedagógica articula planejamento, experiência e reflexão, permitindo que educadores acompanhem o desenvolvimento das crianças, revisitem práticas realizadas e construam narrativas que potencializam o diálogo entre teoria e prática.

Ao explorar essas perspectivas, este estudo busca compreender como o planejamento e a documentação pedagógica interrelacionam-se, contribuindo para a construção de uma prática educativo-pedagógica que valoriza as experiências vividas pelas crianças e possibilita o aperfeiçoamento contínuo do trabalho docente. A documentação pedagógica tem se consolidado como uma ferramenta essencial na Educação Infantil, permitindo que professores reflitam sobre suas práticas e compreendam os processos de aprendizagem das crianças. Segundo Filho e Gonçalves (2024), a documentação pedagógica não é apenas um registro das atividades realizadas, mas um instrumento de análise e pesquisa, que possibilita aos educadores revisitem suas práticas e ampliem a compreensão sobre o desenvolvimento infantil.

A documentação pedagógica é vista como uma construção de narrativa, um testemunho realizado com suporte do conhecimento



específico das professoras e também do registro (Filho; Gonçalves, 2024, p.9).

Dessa forma, a documentação não deve ser entendida apenas como um acúmulo de registros, mas como um processo investigativo que dá visibilidade às experiências infantis e contribui para a formação dos professores.

O planejamento pedagógico, por sua vez, está diretamente relacionado à documentação, pois a análise dos registros possibilita ajustes nas propostas e intervenções docentes. Lopes (2024) enfatiza que a organização do ambiente e a preparação intencional das propostas pedagógicas são fundamentais para acolher as crianças e proporcionar experiências significativas:

O cuidado na organização dos espaços estéticos idealizados para receber as crianças propiciou, além de acolhimento, bem-estar e curiosidade, um ambiente favorável à aprendizagem e à interação (LOPES, 2024).

Essa perspectiva está alinhada à abordagem de Reggio Emilia, que valoriza a documentação como um processo contínuo de pesquisa, reflexão e escuta das crianças. Ao documentar a prática, os professores podem analisar quais experiências geram maior envolvimento, quais estratégias precisam ser ressignificadas e de que forma a organização dos espaços influencia o brincar e as interações infantis.

Silva (2024) reforça que a observação e a escuta das crianças devem guiar o planejamento pedagógico, garantindo que as propostas sejam construídas a partir dos interesses e necessidades do grupo. Dessa forma, o núcleo reconhece que a documentação pedagógica exerce influência direta no planejamento, servindo como um instrumento essencial para a reflexão e a organização das práticas educativas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as discussões, destacaram-se aspectos sobre a importância da preparação prévia dos espaços, a escolha de atividades e o desenvolvimento de abordagens que valorizam a escuta ativa e o protagonismo infantil. Além disso, foram analisados os impactos das interações no fortalecimento dos vínculos e no estímulo à criatividade das crianças. Essa etapa permitiu que o grupo identificasse



boas práticas e traçasse estratégias para aprimorar futuras iniciativas, reforçando o compromisso com uma abordagem acolhedora e planejada intencionalmente. Assim, Ostetto (2008, p.09) traz que, para ocorrer o planejamento,

o importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas ponto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se construir com o grupo de crianças.

Foi a partir deste momento que refletimos sobre os aspectos positivos e as áreas que necessitavam de aprimoramento. Nesse contexto, emergiu o interesse pelo tema da documentação pedagógica, permitindo-nos identificar conexões entre o planejamento inicial, as experiências práticas e os registros reflexivos.

Percebemos que a documentação pedagógica, além de desenvolver-se a partir de um planejamento estruturado, enriquece-se com as vivências e os registros das experiências realizadas. Esse ciclo dinâmico – que envolve planejar, experimentar, registrar e revisar – revelou-se fundamental para moldar uma documentação pedagógica significativa. Já que “planejar e documentar são ações contíguas, andam juntas, uma alimentando a outra” (Ostetto, 2017, p. 29).

Assim, os registros das interações com as crianças e das melhorias contínuas no planejamento tornaram-se instrumentos valiosos para compreender e aprimorar a prática educativo-pedagógica, consolidando a documentação como um reflexo e uma extensão do processo da formação inicial das bolsistas.

As autoras deste estudo entendem a criança como alguém que “pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence”, em conformidade com o que preconiza Oliveira-Formosinho (2019, p. 115). Nesta esteira, em meio à calamidade instaurada no município devido às enchentes, o NEPE volta o olhar às crianças, considerando que em uma sociedade adultocêntrica, por vezes, esquece-se que as crianças também participam do lugar ao qual pertencem e constroem uma identidade relacional com ele, local este que se encontrava alagado.

Por isso, as ações também foram direcionadas às crianças, que também foram impactadas, embora a parte administrativa do momento ficasse a cargo dos adultos. Segundo Hawkins (2016, p. 93), respeitar as crianças é mais do que reconhecer as suas potencialidades no abstrato, é também buscar e valorizar



suas realizações – por menores que pareçam diante dos padrões normais dos adultos. Assim, foi possível valorizar e reconhecer as crianças que também passaram pelo medo, apreensão e insegurança, sejam aquelas que foram atingidas direta ou indiretamente. Sendo assim, a documentação pedagógica surge, pois

permite ao educador observar a criança em seu processo de construção do conhecimento, fornecendo pistas ao planejamento, entendido como processo construído com base na observação que se faz dos interesses e das necessidades das crianças, em uma pedagogia da escuta (Marques; Almeida, 2011, p. 415).

Considerando este contexto, surge a necessidade de refletir acerca de um planejamento que dê conta de toda essa especificidade, objetivando “proporcionar às crianças aquele tipo de ambiente que potencialize seus interesses e talentos e que aprofunde seu envolvimento na prática e no pensamento” (Hawkins, 2016, p. 93).

Para Warschauer (2017), a proposta de registrar é deixar marcas que retratam uma história vivida, outro ponto que torna essencial o uso da documentação pedagógica atrelada às ações realizadas por meio do NEPE, sobretudo neste período histórico que ocorreu no estado do Rio Grande do Sul. No entanto, a proposta surge muito antes de qualquer contexto específico, como uma necessidade de compreender as crianças, suas histórias e seus processos de aprendizagem. Uma vez que fazer refletir é não cair no esquecimento das infâncias marcadas pela enchente. Somente assim, é possível

da(r) concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo, em seus momentos e movimentos (Freire, 1996, p. 41).

Desde as primeiras visitas, percebemos a necessidade de refletir sobre a organização das propostas, considerando não apenas os aspectos logísticos, mas, também, a intencionalidade pedagógica por trás das atividades. Ao planejar a teatralização, questionamos quais turmas seriam envolvidas, quais idades seriam abrangidas e qual seria o número adequado de crianças para garantir um ambiente acolhedor e estimulante. Além disso, discutimos se a forma como a história seria apresentada permitiria uma participação ativa das crianças e



estimularia sua criatividade na construção de enredos imaginários. Essas reflexões alinham-se ao que afirmam Horn e Gobatto (2015, p. 71), ao destacarem que o ambiente não se limita ao espaço físico, mas compreende também as relações e os afetos que nele se estabelecem:

O termo ambiente diz respeito ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo, adultos e crianças.

Partindo dessa compreensão, buscamos criar um ambiente que favorece tanto a expressão criativa quanto a interação entre as crianças e os personagens. Com base nos registros das primeiras experiências, aprimoramos a proposta e implementamos uma abordagem de teatralização cantada, utilizando charadas para que as crianças adivinhassem o próximo personagem, além de percussões corporais. Essa escolha foi feita a partir da percepção de que o som e o ritmo poderiam intensificar o envolvimento infantil, tornando a experiência mais interativa. Como observa Wolf (2023, p. 46):

Situações que envolvam a produção de sons podem ser experiências de boa qualidade, pois a percepção do som como produto de sua ação abre espaço para a intencionalidade e construção de estratégias variadas.

Com o avanço das documentações e reflexões, percebemos que a teatralização poderia ser potencializada ao integrar experiências estéticas que despertassem ainda mais a curiosidade e o encantamento das crianças. Dessa forma, além da teatralização em si, passamos a planejar momentos em que os personagens interagiriam entre si e com as crianças, convidando-as a participar da construção da história. Para cada apresentação, criamos oportunidades de interação direta, interrogando as crianças e incentivando sua participação ativa. Ao final da teatralização, o último personagem chamado passou a convidá-las para brincar nas estações mediadas pelos integrantes, garantindo uma transição fluida entre as diferentes propostas.

Essas mudanças e aprimoramentos só foram possíveis porque, ao documentar as ações realizadas, conseguimos perceber com mais clareza os desafios, os interesses das crianças e os aspectos que poderiam ser melhorados. A



documentação pedagógica tornou-se, assim, um instrumento fundamental para avaliar e qualificar o planejamento, permitindo que cada nova experiência fosse construída com base nas observações e aprendizagens das anteriores.

As ações desenvolvidas com as crianças no Ateliê reforçaram a importância do planejamento e da documentação pedagógica no processo educativo. Um exemplo significativo ocorreu durante uma das teatralizações de histórias, quando organizamos a apresentação em uma arena localizada no Instituto de Educação da FURG. Escolhemos esse espaço porque ele possui uma parte escondida atrás do “palco”, onde os personagens poderiam aguardar o momento certo para entrar em cena, tornando a encenação mais envolvente para as crianças. Durante a apresentação, porém, um menino, encantado e curioso com o novo ambiente, começou a explorar o espaço e foi até a parte de trás do palco. Ao chegar lá, deparou-se com todos os personagens, algo que não havíamos previsto em nosso planejamento. No primeiro instante, ficamos apreensivos, imaginando que ele revelaria aos colegas o que havia descoberto, rompendo com a surpresa da história. No entanto, para nossa surpresa, ele permaneceu em silêncio, guardando o segredo para que os demais pudessem surpreender-se no momento certo.

Essa situação inesperada levou-nos a refletir sobre como o planejamento, por mais detalhado que seja, está sempre sujeito a modificações no encontro com as crianças. A espontaneidade e a maneira como elas interagem com os espaços e as propostas fazem com que o planejamento seja um processo vivo, que se transforma a partir das experiências. É justamente nesse movimento de adaptação e reconstrução que a documentação pedagógica torna-se essencial.

Ao documentar, registramos não apenas as atividades realizadas, mas, também, as descobertas e os gestos das crianças, suas curiosidades, dúvidas e emoções. Como afirma Ostetto (2017, p. 25), “abertura e sensibilidade para conectar-se ao outro, para ouvi-lo. Curiosidade, dúvida, interesse, emoção estão por trás do desejo de escuta e, por isso mesmo, documentar é também compromisso, disposição de acolher as vozes do outro”. Nesse sentido, a documentação pedagógica não é apenas um registro técnico, mas um compromisso de escuta e acolhimento, permitindo que as experiências das crianças sejam valorizadas e acolhidas.

Assim, aprendemos que planejar não significa prever e controlar todos os aspectos de uma atividade, mas, sim, estar abertos às possibilidades que emergem no contato com as crianças. A documentação pedagógica, nesse contexto,



além de auxiliar-nos a construir uma memória educativa, permite-nos olhar para essas experiências com mais sensibilidade, reconhecendo a riqueza dos pequenos gestos, das descobertas e das relações que acontecem no cotidiano educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento e a documentação pedagógica, além de qualificar as experiências vivenciadas com as crianças, foram fundamentais no processo de formação das bolsistas envolvidas nas ações do Ateliê da Infância e do NEPE. Ao refletirmos sobre nossas práticas e registrarmos as interações, fomos desafiadas a olhar com mais sensibilidade para as múltiplas formas de expressão das crianças e para os sentidos que elas atribuem às atividades propostas. Esse movimento permitiu-nos compreender que o planejamento não deve ser um roteiro rígido, mas um caminho flexível, aberto à escuta e à participação ativa das crianças.

Além disso, a documentação pedagógica revelou-se um instrumento essencial para o aprimoramento contínuo da nossa prática. Ao analisarmos os registros, conseguimos identificar avanços, desafios e possibilidades de ressignificação das experiências, promovendo um olhar mais atento às especificidades de cada grupo e contexto, contribuindo, também, para o processo de formação inicial das bolsistas, para que nos tornemos profissionais mais críticos e reflexivos, capazes de articular teoria e prática de maneira significativa. Sendo assim, o planejamento e a documentação não apenas qualificaram nossas ações com as crianças, mas, também, fortaleceram nossa compreensão sobre a importância de uma educação que respeita e valoriza a infância em sua essência.

## REFERÊNCIAS

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

HAWKINS, David. A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 88 – 94.



HORN, Maria da Graça Souza; GOBATTO, Carolina. **Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas.** In: FLORES, Maria Luiza; ALBUQUERQUE, Simone (orgs). **Implementação da Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre: ediPUCRS, 2015. 322.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, 2002, p. 20-28.

LOPES, Adriana da Silveira. **Organização dos espaços na creche: a estética como movimento acolhedor na apresentação das propostas pedagógicas para receber as crianças.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2024.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de (ed.). **A documentação pedagógica na Educação Infantil:** traçando caminhos, construindo possibilidades. 20. ed. Cuiabá: Revista Educação Pública, 2011. 16 p.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas.** Florianópolis, v.19, n.40, p.184-199, maio/ago.2018.

MEN7107-07308A (20132): OSTETTO, Luciana. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco | Moodle UFSC.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação .** Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **(Org.). Registros na educação infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017

SANTOS FILHO, Djone Crizel dos; GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart. **Afinal, o que é documentação pedagógica no contexto da Educação Infantil?** In: STUDINSKI, Marcelo Moraes (org.). Memória, saberes e narrativas docentes:



práticas educativas e caminhos para a formação de professores(as). Porto Alegre: Casalettras, 2024. p. [9-27].

SILVA, Alessandra Nogueira Alves da. **A presença da professora frente às brincadeiras das crianças na educação infantil.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2024.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o registro:** uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WOLF, Daniele Cristina. **Entrelaçamento de Experiências de Crianças e Adultos com Materiais Não Estruturados: ambientes, materiais, relações.** Edição 1. Jundiaí SP: CEDUC, 2023. 94.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.007

# RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID – SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA ALBERTINA MADALENA DIAS

Aline Maria de Souza Heinz<sup>1</sup>

Marventz Rousseau<sup>2</sup>

Gabriela Furlan Carcaioli<sup>3</sup>

Samantha Vieira da Silva<sup>4</sup>

## RESUMO

Este relato apresenta as experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de licenciatura em Educação do Campo na Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias, em Florianópolis - SC. A pesquisa, apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), envolveu bolsistas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estudantes de licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática, que acompanharam projetos escolares, propuseram oficinas pedagógicas e participaram de atividades externas organizadas pela supervisora. Entre os projetos, destaca-se o de Educação Ambiental e Sustentabilidade, voltado para sensibilizar a comunidade escolar sobre Agroecologia, um pilar essencial da Educação do Campo. O projeto abordou temas como alimentação saudável, soberania alimentar e descarte

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, [alineheinz.ufsc@gmail.com](mailto:alineheinz.ufsc@gmail.com);

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, [rmarventz@gmail.com](mailto:rmarventz@gmail.com);

3 Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, coordenadora do subprojeto PIBID Educação do Campo na UFSC, [gabriela.carcaioli@ufsc.br](mailto:gabriela.carcaioli@ufsc.br).

4 Mestranda em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Professora de Ciências da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis. E-mail: [samanthasilva@prof.pmf.sc.gov.br](mailto:samanthasilva@prof.pmf.sc.gov.br).



de resíduos, por meio de oficinas temáticas. Também foram implementadas práticas sustentáveis, como compostagem e reciclagem. Atividades extraclasse, como visitas a museus e espaços históricos, ampliaram o repertório cultural dos estudantes e fortaleceram o vínculo com o território. As oficinas foram planejadas para garantir a participação ativa dos alunos, promovendo autonomia e valorização dos seus saberes. A interação entre bolsistas PIBID e alunos possibilitou trocas de conhecimento e avaliações constantes sobre a formação docente e o papel do programa na escola. Conclui-se que o PIBID é essencial para a formação inicial de professores, promovendo práticas pedagógicas dinâmicas e inclusivas, além de aproximar os licenciandos do cotidiano escolar. No contexto da Educação do Campo, a experiência evidencia a necessidade de valorizar as escolas do campo e reconhecer seus sujeitos como produtores de conhecimento, reforçando a importância da luta por uma educação contextualizada e transformadora.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade, Docência, PIBID, Educação do campo.



## INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência busca apresentar os projetos de educação e conscientização realizados na Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias, em Florianópolis - SC, realizados no âmbito do subprojeto PIBID Educação do Campo, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), no período de novembro de 2022 a abril de 2024.

Os projetos e atividades foram realizados com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Educação do Campo - UFSC, da prefeitura de Florianópolis, do projeto Escola Bairro Lixo Zero, entre outras instituições e projetos parceiros. Entre as atividades realizadas, estão o minhocário, a composteira, o ecoponto para resíduos eletrônicos e óleo, a reciclagem de papeis em salas, os 5Rs e palestras relacionadas aos temas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel fundamental na formação de futuros professores, proporcionando experiências práticas e reflexivas no ambiente escolar. Ao integrar vivências e socializações, o programa fortalece a relação entre teoria e prática, permitindo que os bolsistas observem e atuem diretamente no contexto educacional. Entre as atividades promovidas pelo PIBID, destaca-se o projeto de pesquisa como princípio educativo, que ocorre quinzenalmente dentro da rotina escolar.

A organização pedagógica da escola segue um modelo alternado. Durante quinze dias do mês, os estudantes participam de aulas convencionais, enquanto, nos outros quinze, são inseridos no “tempo de pesquisa”. Esse período visa estimular a autonomia e o protagonismo estudantil, incentivando a realização de investigações sobre temas diversos, como sustentabilidade, evolução e vida. Os professores e bolsistas do PIBID atuam como mediadores do conhecimento, auxiliando os alunos na condução das pesquisas, orientando metodologias e introduzindo novas abordagens pedagógicas. Assim, rompe-se com o modelo tradicional de ensino e abrem-se espaços para práticas inovadoras, que beneficiam tanto os estudantes quanto os futuros docentes em formação.

No âmbito do PIBID, os projetos de pesquisa foram acompanhados nas turmas 62, 72 e 93 da Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias. Durante esse período, os bolsistas ofereceram suporte aos alunos na escolha dos temas, esclareceram dúvidas e incentivaram o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo. Um dos principais desafios enfrentados foi a dependência



excessiva dos estudantes da internet para a obtenção de informações. Nesse sentido, o trabalho dos bolsistas também incluiu a estimulação da criatividade e da autonomia intelectual dos alunos, incentivando-os a refletir criticamente sobre os conteúdos pesquisados.

O processo de escolha dos temas de pesquisa foi realizado de forma coletiva, partindo de elementos do cotidiano que despertam o interesse dos estudantes. Essa abordagem revelou-se desafiadora, uma vez que muitos alunos não estão acostumados a tomar decisões sobre seus próprios percursos de aprendizagem. Entretanto, ao longo da atividade, observou-se um crescimento significativo na confiança dos estudantes, que passaram a envolver-se de maneira mais ativa no desenvolvimento de suas pesquisas.

Além das atividades em sala de aula, os bolsistas do PIBID participaram de saídas de campo com os estudantes para museus, centros históricos e praças antigas de Florianópolis. Essas experiências permitiram a ampliação do repertório cultural dos alunos, favorecendo a articulação entre o conhecimento acadêmico e os aspectos históricos e sociais da cidade. No ambiente escolar, os bolsistas também estiveram envolvidos na organização da Festa da Família, colaborando com a palestra “(Re) Óleo” e auxiliando na preparação de materiais para dinâmicas em aulas de ciências.

A partir das reuniões de alinhamento entre os bolsistas, surgiu a proposta de realizar oficinas temáticas, visando aprofundar discussões sobre questões relevantes para a formação dos estudantes. Foram desenvolvidas seis oficinas: alimentação, tintas naturais, revitalização do parque, ritmo e poesia, reorganização da biblioteca e matemática - preparatório para a prova do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Entre elas, destacamos a oficina sobre alimentação, cujo objetivo era sensibilizar os alunos sobre a procedência, produção e comercialização dos alimentos. Durante a oficina, foram trabalhados conceitos como leitura e interpretação de rótulos, análise de tabelas nutricionais e compreensão dos principais componentes alimentares, incluindo carboidratos, proteínas, fibras, sódio, gorduras e açúcares. Também foi promovida uma discussão sobre os ingredientes presentes nos produtos industrializados, enfatizando o impacto dos corantes, aromatizantes e aditivos na saúde.

Os objetivos de aprendizagem da oficina foram estabelecidos em três perspectivas: a curto prazo, buscou-se conscientizar os alunos sobre a importância de uma alimentação mais saudável, reduzindo o consumo de produtos



ultraprocessados; a médio prazo, objetivou-se desenvolver um olhar mais crítico sobre os alimentos consumidos diariamente; e, a longo prazo, pretendeu-se proporcionar uma experiência significativa que influenciasse a forma como os alunos compreendem a relação entre alimentação e qualidade de vida.

Dessa forma, as experiências proporcionadas pelo PIBID evidenciam sua relevância para a formação docente, permitindo que os bolsistas atuem diretamente no contexto escolar e desenvolvam competências essenciais para sua trajetória profissional. Além disso, as ações promovidas pelo programa qualificam o ensino e proporcionam aos estudantes oportunidades de aprendizagem dinâmicas, interativas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Essas atividades sensibilizam os alunos e a comunidade escolar em geral, incentivando a participação de todos. Essa conscientização faz-se importante pelo fato de dialogar com a sociedade envolvida, não somente na escola, mas, também, fora dela: alunos, pais ou responsáveis, parceiros como os alunos e bolsistas do PIBID, que aprendem com os professores e coordenadores do projeto sobre a importância do trabalho de iniciação a docência e sobre a sustentabilidade e, por nesse caso, tratar-se de alunos do curso de licenciatura em Educação do Campo, podem contribuir para essas iniciativas com os conhecimentos adquiridos na graduação. Essa parceria acontece como um sistema de simbiose, a relação entre esses indivíduos sociais em que todos são beneficiados de alguma forma, doam e recebem conhecimentos, ajuda e aprendizados mútuos.

Além disso, o propósito principal do PIBID é aproximar os estudantes de licenciatura dos ambientes reais presentes nas escolas públicas de Ensino Básico, uma compreensão abrangente do funcionamento escolar, incluindo o cotidiano docente, promovendo a troca crítica de experiências sobre o papel educacional, resultando num espaço construtivo que amplia a qualidade e desenvolvimento desta fase do ensino (BEZERRA; FERREIRA, 2019).

A imersão escolar propiciada pelo PIBID gera experiências marcantes e diferenciadas, conforme depoimentos de participantes do programa que destacam o formato coletivo de planejamento, que facilita práticas diversificadas e considera saberes individuais, reconhecendo os variados contextos e formas de aprendizado na escola (BEZERRA; FERREIRA, 2019, MORYAMA *et al.*, 2013).



## METODOLOGIA

Esta pesquisa foi feita por meio de anotações, registro com fotos e vídeos, uma vez por semana, durante um período de oito horas em que os bolsistas estão presencialmente na escola, participando e vivenciando os projetos. Fora do período escolar, os bolsistas pesquisam sobre temáticas e produzem artigos e resumos como este.

A realização da pesquisa está baseada na experiência e realização das atividades desenvolvidas com relação à sustentabilidade, projeto de pesquisa como princípio educativo, dividido em tempo de vivências e tempo convencional. Todas as atividades são propostas e desenvolvidas pelos professores com auxílio dos bolsistas do PIBID.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Entre as possibilidades de abordagem dos temas, os professores e orientadores do PIBID utilizaram a didática de elaborar materiais e práticas que auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem. Essa didática possibilita ao educando e aos bolsistas acompanharem o desenvolvimento dos conteúdos ministrados através dos recursos fornecidos pelos projetos. Fazendo dessa forma, os educandos e bolsistas puderam questionar, problematizar e ter a visão crítica das temáticas, além de verificar o prévio conhecimento sobre os assuntos abordados, bem como sugestões de melhorias e atividades que visavam proporcionar a compreensão e a ampliação dos conteúdos estudados.

Na formação da licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), há uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já ter sido projetada assumindo uma posição de classe social, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs foram forjadas na luta dos movimentos sociais do campo, planejadas considerando-se a luta de classes, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social.

É a partir dessa compreensão sobre a educação que se colocam as perspectivas da formação docente pleiteada pela ação do movimento da Educação do Campo no Brasil (MOLINA 2017).



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir das atividades realizadas no âmbito do PIBID reforçam a importância do programa na formação de futuros professores, especialmente no contexto da Educação do Campo. O modelo pedagógico implementado na escola campo do programa - a escola Albertina Madalena Dias - que busca alternar e equilibrar o ensino tradicional com o tempo dedicado à pesquisa - mostrou-se eficaz para promover o protagonismo estudantil na escola e a autonomia intelectual, características essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A implementação de projetos de pesquisa como princípio educativo proporcionou aos alunos da escola a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre temas relevantes para a sociedade, como a sustentabilidade e a alimentação saudável, projetos desenvolvidos pelos bolsistas do PIBID. Ao integrar o aprendizado teórico com atividades práticas, o programa fortaleceu o entendimento dos estudantes sobre a importância de uma educação contextualizada e transformadora, que considera as necessidades e realidades locais.

Por outro lado, o desafio da dependência excessiva dos alunos da internet como fonte de pesquisa evidenciou a necessidade de estratégias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a pesquisa independente. A mediação dos bolsistas foi essencial para ajudar os alunos a desenvolverem essas habilidades, permitindo que eles se tornassem mais críticos e reflexivos em relação às informações disponíveis online.

Além disso, as atividades extracurriculares, a participação dos bolsistas em eventos como a Festa da Família e a organização de oficinas temáticas contribuíram para o fortalecimento do vínculo entre a escola, a comunidade e o território, proporcionando uma experiência de ensino mais rica e diversificada. Esses resultados demonstram a importância de programas como o PIBID para o fortalecimento da formação inicial de professores e da relação com a escola de Educação Básica, especialmente em contextos como o da Educação do Campo, em que as práticas pedagógicas precisam ser mais contextualizadas e alinhadas às necessidades dos alunos e da comunidade.

As oficinas sobre alimentação (Figura 1 e Figura 2) e a conscientização sobre os impactos dos produtos industrializados mostraram-se especialmente eficazes ao despertar nos alunos uma visão mais crítica sobre suas escolhas alimentares.



A abordagem multidisciplinar, que integrou temas como nutrição, sustentabilidade e saúde, contribuiu para a formação de um olhar crítico e consciente dos alunos sobre o mundo ao seu redor. O uso de atividades como o minhocário e o ecoponto, associadas à compostagem e à reciclagem, promoveu a conscientização ambiental, demonstrando que os alunos não apenas absorveram o conteúdo, mas passaram a praticá-lo em suas vidas diárias.

O envolvimento dos bolsistas do PIBID com o cotidiano da escola e com os alunos foi um aspecto essencial para o sucesso das atividades. A interação contínua entre eles permitiu a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, estimulando a sua autonomia e criatividade. Além disso, as saídas de campo para museus e espaços históricos ampliaram seus horizontes culturais, possibilitando uma conexão mais profunda com a história e a cultura local.

**Figura 1** - Oficina alimentação saudável



**Fonte:** Imagem autoral



**Figura 2** - Oficina alimentação saudável



**Fonte:** Imagem autoral

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Satisfeitos com nossa atuação até o momento e cientes de que é preciso dedicar-se à formação contínua, temos muito a aprender, para agregar e acumular experiências. A experiência como bolsistas do PIBID enriquece, além do currículo do docente em formação, o pensamento crítico como futuros professores, para a elaboração de conteúdos de aula buscando referenciais para além do currículo a ser cumprido no ano letivo. Referenciais estes que podem ser buscados na própria escola com os alunos, na interrelação entre os conhecimentos científicos e saberes locais, culturas e modo de vida da comunidade escolar, valorizando e considerando o conhecimento local sócio-histórico, para adequar o ensino dentro da especificidade e perspectiva da comunidade e sua diversidade de sujeitos.

## AGRADECIMENTOS

A experiência vivida foi de imenso valor para o desenvolvimento profissional e pessoal. A gratidão é eterna aos professores, coordenadores e idealizadores do



Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), à equipe da Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias, ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, à Escola do Campo e Agroecologia (GECA) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A oportunidade de participar deste programa representou não apenas um momento de aprendizado, mas uma fonte de inspiração contínua para a trajetória como docente em formação. A contribuição de todos para o crescimento profissional é reconhecida e valorizada, sendo cada um exemplo de dedicação e compromisso com a educação.

## REFERÊNCIAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BEZERRA, G. O.; FERREIRA, L. G. A experiência de ensinar e aprender no PIBID: o ensino de ciências e da biologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 14, p. 545-564, 18 fev. 2019.

MORYAMA, N.; MENEGHELLO, M.; MELLO, S. Aprendizagem da Docência no PIBID-Biologia. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 3, p. 191-210, nov. 2013

MOLINA, M.C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores\*. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 140, p.589-590, jul.-set., 2017.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.008

# RESOLUÇÃO 04/2024 E A CATEGORIA PRÁXIS: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Elisete Poncio Aires<sup>1</sup>  
Joelma Machado Nascimento<sup>2</sup>

## RESUMO

Na educação, a categoria práxis é importante por apontar para a transformação do mundo, possibilitando formação para que educandos participem ativamente da construção do saber. A conscientização deles sobre suas condições de vida e sua participação ativa na busca por mudanças sociais são aspectos fundamentais desse processo. Este artigo tem como objetivo analisar a compreensão de práxis e suas limitações no contexto da formação docente em nível superior para atuação na Educação Básica. Para tanto, o estudo analisa dialeticamente a redação e o processo de construção de documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior do Magistério de Educação Básica, manifestações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope) e artigos pertinentes à temática. Considerando os direitos garantidos aos profissionais da educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o texto concentra-se, especificamente, nas Resoluções 02/2015, 02/2019 e 04/2024. Pela análise realizada, buscou-se compreender a luta, especialmente do movimento docente, pela retomada da Resolução 02/2015, contemplando o processo democrático que resultou no documento, bem como os princípios nele garantidos, que asseguram a formação inicial e continuada, a

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná. E-mail: elisete.aires@ifpr.edu.br

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: joelma.nascimento@utp.edu.br



valorização dos profissionais de educação e a articulação teoria-prática, o que não ocorre na Resolução vigente (04/2024). Tais elementos tornam a práxis um conceito central na filosofia educacional de Paulo Freire (1996) e em sua abordagem crítica à educação. Como integração dialética entre teoria-prática, a práxis contribui para uma educação emancipatória. Sem tal perspectiva, corre-se o risco da promoção de uma formação tecnicista, que prioriza a aplicação de técnicas e métodos sem uma reflexão profunda sobre os contextos sociais, culturais e políticos nos quais a educação está inserida.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Diretrizes Curriculares Nacionais. Resolução 04/2024. Práxis, Anfope.



## INTRODUÇÃO

Na educação, a categoria práxis é importante por apontar para a transformação do mundo, possibilitando formação para que educandos participem ativamente da construção do saber. A conscientização deles sobre suas condições de vida e sua participação ativa na busca por mudanças sociais são aspectos fundamentais desse processo. Este artigo tem como objetivo analisar a compreensão de práxis e suas limitações no contexto da formação docente em nível superior para atuação na Educação Básica.

Para tanto, o estudo analisa dialeticamente a redação e o processo de construção de documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (pareceres e resoluções), legislação e diretrizes nacionais pertinentes à formação docente em nível superior para atuação na Educação Básica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), manifestações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (Anfope) e artigos pertinentes à temática, investigando como tratavam da formação dos profissionais da Educação Básica, além de categorias importantes como a equidade e a práxis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dedicou o Título VI aos Profissionais da Educação, caracterizando-os como:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
- IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996).



Em seguida, no artigo 62, a LDB trata dos profissionais de educação para atuação na Educação Básica, definindo que a formação “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (Brasil, 1996), salientando que essa formação inicial deve ocorrer, preferencialmente, de forma presencial. Ainda no mesmo artigo, parágrafo único, consta a garantia de formação continuada para os profissionais no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior.

E, finalmente, no artigo 67, a LDB assegura a valorização dos profissionais da educação, determinando que, para tal, os sistemas de ensino promoverão: ingresso exclusivo por concurso público; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial; progressão funcional; período reservado a estudos, planejamento e avaliação (incluído na carga de trabalho); e condições adequadas de trabalho (LDB, 1996).

Visando a implantação dos direitos previstos na LDB, publicam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), normas obrigatórias para a Educação Básica, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, as quais são discutidas. Este texto centra-se, portanto, no estudo do texto legal do Título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata dos Profissionais da Educação, nas Resoluções do CNE 02/2015, 02/2019 e 04/2024 e na categoria práxis, bem como no processo de construção de tais documentos. A escolha deste tema justifica-se pela importância de que se garanta uma formação formal e continuada adequada e a valorização dos profissionais de educação que atuarão na formação integral do estudante da educação brasileira.

## **METODOLOGIA**

No processo de pesquisa, na abordagem crítica dialética, a sociedade é compreendida num processo de constante movimento, em que nada que está inserido nela é estático ou permanente, estando sempre em mudança e desenvolvimento. Por isso, a compreensão de um fenômeno dá-se “pela análise de todos seus aspectos e relações, ou seja, sua totalidade, pois, a realidade concreta consiste na síntese de múltiplas determinações, no resultado de diversos elementos abstratos que vão elevando-se até construir o concreto” (Merret; Barros, 2020, p.22).



Neste estudo, a fim de analisar dialeticamente os textos e o processo de construção dos documentos legais (Evangelista, 2012) que tratam da formação docente em nível superior para a Educação Básica, procedeu-se à análise do texto legal e do processo que o desencadeou, atentando, especialmente, às manifestações das instituições pertinentes e à filiação de quem participou de tal processo, na condição de membro do Conselho Nacional de Educação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira normativa aqui analisada, a Resolução 02/2015, foi fruto de ampla discussão no país, satisfazendo os anseios da área da Educação, com a participação de docentes, pesquisadores e a escuta de professores universitários para a sua redação e elaboração, além do respeito aos princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), formulados desde a década de 1980, que se constituem em uma Base Nacional Comum. A preocupação dessa diretriz com a qualidade da formação dos profissionais fica clara desde sua ementa: “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**” (Brasil, 2015, grifos nossos).

Antes de embrenhar-se à norma propriamente dita, as Diretrizes atentam-se em apresentar, além dos preceitos legais – legislações antecedentes – que dirigem o documento, “considerandos” que abordam os princípios focalizados no texto legal: importância da Educação Básica para a formação do indivíduo; a concepção de conhecimento, educação e ensino; formação integral; articulação das DCNs para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as DCNs para a Educação Básica; princípios que norteiam a BCN para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão; docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico; a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho; o trabalho



coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado.

No entanto, essa resolução não vigorou durante muito tempo. Ainda durante o processo de implementação, o país passou por um golpe político que culminou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e, por consequência, na posse do então vice-presidente Michel Temer, que finalizou o mandato vigente, sendo, na sequência, substituído pelo Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

Em 2018, neste contexto antidemocrático, o Conselho Nacional de Educação propôs a revogação da Resolução 02/2015 e sua substituição por novo documento, pautado “em uma matriz de competências e habilidades para a formação de professores” (Anfope, 2024). Não obstante a resistência da Anfope, de outras instituições e da comunidade docente, a Resolução 02/2019 foi aprovada em 7 de novembro e promulgada em 20 de dezembro de 2019.

Muitos autores, como Evangelista, Fiera e Titton (2019), questionam a agilidade com que o projeto de resolução foi aprovado, considerando que sua divulgação oficial ocorreu em 6 de novembro e a aprovação, imediatamente, no dia seguinte. De acordo com as autoras, a proposta denominava-se, inicialmente, “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”. A versão aprovada, entretanto, foi redigida por uma Comissão Bicameral, designada pelo CNE, sob a presidência de Maria Helena Guimarães Castro, da Câmara da Educação Básica (CEB).

No estudo, Evangelista, Fiera e Titton (2019) analisaram os vínculos dos conselheiros responsáveis pela aprovação da Resolução 02/2019 e identificaram uma estreita ligação deles com grandes empresas educacionais de capital aberto, como a Kroton, Ser Educacional S/A e Estácio de Sá, as quais representam uma “fração financeira da burguesia na produção dos conteúdos da formação docente e, por decorrência, da educação pública” (Evangelista; Feira; Titton, on-line), e com dezenove Aparelhos Privados de Hegemonia que “patenteia os lobbies no interior do aparelho de Estado das organizações de defesa dos interesses do Ensino Superior particular, de editoras, de produtoras de soluções digitais para a formação e o trabalho docente”. Somente um dos conselheiros tinha vínculo com a educação pública.

Portanto, segundo as autoras, está clara a vinculação da Resolução 02/2019 com interesses privados, como da Editora Pearson e da Abril Educação, Instituto Tim, Fundação Cesgranrio, Sistema S (Senac, Sesi e Senai), além de organismos



internacionais, especificamente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Houve muita resistência na área da Educação à implantação desta resolução e lutas em prol da retomada da Resolução nº 02/2015. As manifestações perduraram de 2020 a 2022. No entanto, em vez de atender às reivindicações, especialmente dos docentes, em março de 2024, o Conselho Nacional de Educação divulgou uma nova proposta de resolução (integrando o Parecer 04/2024), novamente sem discussões prévias com a comunidade. Aliás, houve uma consulta pública divulgada por um edital on-line, num período completamente equivocado e inadequado, de 6 de dezembro de 2023 a 31 de janeiro de 2024, destinado ao recesso de Natal, Ano Novo e férias regulares. Mediante pressão da Anfope e de muitas outras entidades, esse prazo foi prorrogado até 1º de março de 2024. No entanto, surpreendentemente, o texto de referência levado à consulta pública difere daquele apresentado pelo Parecer 04/2024 (Anfope, 2024), embora não se tenha a confirmação se essas alterações são oriundas da consulta pública realizada.

As entidades representativas, mais uma vez, posicionaram-se contrárias ao projeto contido no Parecer 04/2024. A Anfope (2024), por exemplo, manifestou sua discordância, mediante a justificativa de que o parecer, além de não ser democrático, é desfavorável à escola pública, acusando, ainda, dez pontos críticos de seu texto, dentre os quais destacam-se:

- a. ausência de diálogo: ausência de audiências públicas e de um debate amplo com a sociedade civil na elaboração do parecer. A consulta pública realizada ocorreu durante o recesso escolar, limitando a participação dos profissionais da educação;
- b. extinção das 400 horas de prática como componente curricular: a nota critica a ausência das 400 horas destinadas à prática pedagógica distribuídas ao longo do curso, conforme previsto em diretrizes anteriores. Tal mudança pode comprometer a articulação entre teoria e prática na formação docente;
- c. indefinição da base comum nacional: a proposta não apresenta claramente uma base comum nacional para a formação de professores,



- diferentemente do que vinha sendo defendido historicamente pela associação;
- d. formação conteudista: a estrutura curricular proposta enfatiza os conteúdos específicos, em detrimento de uma formação integrada que contemple aspectos pedagógicos e práticos essenciais para a docência;
  - e. modalidade EaD: a nota pontua preocupação com a formação de professores na modalidade de Educação a Distância (EaD), destacando a necessidade de discutir-se a massificação do ensino e a mercantilização da oferta, além das condições pedagógicas necessárias para formação adequada;
  - f. valorização profissional: observou-se a falta de diretrizes objetivas no documento para a valorização dos profissionais do magistério, como condições de formação continuada, planos de carreira e remuneração adequada;
  - g. processo de elaboração não participativo: a associação destaca que o processo de elaboração do parecer foi marcado pela ausência de diálogo com entidades representativas e pela falta de transparência na incorporação das contribuições da consulta pública.

De forma semelhante a Evangelista, Fiera e Tilton (2019), Pereira (2024) avaliou, mediante exame de seus Currículos Lattes, o vínculo dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação responsáveis pela aprovação do Parecer 04/2024, do qual originou-se a Resolução 04/2024. Mais uma vez, constatou-se a ligação deles com um campo de forças dos interesses privados da educação brasileira: Grupo Estácio; Grupo Educacional Dromos; Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Brasília; Federação Nacional das Escolas Particulares; Justiça Militar; Universidade La Salle; Rede Batista de Educação; Rede Mackenzie de Educação. De fato, não houve ruptura. Apesar da aprovação em governos diferentes, ambas as diretrizes são formadas por um mesmo projeto.

Ainda, na análise da nova resolução, gera preocupação o tratamento dado a diversas categorias: formação inicial, formação continuada, habilidades e competências, equidade, valorização do profissional da educação, mas, sobremaneira à categoria práxis, praticamente inexistente no texto e sem referências críticas no documento do Parecer 04/2024, que resultou no texto das novas diretrizes.



Segundo Merett e Barros (2020), a práxis é entendida como a ação humana que une teoria e prática, sendo indispensável para a atuação consciente e intencional no contexto social. É, portanto, uma atividade que não apenas interpreta o mundo, mas, também, busca sua transformação.

As autoras reforçam que a dissociação entre teoria e prática resultará em: uma compreensão fragmentada das teorias educacionais pelos educadores; um desenvolvimento profissional limitado, tendo em vista que os professores buscam formação continuada, no entanto, sem uma base teórica sólida; práticas superficiais, com a dependência de soluções imediatas e práticas sem respaldo teórico; ambientes de aprendizagem inadequados, em que os educadores não integram a teoria em sua prática, e por fim, reforçam as abordagens de senso comum, tendo em vista que os educadores podem adotar métodos tradicionais ou de bom senso que não desafiem os paradigmas existentes ou promovam práticas inovadoras (Merett; Barros, 2020).

Para Merett e Barros (2020), a práxis pode ser observada em alguns aspectos principais, como a união entre teoria e prática, indicando uma relação de influência, na qual ambas interagem para promover mudanças sociais; a ação reflexiva não se restringe ao ato de agir, mas envolve a reflexão sobre as ações e suas consequências no contexto social. Ademais, a práxis não se limita à interpretação do mundo, mas busca sua transformação ativa, promovendo mudanças na sociedade.

O Materialismo Histórico e Dialético compreende que a sociedade está em constante movimento, provocado pelas relações dialéticas estabelecidas em todas as esferas da vida social por meio da atividade humana, o trabalho. Em meio a organização e aos desdobramentos do sistema capitalista, as relações da sociedade são permeadas por contradições, que são determinantes na existência da luta de classes (Merett; Barros, 2020, p.18).

Partindo do conceito de práxis compreendido por meio dos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, é preciso entender a realidade para que possa ser alcançada a transformação, observando-se a condição da prática em relação à teoria, em que se observam pontos inseparáveis entre os dois aspectos das atividades desenvolvidas no contexto da educação.

Na educação, a categoria práxis é um componente essencial, por estar associada ao ato de liberdade, permitindo que os educadores e educandos participem



ativamente da construção do saber. A conscientização dos educandos sobre suas condições de vida e sua participação ativa na busca por mudanças sociais são aspectos fundamentais desse processo. Tais elementos tornam a práxis um conceito central na filosofia educacional de Paulo Freire e em sua abordagem crítica à educação.

A prática docente, segundo Freire (1996), não pode ser mecânica ou bancária, mas deve partir do respeito ao saber dos alunos e da problematização do conhecimento em sua relação com o mundo. Para o autor, ensinar exige rigorosidade metódica, curiosidade e comprometimento com a transformação social, tendo o educador como mediador e incentivador da construção do conhecimento. Dessa forma, sua concepção de prática pedagógica rompe com modelos tradicionais de ensino e propõe uma educação emancipadora, na qual a práxis - ação refletida e transformadora - ocupa papel central na formação de sujeitos críticos e engajados na transformação da sociedade.

Merett e Barros (2020) afirmam que, na educação formal, que se desenvolve dentro de um sistema capitalista, os discursos, leis e práticas pedagógicas dão prioridade à formação de indivíduos com alta competência técnica e habilidades, levando os profissionais a uma atuação passiva na sustentação do sistema econômico existente. Ainda, segundo as autoras, sob a perspectiva dialética, a essência da educação está na adaptação do ser humano à situação econômica vigente. Nesse sentido, afirmar que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo trabalho” (Saviani, 2015, p. 286).

Com relação à práxis, pode-se dizer que a teoria não transforma o mundo, precisa ser materializada e entendida com ação.

[...] Portanto, quando profissionais da educação desenvolvem sua prática de maneira espontânea, sem fundamento teórico, não sendo uma atividade consciente e com intencionalidade de transformar a realidade concreta, sem abarcar a aprendizagem e o desenvolvimento qualitativo da criança e de si próprio, pode-se assinalar que ele age com uma consciência comum (Merret; Barros, 2020, p. 21-22).

A narrativa trazida pelas autoras é um exemplo que aponta a ausência de reflexão crítica e de intencionalidade na transformação da realidade, podendo comprometer tanto o processo de aprendizagem quanto o desenvolvimento do



estudante e do próprio educador, restringindo a prática pedagógica a um fazer desprovido de análise aprofundada sobre suas implicações e possibilidades.

A práxis, compreendida como atividade transformadora, expressa a relação dialética entre teoria e prática na produção da existência humana. Para Marx e Engels (2007, p. 24), a distinção entre os seres humanos e os animais ocorre quando se inicia a produção de seus meios de vida, tornando a práxis um processo histórico, imbrincado na materialidade da vida social e na capacidade humana de modificar a realidade. Dessa forma, a práxis não se reduz a um exercício abstrato de pensamento, mas concretiza-se na ação consciente que transforma tanto o mundo quanto aqueles que nele atuam.

No campo da educação, a prática pedagógica não pode ser um ato mecânico ou desprovido de reflexão, pois a formação docente e o ensino devem estar orientados por uma compreensão crítica da realidade e por uma intencionalidade transformadora.

A Resolução CNE/CP nº 04/2024, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, não emprega claramente os termos “práxis” ou “prática”. A ausência da categoria práxis na Resolução pode ser interpretada como uma limitação no desenvolvimento da formação docente, uma vez que a articulação entre teoria e prática é importante para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Embora a resolução enfatize a necessidade de uma formação alinhada às demandas da Educação Básica e mencione a integração entre conhecimentos pedagógicos e específicos das áreas de ensino, a falta de uma referência direta à práxis pode sugerir uma perspectiva menos dialética da formação, restringindo a compreensão do processo formativo à dimensão teórica ou normativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Do estudo realizado, depreende-se que, mais uma vez, houve a publicação intempestiva de uma nova resolução fixando as diretrizes para a formação inicial dos profissionais da educação. Assim como ocorreu quando da aprovação da Resolução 02/2019, no processo de aprovação e promulgação da Resolução 04/2024, temos formalizada a interferência do segmento privado nas políticas públicas brasileiras, nesse caso, na formação docente, assim como já acontece com a plataformização do ensino em substituição ao docente, com a consequente



precarização do trabalho, no excesso de cursos e instituições de Ensino Superior totalmente à distância, interferindo na qualidade de formação dos novos profissionais, nos programas de formação continuada não ofertados por docentes e pesquisadores, mas por empresas privadas e “coaches da moda”, na reforma do Ensino Médio e nos itinerários formativos, com a eliminação de componentes curriculares essenciais para a formação integral do estudante, e em tantas outras marcas neoliberais presentes em nossas políticas públicas. Essa hegemonia das instituições privadas em detrimento das instituições públicas, onde realmente garante-se o tripé ensino, pesquisa e extensão, faz com que se deixe de garantir a valorização adequada do profissional da educação, a partir de uma formação inicial adequada, impactando significativamente nos estudantes da Educação Básica.

Da análise da conjuntura do processo de aprovação da Resolução 04/2024, percebe-se que o Ministério da Educação atendeu às reivindicações de revogação da Resolução 02/2019, no entanto, não resguardou o processo democrático para a aprovação e implantação de uma nova resolução, à medida em que manteve o grupo de conselheiros responsáveis pela aprovação da resolução anterior, embora, logo após a aprovação, tenha havido a posse de novos conselheiros no Conselho Nacional de Educação. Portanto, apesar de um novo governo, não houve ruptura com o projeto anterior.

E, por fim, a falta de uma referência direta à práxis na Resolução 04/2024 pode sugerir uma perspectiva menos dialética da formação, restringindo a compreensão do processo formativo à dimensão teórica ou normativa.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 04/2024.** Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9396, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 15 nov. 2024.



BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 2, de 2 de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 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). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-Resolucao-cne-cp-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 4, de 12 março de 2024**. D.O.U. 27/5/2024, Seção 1, Pág. 49. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. 188 p.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Jornal Universidade à Esquerda**, Debate, v. 14, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf). 08 de fev. de 2025.

LIMA, Silvia Peixoto de; RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 08, n. 01, p. 53-69, abr. 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-71142008000100005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142008000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 out. 2024.



MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Boitempo, 2007.

MERETT, Francielle Nascimento; BARROS, Marta Silene Ferreira. A categoria práxis: elemento para se pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

**Revista Teias**, v. 21, p. 17-29, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.42487.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Palestra “Os Princípios da Anfope e os desdobramentos de lutas sobre a Resolução nº 04/2024 e a regulamentação da Profissão de pedagogo”. Anfope. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330492309\\_Sobre\\_a\\_Natureza\\_e\\_Especificidade\\_da\\_Educacao](https://www.researchgate.net/publication/330492309_Sobre_a_Natureza_e_Especificidade_da_Educacao). Acesso em: 12 de fev. de 2025



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.009

# **NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL A PARTIR DOS PROGRAMAS DE FOMENTO À FORMAÇÃO DOCENTE**

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini<sup>1</sup>  
Elena Maria Billig Mello<sup>2</sup>

## **RESUMO**

A formação de professores e professoras está prevista nas políticas educacionais, que dispõem sobre a necessidade de ações formativas que articulem pesquisa e ensino. Algumas dessas ações são fomentadas pela Política Nacional para Formação de Professores, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e realizadas em parceria Universidade-Escola. Vivenciaram-se, até 2024, dois programas com fomento: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica. Ambos objetivam superar a dicotomia teoria-prática, aumentando o espaço-tempo formativo dentro das escolas de Educação Básica, cada um com suas especificidades. Por meio desses programas, ocorre a imersão de licenciandos nas escolas, acompanhados de um professor supervisor/preceptor da escola e de um docente orientador na Instituição de Ensino Superior, visando a formação teórico-prática dos envolvidos e a transformação das práticas educativas escolares. Tendo em vista a importância desses programas e as mudanças recentes nas políticas que os prescrevem, é importante compreender seus

---

1 Doutora em Educação em Ciências, Professora na rede municipal de São Gabriel/RS, Supervisora do Pibid/Biologia vinculado à Universidade Federal do Pampa campus São Gabriel - RS, [mayraceschini@gmail.com](mailto:mayraceschini@gmail.com)

2 Doutora em Educação, Professora Associada na Universidade Federal do Pampa - RS, [elenamello@unipampa.edu.br](mailto:elenamello@unipampa.edu.br)



impactos. Assim, objetivou-se, nesta pesquisa, investigar como esses programas de fomento à formação docente afetaram duas escolas-campo em São Gabriel/RS, a práxis da professora que nelas atuou como supervisora/preceptora e sua formação acadêmico-profissional e de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas - licenciatura da Universidade Federal do Pampa, que foram bolsistas entre 2018 e 2024. Esta pesquisa exploratória e qualitativa caracteriza-se como um estudo de caso. Foram instrumentos de coleta de dados formulários *online*, com uma questão dirigida aos gestores, outra aos residentes e pibidianos e a terceira à supervisora/preceptora. Os questionamentos foram respondidos com uma pequena narrativa e, para a análise dos dados coletados, utilizou-se a metodologia de Análise de Conteúdo. Os resultados apontam que esses programas contribuíram com as escolas-campo por meio de novas ideias e atividades diferenciadas para os estudantes, enriquecendo a prática pedagógica e possibilitando a formação teórico-prática aprofundada dos envolvidos.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Política educacional, Política Nacional de Formação de Professores, Pibid, Programa de Residência Pedagógica.



## INTRODUÇÃO

A formação de professores e professoras é ancorada na política educacional em nosso país, que, no contexto da produção do texto da política, estabelece-se pelos diversos textos legais. Essas legislações dispõem sobre a prática docente e, quando apresentam viés democrático, ressaltam a necessidade da constante construção de conhecimentos para os profissionais da educação, articulando ensino e pesquisa, mediante práticas formativas iniciais e continuadas, algumas fomentadas pela Política Nacional para Formação de Professores. O fomento é viabilizado por meio de agências como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, geralmente, realizado em parceria entre universidade e escola (Brasil, 2009). Nesse ínterim, foram criados o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), a fim de superar a dicotomia entre teoria e prática na formação docente.

O Pibid foi instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, com a finalidade de contribuir com o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior, visando, ainda, a melhoria da qualidade da Educação Básica (Brasil, 2010). Esse programa promove a qualificação da formação acadêmico-profissional de licenciandos e professores, mediante sólida formação teórico-prática, promoção de autonomia profissional e (re)construção da identidade profissional docente. Felício (2014) indica que o PIBID proporciona desafios, descobertas, ressignificações, construções individuais e coletivas e vivências formativas em distintas situações que efetivam a formação em parceria entre o campo acadêmico e o campo de atuação profissional. Contudo, entre os anos de 2015 e 2017, essa política foi ameaçada, necessitando de mobilização social e estudantil para não ser descontinuada (Pereira; Souza; Dominschek, 2020). Todavia, naquele contexto político-social, o programa foi remodelado e passou a proporcionar bolsas apenas para acadêmicos na primeira metade dos cursos de licenciatura (Brasil, 2018a).

Em 2018, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, e como uma forma de garantir sua implementação, foi instituído o Programa de Residência Pedagógica (PRP), pela Portaria nº 38/2018 e pelo Edital nº 06/2018 (Brasil, 2018a, 2018b). O PRP objetivava, assim como o PIBID, o aperfeiçoamento da formação docente com o “desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre



teoria e prática profissional docente” (Brasil, 2018b, p. 01). Esse programa, no entanto, foi destinado a licenciandos na segunda metade de seus cursos.

Um ponto importante é que, nesses dois programas de fomento, a formação ocorre em uma perspectiva acadêmico-profissional, proporcionada pela parceria universidade-escola, visando a construção de conhecimentos potencialmente transformadores das realidades sócio-históricas das comunidades escolares (Diniz-Pereira, 2008). Essa formação efetiva-se com a inserção dos licenciandos nas escolas-campo, acompanhados de um professor experiente, supervisor no PIBID e preceptor no PRP, e de um docente orientador da Instituição de Ensino Superior (IES). Ambrosetti e colaboradores (2013) destacam que programas de fomento à formação docente, de viés acadêmico-profissional, promovem uma relação profícua entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da experiência, pois articulam espaços de formação e exercício profissional.

Até o ano de 2024, ficaram vigentes os dois programas de fomento à formação docente, sendo o PRP interrompido nesse ano, com a ampliação do PIBID, que voltou ao seu formato original. Tendo em vista a importância desses programas e as mudanças recentes nas políticas que os prescrevem, considera-se relevante compreender seus impactos.

Assim, na presente pesquisa, objetivou-se investigar como esses programas de fomento à formação docente afetaram duas escolas-campo em São Gabriel/RS, a práxis da professora que nelas atuou como supervisora e preceptora e a sua formação acadêmico-profissional e de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas - licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que foram bolsistas entre 2018 e 2024.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, pois permitiu a investigação de um fenômeno atual dentro de seu contexto real (Gil, 2008).

Para a coleta de dados, foram utilizados formulários *online*, com questões direcionadas aos gestores das escolas-campo, aos residentes e pibidianos e à professora supervisora e preceptora. Os questionamentos foram respondidos com uma pequena narrativa e a análise dos dados foi realizada utilizando-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).



Os sujeitos desta pesquisa foram os gestores de duas escolas-campo, uma estadual e outra municipal, que receberam os programas entre 2018 e 2024, denominados como: sujeito da equipe diretiva 1 ou 2, da escola-campo 1 ou 2 (SED1-EC1; SED1-EC2...); a professora que atuou como supervisora e preceptora neste período, designada como sujeito professora supervisora e preceptora (SPSP); e acadêmicos bolsistas do PIBID e PRP, que vivenciaram os programas sob sua supervisão, designados como SR1, SR2..., para os sujeitos Residentes, e SP1\_20-22... e SP1\_22-24 para identificar os sujeitos pibidianos, seguido do período de suas participações.

Foram instrumentos de coleta de dados três formulários *online*, criados e aplicados utilizando o *Google Formulários*, um dirigido aos gestores das escola-campo, outro aos residentes e pibidianos, e o terceiro à professora supervisora e preceptora. Cada um contendo uma questão aberta, que foi respondida com uma pequena narrativa, conforme quadro a seguir:

**Quadro 1:** Demonstrativo das questões enviadas aos sujeitos da pesquisa

|                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Questão destinada aos gestores</b>                        | Em sua visão, como os programas de fomento à formação docente afetaram a escola, considerando os aspectos da formação profissional, da aprendizagem dos estudantes da escola, da melhoria dos processos educativos, de ideias e práticas inovadoras e de contribuições sociais para a escola e sua comunidade? |
| <b>Questão destinada aos pibidianos/residentes</b>           | Quais foram as contribuições dos programas de fomento à formação docente para a tua formação inicial, considerando a relação entre teoria e prática e a mobilização para novas formas de pensar e agir?                                                                                                        |
| <b>Questão destinada à professora supervisora/preceptora</b> | Como os programas de fomento à formação docente afetaram a tua formação e o teu trabalho, considerando ações de formação continuada, mobilização de novas formas de pensar e agir e contribuições para o trabalho pedagógico?                                                                                  |

**Fonte:** Autoras, 2025.

Os dados foram analisados utilizando-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), a partir de categorias que emergiram dos significados do conteúdo narrado pelos sujeitos da pesquisa, a saber: Práticas Inovadoras (PI); Relações Teórico-Práticas (RTP); Prática Pedagógica Escolar (PPE); e Formação Acadêmico-Profissional (FAP). Assim, os dados apresentados partem da leitura, categorização, interpretação e reflexão sobre as narrativas produzidas sobre os programas de fomento à formação docente.



## **FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL NO CONTEXTO DOS PROGRAMAS DE FOMENTO À FORMAÇÃO DOCENTE**

O professor ou professora é o profissional que anuncia os conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, na perspectiva de garantir que a história, as linguagens, a cultura e o conhecimento científico sejam conhecidos e aprimorados. Desta forma, participa da construção dos saberes, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Ser professor é uma tarefa árdua, que exige a construção constante, ampla e não linear de conhecimentos (Imbernón, 2011), para a manutenção e expansão dos saberes da docência, que estão intimamente ligados à sua identidade profissional (Pimenta, 1999). Para Diniz-Pereira (2008), a profissão docente tem relevância na transformação humana e social. Para assumir tamanha responsabilidade, este profissional precisa ser muito bem preparado, e é importante que este preparo seja constante e compartilhado entre a universidade e a escola de Educação Básica.

Muito se discute formação inicial e formação continuada, dicotomizando o processo formativo entre o que se vive durante e depois da graduação, como se nós não aprendêssemos com o outro, pelo outro e com o mundo que nos cerca (Freire, 1979), como se, durante as observações e o convívio com professores experientes, graduandos não aprendessem. E, ao mesmo tempo, como se quando os acadêmicos chegam à escola com novas ideias, metodologias e materiais, os docentes que lá estão não tivessem a oportunidade de aprender e reinventar suas práticas. Assim, assumiu-se, neste trabalho, a formação docente na perspectiva de Diniz-Pereira (2008), que denominou o processo como “formação acadêmico-profissional”. É importante ressaltar que, para que esse processo formativo ocorra, é necessária a parceria entre universidade e escola, objetivando a construção de conhecimentos potencialmente transformadores das realidades sócio-históricas das comunidades onde estão inseridas.

A formação de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, ampliado até final de 2025 (Brasil, 2014; 2024b) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Brasil, 2015; 2019; 2020; 2024). De forma geral, essas políticas dispõem sobre o ato docente como prática educativa intencional e metódica e sobre práticas formativas que



articulem ensino e pesquisa na construção de conhecimentos do profissional do magistério.

Delas, descendem a Política Nacional de Formação de Professores e os programas de fomento para viabilizá-la. Cabe a cada IES que pretende participar dos programas apresentar à CAPES seu projeto institucional e, se aprovado, selecionar os bolsistas (professores da IES, acadêmicos de licenciatura e professores da Educação Básica) para participarem de processo formativo, em parceria universidade-escola.

## **CARACTERIZAÇÃO DOS LOCAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Compreende-se que, no contexto desta pesquisa, os locais de formação são a universidade e as escolas-campo participantes dos programas de fomento à formação docente, e que sua caracterização fornece o panorama de realização do estudo aqui apresentado.

A Unipampa é uma universidade pública, criada em 2008, *multicampi*, situada em dez cidades na Região do Pampa gaúcho, visando o desenvolvimento regional, com atividades de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008). Oferece 78 cursos de graduação e mais de 30 cursos de pós-graduação, sendo que, em oito de seus dez campi, há cursos de licenciatura. Nesse sentido, os projetos institucionais submetidos à CAPES para participação no PIBID e no PRP são organizados na perspectiva da formação acadêmico-profissional, pautados em princípios como inovação pedagógica emancipatória, ampliação de espaços-tempo de reflexão, diálogo, trabalho colaborativo e relações teórico-práticas crítico-reflexivas, visando práticas educativas inovadoras e inclusivas.

No período de 2018 a 2024, foram escolas-campo dos programas de fomento à formação docente no município de São Gabriel/RS, vinculadas à Unipampa, um total de cinco educandários: três da rede estadual, que receberam o PRP e dois da rede municipal, contempladas com o PIBID<sup>3</sup>. Todas receberam acadêmicos bolsistas do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura do campus São Gabriel/Unipampa. Os dados apresentados nesta pesquisa emergem de duas escolas, uma da rede estadual e outra da rede municipal, denominadas escola-campo 1 e 2, respectivamente.

---

3 Informações coletadas junto aos coordenadores do núcleo Ciências/Biologia do Pibid/Unipampa – Campus São Gabriel.



A escola-campo 1, contemplada pelo PRP no período de 2018 a 2020, pertence à rede estadual de ensino, localiza-se em um bairro de periferia, sendo grande parte da comunidade escolar composta por pessoas de baixo poder aquisitivo. À época, o educandário contava com aproximadamente 1000 educandos, divididos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (Rio Grande do Sul, 2007). Apresentava uma equipe gestora eleita pela comunidade e com postura democrática, que prezava pelo coletivo, possibilitando, assim, processos de inovação pedagógica<sup>4</sup> dentro do espaço escolar.

A escola-campo 2 faz parte de rede municipal de ensino de São Gabriel/RS e recebeu o PIBID em duas edições, de 2020 a 2022 e de 2022 a 2024. Essa escola periférica localiza-se em um dos maiores bairros da cidade e atende cerca de 500 estudantes, a maioria de baixa renda, distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (São Gabriel, 2024). A equipe gestora ocupa função gratificada, por indicação política, o que imprime um caráter menos democrático, dialógico e inovador ao trabalho pedagógico realizado na Instituição.

## OS SUJEITOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

São sujeitos da formação acadêmico-profissional docente, elencados nesta pesquisa, as equipes gestoras, os(as) pibidianos(as) e residentes e a professora supervisora e preceptora dos programas, vinculados à Unipampa, que atuou nas escolas-campo supracitadas, de 2018 a 2024.

A equipe gestora da escola-campo 1 era composta pelo diretor, três vice-diretores e dois orientadores educacionais. A escola-campo 2 contava com uma equipe gestora formada pela diretora, uma vice-diretora e duas orientadoras pedagógicas. Deste universo de dez sujeitos, apenas quatro responderam ao questionamento do qual emergem os dados desta pesquisa.

4 Entende-se inovação pedagógica como “conjuntos de intervenções pedagógicas, criadas coletivamente, com a intencionalidade de gerar mudanças nas estratégias de construção ou na organização dos conhecimentos atendendo as transformações histórico-sociais” (Mello; Salomão de Freitas, 2017, p.1794). O conceito apresentado segue a perspectiva do GRUPI - Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062>. Acesso em: 04 mar. 2025.



Entre os anos de 2018 e 2024, participaram do PIBID e do PRP, nessas duas escolas, um total de 25 acadêmicos bolsistas, todos planejando e executando aulas, intervenções pedagógicas e atividades educativas relacionadas com a área de Ciências da Natureza.

Os Residentes do PRP na edição 2018-2020, que atuaram na escola-campo 1, eram dez licenciandos do curso de Ciências Biológicas - licenciatura, entre os quais oito haviam sido pibidianos anteriormente e um bolsista era oriundo do bacharelado, não havendo estabelecido práticas de docência antes de entrar programa. Entre os dez residentes, oito enviaram suas respostas ao questionamento realizado, compondo as narrativas apresentadas neste estudo.

Os sete pibidianos do núcleo Ciências/Biologia da Unipampa participantes da edição 2020-2022 atuaram na escola-campo 2, estavam no início do curso e vivenciaram o programa em meio à pandemia. O grupo de bolsistas que atuou nesta escola-campo de 2022 a 2024 era formado por oito acadêmicos, uma que já havia efetuado seu estágio no Ensino Fundamental, e os demais sem nenhuma experiência docente. Dentre esses 15 pibidianos, oito enviaram respostas ao questionamento, que compõem o *corpus* analítico da pesquisa.

A professora supervisora e preceptora é licenciada em Ciências Biológicas, especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico, mestra em Ensino de Ciências e doutora em Educação em Ciências. Atua há quinze anos na Educação Básica, com a disciplina de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

## **NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL**

A partir dos questionamentos elaborados e das respostas recebidas, foram organizadas as narrativas, inter cruzando as respostas dos sujeitos. A seguir, os resultados são apresentados e discutidos a partir das narrativas e categorias analíticas. Salienta-se que as narrativas são compostas das escritas originais dos sujeitos da pesquisa, podendo conter alguns erros de grafia.

### **NOVAS EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS INOVADORAS**

O Programa de Residência Pedagógica é uma proposta de trabalho muito interessante que mudou a rotina de nossos alunos, fazendo com que eles tivessem experiências inovadoras no processo de



aprendizagem e desenvolvimento de suas atividades. Proporcionando uma dinâmica diferente a do dia a dia da escola e da própria disciplina/sala de aula. [...]. Tudo desenvolve um olhar diferente dos alunos em relação aos conteúdos, bem como, sobre a própria forma de aprender e construir e adquirir conhecimento (SED1-EC1\_01PI).

Acredito ser importante o PIBID, pois oferece amplas oportunidades de práticas inovadoras ao educador e ao educando (SED1-EC2\_02PI).

E aos alunos que recebem esses Pibidianos demonstram mais motivação para aprender com atividades inovadoras e diferenciadas (SED2-EC2\_03PI).

Os gestores das escolas percebem que os bolsistas trazem para as escolas-campo novas propostas de trabalho, desacomodando os alunos e propondo novas formas de ensinar e de aprender, muitas delas ligadas à inserção do lúdico, com a proposição de aulas mais atrativas, ativas, com o desenvolvimento de atividades práticas e jogos didáticos. Essas são consideradas inovações pedagógicas metodológicas, pois não eram usuais nesses espaços educativos, trazendo para prática pedagógica algo não estreado, com a intencionalidade assumida de melhoria da aprendizagem em Ciências (Cardoso, 1992).

## RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

O PRP proporcionou a experiência profissional de atuação e imersão na escola-campo de educação básica, de forma que une a teoria com a prática na realização de projetos, intervenções e também no estágio supervisionado. [...] Diante as dificuldades que a imersão do acadêmico em sala de aula, muito pela teoria abordada em bancos acadêmicos ser diferente da verdadeira realidade da prática (SR1\_RTP01).

O PIBID foi essencial para minha formação docente pois tudo que aprendemos na teoria é exemplificado na prática, na forma de desafios e alegrias na sala de aula, [...]se não fosse o PIBID eu não teria nem o aporte teórico tão essencial para a docência e nem a prática[...] (SP1\_20-22\_RTP02).

A teoria que estudamos ao longo do curso foi constantemente desafiada e complementada pela prática nas escolas, criando um ciclo contínuo de aprendizado (SP2\_20-22\_RTP03).

O programa me proporcionou a oportunidade de colocar em prática a teoria aprendida na graduação, experimentando e refletindo sobre o ensino de forma mais crítica. Essa vivência me fez enxergar meu papel como agente de mudança na educação, entendendo a



importância de tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos (SP1\_22-24\_RTP04).

O PIBID foi essencial para minha formação, pois me permitiu conectar a teoria aprendida com a prática em sala de aula (SP3\_20-24\_RTP05). [...] posso afirmar, como residente, que o Programa só veio a somar na complementação e na formação deste discente (SR7\_RTP06).

Os acadêmicos apontam que o PIBID e o PRP oportunizaram que estabelecessem relações entre teoria e prática pedagógica, em um espaço-tempo reflexivo-crítico ampliado e contextualizado dentro das escolas-campo. O que, em suas visões, contribuiu para realizarem a transposição entre o que aprenderam na universidade e o que desenvolveram em suas práticas pedagógicas. Essa transposição nada mais é do que reinventar os saberes pedagógicos construídos durante a licenciatura, a partir da prática social na escola, sendo ela ponto de partida e chegada para ressignificar os saberes da formação docente (Pimenta, 1999).

## VIVÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

O PIBID na escola contribuiu muito na melhoria da qualidade da formação de professores, quanto as suas metodologias utilizadas, aprendem a conviver no ambiente escolar, rotinas escolares, regras, valores e tantos outros aprendizados que uma escola pode proporcionar (SED2-EC2\_PPE01).

[...]quando entramos na escola entendemos mais sobre as dinâmicas de aluno-professor, professor-equipe diretiva, e também sobre a importância dos documentos que regem a escola e consequentemente a práxis dos docentes que lá estão, além das questões habituais como planejamento, falta de tempo para realização das ideias, e tudo isso foi aprendido por mim dentro PIBID [...] (SP2\_20-22\_PPE02).

O Residência [...]nos dá a oportunidade de realizar na prática o contato direto com o aluno em sala de aula. Nos oportunizando de vivenciar o dia a dia da escola agora como futuros professores. Isso é muito importante para nós que optamos pela licenciatura, porque ao nos formarmos teremos a real dimensão do que é ser um verdadeiro professor, saindo da universidade com uma base da realidade escolar (SR3\_PPE03).

O Programa me proporcionou vivência em sala de aula, trazendo experiências e conhecimentos [...], mostrando a realidade das escolas,



do professor e do aluno, me desafiando como profissional, na busca de melhores resultados (SR8\_PPE04).

[...] através do mesmo estou tendo uma valorosa experiência em sala de aula e trabalho em equipe (SR4\_PPE05).

[...] me senti mais confiante perante os alunos e a convivência com os colegas e professores foi muito proveitosa, [...] consegui me familiarizar com o ambiente escolar para quando for ingressar dentro do mercado de trabalho (SR5\_PPE06).

Essa experiência me ajudou a entender melhor os desafios da docência, a desenvolver estratégias de ensino mais dinâmicas e a refletir sobre a inclusão e a inovação pedagógica (SP1\_22-24\_PPE07).

[...] Durante esse percurso, passei a ter uma visão mais clara sobre os desafios da profissão, incluindo as dificuldades inerentes e a desvalorização salarial (SP3\_22-24\_PPE08).

[...] ele principalmente nos mostra o que é a realidade de uma escola pública, passamos mais tempo dentro da sala de aula e da escola, aprendemos como é a gestão da escola, como é sala de aula, vemos de perto quais os problemas socioeconômico-culturais da comunidade escolar e nos coloca de frente com a atual crise educacional em que nos encontramos[...] (SR2\_PPE09).

[...] A interação com professores experientes, colegas de diferentes áreas e alunos contribuiu para o desenvolvimento de uma visão mais ampla e transformadora sobre o papel do docente[...] (SP1\_20-22\_PPE10).

[...] Foi nesse primeiro contato que me reconheci como educadora, e, a cada dia dentro da escola, esse sentimento só se fortalecia[...] (SP4\_22-24\_PPE11).

A vivência da prática pedagógica escolar é ponto de destaque nas narrativas dos bolsistas. Percebe-se que, com a vivência nos programas, eles sentem o que é ser professor, desenvolvendo sua identidade profissional dentro do ambiente escolar. Como destaca Pimenta (1999), a identidade profissional é construída a partir de um processo sócio-histórico, dos significados sociais da profissão, das tradições, da relação teoria e prática, das interações com outros professores e alunos, bem como, das atividades docentes de cada um.

Outro ponto que merece ser destacado é a oportunidade ímpar de compreender a comunidade escolar e local, experienciar as bonanças e as mazelas da profissão e refletir sobre os processos educativos e formativos na universidade e na escola. Percebem, ainda, que o ser professor “implica assumir uma profissão



[...] que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento” (Freire, 1997, p.8), e que, dada a natureza de humanização da profissão docente, é importante desenvolver saberes e fazeres a partir das necessidades encontradas no cotidiano e na realidade social das escolas (Pimenta, 1999).

### **Formação acadêmico-profissional coletiva**

A participação nos programas de fomento à formação docente foram uma grande oportunidade em minha história profissional e acadêmica. A possibilidade de uma maior interação entre a universidade e a escola e a corresponsabilização pela formação inicial dos licenciandos me levaram a enxergar novos horizontes profissionais e, com isso, a possibilidade de continuar investindo em minha formação. O trabalho desenvolvido com os Residentes e Pibidianos me motivou a melhorar minhas práticas, pois trabalhamos em conjunto, com um olhar coletivo sobre o processo de planejamento e aplicação das atividades, sejam elas intervenções, oficinas, feiras, etc. A partir de todo esse envolvimento enxergo uma melhoria em minha prática pedagógica nas escolas onde trabalho, um crescimento intelectual e conceitual acerca da formação acadêmico-profissional de professores e da importância da responsabilização da escola, além da universidade, nesse processo formativo, que mobiliza os licenciandos e o professor experiente, em uma partilha permanente, que permite a (re)construção dos saberes da docência de forma coletiva (SPSP\_FAP01).

A partir da narrativa da professora supervisora e preceptora, percebe-se o engrandecimento do trabalho e da formação acadêmico-profissional a partir da participação nos programas de fomento à formação docente. Esses possibilitaram à profissional perceber a dimensão da coletividade e da participação da escola e da universidade na formação dos licenciandos e na sua. Como afirma Diniz-Pereira (2008), é preciso que se estabeleçam parcerias para a formação de professores e professoras, iniciativas para atingirem objetivos comuns entre universidade e escola, por meio do compartilhamento de responsabilidades, na tarefa de preparar os profissionais da educação para atuarem de forma transformadora nas escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com este trabalho, pretendeu-se investigar como os programas de fomento à formação docente afetaram duas escolas-campo em São Gabriel/RS, a práxis



da professora que nelas atuou como supervisora e preceptora e a sua formação acadêmico-profissional e de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas - licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que foram bolsistas entre 2018 e 2024.

As narrativas obtidas indicam que os acadêmicos bolsistas foram bem recebidos, acolhidos e congregados às práticas docentes nas escolas-campo. Os gestores apontaram as práticas desenvolvidas pelos residentes como inovadoras, atrativas e motivadoras dos processos de aprendizagem dos alunos. Os residentes e pibidianos expressaram satisfação em fazer parte dos programas, apontando a oportunidade de relacionar teoria e prática em um espaço-tempo mais amplo e reflexivo, que permitiu a apropriação da identidade profissional e a ampliação dos saberes docentes, a partir da real imersão na comunidade escolar. A professora supervisora e preceptora aponta seu crescimento profissional e o engrandecimento da percepção da importância da formação acadêmico-profissional, compartilhada entre escola e universidade, e da coletividade no processo para garantir a melhoria nas práticas formativas de licenciandos e licenciados de forma permanente, inclusiva e inovadora.

Dessa forma, compreende-se que os programas de fomento à formação docente afetaram de forma positiva as escolas-campo e a formação dos pibidianos, dos residentes e da professora supervisora e preceptora. Essas políticas públicas permitiram vivenciar a formação acadêmico-profissional por meio da relação teórico-prática, da coletividade e da corresponsabilização entre universidade e escola pelo processo formativo.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelo fomento em nossas práticas de ensino e pesquisa e à Unipampa pelo espaço formativo rico e plural.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, B. N.; NASCIMENTO, A. C. G. M.; ALMEIDA, A. P.; CALIL, C. G. M. A.; PASSOS, F. L. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Estatuto**. Bagé: documento on-line, 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES - no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Nº 120, sexta-feira, 25 de junho de 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Portaria no 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018a.



BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES no 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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).** Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** Brasília, 2024a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 2.614, de 2024. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034.** Brasília, 2024b.

CARDOSO, A. P. **As atitudes dos professores e a inovação pedagógica.** Revista Portuguesa de Pedagogia. v. 26, n.1, 1992.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, C. 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.



FELÍCIO, S. M. O Pibid como “terceiro espaço” de formação inicial dos professores. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. Coleção questões da nossa época. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. **Formação de Professores**: identidade e saberes da docência.

PIMENTA, S. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A Formação Docente no Viés da Inovação Pedagógica: Processo em Construção. P. 1794 – 1802. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Anais**: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa: 26 a 28 de abril de 2017.

PEREIRA, A. H. B.; SOUZA, L.A de; DOMINSCHKE, D. L. Movimento fica Pibid: um marco histórico, político e formativo. **Anais**: XVII Encontro Nacional de História da ANPUH-PR. 23, 24 e 25 de novembro de 2020.

SÃO GABRIEL. ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PRESIDENTE JOÃO GOULART. **Projeto Político Pedagógico**. São Gabriel: impresso, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DR JOSÉ SAMPAIO MARQUES LUZ. **Projeto Político Pedagógico**. São Gabriel: impresso, 2007.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.010

# CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS EM FÍSICA SOB O VIÉS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Silvana Duarte Veiga<sup>1</sup>  
Maria Ester Ribeiro Rey<sup>2</sup>  
Taniamara Vizzotto Chaves<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa desenvolvida nas aulas da componente curricular de Prática de Ensino de Física VIII, de um curso de licenciatura em Física de um Instituto Federal de Ensino situado no estado do Rio Grande do Sul. O objetivo foi mapear e compreender as concepções alternativas e os saberes prévios em Física de estudantes de Ensino Médio de um curso técnico integrado ao Ensino Médio na área de Administração. Esses conhecimentos são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois reconhecer o que os estudantes sabem e como interpretam determinados conceitos físicos é essencial para uma aprendizagem significativa. É de extrema importância que os professores conheçam os saberes prévios dos alunos, visando planejar estratégias pedagógicas mais eficazes e aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes. Para alcançar o objetivo proposto, desenvolvemos quatro questões que abordaram conteúdos relacionados à mecânica e à termodinâmica. As questões foram aplicadas em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Participaram da pesquisa 24 alunos que já possuíam conhecimentos científicos sobre os conteúdos de mecânica, enquanto o conteúdo de termodinâmica seria abordado apenas no segundo ano do Ensino Médio. Os resultados foram

1 Graduando do Curso de Licenciatura em física do instituto federal farroupilha- IFFAR, [silvana.2022011185@aluno.edu.br](mailto:silvana.2022011185@aluno.edu.br) ;

2 Graduando pelo Curso de Licenciatura em física do instituto federal farroupilha- IFFAR, [maria.2022011229@aluno.iffar.edu.br](mailto:maria.2022011229@aluno.iffar.edu.br);

3 Docente no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja/RS. Doutora em Educação (UFSM). [taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br](mailto:taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br)



bastante satisfatórios: grande parte dos alunos conseguiu relacionar as questões de mecânica com as leis físicas, e as de termodinâmica foram respondidas de maneira muito relevante dentro dos conhecimentos obtidos por eles. A pesquisa proporcionou-nos uma compreensão clara da importância de levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos para assegurar uma qualidade de ensino que favoreça a educação científica e a aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** concepções alternativas, ensino de física, ensino médio.



## INTRODUÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um curso de Formação Inicial de Professores de Física, numa disciplina de prática enquanto componente curricular, cuja ementa busca dialogar sobre o movimento das concepções alternativas e a mudança conceitual a partir de modelos de aprendizagem conceituais, tendo como objetivo identificar e compreender as concepções alternativas dos alunos de primeiro ano do Ensino Médio de um curso técnico integrado ao Ensino Médio na área de Administração em um Instituto Federal de Educação situado na região sul do Brasil.

Houve a participação de 24 estudantes nesta pesquisa, que foi realizada por meio de um questionário aberto, contemplando quatro questões sobre mecânica e termodinâmica, tendo em vista que os alunos só possuíam conhecimentos prévios científicos sobre o conteúdo de mecânica, sendo a termodinâmica um conteúdo exposto aos alunos somente no segundo ano do Ensino Médio.

Os dados coletados foram organizados em gráficos e em tabelas e mostraram-nos que os alunos, apesar de não compreenderem, ainda, alguns conceitos, conseguem associar algumas questões com as leis da física apresentadas a eles num primeiro momento do curso. Assim, eles possuíam alguma compreensão sobre os temas abordados, já que eles foram pensados a partir do cotidiano da comunidade. Entretanto, ainda que tenham uma noção intuitiva sobre os conceitos que emergem do seu dia a dia, não conseguem justificar suas escolhas por questões relacionadas à ausência de conhecimentos e às concepções alternativas que emergem das suas respostas. O questionário contemplou duas questões relacionadas à termodinâmica e outras duas à mecânica, versando sobre o que interfere na secagem das roupas que estão no varal, sobre o tempo de derretimento de um cubo de gelo enrolado em um pano e sobre a força a ser feita no movimento de empurrar e puxar corpos.

## METODOLOGIA

### CONCEPÇÕES ALTERNATIVAS E A RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As concepções alternativas, também conhecidas como ideias prévias ou concepções espontâneas, referem-se à explicação ou entendimentos que os



indivíduos formam antes de uma aprendizagem formal em determinados contextos. Essas concepções são construídas a partir das experiências de vida, interações sociais, cultura e percepção sensorial dos indivíduos e, muitas vezes, estão distantes do conhecimento científico estabelecido.

Segundo Moreira (2006), as concepções alternativas têm papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois influenciam como os alunos interpretam novos conteúdos. Essas ideias não devem ser vistas como “erradas”, mas como ponto de partida para a construção do conhecimento científico. Neste contexto, Ausubel fala sobre o conceito de subsunçores, que são as estruturas cognitivas já existentes, que são como “âncoras” para que novos conhecimentos sejam integrados, assim podendo o sujeito relacionar o que está aprendendo com os conceitos já existentes, não apenas memorizando informações desconexas.

As concepções alternativas exigem estratégias pedagógicas específicas, como o uso de conflitos cognitivos. Piaget (1975) descreve o conflito cognitivo como parte do processo de **equilibração**, no qual a mente busca restaurar o equilíbrio adaptando seus esquemas mentais por meio da **assimilação** (incorporação do novo ao conhecimento existente) ou da **acomodação** (reorganização dos esquemas para integrar o novo). Esse mecanismo é fundamental para o desenvolvimento intelectual. Nesse método, os estudantes são expostos a abordagens que buscam mapear e identificar as ideias prévias, incentivando a orientação de suas concepções com base em evidências científicas. Esse processo não é imediato e depende do envolvimento ativo do aluno e do papel mediador do professor. Freire (1996) destaca que o papel do professor é criar condições para que os alunos tornem-se protagonistas do próprio aprendizado. Isso implica valorizar o saber prévio do aluno, problematizar o conteúdo e promover reflexões que conectem o conhecimento à realidade. O professor mediador, nesse sentido, atua como um agente que instiga o pensamento crítico e encoraja a autonomia dos estudantes. Em suma, a mediação pedagógica é um ato político e transformador, que vai além da simples transmissão de conteúdos: é um processo que busca emancipar o aluno e capacitá-lo a compreender e transformar o mundo ao seu redor.

Na visão clássica de Ausubel (1968), aquilo que o aprendiz já sabe é o mais importante fator isolado que influencia a aprendizagem. Naturalmente, então, o ensino deve, necessariamente, ser conduzido de acordo com as novas informações. O aprendizado significativo ocorre gradualmente. Portanto, as concepções alternativas representam um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade no



processo de ensino-aprendizagem. Desafio, porque cabe ao professor trabalhar a partir de abordagem problematizadora do conhecimento, dialogando com o estudante, permitindo que ele apresente seus conhecimentos prévios e, neste contexto, permitindo que ele reconstrua suas ideias; oportunidade, porque permite que o ensino seja mais eficaz e contextualizado, partindo do que o aluno já conhece para o avanço em direção ao conhecimento científico. Ao considerar e valorizar essas concepções, o professor promove um aprendizado mais significativo (Zabala, 1998).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### CONCEPÇÕES EMERGENTES DOS QUESTIONÁRIOS IMPLEMENTADOS

Na primeira questão, 15 alunos responderam que o vento é que seca a roupa, 6 responderam que o Sol é que seca a roupa e apenas 3 responderam que ambos secam a roupa, conforme explicitado no Quadro 1 abaixo. As respostas surpreenderam-nos, pois achávamos que a maioria iria dizer que o Sol é que seca a roupa, fazendo a associação somente com o calor. Sabemos que, cientificamente, o melhor para a secagem da roupa é a combinação dos dois.

**Quadro 1:** Respostas para a pergunta relacionada ao motivo que faz a roupa secar

| Motivo | Quantidade |
|--------|------------|
| Vento  | 15         |
| Sol    | 06         |
| Ambos  | 03         |

**Fonte:** as autoras, 2024.

Na segunda questão, os alunos responderam aquilo que esperávamos, ou seja, a grande maioria respondeu “devagar”, mas, infelizmente, não responderam o motivo pelo qual o gelo derrete mais devagar. Foram 21 respostas corretas, sendo que os 3 restantes responderam que derrete mais rápido. Acreditamos que eles tenham associado com o calor, considerando o pano como algo que aquece o gelo, por isso afirmaram que derrete mais rápido. No entanto, cientificamente, o



gelo derrete mais devagar, pois possui uma baixa troca de calor com o ambiente, já que o pano age como um isolante térmico.

**Quadro 2:** Respostas para a pergunta sobre o tempo de derretimento do gelo ao ser enrolado em um pano

| Resposta | Quantidade |
|----------|------------|
| Devagar  | 21         |
| Rápido   | 03         |

**Fonte:** as autoras, 2024.

A terceira questão trata sobre mecânica, com o objetivo de compreender os conhecimentos científicos que eles possuíam. Essa questão, 14 dos alunos responderam que empurrar é a maneira mais fácil para mover um objeto de lugar, e 10 acreditam que arrastar o objeto é a maneira mais fácil de movê-lo. As respostas foram muito próximas: os alunos têm a percepção que empurrar ou arrastar um objeto traz as mesmas dificuldades e que tudo vai variar de acordo com o tamanho do objeto. No dia a dia, ao mover objetos grandes, empurrar pode parecer a maneira mais fácil, já que, aparentemente, realizamos menos força. Cientificamente, ao empurrar ou arrastar um objeto, a força que se exerce sobre ele é a mesma.

**Quadro 3:** Respostas para a pergunta relacionada a maior quantidade de força ao empurrar ou arrastar o mesmo objeto

| Resposta | Quantidade |
|----------|------------|
| Empurrar | 14         |
| Arrastar | 10         |

**Fonte:** as autoras, 2024.

A quarta questão é a mesma que a terceira, apenas adicionando um objeto para compreender melhor as percepções dos alunos e verificar se eles conseguiriam associar as duas. Esperávamos que eles respondessem na questão anterior que o tamanho do objeto influencia, já que, quando adicionamos um objeto na questão seguinte, eles conseguiram perceber que ali ocorriam fenômenos físicos. Neste sentido, as respostas variaram bastante, como atrito, leis de Newton,



atrito estático, inércia do objeto, força, peso e massa. Houve, também, quem não soube responder.

Acreditávamos que eles iriam associar somente com o peso e o tamanho do carro: por ser grande e pesado, não se moveria rapidamente. Porém, suas respostas surpreenderam-nos, ou seja, grande parte dos alunos conseguiram observar os fenômenos físicos ali presentes, pois quanto maior a massa, maior será a força necessária para mover o objeto de lugar.

**Quadro 4:** Respostas para a pergunta relacionada ao empurrar um carro porque ele não se move de imediato:

| Respostas agregadas por categorias | Quantidade |
|------------------------------------|------------|
| Atrito                             | 05         |
| Alguma Lei de Newton               | 02         |
| Lei da Inércia                     | 04         |
| Terceira Lei de Newton             | 03         |
| Força e peso                       | 03         |
| Atrito estático e inércia          | 05         |
| Não sabe                           | 01         |
| Massa do carro maior               | 01         |

**Fonte:** as autoras, 2024.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção significativa do conhecimento ocorre quando o aluno consegue relacionar os novos conceitos com os seus conhecimentos prévios, elaborando uma compreensão mais profunda e integrada do conteúdo. O processo de aprendizagem significativa exige que o professor promova a interação entre o novo conhecimento e as experiências do aluno, desafiando-o a questionar suas ideias prévias e a construir novos conhecimentos com base em evidências científicas.

O mapeamento e a compreensão das concepções alternativas e dos saberes prévios dos estudantes são elementos chave para o desenvolvimento de um ensino de Física mais eficaz. É essencial que os professores reconheçam o conhecimento prévio dos alunos, planejem estratégias pedagógicas que promovam a construção significativa do conhecimento, contextualizem os conteúdos escolares com a realidade dos estudantes e explorem metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras.



Este trabalho mostrou-nos a importância de levarmos em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, pois eles não são tábulas rasas. Todo o conhecimento que eles possuem é de extrema importância para a aprendizagem. Sabendo aquilo que já conhecem e quais são as suas dificuldades, podemos elaborar aulas e atividades mais eficazes e adequadas. Segundo Ausubel (2000), a aprendizagem é significativamente mais eficiente quando os novos conceitos são relacionados com os conhecimentos pré-existentes dos alunos. Além disso, Vygotsky (1991) destaca a importância da mediação do professor para facilitar a construção do conhecimento, partindo do que os alunos já sabem. Portanto, ao conhecermos os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos, contribuímos para um processo educativo mais significativo e contextualizado.

## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM OS ESTUDANTES

### QUESTÃO 4: AO EMPURRARMOS UM CARRO PARADO, PORQUE ELE NÃO SE MOVE DE IMEDIATO

| Resposta para a pergunta                                                                                         | Quantidade de respostas | Categoria associada                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| Por que é pesado                                                                                                 | 1                       | Força e peso                       |
| Por causa das leis de Newton                                                                                     | 2                       | Leis de Newton                     |
| Atrito com o chão                                                                                                | 3                       | Atrito estático                    |
| Por conta do atrito e por conta da lei da inércia                                                                | 3                       | 1º lei de Newton e atrito estático |
| Por que é pesado e exige mais força                                                                              | 1                       | Força e peso                       |
| Por conta da força que ele está fazendo contra nós, ou seja, movimento de ação e reação                          | 1                       | 3º lei de Newton                   |
| Por causa da força e do peso do carro                                                                            | 1                       | Força e peso                       |
| Quando tentamos empurrar um carro parado, ele não se move logo de cara por causa do atrito estático e da inércia | 1                       | 1º lei de Newton e atrito estático |
| Por que ocorre atrito                                                                                            | 1                       | atrito estático                    |
| O carro não se move de imediato por causa do atrito atrito estático e da inércia                                 | 1                       | 1º lei de Newton e atrito estático |
| 3 lei de newton                                                                                                  | 2                       | 3º lei de Newton - Ação e reação   |
| Por causa da inércia                                                                                             | 1                       | 1º lei de Newton                   |
| Devido a inércia e a força do atrito estático                                                                    | 2                       | 1º lei de Newton e atrito estático |



| Resposta para a pergunta                                                                                               | Quantidade de respostas | Categoria associada                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| Porque ele estava em inércia                                                                                           | 1                       | 1º lei de Newton                   |
| Porque a massa do carro é maior que a nossa                                                                            | 1                       | peso                               |
| Quando tentamos empurrar um carro parado, ele não se move imediatamente devido à inércia e à força de atrito estático. | 1                       | 1º lei de Newton e atrito estático |

**Fonte:** as autoras, 2024.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Springer Science & Business Media, 2000.

AUSUBEL, D.P. **Psicologia educacional: uma visão cognitiva** . Nova York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

MOREIRA, M.A. **Teoria da Aprendizagem Significativa e sua Implementação em Sala de Aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006 .

MOREIRA, M.A. **Teorias de Aprendizagem**. 2º ed., São Paulo: E.P.U, 2017.

DOS SANTOS, M.E.V. **Mudança conceitual em sala de aula - Um desafio pedagógico**. Lisboa: Livro horizonte, 1991.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar** . Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes, 1991.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.011

# **CRIAÇÃO DE EBOOKS TEMÁTICOS SOBRE DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA FORMATIVA COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Natália Garcia Guerreiro Gower<sup>1</sup>  
Liliane Silva de Antiqueira<sup>2</sup>

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo apresentar a atividade “Criação de *ebooks* temáticos sobre Direitos Humanos”, que fez parte do Subprojeto Letras - Espanhol/Inglês - do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), edital nº 23/2022. Os participantes foram pibidianos do curso de Letras-Inglês, juntamente com a professora supervisora do subprojeto e estudantes do Ensino Médio de uma escola pública periférica. A iniciativa promoveu um espaço de construção coletiva de conhecimento, alinhando o ensino de Língua Inglesa ao letramento crítico e à formação cidadã, bem como de registros das ações desenvolvidas ao longo do subprojeto. Os estudantes exploraram questões como diversidade, equidade de gênero, racismo e o direito aos estudos. Alguns princípios da abordagem teórica foram a formação docente de António Nóvoa e o diálogo crítico como caminho para a transformação social de Paulo Freire. Para a metodologia, utilizamos a pesquisa narrativa de Jean Clandinin e Michael Connelly, os quais consideram o narrar como um caminho para uma compreensão da experiência. Como resultados, salientamos que o subprojeto foi um espaço de imersão pedagógica fundamental, permitindo que os futuros professores aprendessem com e sobre o ensino de Língua Inglesa. Além disso, a produção de

---

1 Mestranda em Educação da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, guerreironati@gmail.com;

2 Professora Doutora, PPGEdu- FURG, lilianeantiqueira@furg.br



*ebooks* incorporou a perspectiva do letramento crítico, desafiando os participantes a compreenderem e a transformarem as relações de poder que permeiam os discursos sociais. A ação contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas e colaborativas, as quais ajudaram na formação de sujeitos mais críticos e engajados com os Direitos Humanos. Nesse cenário, o PIBID destaca-se como uma política pública essencial, proporcionando aos professores um processo formativo baseado no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Formação Docente, PIBID, Língua Inglesa, Letramento Crítico, Direitos Humanos.



## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de Língua Inglesa no Brasil tem se expandido para além do ensino tradicional focado em gramática e vocabulário. A crescente valorização do letramento crítico e da formação cidadã nas escolas tem impulsionado a criação de propostas pedagógicas que dialoguem com temas relevantes e urgentes da sociedade, como os Direitos Humanos.

Nesse contexto, a atividade “Criação de *ebooks* temáticos sobre Direitos Humanos” foi desenvolvida no âmbito do Subprojeto Letras - Espanhol/Inglês - do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para promover um espaço de construção coletiva de conhecimentos e práticas pedagógicas significativas, que articulassem a aprendizagem da Língua Inglesa com a reflexão sobre questões sociais fundamentais. A atividade envolveu pibidianos do curso de Letras-Inglês, a professora supervisora e estudantes do Ensino Médio em tempo integral de uma escola pública periférica do Sul do Brasil, fortalecendo a integração entre universidade e o Ensino Básico, um dos pilares centrais do PIBID.

A escolha dos Direitos Humanos como eixo temático deu-se pela sua relevância e transversalidade, sendo um campo que abrange questões como diversidade, equidade de gênero, racismo, direito à educação e combate à intolerância. Abordar esses temas no ambiente escolar é fundamental para promover o respeito às diferenças e incentivar a participação cidadã dos jovens, visto as crescentes mudanças na sociedade. Além disso, a utilização de tecnologias digitais para a produção de *ebooks* ofereceu aos participantes a oportunidade de desenvolver habilidades tecnológicas e criativas, aspectos cada vez mais necessários na sociedade contemporânea.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo apresentar a atividade “Criação de *ebooks* temáticos sobre Direitos Humanos”, que fez parte do Subprojeto Letras - Espanhol/Inglês - do PIBID, edital nº 23/2022. Sua organização envolve, além da introdução, o referencial teórico, a metodologia e os resultados. Pretende-se, assim, evidenciar a importância de ações que aliem ensino de língua, letramento crítico e formação cidadã, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, no qual a escola desempenha um papel essencial na construção de um futuro mais justo e igualitário.



## REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo fundamenta-se em perspectivas teóricas que articulam o ensino de línguas, os Direitos Humanos e a Pedagogia Crítica, com ênfase em um contexto de uma escola pública periférica do Sul do Brasil, em um processo formativo com professores de Língua Inglesa. O ensino de línguas, nesses espaços, não pode ser reduzido à mera transmissão de estruturas linguísticas; ao contrário, deve ser compreendido como um processo de produção de sentidos, construção de identidades e transformação social.

Para Nóvoa (2017), a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, no qual os professores constroem sua identidade profissional por meio da reflexão sobre sua prática e da interação com diferentes contextos e sujeitos. Nessa perspectiva, a Pedagogia Crítica e a Linguística Aplicada Crítica (LAC) oferecem subsídios essenciais para que os educadores compreendam sua atuação não apenas como a transmissão de conteúdos, mas como uma prática social e política, alinhada às necessidades e vivências dos estudantes. Este trabalho apoia-se na LAC, que, ao articular teoria e prática, busca questionar relações de poder, desigualdades e ideologias que permeiam a linguagem e a educação (Pennycook, 2006). A LAC dialoga diretamente com a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (2006), que enfatiza a necessidade de um ensino problematizador, no qual os sujeitos da educação não sejam meros receptores de conhecimento, mas agentes ativos na construção de saberes e na leitura crítica do mundo. Como destaca Freire (2006, p. 113), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reforçando a ideia de que o ensino de línguas deve partir da realidade dos estudantes e capacitá-los a interpretar e intervir no contexto social em que estão inseridos.

Dessa forma, a abordagem crítica do Ensino de Línguas, pautada em autores como Freire (1996), reforça a necessidade de um processo educativo que valorize o diálogo e a problematização da realidade. Para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25). Com isso, é destacado o papel do educador na formação de sujeitos críticos e atuantes. Ao incorporar temas como Direitos Humanos ao ensino de línguas, possibilita-se que os estudantes compreendam a relação entre linguagem e poder, além de desenvolverem uma consciência cidadã sobre seu papel na sociedade. Essa abordagem é especialmente relevante em escolas públicas periféricas, onde a educação emancipadora assume um papel



transformador, ampliando o repertório crítico dos alunos e fortalecendo sua participação na sociedade. Assim, a língua deixa de ser apenas uma ferramenta comunicativa, para tornar-se um instrumento de (re)existência, empoderamento e luta por direitos.

No campo do ensino de línguas, a perspectiva crítica torna-se ainda mais relevante ao evidenciar que a linguagem é um espaço de disputa, atravessado por relações de poder e por ideologias que podem tanto reforçar quanto questionar desigualdades (Monte-Mór, 2018). Além disso, essa perspectiva tem implicações fundamentais para a formação e atuação dos professores de línguas, que passam a assumir um papel de mediadores críticos do conhecimento. Como resalta bell hooks (2014), um ensino libertador exige que os educadores estejam dispostos a desafiar normas estabelecidas e a envolver-se emocionalmente e intelectualmente no processo educativo. Dessa forma, a prática docente, ancorada na Pedagogia Crítica e na LAC, não se limita a ensinar uma nova língua, mas envolve a problematização dos discursos que circulam na sociedade, incentivando a reflexão sobre questões sociais, culturais e políticas. Sendo assim, os professores também tornam-se agentes de transformação, ressignificando seu papel na escola e fortalecendo sua própria consciência crítica.

## **METODOLOGIA**

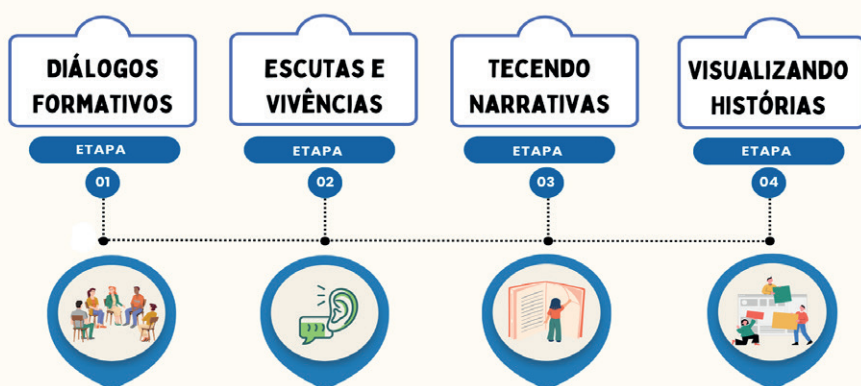
Para compreender as experiências vividas durante a execução da atividade, utilizou-se a Pesquisa Narrativa, fundamentada em Clandinin e Connelly (2015), como abordagem metodológica. Para os pesquisadores, “experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e ao contar essas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias” (Clandinin e Connelly, 2015, p. 27).

A Pesquisa Narrativa entende que as pessoas dão sentido às suas vidas a partir das histórias que contam e ouvem, sendo uma ferramenta potente para explorar a construção da identidade docente e o processo de aprendizagem dos estudantes da escola. Essa escolha metodológica possibilitou o registro das experiências dos pibidianos, da professora supervisora e dos alunos do Ensino Médio na construção da atividade, destacando suas percepções, desafios enfrentados e significados atribuídos à participação nas tarefas desenvolvidas. A atividade “Criação de *ebooks* temáticos sobre Direitos Humanos” foi composta de algumas



etapas: 1 - Diálogos Formativos; 2 - Escutas e Vivências; 3 - Tecendo Narrativas; e 4 - Visualizando Histórias. A Figura 1 apresenta um esquema, em formato de linha do tempo, que ilustra as etapas do processo da atividade.

**Figura 1** - Esquema das etapas



**Fonte:** a autora

A Etapa 1 - Diálogos Formativos, consistiu-se em encontros entre a professora supervisora e os pibidianos na escola, nos quais foram discutidos os planejamentos de cada grupo de pibidianos com suas turmas do Ensino Médio. Esses momentos serviram como base para a construção da atividade que seria desenvolvida com os estudantes. Na Etapa 2 - Escutas e Vivências, os pibidianos iniciaram os movimentos com os alunos do Ensino Médio por meio de rodas de conversa e reflexões. Já a Etapa 3 - Tecendo Narrativas, marcou o início da construção dos *ebooks*. Os alunos, organizados em grupos, começaram a produzir os textos com base nos temas discutidos em sala de aula com os seus respectivos pibidianos. Durante esse processo, os pibidianos atuaram como mediadores, orientando a escrita e estimulando os estudantes a expressarem suas perspectivas de forma crítica e criativa. Por fim, a Etapa 4 - Visualizando Histórias, envolveu a diagramação e finalização dos *ebooks*. Foi utilizada a ferramenta *Canva*, em que os estudantes e pibidianos selecionaram imagens, definiram a estrutura dos textos e tomaram decisões estéticas. Dessa maneira, a metodologia adotada privilegiou contar como correu o percurso formativo de forma participativa e dialógica. Teoria e prática foram articuladas para promover uma experiência de



ensino de línguas alinhada à reflexão crítica e à construção de conhecimento de forma significativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção dos *ebooks* no contexto do PIBID representou um espaço significativo de aprendizagem para os pibidianos e para os estudantes da escola envolvida no subprojeto. Os resultados indicam que o processo formativo proporcionou reflexões profundas sobre o ensino de língua inglesa e sua relação com temas sociais, evidenciando o potencial transformador da educação crítica e engajada.

Ao longo das etapas de desenvolvimento da atividade “Criação de *ebooks* temáticos sobre Direitos Humanos”, os pibidianos não apenas aprimoraram suas habilidades pedagógicas, mas, também, passaram a compreender, com maior profundidade, os desafios e potencialidades da docência. A interação com os estudantes do Ensino Médio permitiu que eles experimentassem, na prática, a mediação de debates sobre diversidade, Direitos Humanos e identidade, alinhando-se à perspectiva de um ensino de línguas que vai além da instrução gramatical e torna-se um espaço de construção de sentidos e empoderamento.

A atividade iniciou-se com a Etapa 1, na qual ocorreram os diálogos formativos entre a professora supervisora e os pibidianos, em um ambiente de diálogo aberto e acolhedor. Desde o primeiro momento, a partilha de experiências foi o centro das discussões. Os pibidianos trouxeram relatos sobre situações de discriminação e exclusão que tiveram conhecimento ao longo de suas trajetórias, enquanto a professora compartilhou vivências de sua prática docente no contexto na qual está inserida. Esses encontros, alimentados por leituras de textos propostos pela coordenadora de área do subprojeto, serviram como ponto de partida para compreendermos que o subprojeto deveria priorizar a escuta atenta das vozes dos estudantes.

Com essa consciência, demos início às atividades na Etapa 2 - Escutas e Vivências. A cada encontro com os estudantes do Ensino Médio, a escuta de suas vivências mostrava-se ainda mais importante. Abordamos temas como diversidade, equidade de gênero, racismo e direito à educação por meio de atividades que envolviam debates, análises de músicas e vídeos, além da criação de cartazes e pequenas encenações, como uma peça teatral simulando um júri. Logo,



nas primeiras interações, as narrativas dos estudantes emergiram de maneira espontânea e potente. Como observamos na Figura 2, uma aluna compartilhou a experiência de enfrentar o preconceito em sua escola anterior e as dificuldades em manter uma rotina de estudo devido ao seu contexto familiar. Esses relatos não eram apenas respostas a perguntas direcionadas, mas desabafos e expressões autênticas de vivências que, muitas vezes, permanecem silenciadas no ambiente escolar. Percebemos, então, que mais do que ensinar inglês, estávamos oferecendo um espaço para que os jovens reconhecessem-se em suas histórias e encontrassem sentido no processo de aprendizagem.

**Figura 2-** Pibidianos e estudantes em ação



**Fonte:** acervo pessoal

O passo seguinte foi dado na Etapa 3 - Tecendo Narrativas, por meio da criação colaborativa dos *ebooks*, um processo que se estendeu ao longo de algumas semanas e que se revelou rico em trocas e descobertas. Durante esse período, os estudantes não apenas participaram das atividades propostas pelos pibidianos, mas prepararam e trouxeram produções próprias para compartilhar. Esses momentos de troca reforçaram a autoria e o protagonismo dos alunos. Na turma 302, por exemplo, os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio surpreenderam



ao apresentar slides produzidos por eles mesmos, nos quais contaram um pouco da história e curiosidades de diversos países de origem de refugiados. As apresentações abriram espaço para discussões profundas sobre questões migratórias e Direitos Humanos, conectando as temáticas globais com realidades locais e experiências pessoais. Em rodas de conversa, conforme mostra a Figura 3, os alunos revisitaram situações marcantes por meio de materiais feitos pelos pibidianos, podendo, assim, refletirem sobre como poderiam transformar essas vivências em narrativas escritas em inglês. Os futuros professores de inglês prepararam uma apresentação com alguns países que tinham pessoas refugiadas, conversaram sobre o assunto e sortearam os países entre os estudantes, para que eles pudessem fazer suas pesquisas.

**Figura 3** - Pibidianos apresentando a atividade



**Fonte:** acervo pessoal

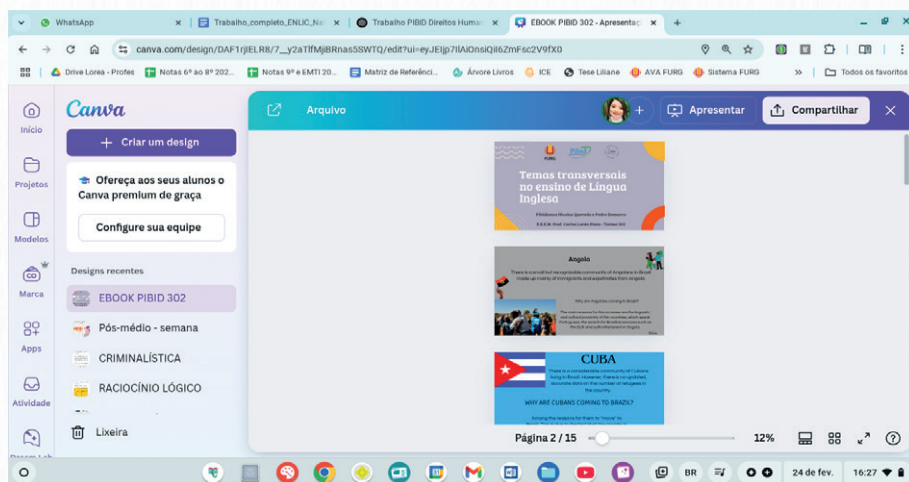
Na quarta e última etapa, que chamamos de Visualizando Histórias, ocorreu a elaboração textual e visual dos *ebooks*, consolidando-se como espaço de



diálogo e colaboração. A materialização das narrativas exigiu não apenas a transposição das ideias discutidas anteriormente, mas um olhar atento à estética e à organização dos conteúdos. Foi utilizada a ferramenta *Canva*, em que os grupos, juntamente com seus respectivos pibidianos, dedicaram-se à escolha de imagens, definição da diagramação e discussão sobre qual estética melhor representaria suas histórias. Esse momento não se restringiu a uma tarefa meramente técnica, mas tornou-se um exercício de tomada de decisões coletivas e de reflexão sobre a identidade visual que melhor expressaria as experiências narradas.

Na Figura 4, destacamos a construção do *ebook* da turma 302, cujo tema central abordava os povos refugiados. Cada dupla ou trio de alunos ficou responsável por apresentar um país, explorando suas peculiaridades culturais, sua história e os desafios enfrentados por sua população na luta contra a opressão. Essa abordagem não apenas ampliou o repertório sociocultural dos estudantes, mas, também, proporcionou uma conexão mais profunda com as realidades de migração e resistência ao redor do mundo.

**Figura 4 - ebook turma 302**



**Fonte:** acervo pessoal

Dessa forma, a Pesquisa Narrativa permitiu, além de registrar, interpretar as experiências vividas ao longo da construção dos *ebooks*, evidenciando como os estudantes apropriaram-se do processo e ressignificaram suas vivências por meio da escrita. Ao valorizar as vozes dos participantes e o caráter subjetivo das



histórias, essa abordagem mostrou-se essencial para compreender as relações entre ensino de línguas, Direitos Humanos e Pedagogia Crítica alinhados à LAC em um contexto de escola pública periférica.

Além disso, esse processo formativo foi igualmente significativo para os bolsistas do PIBID, futuros professores de inglês, que puderam vivenciar a prática docente de forma imersiva e reflexiva. A experiência permitiu-lhes compreender a complexidade do ensino de línguas para além da gramática e do vocabulário, percebendo a sala de aula como um espaço de escuta, diálogo e transformação social. Os relatos dos pibidianos, ao final da atividade, revelaram que a experiência ajudou-os a desenvolver maior sensibilidade em relação às narrativas dos estudantes e a enxergar o ensino da língua inglesa como um meio para fomentar a consciência crítica. Em consonância com as ideias de Freire (1996), a prática pedagógica foi pautada na escuta ativa e na valorização das experiências dos alunos, o que contribuiu para um ambiente mais colaborativo e participativo. Para os estudantes, o processo de construção dos *ebooks* foi uma oportunidade de expressarem suas histórias e perspectivas em uma nova língua.

A análise dos textos produzidos evidencia que os alunos não apenas aprimoraram suas habilidades linguísticas, mas fortaleceram sua autonomia e autoestima ao perceberem que suas vivências tinham valor e espaço dentro da escola. Essa autoria coletiva reforça a noção de que o ensino de línguas pode ser um instrumento de resistência e afirmação identitária, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Ademais, o uso da ferramenta *Canva* como recurso para a construção visual dos *ebooks* demonstrou o potencial das tecnologias digitais no ensino de línguas. A escolha das imagens, das cores e da diagramação não foi apenas um exercício estético, mas um momento de tomada de decisões que refletiu as identidades e os significados atribuídos pelos estudantes às suas narrativas. Esse processo dialoga com a concepção de que a aprendizagem é mais significativa quando os sujeitos têm voz ativa na produção do conhecimento e no modo como ele é representado (Monte-Mór, 2018). Dessa forma, os resultados apontam que a iniciativa de criação dos *ebooks* consolidou-se como uma experiência formativa tanto para os pibidianos quanto para os estudantes, promovendo a interseção entre ensino de língua inglesa, educação crítica e práticas pedagógicas inovadoras.

Diante dos resultados apresentados, torna-se evidente a relevância de iniciativas como esta para a formação de professores e para o ensino de línguas na



escola pública. O PIBID demonstrou ser um espaço essencial para a construção da identidade docente dos pibidianos, proporcionando uma imersão pedagógica que vai além da teoria e permitindo que futuros professores experimentem, na prática, os desafios e potencialidades do ensino de língua inglesa em um contexto crítico e emancipador. Conforme reforçam Antiqueira, Machado e Pereira (2019, p. 484), “desse processo de formação, emerge o entrelaçamento entre teoria e prática, pois o licenciando vivencia o cotidiano da escola e se percebe professor, atuando diretamente na sala de aula, diante de situações e desafios do contexto escolar.” No entanto, a continuidade e o fortalecimento de programas como o PIBID dependem de investimentos e políticas públicas que reconheçam a importância da formação inicial docente e do vínculo entre universidade e Educação Básica. Em um cenário educacional marcado por desafios como a desvalorização do magistério e as dificuldades estruturais da educação pública, torna-se fundamental questionar: qual o futuro de programas que promovem esse tipo de experiência formativa? De que forma o ensino de línguas pode continuar sendo um espaço de transformação social em um contexto de constantes mudanças políticas e educacionais? Assim, espera-se que este estudo não apenas evidencie os impactos positivos dessa experiência, mas, também, contribua para reflexões sobre a necessidade de políticas que incentivem e ampliem a inserção de futuros professores na realidade escolar desde os primeiros anos da graduação. Somente por meio do fortalecimento de iniciativas que aproximam a teoria da prática será possível formar educadores críticos, engajados e preparados para os desafios da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a importância de práticas pedagógicas críticas e engajadas no ensino de língua inglesa, especialmente em contextos de escola pública periférica. A experiência formativa proporcionada pelo PIBID possibilitou que os futuros professores ampliassem sua compreensão sobre o papel da educação e desenvolvessem práticas que valorizam a escuta, a colaboração e a autoria dos estudantes.

Ao longo do processo de construção dos *ebooks*, os pibidianos tiveram a oportunidade de vivenciar a docência de forma ativa, experimentando desafios reais da prática pedagógica e desenvolvendo maior sensibilidade para as questões



sociais e culturais que permeiam o ensino de línguas. O contato direto com os estudantes e suas histórias fortaleceu a perspectiva de uma educação que vai além do ensino tradicional e compromete-se com a transformação social.

Os resultados deste trabalho também indicam que a atividade realizada amplia a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior envolvimento e engajamento. A construção dos *ebooks* demonstrou que, quando os alunos percebem-se como protagonistas de suas narrativas, a aprendizagem torna-se mais significativa e conectada às suas realidades. Além disso, o uso de recursos digitais, como o *Canva*, mostrou-se um meio eficaz para estimular a criatividade e favorecer a expressão dos sujeitos por meio da linguagem multimodal.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de investir em práticas formativas que aproximem os futuros professores da realidade escolar desde os primeiros anos da graduação. A experiência do PIBID demonstrou que a imersão pedagógica precoce permite que os licenciandos desenvolvam competências essenciais para sua atuação docente, fortalecendo sua identidade profissional e sua capacidade de reflexão crítica. Por isso, salientamos a importância de programas como o PIBID, que desempenha um papel fundamental na formação docente inicial ao propiciar aos estudantes da graduação a oportunidade de vivenciar, desde o primeiro semestre da licenciatura, o ambiente escolar e a prática pedagógica.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa inspirar novas práticas e reflexões sobre a formação docente e o ensino de línguas, reafirmando a importância de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ANTIQUEIRA, L. S.; MACHADO, C. C.; PEREIRA, E. C. A formação de professores no Pibid: novas práticas, novos desafios. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 26, n. 2, p. 481-497, 2019.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. rev. Tradução: GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015. Disponível



em: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>. Acesso em: 31 jan. 2025 .

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 2014.

MONTE-MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 263-276.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2017.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.012

# HISTÓRICO DO PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA E A INFLUÊNCIA NA REFORMULAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

Marcelo Alves de Carvalho<sup>1</sup>  
Sílvia Alves dos Santos<sup>2</sup>

## RESUMO

Na Universidade Estadual de Londrina – UEL, o PIBID é um programa que contribui efetivamente para a formação de professores. Nessa perspectiva, este trabalho apresenta, em formato de relato de experiência, o histórico do PIBID na UEL e, ainda, a influência do programa na reformulação de um dos seus cursos de licenciatura. Com início no ano de 2009, a primeira edição do programa na instituição contou com a participação de apenas 6 cursos de licenciatura, devido ao seu pouco conhecimento, divulgação e finalidade. Já em 2011, em nova edição, todas as demais licenciaturas passaram a compô-lo. O relato de coordenadores de área que atuaram no PIBID ao longo desse período confirma a importância do programa na formação inicial dos professores nas diversas licenciaturas e a necessidade de ser um programa contínuo. Além da importância para a formação dos futuros professores, o PIBID impactou em reformulações de algumas licenciaturas na instituição. Um exemplo é o curso de licenciatura em Física que, até então, tinha a sua estrutura curricular organizada com base no curso de bacharelado nesta mesma instituição. Neste cenário, a existência do PIBID no curso de licenciatura influenciou de maneira direta na sua

1 Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Departamento de Física da Universidade Estadual de Londrina, Coordenador Institucional do PIBID UEL, [marcelo@uel.br](mailto:marcelo@uel.br);

2 Doutora em Educação, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, [sillalves@uel.br](mailto:sillalves@uel.br).



reformulação. A influência do programa concretizou-se na criação e inserção de quatro disciplinas voltadas para o ensino, as Iniciações à Docência I, II, III e IV, o que, somado a outros componentes curriculares, resultou em um curso efetivamente de formação de professores de Física. Em relato, alguns docentes do curso destacaram essa influência do PIBID na reformulação e reforçaram a qualidade do novo curso, que está vigente até o momento.

**Palavras-chave:** PIBID, Formação Inicial de Professores, Formação de Professores de Física, Licenciatura em Física, Reformulação.



## INTRODUÇÃO

No contexto atual da formação de professores no Brasil, é consenso que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) concretizou-se como o mais relevante e importante programa voltado para a formação inicial. O programa possibilita uma articulação eficiente da universidade com as escolas de Educação Básica, contribuindo de forma significativa para a formação dos futuros professores dentro das diversas áreas. Neste cenário, este trabalho apresenta, em formato de relato de experiência, um breve histórico do PIBID na Universidade Estadual de Londrina – UEL e, ainda, sua influência na reformulação de um dos cursos de licenciatura da instituição. Importante destacar que a UEL é uma universidade pública, presente no norte do Paraná, que conta atualmente com 15 cursos de licenciatura presenciais, os quais fazem parte do PIBID na instituição.

Com início no ano de 2009, a primeira edição do programa na instituição contou com a participação de apenas 6 cursos de licenciatura, devido ao seu pouco conhecimento, divulgação e finalidade. Já em 2011, em nova edição, todas as demais licenciaturas presenciais passaram a compô-lo. O relato dos coordenadores de área que atuaram no PIBID ao longo desse período confirma a sua importância na formação inicial dos professores nas diversas licenciaturas e a necessidade de ser um programa contínuo.

Além da importância para a formação dos futuros professores, o PIBID impactou em reformulações de algumas licenciaturas na instituição. Um exemplo é o curso de licenciatura em Física, que, até então, tinha a sua estrutura curricular organizada com base no curso de bacharelado. Neste cenário, a existência do PIBID no curso de licenciatura em Física influenciou de maneira direta na sua reformulação. A influência do programa concretizou-se na criação e inserção de quatro disciplinas voltadas para o ensino, as Iniciações à Docência I, II, III e IV, o que, somado a outros componentes curriculares, resultou em um curso efetivamente de formação de professores de Física. Em relato, alguns docentes do curso destacaram essa influência do PIBID na reformulação e reforçaram a qualidade do novo curso, que está vigente até o momento.



## HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DO PIBID

Hoje consolidado, o PIBID teve sua “origem” a partir da publicação da Lei nº 11.273, de 06/02/2006. Esta previa a autorização de concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. É importante mencionar que essa previsão de pagamento de bolsa era restrita ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ou seja, a CAPES, que hoje fomenta as bolsas do PIBID, somente passa a ser citada como parte efetiva do processo na Lei nº. 11.273, de 06/06/2006.

Porém a criação efetiva do PIBID tem o marco decisivo com a publicação da Lei nº 11.502, de 11/07/2007, a qual modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Tais alterações permitem à CAPES a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

Logo na sequência, é publicado o primeiro documento oficial que trata do PIBID: a Portaria nº 38, de 12/12/2007, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. Ou seja, é o marco oficial de criação da política do PIBID.

## O PIBID NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Com o lançamento oficial em 2007, o primeiro edital da CAPES (Edital nº 01/2007 - Chamamento Público - MEC/CAPES/FNDE) seguia as orientações da Portaria nº 38 de 2007 e definia as áreas prioritárias para o Ensino Médio (Matemática, Física, Química e Biologia), mas previa, de forma complementar, a participação de cursos de licenciaturas em Letras, Música, Arte e demais licenciaturas. Porém, o detalhe principal era a restrição de participação: exclusivo para instituições federais de Ensino Superior.

Por tratar-se de uma IES Estadual, a primeira participação da UEL foi possibilitada com a publicação da Portaria nº 122, de 16/09/2009, da CAPES. A novidade nesta portaria foi a possibilidade de participação das instituições



estaduais de educação superior. A UEL concorreu à chamada pública referente ao Edital nº 02/2009 CAPES/DEB (publicado no DOU em 25/09/2009).

Após todo o processo de elaboração da proposta institucional e submissão, a UEL foi aprovada e passou a contar, pela primeira vez, com o PIBID na instituição. Faziam parte dessa primeira edição do programa as seguintes licenciaturas: Física, Química, Filosofia, Matemática, Ciências Biológicas e Letras Estrangeiras – Inglês, que, ao todo, tinham a composição de 122 cotas de bolsas de iniciação à docência (ID). A participação de apenas seis cursos na primeira edição deu-se muito em função de tratar-se de um programa recente, com pouca divulgação e ainda sem muito conhecimento por parte dos docentes das licenciaturas. Ou seja, para muitos, a finalidade e a proposta do programa ainda não estavam claras.

A partir do ano de 2011, a UEL é contemplada com nova edição do PIBID, após concorrer ao Edital nº 001/2011/CAPES. Nesta nova edição, todas as 15 licenciaturas presenciais da UEL passaram a fazer parte do programa, ou seja: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Música, Pedagogia e Química. Com um quantitativo de 327 cotas de bolsas de iniciação à docência, o programa teve uma ampliação considerável. É importante destacar que as edições de 2009 e de 2011 coexistiram, por tratar-se de editais distintos. Por esse motivo, ao todo, o número de cotas de bolsas de ID durante o ano de 2011 foi de 449. Internamente, esses números já consolidavam o PIBID como o maior programa de bolsas para estudantes da UEL.

Em março de 2012, foi lançado o Edital nº 11/2012 CAPES. O chamamento público, de 19 de março de 2012, estava aberto para a submissão de propostas específicas para as instituições de Ensino Superior que já integravam o PIBID e, a partir de então, desejavam a ampliação do programa nas instituições.

A UEL participou deste edital e, após todo o processo de concorrência e implementação, teve as ações unificadas em apenas “um PIBID” na instituição. Com todos os 15 cursos de licenciatura presenciais, o programa ganhou uma dimensão ainda maior, totalizando 720 cotas de bolsas de iniciação à docência.

Após curto período, em julho de 2013, é publicada a Portaria nº 96 da CAPES, com regras atualizadas para o funcionamento do PIBID. Esta portaria definiu as diretrizes norteadoras para o Edital nº 61/2013 CAPES. Novamente, a UEL concorreu com proposta e foi contemplada. Desta vez, o quantitativo de



cotas de bolsa aprovada foi quase o mesmo, totalizando 708 bolsas de iniciação à docência.

Esta edição teve uma particularidade importante, que foi o tempo de vigência maior: 4 anos, a princípio. Entretanto, é válido lembrar que, em meados do ano de 2015, havia uma crise política e econômica intensa no Brasil e seus reflexos, inevitavelmente, atingiram a CAPES. A coordenação institucional na UEL foi comunicada pela coordenação geral do PIBID na CAPES sobre os cortes expressivos sofridos e a necessidade de ajustes. Em princípio, o temor era para interrupção imediata do programa, porém, devido às dimensões e importância do PIBID no cenário de formação de professores no Brasil, um grande movimento de resistência formou-se na tentativa de se evitar seu desmantelamento.

Ainda assim, foram exigidos ajustes nos quantitativos de bolsistas por supervisor, visando seguir o quantitativo mínimo determinado pela Portaria nº 96, o que levou ao desligamento obrigatório de alguns supervisores e, quando possível, à migração de estudantes para outros supervisores. Além de atrasos no pagamento de bolsas (que, posteriormente, foram pagas de forma retroativa), os impactos ficaram restritos a esses movimentos e, seguindo o cronograma previsto, a edição 2013 finalizou em 4 anos.

As condições políticas e econômicas do período não tiveram mudanças que possibilitassem tranquilidade à existência do programa. No ano de 2018, houve nova tentativa de encerrar em definitivo o PIBID. A proposta preliminar era o lançamento de um programa substituto que continuasse com o pagamento de bolsas para estudantes de cursos de licenciatura, mas que viesse com uma “roupagem” nova e desvinculado à marca “PIBID”. Era a proposta do Programa Residência Pedagógica.

Na UEL, assim como em todo o Brasil, foi lançada a campanha “#ficaPIBID”. O movimento teve ampla difusão, o que resultou na manutenção do PIBID, mas coexistindo com o novo programa: a Residência Pedagógica.

No final de fevereiro de 2018, era publicada a Portaria nº 38, a qual instituía o Programa Residência Pedagógica. Na sequência, logo no início do mês de março daquele mesmo ano, eram publicadas as chamadas para as IES interessadas em concorrer: o Edital CAPES nº 6/2018 (Residência Pedagógica) e o Edital CAPES nº 7/2018 (PIBID). Como o PIBID não fazia parte dos planos iniciais para continuar a existir, o regulamento específico para o programa foi publicado somente após a publicação do edital: a Portaria CAPES nº 45.



O regulamento para o funcionamento dos dois “novos programas” expressava uma diferença crucial entre ambos: o “novo” PIBID passaria a ser um programa com foco específico para estudantes nos dois primeiros anos do curso de licenciatura, enquanto o Programa Residência Pedagógica contemplaria os estudantes dos dois últimos anos (ou metade do curso de licenciatura).

Na prática, o que se viu foi uma divisão do quantitativo de cotas global da CAPES entre os programas, porém, já considerando os cortes realizados ao longo da edição 2013 do PIBID. Finalizado o processo de submissão da proposta, a UEL foi contemplada com um número menor de bolsas em relação à edição anterior, ou seja, 288 cotas de iniciação à docência para o PIBID e 312 cotas de residentes para o Programa Residência Pedagógica. Nesta edição, de 2013, todas as 15 licenciaturas da UEL fizeram parte do PIBID, enquanto no Programa Residência Pedagógica a licenciatura em Educação Física optou por não participar, devido ao debate ainda em andamento da necessidade de validação do Estágio Supervisionado Obrigatório via Residência Pedagógica.

Aqui, é importante destacar que, na proposta submetida para análise, a UEL solicitou um número bem maior de cotas de bolsas que o número aprovado. Isso aconteceu em praticamente todas as IES do país, porque, nos dois anos iniciais do curso, concentra-se o maior número de estudantes matriculados. Já o Programa Residência Pedagógica solicitou um número de cotas de bolsas pouco maior que o aprovado e, mesmo assim, para manter as 312 cotas de bolsas preenchidas, era necessário um trabalho mais intenso de chamada para que os estudantes optassem por participar do programa.

Na UEL, a edição 2018 dos dois programas contou com um total de 600 cotas de bolsas ao longo dos 18 meses de funcionamento. Porém, devido à crise financeira e aos contingenciamentos de recursos, o movimento de resistência pela manutenção dos programas foi resgatado e permaneceu por tempo considerável com a campanha “#ficaPIBIDRP”.

Em função das restrições orçamentárias da CAPES, em 2020 foram lançados os editais CAPES nº 01/2020 (Residência Pedagógica) e CAPES nº 02/2020 (PIBID), ambos regidos pela Portaria nº 259. Após todo o trâmite de submissão e avaliação, a UEL foi contemplada com 192 cotas de ID para o PIBID e 288 cotas de residentes para o Residência Pedagógica. Ou seja, total de 480 cotas no geral, evidenciando uma redução acentuada no tamanho dos programas.



Na edição de 2020, assim como na de 2018, um aspecto que moldou a organização dos programas dentro da IES é a composição dos projetos entre área prioritária (Alfabetização, Ciências Biológicas, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química) e área geral (Artes Visuais, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês e Música).

Para a edição 2022 dos programas, a UEL concorreu aos editais CAPES nº 23/2022 (PIBID) e CAPES nº 24/2022 (Residência Pedagógica), ambos regidos pela Portaria nº 259. Porém, nesta edição, enquanto o PIBID era regulamentado pela Portaria nº 83, o Programa Residência Pedagógica tinha seu regramento via Portaria nº 82. Após o resultado do processo de seleção, o PIBID UEL 2022 contou com 336 cotas de bolsas ID aprovadas, enquanto o Programa Residência Pedagógica contou com 330 cotas para residentes. Ao todo, no início da edição 2022, a UEL contava com 666 cotas de bolsas aprovadas.

Após alguns meses de funcionamento da edição 2022, a UEL (assim como as demais IES do Brasil) receberam notificação da CAPES comunicando sobre a possibilidade de “implementação de cotas adicionais nos projetos institucionais”, tanto para o PIBID quanto para o Programa Residência Pedagógica. Considerando que o número solicitado na proposta inicial era maior que o aprovado, o PIBID teve uma ampliação de 120 cotas de bolsas de iniciação à docência, passando para o total de 456 cotas. Já o Programa Residência Pedagógica foi contemplado com 15 novas cotas, passando para o total de 345 cotas para residentes. Juntos, os dois programas seguiram até o final dos 18 meses, com o total geral de 801 cotas de bolsas.

É importante destacar que, na edição 2022, não havia a imposição de organização dos projetos por área prioritária e geral, o que possibilitou à universidade a organização dos subprojetos de maneira mais livre e mais coerente com a realidade local.

Ainda durante o encerramento da edição 2022, a UEL iniciou o planejamento e as tratativas para a edição 2024. Foram várias reuniões com professores, Secretaria Municipal de Educação e Núcleo Regional de Educação de Londrina, com o objetivo de preparar o projeto institucional e a articulação necessária entre os parceiros da universidade. Com a publicação da portaria CAPES nº 90 e, posteriormente, com o edital CAPES nº 10/2024, todo o processo de elaboração da proposta e submissão foi realizado, com o resultado final de 720 cotas de bolsas de iniciação à docência aprovadas. Esta é a configuração atual de funcionamento



do PIBID, com todos os 15 cursos de licenciatura presenciais da universidade fazendo parte do programa.

## **PERSPECTIVAS DE PROFESSORES SOBRE O PIBID**

No breve histórico apresentado, observamos que, ao longo desse período (2009-2025), o PIBID consolidou-se na UEL como o maior e mais relevante programa voltado para a formação inicial de professores das licenciaturas da instituição. A partir desse contexto, passamos para uma rápida imersão na perspectiva apresentada por alguns professores que atuaram ou atuam no PIBID.

Como forma de manter o sigilo sobre esses professores, optamos por identificá-los como CA1, CA2 e CA3. Por limitação de espaço, restringimos a análise a esses docentes. Em uma perspectiva de investigação qualitativa, relembramos Bogdan e Biklen (1994), que destacam algumas características fundamentais: interesse maior pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos, ou seja, a ideia é entender a importância e o significado atribuído pelos professores selecionados ao PIBID.

Para o registro da conversa com os professores, fizemos uma breve entrevista, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.136), essas “produzem uma riqueza de dados”, possibilitando, assim, uma maior compreensão das “perspectivas dos respondentes”.

Iniciamos apresentando a perspectiva do professor CA1. Ele descreve que é “inegável o ganho que o PIBID proporciona à trajetória acadêmica dos licenciados” e enfatiza que os participantes do programa “têm melhor desempenho nas disciplinas do curso”. Ele ainda argumenta:

CA1: A vivência dos estudantes na escola possibilita a reflexão acerca das demandas atuais da Educação tendo como apoio formativo, os estudos que realiza na universidade, a oportunidade de compartilhar suas críticas e expectativas a respeito do papel do professor e da gestão escolar.

O relato do professor CA1 encontra respaldo na portaria atual do PIBID (Portaria nº 90), que expressa, em seu Art. 6º, os objetivos do programa, com destaque para a inserção dos “licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública



de educação” e “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes” (BRASIL, 2024).

Outro professor, aqui designado como CA2, descreve a importância da articulação do PIBID com outros projetos que desenvolve na universidade:

CA2: A articulação do projeto PIBID com os projetos de pesquisa e extensão que coordeno na UEL ajudaram alguns licenciandos a perceber a escola como um campo de pesquisa e articular as investigações poéticas com as estratégias educacionais desenvolvidas. Com minha experiência nas versões anteriores foi possível ajudar a supervisora a superar as dificuldades e impasses no andamento do projeto.

O trecho do relato de CA2 deixa claro como o PIBID também tem uma articulação com outros projetos na universidade. Em especial na fala de CA2, o professor faz menção à projetos de pesquisa e extensão, o que é condizente com as diretrizes norteadoras do PIBID, conforme Art. 5º da Portaria nº 90. A fala de CA2 também destaca como a experiência adquirida com o PIBID auxilia no processo de orientação da supervisora, contribuindo, assim, com o andamento do projeto.

Por último, apresentamos a perspectiva apresentada por CA3, que tece a seguinte argumentação sobre esse período de praticamente 15 anos de existência do PIBID na UEL:

CA3: O programa tem possibilitado que estudantes adquiram experiências e autonomia para a docência, além de fomentar pesquisas e intervenções pedagógicas que impactam diretamente a qualidade da educação. Além disso, a presença dos alunos licenciandos na escola ajuda a comunidade escolar reconhecer a importância do exercício da docência, da formação inicial, além de inspirar jovens de Ensino Médio a seguir a carreira docente, pois visualizam nos PIBIDianos o valor da docência. O programa ajuda ainda a reduzir a evasão nos cursos de licenciatura, especialmente nos cursos mais afetados como Matemática, Física e Química, motivando os estudantes a seguirem na carreira docente e promovendo inovação nas metodologias de ensino.

Ou seja, o relato apresentado por CA3 consegue sintetizar a importância do programa para a formação inicial dos professores, destacando seu potencial para valorizar a profissão docente e inspirar os alunos da Educação Básica a seguir a carreira docente. Outro aspecto relevante na fala de CA3 é a capacidade do PIBID



de ajudar a reduzir a evasão nos cursos de licenciatura. Esse mesmo aspecto foi expresso por vários outros coordenadores de área. Para finalizar, destacamos a perspectiva de CA3 em relação à continuidade do PIBID:

**CA3: A incerteza sobre a renovação do PIBID causa insegurança tanto para os bolsistas quanto para as instituições. Um planejamento mais estável e com maior previsibilidade poderia fortalecer o programa.**

A fala de CA3 expressa uma preocupação recorrente, sempre ao final de cada edição do programa, quando há a necessidade de concorrer a novo edital e aguardar por longos períodos sem sua continuidade. Neste caso, o argumento de CA3 indica a importância de o PIBID acontecer de forma contínua, sem interrupções entre uma edição e outra.

## **INFLUÊNCIA DO PIBID NA REFORMULAÇÃO DE UMA LICENCIATURA**

Além do relato dos professores sobre o PIBID como um todo na universidade, aqui fazemos uma breve abordagem de como o programa também influenciou no processo de reformulação de um dos cursos de licenciatura participante do PIBID: o de Física.

Para entender a influência do PIBID na reformulação do curso, é preciso visualizar, de forma rápida, um recorte da estrutura curricular do curso. Nos dois primeiros anos, o currículo apresentava a seguinte composição:

- Disciplinas do primeiro ano: Estrutura da Matéria; Cálculo e Geometria Analítica I; Química; Laboratório de Física Geral I; Física Básica; Física Geral I e Seminários I.
- Disciplinas do segundo ano: Física Geral II; Cálculo e Geometria Analítica II; Laboratório de Física Geral II; Física Geral III; Física Matemática I; Prática Vivenciada I e Seminários II.

Essa composição curricular foi vigente em quase todo histórico do curso de licenciatura em Física (em torno de 50 anos), e uma rápida análise comparativa evidencia que tanto a licenciatura quanto o bacharelado possuíam, nos anos iniciais, basicamente a mesma estrutura curricular. De todas as disciplinas



presentes nesses primeiros dois anos do curso, apenas em uma disciplina havia uma abordagem com foco na formação do professor de Física. Nas demais situações, havia o predomínio da visão concretizada de um bacharelado em Física.

Um aspecto da política educacional que precisa ser considerado é a obrigatoriedade de reformulação dos cursos de licenciatura, conforme previa a Resolução 02/2015. De forma muito resumida, a referida resolução exigia que uma parte da carga horária dos cursos de licenciatura contemplasse “400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo” (BRASIL, 2015). Como havia a necessidade dessa composição de carga horária e, ainda, durante o processo de reformulação do curso, havia um consenso de elaborar um novo curso com características próprias de uma licenciatura em Física, a reformulação concretizou-se. Neste contexto, a influência do PIBID na reformulação concretizou-se devido à presença de vários professores no colegiado de curso que participavam ou tiveram participação em edições anteriores do PIBID. É importante destacar que o PIBID, naquele momento, estava em uma fase de elaboração dos projetos para uma nova edição (Edição 2018). Vale lembrar que aquela edição seria marcada pelo foco do PIBID nos anos iniciais da graduação, enquanto o Programa Residência Pedagógica contemplaria a segunda metade das licenciaturas. Ou seja, um movimento de junção de necessidades e anseios, influenciado pela condição de abrangência do PIBID naquele momento (primeiro e segundo anos dos cursos de licenciatura), resultou em discussões que levaram à elaboração de uma nova estrutura curricular para o curso:

- Currículo Novo (disciplinas do primeiro ano): Introdução à Física e ao Laboratório de Física; Pré-Cálculo; Cálculo I; Produção de Textos; Libras - Língua Brasileira de Sinais, Física Geral I; Laboratório de Física I; Seminários I; Seminários II; Iniciação à Docência I e Iniciação à Docência II.
- Currículo Novo (disciplinas do segundo ano): Física Geral II; Laboratório de Física II; Cálculo II; Álgebra Linear; Física Geral III; Laboratório de Física III; Cálculo III; Seminários III; Seminários IV; Psicologia da Educação; Iniciação à Docência III e Iniciação à Docência IV

No currículo novo, está em destaque a composição curricular dos dois primeiros anos do curso. O quantitativo de disciplinas aumentou, pois todas foram



semestralizadas, mas, o aspecto mais relevante foi a criação das quatro novas disciplinas: Iniciação à Docência I, II, III e IV. A nomenclatura dessas disciplinas faz referência ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), ou seja, uma configuração que contemplava a normativa da Resolução 02/2015 e mudava por completo a “roupagem” do curso de licenciatura em Física, a partir de então com características e propostas específicas para a formação docente.

A partir da nova configuração do curso de licenciatura, questionamos alguns dos professores atuantes no próprio curso, no PIBID e em algumas das novas disciplinas de Iniciação à Docência, sobre o processo e a atual configuração. Aqui, optamos por apresentar a perspectiva de apenas um deles.

Em conversa com o professor P1, buscamos entender sua percepção sobre a influência do PIBID no processo de reformulação do curso. P1 assim descreve:

Eu acredito que sim [que influenciou]. Antes da reformulação curricular, as disciplinas de caráter pedagógico só se encontravam presentes nos dois últimos anos do curso de Licenciatura em Física. Isso trazia consequências que na minha opinião eram graves para o licenciado, como o fato de não preparar o professor suficientemente para a sua profissão e negligenciar o papel da identificação com o ofício docente por parte do aluno, por exemplo. O PIBID trouxe a perspectiva de uma formação para a docência em que o contato com os aspectos específicos da profissão se consolida desde os primeiros anos do curso, pois fazem parte da construção da identidade docente, além de também trazer o olhar de que o aprendizado com os demais colegas professores [da escola], parte fundamental do PIBID, também é outro aspecto que precisa fazer parte da formação docente na universidade. A partir do PIBID foi possível identificar alguns dos pontos que precisariam ser trabalhados nos estudantes desde os primeiros anos do curso, e isso vai desde o uso de técnicas de ensino de física, tecnologias de informação e comunicação, resolução de exercícios, preparação de aulas etc. Elementos que estão presentes hoje nas disciplinas de Iniciação à Docência.

O relato de P1 não deixa dúvidas em relação à influência do PIBID na reformulação do curso, descrevendo, inclusive, elementos importantes das disciplinas que são rotineiras para o PIBID. Neste sentido, ele destaca a importância da relação dialógica entre a universidade e a Educação Básica. Complementa, ainda, que nas “disciplinas de Iniciação à Docência, há atividades como os projetos que são desenvolvidos para serem implementados nas escolas”. Segundo o professor,



essa “troca de experiências, vivências e conhecimento entre os profissionais da Educação Básica com os da universidade são pontos” comuns entre o PIBID e as disciplinas mencionadas.

Quando questionado sobre a contribuição geral, tanto do PIBID quanto das novas disciplinas de iniciação à docência para a formação do futuro professor de Física, P1 relata:

Embora haja pontos em comum, é necessário reforçar que ambos possuem especificidades, objetivos distintos, mas que ao mesmo tempo podem trazer uma formação muito mais ampla e voltada para formar de fato um professor de Física, e são de extrema importância para a formação docente. Acredito que o contato com a educação básica e com os profissionais que lá atuam é uma constante mais presente no projeto PIBID. Os aspectos práticos da formação também são mais evidentes, pois a docência traz elementos emergentes e únicos que o professor precisa lidar na urgência do momento, e requerem que sejam evidenciados. Ao passo que a Iniciação à Docência traz um ambiente um pouco mais reflexivo sobre prática docente, com possibilidades de discussão sobre o aprimoramento desses aspectos práticos vivenciados no ambiente de trabalho e em projetos como o PIBID. Na sala de aula, é possível uma visão mais afastada da prática a partir do viés teórico, que pode direcionar melhor a atuação do professor. Dessa forma, ambos possuem um potencial formativo muito alto, pois abrangem aspectos comuns, mas ao mesmo tempo distintos e igualmente importante da profissão.

No geral, o professor P1 consegue descrever a importância do PIBID, mas aponta uma diferenciação importante nas duas instâncias que compõe a formação do futuro professor: a universidade e a experiência na escola.

Para nosso entendimento, os relatos de P1 reforçam que o PIBID influenciou de forma positiva, talvez não tão intencional, no processo de mencionada reformulação do curso de licenciatura. A grade curricular composta pelas quatro disciplinas de Iniciação à Docência do curso de licenciatura em Física da UEL está vigente até o momento, o que indica que a proposta teve uma boa aceitação e reconhecimento por parte daqueles que conduzem o curso, assim como para os estudantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste trabalho um breve relato do histórico do PIBID na Universidade Estadual de Londrina. Ao longo de mais de 15 anos, o PIBID consolidou-se como o mais importante programa para a formação inicial de professores na instituição, contemplando e fazendo parte efetiva dos 15 cursos de licenciatura presenciais.

O relato de coordenadores de área que atuaram no programa ao longo desse período, ou que ainda atuam, confirma a sua importância e a necessidade de ser de fluxo contínuo.

Além desses aspectos, um que chamou atenção é a capacidade do programa de ajudar na redução da evasão nas diversas licenciaturas, contribuindo com um dos principais objetivos do PIBID, que é incentivar a formação de novos docentes em nível superior para a Educação Básica.

Além da importância para a formação dos futuros professores, foi apresentado um exemplo claro de como o PIBID influenciou na reformulação do curso de licenciatura em Física da instituição. Tal influência pode ser observada a partir da criação de quatro disciplinas voltadas para o ensino: as Iniciações à Docência I, II, III e IV. Em relato, foi destacado, por um dos docentes do curso, como essa influência foi importante para a nova configuração do curso, vigente até hoje.

Neste trabalho, relatamos brevemente a experiência do PIBID na UEL ao longo de um período considerável (2009 a 2025). Outros aspectos que não foram aqui explorados poderão ser mais bem detalhados e apresentados em outras oportunidades, tais como as dificuldades encontradas, as experiências exitosas nos subprojetos e a experiência na realização de eventos de compartilhamento dos resultados.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo financiamento das bolsas.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.



BRASIL (2015). Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21123&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866)>. Acesso em: 07 de jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 mar. 2024. Edição 59, Seção 1, p. 33.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.013

# **EXPLORANDO CÉLULAS VEGETAIS E ANIMAIS COM O PIBID: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM SALA DE AULA**

Emili de Fatima Pereira  
Cassiana Baptista Metri<sup>2</sup>  
Ana Maria Nieves<sup>3</sup>  
Fabiane Fortes<sup>4</sup>

## **RESUMO**

As células são as unidades fundamentais da vida, presentes em todos os seres vivos. Despertar o interesse dos estudantes pelo mundo microscópico e mostrar como as células são essenciais para o funcionamento dos organismos torna-se, portanto, extremamente relevante. Neste contexto, o objetivo deste relato é apresentar como foram realizadas atividades orientadas por pibidianos junto aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio, no Instituto Estadual de Educação Dr. Caetano Munhoz Rocha, em Paranaguá - PR. Durante as atividades propostas, buscou-se despertar o interesse pelo mundo microscópico e reforçar o aprendizado de maneira visual e prática sobre as células vegetais e animais, destacando suas semelhanças e diferenças. A atividade ocorreu em duas aulas de 50 minutos na disciplina de Biologia. Na primeira, foram apresentados os conceitos de células vegetais e animais, com ênfase nas estruturas compartilhadas, como membrana plasmática, citoplasma e núcleo, e nas características distintivas, como parede celular, cloroplastos e vacúolo central. Para reforçar o aprendizado, os alunos participaram de um jogo da memória associando organelas celulares às suas respectivas funções. Na segunda aula, os estudantes realizaram a montagem de um quebra-cabeça sobre células vegetais e animais, organizando corretamente as estruturas celulares e revisando o conteúdo aprendido na aula anterior. Como atividade complementar extraclasse, os alunos



compararam as organelas das células animais e vegetais. A avaliação baseou-se na participação dos alunos durante as atividades em sala de aula e na montagem correta dos jogos, com o propósito de garantir uma compreensão sólida e prática sobre o tema, incentivando o interesse contínuo pela disciplina de Ciências. A prática foi essencial para os PIBIDIANOS, permitindo a aplicação de metodologias ativas, o desenvolvimento didático e a vivência do ensino na prática.

**Palavras-chave:** Biologia Celular, Ensino de Ciências, Jogos didáticos.



## INTRODUÇÃO

As células são as unidades fundamentais da vida, estando presentes em todos os seres vivos. O estudo das células é essencial para a compreensão do funcionamento dos organismos e suas interações com o ambiente. O ensino de Biologia Celular, quando trabalhado de forma prática e interativa, pode estimular a curiosidade dos alunos pelo mundo microscópico e facilitar a compreensão das funções celulares.

A aplicação das metodologias ativas em sala de aula representa uma ruptura com o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão hierárquica do conhecimento do professor para o aluno (CARLOS, IVAN, 2024). No ensino de Ciências, essas metodologias desempenham um papel fundamental ao estimular a autonomia dos estudantes e promover um aprendizado significativo. Jogos educativos e atividades lúdicas, como quebra-cabeças e jogos da memória, são estratégias que facilitam a aprendizagem de temas complexos, tornando-a mais prazerosa e encantadora (JOCELINE, 2006).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca integrar a formação acadêmica de licenciandos com a prática docente em escolas públicas. Tornar-se educador é um processo contínuo que envolve diversas etapas da formação inicial, e o PIBID proporciona uma vivência escolar que vai além dos estágios supervisionados, permitindo aos acadêmicos conhecerem as problemáticas inerentes ao ensino-aprendizagem e aliar teoria e prática.

No âmbito do PIBID, as aulas práticas experimentais são estratégias essenciais para o ensino de Ciências (STOLL *et al.*, 2020). O desenvolvimento de jogos também destaca-se como uma ferramenta pedagógica eficaz, auxiliando na fixação de conceitos e tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Essas abordagens ativas colaboram significativamente para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, centrando-se no aluno como protagonista desse processo (CARLOS, 2024).

Assim, o presente trabalho visa relatar as atividades desenvolvidas pelo PIBID da Universidade Estadual do Paraná, através das quais buscou-se despertar o interesse dos alunos pelo mundo microscópico e reforçar o aprendizado sobre células vegetais e animais de maneira visual e prática. Espera-se que os



resultados encontrados evidenciem a importância do uso de metodologias diversificadas no ensino e, sobretudo, a relevância das experiências proporcionadas pelo PIBID na formação inicial de professores comprometidos com a qualidade do ensino-aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

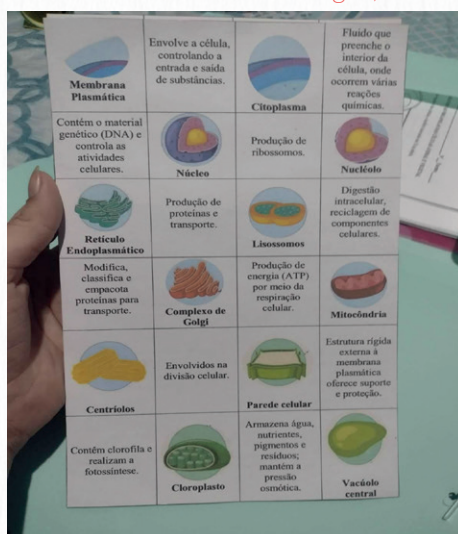
As atividades foram realizadas no Instituto Estadual de Educação Dr. Caetano Munhoz Rocha, localizado na cidade de Paranaguá, estado do Paraná. A instituição é referência no ensino médio e técnico da região, contando com uma ampla infraestrutura para o desenvolvimento de atividades educacionais. As atividades descritas neste relato foram conduzidas no mês de agosto de 2023, dentro da disciplina de Biologia, com o intuito de proporcionar um ensino mais dinâmico e participativo sobre células vegetais e animais.

Foram contempladas duas turmas do segundo ano do Ensino Médio, denominadas 2ºA e 2ºB, totalizando, aproximadamente, 70 estudantes (em torno de 35 alunos por turma), com idades entre 15 e 17 anos. A escolha dessas turmas deve-se ao fato de que o estudo da Biologia Celular está inserido no currículo escolar desse período, sendo essencial para a compreensão de temas da disciplina.

As atividades foram organizadas em dois encontros presenciais, cada um com duração de 50 minutos, realizados em sala de aula. No primeiro, foi apresentada uma introdução teórica sobre células vegetais e animais, destacando suas semelhanças e diferenças. Foi utilizada uma abordagem expositiva dialogada, com o auxílio de slides em um projetor e quadro. Foram discutidas as estruturas celulares comuns, como membrana plasmática, citoplasma e núcleo, além das características específicas, como parede celular, cloroplastos e vacúolo central, presentes exclusivamente em células vegetais. Para consolidar o aprendizado, os alunos participaram de um jogo da memória didático, no qual precisavam associar organelas celulares às suas respectivas funções (Figura 1). As cartas do jogo foram confeccionadas pela primeira autora, utilizando-se imagens representativas e descrições simplificadas das organelas. Durante a atividade, os estudantes foram organizados em grupos de quatro ou cinco integrantes, promovendo a interação e o trabalho em equipe (Figura 2).



**Figura 1.** Jogo da memória construído no PIBID-Biologia, da Universidade Estadual do Paraná - Paranaguá, para trabalhar o tema da Biologia Celular, no Instituto Estadual de Educação Dr. Caetano Munhoz Rocha, localizado na cidade de Paranaguá, estado do Paraná.



**Fonte de imagens utilizadas:** [Anatomía de la célula vegetal \(diagrama de biología\) | Vector Prem](#)

**Figura 2.** Grupos de estudantes desenvolvendo atividade com jogo da memória sobre Biologia Celular. A atividade ocorreu junto ao PIBID-Biologia, da Universidade Estadual do Paraná - Paranaguá, no Instituto Estadual de Educação Dr. Caetano Munhoz Rocha, localizado na cidade de Paranaguá, estado do Paraná.



**Fonte:** Autoras.



No segundo encontro, foi realizada uma atividade prática envolvendo a montagem de um quebra-cabeça de células vegetais e animais (Figura 3). A dinâmica consistiu em entregar peças recortadas de diferentes organelas, desafiando os alunos a organizá-las corretamente dentro da estrutura da célula correspondente (Figura 4). O objetivo foi revisar os conceitos abordados na aula anterior e reforçar a fixação do conteúdo de maneira lúdica.

**Figura 3.** Quebra-cabeça construído no PIBID-Biologia, da Universidade Estadual do Paraná -Paranaguá, para trabalhar o tema da Biologia Celular, no Instituto Estadual de Educação Dr. Caetano Munhoz Rocha, localizado na cidade de Paranaguá, estado do Paraná.



**Fonte de imagens utilizadas:** <https://depositphotos.com/pt/vectors/c%C3%A9lula-animal.html>

Durante as atividades, a bolsista do PIBID observou o engajamento e a participação dos estudantes, registrando o nível de envolvimento através de anotações. Ao final, foi aplicado um questionário avaliativo contendo perguntas sobre a clareza das explicações, a relevância dos jogos didáticos e a percepção dos alunos quanto à melhora na compreensão do conteúdo (Figura 5).



**Figura 4.** Grupos de estudantes desenvolvendo atividades com o quebra-cabeças sobre Biologia Celular. A atividade ocorreu junto ao PIBID-Biologia, da Universidade Estadual do Paraná -Paranaguá, no Instituto Estadual de Educação Dr. Caetano Munhoz Rocha, localizado na cidade de Paranaguá, estado do Paraná.



**Fonte:** Michele Cristina Gehlen.

**Figura 5.** Questionário construído no PIBID-Biologia, da Universidade Estadual do Paraná -Paranaguá, para trabalhar o tema da Biologia Celular, no Instituto Estadual de Educação Dr. Caetano Munhoz Rocha, localizado na cidade de Paranaguá, estado do Paraná. Fonte de imagens utilizadas: <https://www.liveworksheets.com/w/pt/ciencias-naturais/1049053>, [https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino\\_fundamental/tipos-de-celulas-destacando-elementos-de-composicao-em-desenho/](https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/tipos-de-celulas-destacando-elementos-de-composicao-em-desenho/)

**Atividade complementar:**

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**COMPARANDO AS ORGANELAS DAS CÉLULAS ANIMAL E VEGETAL.**

Numere cada organela das células, e também marque com 'X' no tabelão.

| Organelas               | Nº | Funções                                                                  | Animal | Vegetal |
|-------------------------|----|--------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Mitocôndria             | 01 | Respiração e produção de energia                                         |        |         |
| Lisossomo               | 02 | Digestão                                                                 |        |         |
| Centríolos de Golgi     | 03 | Modificação, armazenamento e exportação de proteínas sintetizadas no RER |        |         |
| Ritossomo               | 04 | Produção de proteínas                                                    |        |         |
| Retículo Endoplasmático | 05 | Realiza síntese de proteínas, armazenamento para outros pontos da célula |        |         |
| Citocentro              | 06 | Fabricação de citosqueleto e flagelos e auxilia na divisão celular       |        |         |
| Vacuola                 | 07 | Armazenamento de líquidos                                                |        |         |
| Cloroplasto             | 08 | Fotossíntese                                                             |        |         |
| Cloroplasto             | 09 | Armazenamento de energia e fotossíntese                                  |        |         |



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização das atividades, observou-se um alto nível de engajamento e participação dos estudantes. Na atividade do jogo da memória, eles enfrentaram dificuldades para associar corretamente as funções celulares, especialmente devido ao fato das cartas estarem viradas para baixo, o que aumentou o nível de desafio da dinâmica. Para minimizar essa barreira, optou-se por exibir as imagens, facilitando a identificação das organelas. Além disso, foi permitido o uso do celular para pesquisas, proporcionando uma melhor compreensão das estruturas celulares e suas respectivas funções.

Na atividade do jogo do quebra-cabeça, os alunos apresentaram dificuldades em reconhecer corretamente as organelas desenhadas. Diante disso, foi permitido o uso do celular para pesquisa, a fim de facilitar a compreensão dos conceitos abordados. No entanto, essa dificuldade foi menos evidente em comparação com a atividade do jogo da memória, na qual enfrentaram maiores desafios para associar corretamente as funções celulares.

A aplicação do questionário sobre as células e suas organelas revelou que a maioria dos alunos apresentou dificuldades na resolução das questões. Entretanto, ao analisar as respostas, observou-se que grande parte dos estudantes não tentou elaborar suas próprias respostas, recorrendo diretamente à cópia de informações da internet. Essa prática evidenciou uma diferença significativa entre os alunos que buscaram responder com base em seu próprio conhecimento e aqueles que dependem exclusivamente da pesquisa *online*. Esse comportamento é preocupante, especialmente em uma atividade avaliativa, pois compromete o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção efetiva do aprendizado.

Desde a primeira aula, os alunos demonstraram curiosidade sobre o tema, interagindo ativamente e compartilhando seus conhecimentos preliminares. O uso de metodologias lúdicas, como o jogo da memória e o quebra-cabeça, contribuiu significativamente para a assimilação do conteúdo, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente (JOCELINE, 2006).

Foram evidenciados momentos de entusiasmo dos alunos ao trabalharem em equipe. Em especial, notou-se que a abordagem interativa despertou maior interesse nos estudantes que, inicialmente, apresentavam sinais de desinteresse ao conteúdo. No entanto, também foi possível identificar que uma parte dos alunos manteve um comportamento mais indiferente, sem demonstrar grande



envolvimento durante as atividades. Esse grupo, embora tenha participado, apresentou menor proatividade na resolução das tarefas adquiridas. A partir dessas observações, percebe-se a necessidade de aulas diversas para melhor compreensão e para sair da rotina em sala de aula.

Após a realização das atividades, foi observado que os alunos conseguiram compreender o conteúdo. Considerando esses resultados, é possível afirmar que a proposta metodológica foi bem-sucedida em despertar o interesse dos estudantes pelo mundo microscópico, tornando o aprendizado mais significativo. Além disso, a experiência proporcionou-me um maior entendimento sobre a prática docente, reforçando a importância do PIBID na formação como futura professora.

As imagens registradas durante as atividades ilustram a participação ativa dos alunos, bem como os momentos de interação e aprendizado colaborativo. Dessa forma, este estudo reforça a necessidade de continuar explorando abordagens inovadoras no ensino de Biologia, visando, sempre, a melhoria da qualidade da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar a importância das metodologias ativas no ensino de Biologia, especificamente no estudo das células vegetais e animais, por meio de atividades desenvolvidas pelo PIBID com estudantes do segundo ano do Ensino Médio. As atividades foram planejadas com o intuito de tornar o aprendizado mais dinâmico, interativo e acessível, promovendo maior engajamento e participação dos alunos. Foram encontrados resultados que indicam que estratégias lúdicas, como jogos da memória e quebra-cabeças, podem facilitar a compreensão de conceitos científicos complexos e estimular a interação social, corroborando estudos que enfatizam a eficácia de metodologias inovadoras no ensino de Ciências.

Acredita-se que o PIBID desempenha um papel essencial na formação de futuros professores, proporcionando experiências pedagógicas valiosas e incentivando a aplicação de estratégias diferenciadas em sala de aula. A atuação possibilitou à bolsista do PIBID a experimentação de novas abordagens didáticas e reforçou a importância do ensino ativo e participativo para a aprendizagem efetiva. Novos trabalhos nesta área seriam importantes para aprofundar a análise sobre o impacto das metodologias ativas na educação científica, especialmente



considerando diferentes faixas etárias e conteúdos escolares. Estudos futuros podem explorar outras estratégias didáticas e avaliar seus efeitos no desempenho acadêmico dos estudantes, contribuindo para a constante melhoria do ensino de Biologia e para a formação de professores cada vez mais qualificados.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD), que tornou possível a realização deste trabalho. Agradecemos, ainda, às orientadoras, coordenadoras e supervisoras do programa, cujo apoio, dedicação e incentivo foram fundamentais para o desenvolvimento deste projeto. Aos colegas “pibidianos” pela parceria, troca de experiências e colaboração ao longo dessa trajetória.

## **REFERÊNCIAS**

FERNANDES, MARCOS GINO ET AL. Práticas de biologia celular. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2017. (Coleção Cadernos Acadêmicos). 05p.

SOUZA, Magno Sá de; INSAURALDE, Eder Arruda; SILVA, Jackeline Pereira; PEREIRA, Ricardo Henrique Gentil; DERBOCIO, Alice Maria; FARIA, Rogério Rodrigues. Aulas práticas experimentais no ensino de Biologia: uma experiência a partir do PIBID-Biologia. *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 15, n. 26, p. 405, jan./dez. 2021. Ahead of Print. Pró-reitoria de Graduação da Unioeste. DOI: 10.48075/rtm.v15i26.26392. ISSN: 1981-4682.

MENEZES, Sonia de Souza Mendonça; SANTOS, Vanessa Modesto dos; SANTOS, Rayane Dejanira Cardoso; SANTOS, Fransuel Batista dos; ARAUJO, Claudionete Candia. PIBID: a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação inicial de profissionais da Geografia. *Educación geográfica*, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. CAPES, 1 jan. 2014. Atualizado em 21 jun. 2024. Disponível



em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/formacao-de-professores-da-educacao-basica/pibid>. Acesso em: [16/02/2025].

SILVA, Ana Caroline Cândida da. O PIBID em tempos de pandemia: experiências e contribuições na formação inicial de professores. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, Ceres – GO, 2022.

GRÜBEL, Joceline Mausolff; BEZ, Marta Rosecler. Jogos educativos. Novo Hamburgo, RS: Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas, Centro Universitário Feevale, 2006.

OLIVIERI, Carlos Eduardo; ZAMPIN, Ivan Carlos. A importância das aplicações das metodologias ativas em sala de aula. *Revista Educação em Foco*, edição n.º 16, ano 2024.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.014

## APLICANDO BIOTECNOLOGIA NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS NO PIBID

Luany Gabrieli Alves Iankoski<sup>1</sup>

Michele Cristina Gehlen<sup>2</sup>

Ana Maria Nievas<sup>3</sup>

Cassiana Baptista-Metri<sup>4</sup>

Fabiane Fortes<sup>5</sup>

### RESUMO

Integrar a Biotecnologia no currículo de Ciências da Natureza é essencial para que os estudantes compreendam e participem de debates da atualidade. No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), licenciandos de Ciências Biológicas desenvolveram e aplicaram atividades práticas para estudantes do segundo ano do Ensino Médio Regular, no Itinerário Formativo de Biotecnologia do Instituto Estadual de Educação Dr. Caetano Munhoz da Rocha, em Paranaguá - PR. A metodologia adotada incluiu três atividades principais: um jogo didático chamado “Boliche Vegetal”, voltado para a compreensão dos quatro grupos de plantas e suas aplicações na biotecnologia; uma atividade prática de extração de DNA do morango, abordando conceitos de manipulação genética e uma atividade de reconhecimento

---

1 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Paranaguá, [luanyiankoski@gmail.com](mailto:luanyiankoski@gmail.com)

2 Graduada no Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, [michele.gehlen@escola.pr.gov.br](mailto:michele.gehlen@escola.pr.gov.br)

3 Professora orientadora: Doutora, Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Paranaguá, [ana.nievas@unespar.edu.br](mailto:ana.nievas@unespar.edu.br)

4 Professora orientadora: Doutora, Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Paranaguá, [cassiana.metri@unespar.edu.br](mailto:cassiana.metri@unespar.edu.br)

5 Professora orientadora: Doutora, Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Paranaguá, [fabiane.fortes@unespar.edu.br](mailto:fabiane.fortes@unespar.edu.br)



das seções de artigos científicos, enfatizando a importância da padronização da literatura acadêmica. As atividades foram avaliadas tanto durante a aplicação quanto após, por meio de formulários *online*. Os resultados demonstraram uma grande participação e compreensão dos alunos, enfatizando a eficácia das metodologias ativas na aprendizagem. Apesar das dificuldades iniciais dos estudantes em recordar conceitos teóricos, o uso de abordagens interativas para a retomada dos conteúdos permitiu a devida consolidação. A experiência destacou a importância da formação prática para os licenciandos, preparando-os para os desafios da docência e reforçando o papel do PIBID na integração entre teoria e prática no ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Metodologias ativas, PIBID.



## INTRODUÇÃO

Com a implementação do novo Ensino Médio, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Biotecnologia passou a integrar o ensino básico, como parte do itinerário formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (PELIZZARI *et al.*, 2022). A compreensão da diversidade e da importância dos tópicos abordados nesta disciplina é fundamental para os estudantes, uma vez que a biotecnologia desempenha um papel central dentro das ciências tecnológicas e na sociedade contemporânea.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi implementado com o intuito de estabelecer uma via de mão dupla entre a universidade e a escola (BRASIL, 2010). Neste programa, licenciandos têm a oportunidade de vivenciar a sala de aula e seus desafios enquanto levam saberes teóricos e metodologias inovadoras para a escola, contribuindo com os processos de ensino-aprendizagem (MOLINA, 2021). Este trabalho relata uma experiência do PIBID em que licenciandos desenvolvem atividades diversas sobre o tema da Biotecnologia.

O ensino de biotecnologia no nível médio apresenta desafios significativos, especialmente nos tipos de abordagens metodológicas adotadas. As estratégias tradicionais de ensino, frequentemente centradas na exposição teórica, podem limitar a participação ativa dos estudantes e dificultar a assimilação profunda dos conceitos. Nesse contexto, metodologias ativas de aprendizagem, como práticas experimentais e jogos didáticos, configuram-se como alternativas eficazes para promover um ensino mais interativo e contextualizado (FERNANDES *et al.*, 2018). Entre as atividades abordadas neste trabalho, destacam-se as que buscam proporcionar aos alunos uma vivência mais prática dos processos biotecnológicos, como a extração de DNA do morango, fazendo uma contextualização de manipulações genéticas, e o jogo didático “Boliche Vegetal”, abordando os grupos de plantas e suas aplicações na biotecnologia.

A obra “Fundamentos de Metodologia Científica”, de Lakatos e Marconi (1991), apresenta uma visão detalhada sobre a metodologia científica. Através de seus conceitos, os autores destacam a importância de compreender a organização de um trabalho científico para que o leitor seja capaz de identificar a pergunta de pesquisa, as etapas do método científico e as abordagens metodológicas aplicadas. A atividade de reconhecimento das seções do artigo científico



foi aplicada visando familiarizar os estudantes com as partes que compõem um artigo e capacitá-los a realizar uma leitura crítica, permitindo que identifiquem, de maneira mais eficaz, os pontos essenciais e os resultados de uma pesquisa científica.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho foi desenvolvido com uma turma de segundo ano do Ensino Médio regular, dentro da disciplina de Biotecnologia, do Instituto Estadual de Educação Dr. Caetano Munhoz da Rocha, localizado em Paranaguá - PR. As atividades foram desenvolvidas no ano de 2023 e incluíram um jogo didático chamado “Boliche Vegetal” (Figura 1), voltado para a compreensão dos quatro grupos de plantas e suas aplicações na biotecnologia, uma atividade prática de extração de DNA do morango (Figura 2), abordando conceitos de manipulação genética, e uma atividade de reconhecimento das seções de artigos científicos (Figura 3), enfatizando a importância da padronização da literatura acadêmica. Em todas as atividades, buscamos relacionar o conteúdo à Biotecnologia de forma prática e contextualizada. Aplicamos também formulários *Google* com questões avaliativas acerca dos temas trabalhados.

No Jogo “Boliche Vegetal”, atividade adaptada do trabalho de Fernandes *et al.* (2018), foram utilizados seis pinos de boliche (Figura 1), cada um associado a um grupo de plantas - briófitas, pteridófitas, angiospermas e gimnospermas. Antes do jogo, os estudantes tiveram 15 minutos para revisar os conteúdos e pesquisar sobre os temas. Os estudantes foram divididos em seis grupos, e cada equipe nomeou um representante responsável por jogar. Durante o jogo, após derrubar um pino, o representante explicava o tema relacionado a ele, seguido por comentários do grupo, todos utilizando a pesquisa realizada. Um sistema de pontuação incentivou a participação, com grupos nos quais todos os estudantes contribuíram com comentários recebendo uma pontuação maior.



**Figura 1** - “Boliche Vegetal”, sendo (A) pino com o tema “Reprodução das briófitas e pteridófitas”; (B) pinos de boliche utilizados e (C) pinos sendo utilizados na aula



**Fonte:** A autora, 2023.

Para avaliar se os estudantes haviam compreendido o tema, foi aplicado um formulário do Google com 4 questões objetivas, 2 questões discursivas e 4 de identificação das plantas por foto, referentes ao conteúdo aplicado através do jogo. O questionário foi elaborado previamente e continha perguntas que abordavam características morfológicas, fisiológicas e reprodutivas desses grupos vegetais. A aplicação do formulário ocorreu imediatamente após a atividade lúdica e contou com a participação de 25 estudantes. Além das respostas do questionário, foram avaliados pela participação na atividade, visto que precisavam compartilhar os conhecimentos adquiridos na pesquisa.

Na atividade de extração do DNA do morango (Figura 2), desenvolvida no laboratório, foram utilizados tubos de ensaio, morangos, água, detergente, sal e álcool 90 %. Essa atividade foi dividida em 4 partes: I - preparação da solução de lise para a quebra da membrana nuclear; II - maceração dos morangos dentro de saco *zip lock*; III - filtração do extrato com gaze para remover os sólidos; IV - precipitação (Figura 1), etapa em que os alunos adicionaram o álcool 90 % ao extrato do morango, sendo possível observar o DNA separando-se da solução.

Após a prática, foi aplicado um questionário contendo 2 questões objetivas e 6 discursivas sobre a estrutura, localização e extração do DNA, além do papel de cada etapa realizada do processo. O questionário foi elaborado previamente e aplicado individualmente logo após a atividade, contando com a participação de 22 alunos. As respostas permitiram avaliar a capacidade dos participantes de descrever o experimento, compreender os fenômenos envolvidos e refletir sobre a experiência prática.



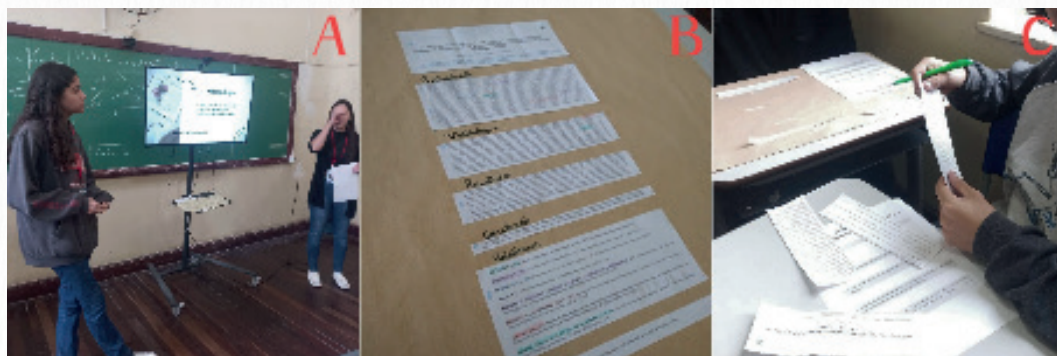
**Figura 2** - Extração do DNA do morango, sendo (A, B e C) alunos filtrando o morango macerado



**Fonte:** A autora, 2023.

Na aplicação da atividade prática sobre artigos científicos (Figura 3), foi realizada uma apresentação teórica feita pelas licenciandas por meio de slides utilizando o *Educatron* (Figura 3), seguida da prática, em que foram utilizadas seções de 5 artigos científicos recortados e não identificados, distribuídos para grupos de até cinco alunos. Os alunos tiveram que encontrar a introdução, o objetivo, o método, os resultados e a discussão, a conclusão e as referências bibliográficas de um único artigo científico. Após o reconhecimento, foram montados cartazes com as seções na ordem correta. (Figura 3)

**FIGURA 3**- Reconhecimento das seções do artigo científico, sendo (A) licenciandas fazendo a explicação teórica utilizando slides; (B) Cartaz elaborado por alunos utilizando as seções dos artigos e (C ) Alunos montando o cartaz



**Fonte:** A autora, 2023.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as atividades contaram com grande colaboração e engajamento significativo por parte dos alunos. Foi possível analisar os resultados durante a aplicação de cada atividade e, posteriormente, por meio de formulários *online*, o que evidenciou o entendimento dos conteúdos abordados. Durante a análise do artigo científico, também consideramos as dúvidas apresentadas pelos alunos ao longo da confecção do cartaz.

Em alguns momentos, houve dificuldades dos alunos em recordar o conteúdo teórico trabalhado em aulas prévias pela professora de Biotecnologia. Porém, com a utilização dos meios de avaliação, os conteúdos foram retomados, estimulando a fixação.

Por meio do questionário da prática de extração do DNA do morango, a maioria dos participantes demonstrou compreensão sobre conceitos referentes ao DNA, definindo-o corretamente, bem como identificando sua localização no núcleo celular (Gráfico 1). No entanto, alguns alunos apresentaram falhas conceituais, como os estudantes que erroneamente localizaram o DNA nas mitocôndrias ou cloroplastos. Esse erro sugere que, apesar do bom desempenho geral, há a necessidade de revisitar os conceitos de biologia celular de maneira mais detalhada em futuras atividades.

**Gráfico 1-** Gráfico gerado automaticamente com as respostas do formulário aplicado na prática de extração do DNA do morango, demonstrativo de acertos dos alunos na questão sobre a localização do DNA na célula

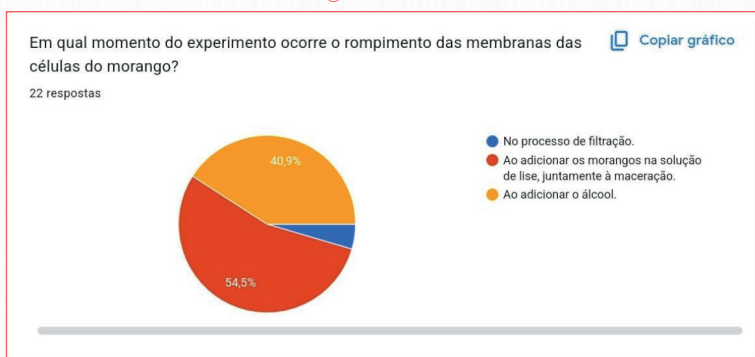


**Fonte:** A autora, 2025



O processo experimental foi descrito de forma precisa por boa parte dos alunos, com destaque para as etapas de maceração, adição da solução de lise, filtração e precipitação com álcool 90 %. Os alunos descreveram o DNA extraído como uma substância viscosa, similar a fios de algodão ou a uma “goma transparente”. No entanto, alguns alunos tiveram dificuldades em compreender a questão objetiva relacionada a uma das etapas da extração, evidenciadas pela alta porcentagem de erros ao serem questionados sobre o processo de rompimento das membranas das células do morango (Gráfico 2).

**Gráfico 2-** Gráfico gerado automaticamente com as respostas do formulário aplicado na prática de extração do DNA do morango, demonstrativo de acertos na questão sobre o rompimento das membranas da célula do morango



**Fonte:** A autora, 2025

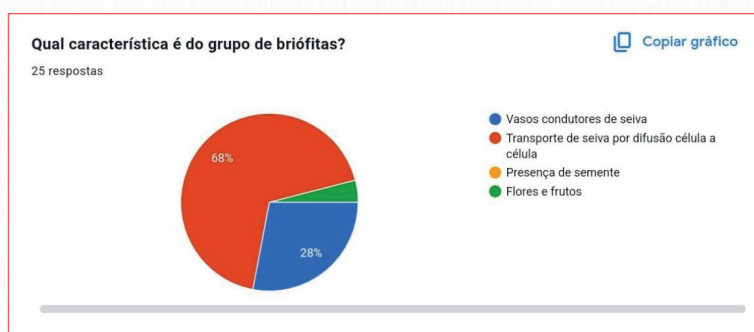
O questionário aplicado sobre os grupos de plantas (briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas) revela que os alunos, de maneira geral, compreenderam as principais características de cada grupo. A maioria identificou corretamente as briófitas como plantas que transportam seiva por difusão célula a célula (Gráfico 3), as pteridófitas por sua fase esporófitica dominante e presença de soros, as gimnospermas pela produção de sementes nuas e dispersão pelo vento, e as angiospermas pela presença de flores e frutos, com polinização auxiliada por agentes polinizadores.

Na identificação de plantas específicas, a taxa de acertos foi alta, o que demonstra que a atividade lúdica contribuiu para a compreensão dos conceitos. Contudo, algumas respostas indicaram confusão em relação aos processos de reprodução, especialmente na alternância de gerações das pteridófitas e briófitas. Essa dificuldade indica a necessidade de uma abordagem teórica mais



aprofundada sobre o tema, além da inclusão de representações visuais que auxiliem na compreensão dos ciclos reprodutivos dessas plantas.

**Gráfico 3** - Gráfico gerado automaticamente com as respostas do formulário aplicado após a atividade lúdica “Boliche Vegetal”, demonstrativo das respostas à questão sobre características das briófitas



**Fonte:** A autora, 2025

Ao montar os cartazes com as seções dos artigos científicos, os alunos tiveram algumas dúvidas em relação ao resumo e à conclusão. Porém, com o auxílio das licenciandas, todos os cartazes foram montados na ordem correta (Figura 3).

Segundo Delizoicov *et al.* (2009), o papel do professor de Ciências faz-se essencial para o ensino das novas tecnologias, justamente pelo conhecimento das teorias científicas abordadas. Por este motivo, acreditamos que trabalhar a Biotecnologia no PIBID tenha sido um grande desafio, uma vez que licenciandos ainda estão adquirindo conhecimentos teóricos durante a graduação. No entanto, acreditamos que o programa contribua para nosso amadurecimento na docência, cumprindo com o seu papel.

De acordo com Gasparin (2012), para os professores abordarem novas tecnologias, fazem-se necessárias uma formação continuada e uma profissionalização na área a ser ensinada. Nossa experiência no PIBID ajudou-nos a reconhecer a importância desta formação para os professores que acompanhamos em sala de aula, mas, sobretudo, para nós mesmos no futuro.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das atividades evidenciou a eficácia das metodologias ativas no ensino de Biotecnologia, promovendo uma maior participação e engajamento dos estudantes, assim como uma maior facilidade para engajá-los nas atividades propostas. O contato dos licenciandos com a experiência promovida pelo PIBID foi essencial para proporcionar um contato direto com a docência e os desafios em sala de aula, principalmente para a aplicação da disciplina de Biotecnologia, pois evidenciou a necessidade de abordagens inovadoras e contextualizadas, além da formação continuada para a aplicação de temas como os mencionados.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro concedido durante a elaboração das atividades descritas neste trabalho. À professora supervisora do PIBID, pela orientação e dedicação ao projeto. Ao IEE, por abrir as portas e contribuir para a realização desse trabalho, e às colegas Alicia e Geovanna, que colaboraram para o desenvolvimento e a aplicação das atividades desenvolvidas.

## 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de junho de 2010.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, J. A. S.; ALVES, C. T. S.; SANTOS, M. A.; SANTOS, M. S. S. Jogo didático boliche vegetal, identificando as briófitas e pteridófitas. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/anigo/visualizar/47696>>.



GASPARIN, J. L. Uma Didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MOLINA, K. S. M. A diferença entre estágio e o programa institucional de bolsas de iniciação à docência. A tessitura formativa e reflexiva: o PIBID na Universidade de São Paulo (2018-2020), p. 8, 2021.

PELIZZARI, A.; SANTOS DA SILVA, I.; SOARES FELIPE, M. S. Ensino da Biotecnologia no Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Novo Ensino Médio. Concilium, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 230–247, 2022. DOI: 10.53660/CLM-335-341. Disponível em: <<https://concilium.org/index.php/edicoes/article/view/335>>.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.015

# FILOSOFIA E LITERATURA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO PROJETO PIBID PEDAGOGIA DA UFPR<sup>1</sup>

Natalia Schmitt<sup>2</sup>

Natalia C. Pedroso<sup>3</sup>

Melissa Oliveira<sup>4</sup>

Paula Schuartz<sup>5</sup>

## RESUMO

A partir das experiências e pesquisas realizadas no PIBID Filosofia e Literatura: “diálogos entre filosofia e literatura na infância” da UFPR nos anos 2022 a 2024, da aplicação de atividades envolvendo filosofia para crianças e a literatura voltadas a estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais da Educação Integral em Tempo Ampliado da Escola Municipal da Rede Pública de Curitiba CEI Eva da Silva, busca-se relatar de que forma a formação docente é afetada por práticas pedagógicas que permeiam a reflexão e a discussão conceitual, e em que medida a literatura pode ser aliada à educação filosófica com crianças. No que se refere à literatura, têm-se dois modos de ação: o primeiro que trata dos textos feitos para pensar filosofia com crianças, como é o caso do livro *Uma Viagem pela Filosofia*, de Karen Franklin, inspirado em discussões clássicas da filosofia, que permite contato direto com reflexões conceituais; e o segundo que trata de outras literaturas que possam trazer temas

---

1 Projeto desenvolvido junto ao PIBID - financiado pela CAPES.

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, natalia.schmitt@gmail.com;

3 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, naahped2002@gmail.com;

4 Graduanda do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, melissaoliveira2336@gmail.com;

5 Mestre em filosofia e Professora da Rede Municipal de Curitiba, pschuartz@educacao.curitiba.pr.gov.br



correlatos aos pensados pela filosofia. Destacam-se diversos pontos fundamentais dessa prática na formação docente, entre eles o olhar científico aos livros literários, a pesquisa conceitual ligada aos temas trazidos pela história da filosofia, o desenvolvimento de atividades pedagógicas vinculadas à ludicidade, jogos e brincadeiras que ajudem no processo do filosofar com crianças, as contações de história como prática de mediação de leitura e um professor que possua uma escuta atenta aos estudantes no processo do filosofar, além de outros fatores que constituem um docente que investiga na sala de aula.

**Palavras-Chave:** Filosofia, Ensino Fundamental, Literatura, PIBID.



## INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolve-se a partir de reflexões acerca da prática docente e do ensino de filosofia a partir da literatura, bem como sobre em que medida esta experiência pode estabelecer aspectos fundamentais na formação do “ser professor”. Tais reflexões foram proporcionadas pelo projeto PIBID Pedagogia, Subprojeto “Filosofia na infância: diálogos entre filosofia e literatura infantil”, aplicado entre novembro de 2022 e abril de 2024, e como sequência e continuidade do projeto de Extensão “Filosofia no Ensino Fundamental”, entre maio de 2024 e dezembro de 2024, sob a coordenação da professora Karen Franklin e supervisão da Professora Paula Schuartz. O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal CEI Eva da Silva, que pertence à Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A proposta foi aplicada com crianças do ensino fundamental do primeiro ao quinto ano da Educação Integral em Tempo Ampliado, nas chamadas Práticas Pedagógicas.

A aplicação envolveu os livros de Karen Franklin *Uma viagem pela filosofia - o encontro* e *Uma viagem pela filosofia - felicidade*. Os textos literários contam as aventuras de oito crianças que acordam em um navio desconhecido, sem saber como e por que estão ali, e precisam, juntas, desvendar tal mistério, passando por diversos dilemas filosóficos ao longo da jornada.

Partindo desse contexto, realiza-se a análise da experiência, primeiro no que tange o campo teórico. Quando se pensa no ensino de filosofia, busca-se compreender como isso deve acontecer em sala de aula. Tem-se a história da filosofia e as grandes questões da existência e acerca do conhecimento, as quais são caminhos possíveis para tal ensino.

Mesmo com a existência de diferentes formas de compreender a filosofia e seu ensino, parte-se do pressuposto que ensinar a filosofar é possível, como argumenta Kant sobre o ensino de filosofia em si. Para ele, esse não seria possível, pois tal conhecimento é inacabado, está sempre por reformular-se e, portanto, não pode ser apreendido, mas é possível ensinar a filosofar. Ou seja, o direito de investigar os princípios das suas próprias formas, confirmá-los ou, ainda, rejeitá-los, seria a possibilidade do exercício autônomo da razão (KOHAN, 2008, p. 18). Mas, quando tratamos de crianças, é preciso pensar nas formas de alcançar esse processo do filosofar, que não pelo texto filosófico em si.

Quando se trata das crianças e o filosofar, mesmo que, na criança, possa encontrar-se facilmente a capacidade de espanto com o mundo, de admirar-se



com algo inusitado e de experimentar a perplexidade diante da vida (FRANKLIN, 2016, p. 21), é preciso perguntar como realizar o desenvolvimento desse interesse argumentativo e crítico com elas. A linguagem é um aspecto fundamental de ponto de transposição, pois os textos dos filósofos dificilmente seriam compreendidos no universo infantil. Franklin (2016) proporciona essa mesma reflexão ao perguntar sobre uma linguagem apropriada que permita esclarecer os aspectos conceituais, buscar significados, criar interpretações diante do mundo (p. 33), no entendimento que “desde a infância, todas podem aproveitar o prazer de descobrir significados e esclarecer conceitos e posições” (p. 34-35) e, assim, ter uma linguagem acessível para que as crianças possam expressar seus próprios pensamentos, o que não significa perder conteúdos, mas dar condições de produção ou significação de mundo. Uma das formas consideradas para o acesso a essa linguagem filosófica às crianças seria a literatura.

## METODOLOGIA

Dessa forma, parte-se de dois caminhos para a aplicação do projeto, trabalhando no sentido literário. A primeira forma seria a partir dos livros *Uma viagem pela filosofia - o encontro* e *Uma viagem pela filosofia - felicidade*, de Karen Franklin, que buscam repensar caminhos propostos pelo filósofo Matthew Lipman, o principal teórico da filosofia para crianças no sentido teórico e prático, com as novelas filosóficas. Esses textos, tanto de Lipman como de Franklin, buscam reconstituir questões postas pelos filósofos na história da filosofia, reescrevendo dilemas a partir da literatura.

Uma segunda forma de estabelecer uma linguagem acessível para crianças, no que tange ao ensino da filosofia, seria a própria literatura infantil em geral, na qual busca-se encontrar temas correlatos ou debatidos pela história da filosofia que possam contribuir para discussões conceituais com os estudantes.

Toma-se o seguinte trajeto para a construção das aulas tendo o conteúdo dos textos literários como mote das discussões: 1) a leitura como propósito conceitual e fonte de dilema; 2) a discussão filosófica a partir da comunidade de investigação<sup>6</sup>; 3) a investigação de conceitos; e 4) a produção de significado a partir de experiências lúdicas.

<sup>6</sup> Comunidade de investigação é o termo usado pelo filósofo Matthew Lipman, que segundo Muraro (2012) seria aquela que “proporciona uma discussão ativa da matéria de estudo. Esta deve ser trabalhada a partir



Nesse processo, o papel do professor é como o de Sócrates, um facilitador ou partejador de ideias, o qual mediava questões e auxiliava no processo do filosofar em praça pública, interpelando os seus interlocutores com perguntas que os levavam a questionar aquilo que tinham como verdade, ajudava a colocar em débito o modo de ver o mundo e, por meio das perguntas, tentava iluminar e dar luz às ideias que já estavam dentro do próprio “eu”. Sócrates inspira com o termo “conhece-te a ti mesmo”, cuja ideia seria encontrar, dentro de si, as respostas sobre a verdade do mundo que nos cerca, em um processo investigativo. O trabalho da filosofia com crianças tem esse aspecto socrático de levar à ressignificação as ideias postas a partir de perguntas. O texto fica entre esse processo de estruturação ou preparação para o conceito e as perguntas dão o norte para a construção de ideias.

Walter Kohan (2008), coloca que

[...] a investigação filosófica baseada no pensamento problematizador, criterioso e heurístico contribui para a transformação do modo de vida das pessoas que a praticam dentro e fora das escolas. A filosofia pode fazer de cada estudante um investigador de espírito crítico e razoável, e isso, considera Lipman, nenhuma outra disciplina está em condições de proporcionar (p. 44).

Tal pensamento traduz, também, a intencionalidade do projeto e desse trabalho, tanto na formação das crianças quanto na formação do professor, que emerge por um universo de construção e transformação de vidas.

Para falar mais sobre esse desenvolvimento da prática filosófica com crianças e a literatura, colocam-se aspectos da ação docente: primeiro, o trabalho de pesquisa prévia e de seleção de textos, tendo um olhar científico para os livros escolhidos, para que possam fazer parte de um debate filosófico com as crianças e que possam permitir o desenvolvimento de conceitos, além da produção de conteúdo, de planos de aulas e da aplicação com os estudantes; segundo, a contação e a mediação de leitura como ponte da formação e descoberta docente, vinculadas ao desenvolvimento da criatividade e da curiosidade com atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que ajudem no processo do filosofar com crianças.

---

dos problemas que surgem das experiências da criança e da sua relação com o professor” (MURARO, 2012, p. 37). O filosofar na comunidade de investigação tem como objetivo a educação democrática e o desenvolvimento das dimensões do pensamento crítico, criativo e cuidadoso, em um processo que todos participam e contribuem para a construção dos termos.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Descreve-se, aqui, a trajetória dos projetos PIBID e de Extensão Filosofia no Ensino Fundamental. Essa experiência, no ponto de vista de uma estudante de filosofia e pedagogia dentro de um cânone filosófico acadêmico, foi desafiadora e enriquecedora. Assim, umas das dificuldades encontradas ao longo desta trajetória foi transpor a filosofia com uma linguagem acessível, através da literatura, para as crianças durante as aulas, sem perder o teor filosófico. Para isso, foi utilizado o método clássico da maiêutica. Esse método clássico socrático é muito eficaz e relaciona-se com o objetivo do projeto, qual seja, dialogar com as crianças e fazê-las perceber como e por que suas respostas e expectativas de assuntos determinados têm importância e significado com o termo *filosofia*, essa filosofia pura, no sentido amplo da palavra como “amor pela sabedoria”, “uso da razão”, “pensar por si mesmo”, “questionar e investigar”, “busca de novas respostas”, entre outras possibilidades.

Além do encontro e encanto pela filosofia por parte das crianças, durante esse processo, houve uma reeducação em relação à perspectiva de como deveria ser um professor de filosofia no âmbito da educação das crianças. Isto é, foi necessário quebrar os pré-conceitos estabelecidos com a dita filosofia erudita, ou seja, a filosofia que só é feita para adultos acadêmicos, tendo como base, também, a grave situação do ensino da filosofia para os jovens em nível de Ensino Médio no Brasil, bem como sua destituição dos currículos como obrigatória, o que a torna ainda mais frágil no Ensino Básico.

Dessa forma, visando quebrar esse paradigma e apresentar a filosofia como uma forma leve, além da maiêutica, são utilizadas outras formas didáticas e pedagógicas dentro da sala de aula, por exemplo, jogos de memória com temas dos livros *Uma viagem pela filosofia - o encontro* e *Uma viagem pela filosofia - felicidade*, mencionados no início do artigo, além de brincadeiras que sempre envolvem a participação das crianças com suas perguntas, opiniões e comentários acerca da temática do dia, mais uma vez, tendo como objetivo aplicar a curiosidade e o senso crítico das crianças para os assuntos. Portanto, as aulas são conduzidas a partir de um ponto de discussão em que as crianças conseguem pensar e trocar ideias com os colegas sem uma resposta certa ou fechada, mas com uma troca de experiência, acrescentando-se, a elas, o tom filosófico.



Nessa perspectiva, colocam-se dois exemplos de atividades formativas: a primeira, no que diz respeito ao processo de escolha dos textos literários. Foram produzidos vídeos com dicas de leitura para serem trabalhados com a filosofia para crianças, a partir de temas relacionados aos livros *Uma viagem pela filosofia*, de Karen Franklin, tendo um olhar atento aos conceitos. Outro aspecto do processo, agora filosófico, com as crianças foi a produção de aulas, planos e planejamentos que proporcionam experiências docentes enriquecedoras, como uma aula ministrada sobre a obra *O pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Essa aula tinha como objetivo apresentar para as crianças em sala como é importante e possível conviver com visões diferentes de mundo, sociedade e, até mesmo, de profissões. Dessa forma, em uma roda, os alunos primeiro ouviram a leitura dos primeiros capítulos do livro e, depois, foi aberto um debate, que consistia em perguntas simples que, porém, gerou muito entusiasmo. Foram perguntas como: diga coisas que você acha difícil de fazer e coisas que você acha impossível fazer. As respostas eram variadas, por exemplo, “acho difícil ficar sem jogar futebol” ou, até mesmo, “acho impossível voar”. Num segundo momento da aula, utilizando o quadro, foi colocado uma divisão entre profissões que os alunos entendiam como úteis e profissões que eram tidas como nobres, tendo como base o tema abordado no texto do Pequeno Príncipe e seu encontro com o Lampião. Logo, também com muita discussão, os alunos enumeram profissões úteis como policial (ajuda as pessoas), médico (salva as pessoas), professor (ensina as pessoas), enfermeiras e filosofia (usa-se na vida). Por sua vez, as profissões nobres citadas foram jogador de futebol, modelo, ator e cantora.

Por fim, as crianças refletiram sobre como essas pessoas e o contexto do Pequeno Príncipe, em um planeta desconhecido, poderia ser rico para aprender sobre ele mesmo e sobre como as divergências dentro da sociedade são feitas para somar, visando trocas de conhecimentos. O objetivo da aula foi alcançado, qual seja, ensinar como a filosofia está em partes da existência, em partes do convívio pessoal e, muitas vezes, não é percebida. Fazer essas perguntas, para o olhar infantil, é essencial para sair da filosofia tradicional já mencionada acima e entender as crianças como seres racionais dotadas de criatividade.

No que tange ao processo leitura e mediação da literatura e da filosofia, o PIBID 2022-2024 Pedagogia e o projeto de Extensão Filosofia no Ensino Fundamental exerceram um impacto significativo na trajetória acadêmica e pessoal. A experiência proporcionou uma ampliação do repertório teórico e



metodológico, favorecendo o desenvolvimento de uma visão mais crítica e reflexiva acerca do ensino de filosofia no contexto escolar. Além disso, a interação com os alunos e a prática extensionista possibilitaram uma compreensão mais profunda sobre a relação entre teoria e prática, contribuindo para a formação enquanto pesquisadora e educadora. Dessa forma, o projeto revelou-se um espaço de aprendizado contínuo, promovendo tanto o crescimento intelectual quanto o amadurecimento pessoal.

Os programas proporcionaram vivências inimagináveis. A oportunidade de vivenciar o “chão de sala de aula” de forma intensa permitiu entender o verdadeiro trabalho pedagógico, a importância do trabalho em equipe e os desafios do planejamento conjunto de aulas e atividades. Além disso, o programa ajudou a desenvolver habilidades como adaptação, escrita, ilustração e contação de histórias, incluindo a criação de uma personagem fictícia chamada Abelha Marmelada, uma abelha operária leitora. De início, era para ser apenas uma fantasia para entreter as crianças no momento da leitura, mas, quando houve o questionamento do porquê da escolha, surgiu uma epifania, partindo do ponto de que as abelhas são responsáveis por 85 % de toda polinização agrícola direcionada à alimentação humana, e que conseguem visitar até 7 mil flores por dia. A manutenção e o bem-estar da colmeia dão-se pelo trabalho coletivo. Então, quando uma abelha lê para você, canta e brinca, ela está alimentando e polinizando a alma humana.

Na contação de histórias, aprimorou-se o processo de escolha dos livros de acordo com os temas abordados e interesses das crianças e do filosofar. Para tornar a experiência ainda mais envolvente, integraram-se jogos, brincadeiras e músicas relacionadas aos temas das histórias. A cada leitura, havia um momento de partilha, no qual as crianças compartilhavam seus conhecimentos prévios, ampliavam suas perspectivas ou expressavam percepções sobre algo novo que haviam descoberto. Essas trocas enriqueceram tanto o aprendizado delas quanto a prática pedagógica, devido à criação de um ambiente seguro e acolhedor com a participação coletiva de crianças e adultos.

Além do planejamento e da aplicação de aulas, da participação em eventos acadêmicos e comunitários, da confecção de jogos e da produção de conteúdo para as redes sociais do projeto, foi possível a criação de um repertório para contação de histórias, com a ampliação do acervo físico e digital, com a elaboração de uma lista contendo os títulos na temática abordada que podem ser usados como inspiração juntamente com as novelas e histórias com ênfase filosófica.



O PIBID não apenas fortalece a paixão pela docência, mas, também, amplia a visão de mundo e fortalece o compromisso com a transformação social por meio da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter um espaço para a filosofia acontecer, nos termos legais e curriculares, seria o ideal dentro das perspectivas, mas, enquanto isso parte de uma luta no sentido da formação docente, no momento em que o ensino de filosofia atinge a sala de aula, projetos como o PIBID são de fundamental importância para essa iniciação e demonstrações efetivas de sua validade como meio de educação cidadã.

Assim concluindo, toda essa experiência ao longo do projeto PIBID e de Extensão é, a longo prazo, uma forma de preparar, educar e auxiliar as crianças a terem um senso crítico e curioso para o mundo, para além da escola, para tornarem-se jovens e adultos com um brilho racional diferente para a sociedade e para os problemas que toda a modernidade apresenta, desde empatia com o próximo ou, até mesmo, o cuidado com o meio ambiente. Também mostra como lidar com suas emoções de forma leve, na medida do possível. Também serve para mostrar como a filosofia é importante para o diálogo com a vida prática, criando, assim, jovens mais interessados pela pesquisa, pela ciência e pela educação, como um todo.

A relação entre filosofia e literatura seria essa possibilidade de acesso no que tange à linguagem, e torna a filosofia e seu ensino viáveis para o universo infantil. Espera-se que essa experiência na formação tanto docente quanto das crianças alcance novos territórios, que adentre as salas de aula, em vista de uma formação democrática, participante e transformadora.

## REFERÊNCIAS

FRANKLIN, Karen. **Filosofia no ensino fundamental**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Uma Viagem pela Filosofia Felicidade**. Florianópolis: Editora Nepio & Ephebos, 2023.



\_\_\_\_\_. Uma viagem pela Filosofia – O Encontro. Curitiba: CRV, 2021.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MURARO, Darcísio Natal. **A educação filosófica**: fundamentos e metodologia. Curitiba: IFEP e Fundação Sidónio Muralha, 2012.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.016

# **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID NA UNESPAR – CAMPUS PARANAGUÁ**

Mariana Melo Stella<sup>1</sup>

Pamella Karoline da Silva Rocha Silveira<sup>2</sup>

Ana Maria Nievas<sup>3</sup>

Cassiana Baptista Metri<sup>4</sup>

Fabiane Fortes<sup>5</sup>

## **RESUMO**

No ensino de Ciências, as metodologias ativas ganham destaque por promoverem a participação dos alunos e incentivarem a construção do conhecimento de forma ativa. Este trabalho, realizado no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), relata duas atividades pedagógicas desenvolvidas com uma turma de 24 alunos do nono ano do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Cívico Militar Dídio Augusto de Camargo Viana. As experiências consistiram em um experimento sobre digestão, utilizando pastilhas efervescentes, e um jogo didático com balões para explorar a Teoria da Evolução de Darwin. O objetivo foi investigar como essas metodologias contribuem para o aprendizado e o engajamento dos estudantes. A fundamentação teórica apoia-se nos estudos de Dewey (2011), Freire (1996) e Moran, Bacich e Tanzi Neto (2018), que ressaltam a relevância da aprendizagem experiencial e ativa. Os resultados evidenciam que tais estratégias favorecem a assimilação dos conceitos científicos, tornando a aprendizagem mais significativa e estimulando habilidades como o pensamento crítico, a argumentação e o trabalho em equipe. Além disso, a ludicidade e a experimentação mostraram-se eficazes para motivar os estudantes e criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo. Conclui-se que as metodologias ativas são recursos essenciais no



ensino de Ciências, reforçando a necessidade de práticas inovadoras na educação básica. O estudo também destaca a importância do PIBID como espaço de formação docente, incentivando futuros professores a adotarem abordagens pedagógicas mais interativas e eficazes.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; Ensino de Ciências; Aprendizagem experiencial.



## INTRODUÇÃO

A educação em Ciências é crucial para a formação crítica dos estudantes, pois amplia a compreensão dos fenômenos naturais, estimula o pensamento científico e aprimora a tomada de decisões fundamentadas. Um dos principais desafios dos professores é assegurar que os alunos não apenas decorem os conceitos, mas consigam conectá-los ao seu cotidiano e aplicá-los de maneira prática. Nesse contexto, as metodologias ativas apresentam-se como uma abordagem eficiente, em contraposição ao modelo tradicional de ensino, no qual o professor assume o papel exclusivo de transmissor do conhecimento. Segundo Moran, Bacich e Tanzi Neto (2018), essas metodologias colocam o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado, estimulando a participação ativa, a colaboração e a reflexão crítica. Dessa forma, o estudante deixa de ser um receptor passivo de informações e passa a construir o conhecimento por meio da interação com colegas, materiais didáticos e experimentos.

No ensino de Ciências, o uso de jogos pedagógicos e experimentos práticos destaca-se como uma estratégia eficaz para tornar a sala de aula um espaço mais dinâmico e envolvente. Os jogos permitem que conceitos complexos, como a seleção natural e a evolução biológica, sejam explorados de maneira lúdica, enquanto os experimentos possibilitam que os alunos visualizem processos abstratos, como a digestão química, tornando a aprendizagem mais concreta e significativa.

Este estudo foi realizado por acadêmicos da Unespar que integram o PIBID e envolveu alunos do nono ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Cívico Militar Dídio Augusto de Camargo Viana. Foram aplicadas duas atividades pedagógicas: um jogo didático com balões para explorar a Teoria da Evolução, baseado nos princípios darwinistas da seleção natural, e um experimento sobre digestão, utilizando pastilhas efervescentes para demonstrar a importância da mastigação e das enzimas no processo digestório.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como a implementação de metodologias ativas influencia o aprendizado dos estudantes, promovendo maior engajamento, facilitando a assimilação dos conceitos científicos e desenvolvendo habilidades socioemocionais, como o trabalho em equipe, a argumentação e a resolução de problemas. Além disso, o presente estudo buscou destacar a relevância do PIBID na formação inicial de professores, ao proporcionar experiências pedagógicas inovadoras que capacitam futuros docentes para utilizarem



estratégias educacionais modernas, alinhadas com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, pretende-se demonstrar que a combinação entre ludicidade e prática científica não apenas potencializa o ensino de Ciências, mas contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, criativo e estimulante.

## **METODOLOGIA**

As duas atividades foram realizadas com 24 alunos do nono ano do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Cívico Militar Dídio Augusto de Camargo Viana. A primeira consistiu em um experimento prático sobre o processo de digestão, no qual os alunos observaram a dissolução de pastilhas efervescentes em água, relacionando esse fenômeno à mastigação e à digestão enzimática. O planejamento da atividade envolveu uma introdução teórica sobre o sistema digestório, seguida pela demonstração prática do experimento e, finalmente, uma discussão em grupo. Para incentivar a interação e a colaboração, os alunos foram organizados em pequenos grupos. Além da observação direta, os alunos foram estimulados a registrar hipóteses antes do início do experimento, discutindo, em seus grupos, qual pastilha dissolver-se-ia mais rápido e o porquê. Após a realização, compararam os resultados, refletindo sobre como a fragmentação dos alimentos no sistema digestivo acelera a ação das enzimas. Essa abordagem, além de reforçar os conceitos teóricos, estimulou o pensamento crítico, ao fazer com que os alunos analisassem causas e efeitos durante a prática.

**Figura 1:** Experimento sobre digestão: montagem





Para a preparação do experimento prático de digestão. Dois copos com água foram utilizados, cada um contendo uma pastilha efervescente — uma inteira e outra quebrada — para simular o processo de fragmentação dos alimentos durante a mastigação.

A segunda atividade consistiu em um jogo didático com balões, no qual os alunos respondiam perguntas sobre a evolução biológica e, a cada erro, tinham um balão estourado pelo grupo adversário. O jogo foi estruturado em três etapas: perguntas de nível básico, intermediário e avançado, garantindo a progressão do conhecimento ao longo da atividade. Ambas as estratégias foram planejadas para estimular a participação ativa dos alunos e facilitar a assimilação dos conceitos científicos. Para ampliar a discussão, ao final do jogo, foi promovido um debate coletivo em que cada grupo explicou as razões por trás das respostas corretas e incorretas. A professora supervisora, Michelle Borba Oliveira, interveio nos momentos necessários, esclarecendo dúvidas e reforçando conceitos da seleção natural. Esse momento de troca de conhecimentos possibilitou uma aprendizagem colaborativa, em que os próprios alunos contribuíram ativamente para o entendimento do tema, consolidando a relação entre teoria e prática.

**Figura 2:** Atividade lúdica com balões





Para a representação da seleção natural através de um jogo pedagógico, os alunos, divididos em grupos, respondiam perguntas sobre a Teoria da Evolução. A cada resposta incorreta, um balão — simbolizando organismos menos adaptados — era estourado, ilustrando a “eliminação” de indivíduos em um ambiente competitivo.

A coleta de dados foi feita por meio de observações diretas e do *feedback* da professora ao final das atividades, avaliando a participação de cada grupo e verificando se todos os alunos haviam compreendido os conceitos discutidos. Também foi analisada a precisão das respostas fornecidas pelos grupos. Além disso, a nota de cada aluno foi definida com base na participação, sendo que o grupo que acertou mais perguntas obteve uma nota maior.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As metodologias ativas são estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a autonomia e a construção do conhecimento de forma significativa (MORAN; BACICH; TANZI NETO, 2018). No ensino de Ciências, essas metodologias são fundamentais para tornar o aprendizado mais dinâmico e conectado com a realidade dos alunos (DEWEY, 2011). Dewey reforça que o aprendizado ocorre por meio da interação com o ambiente, destacando que a experiência prática permite que os estudantes relacionem conceitos abstratos com situações concretas. Freire (1996), por sua vez, salienta a importância do diálogo e da problematização como formas de construir conhecimento coletivo e crítico. Moran, Bacich e Tanzi Neto (2018) enfatizam que a ludicidade e a experimentação reforçam a retenção dos conteúdos, criando um ambiente favorável à aprendizagem significativa. No contexto do PIBID, a utilização de atividades práticas e lúdicas, como experimentos e jogos didáticos, contribui para o desenvolvimento da compreensão científica e do pensamento crítico.

A aplicação das metodologias ativas no contexto do PIBID é fundamental, pois não só favorece a aprendizagem dos alunos da Educação Básica, mas contribui para a formação prática e reflexiva dos futuros professores. Ao aplicar tais metodologias, os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar, de maneira prática, abordagens pedagógicas inovadoras que irão utilizar em sua futura carreira. Por meio de atividades como resolução de problemas, debates, projetos e jogos



pedagógicos, eles aprendem a planejar e a adaptar estratégias de ensino que incentivem a participação ativa dos alunos, desenvolvendo habilidades essenciais para a docência. Além disso, ajudam a transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem mais envolvente e colaborativo. Em vez de um modelo tradicional, centrado no professor como único transmissor de conhecimento, essas metodologias estimulam os estudantes a serem participantes ativos no processo de construção do saber, aumentando sua motivação e engajamento. Proporcionam a mudança de papel do aluno, que deixa de ser um receptor passivo de conhecimento e passa a ser um protagonista da sua própria aprendizagem. Isso estimula a autonomia, a curiosidade e o senso de responsabilidade, elementos essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. Permitem a experimentação e inovação nas suas práticas pedagógicas, incentivando a busca por novas formas de ensinar, como o uso de tecnologias, estratégias de gamificação, aprendizado baseado em projetos e outras formas de aprendizagem mais contextualizadas e criativas. As abordagens trazidas pelas metodologias ativas tornam o aprendizado mais envolvente e relevante e têm um impacto positivo sobre os alunos da Educação Básica, o que aumenta o interesse e o desempenho dos estudantes, além de ajudá-los a desenvolver habilidades que são importantes tanto para o sucesso escolar quanto para a vida (SANTOS E SILVA, 2019).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades demonstraram ser eficientes para aumentar o interesse e a compreensão dos alunos sobre os temas abordados. No experimento sobre digestão, os estudantes foram incentivados a refletir sobre o papel da mastigação no processo digestivo, estabelecendo conexões entre a prática e os conceitos teóricos. Os registros em diário de campo mostraram que os alunos sentiram-se motivados e curiosos ao observar a reação das pastilhas efervescentes, facilitando a compreensão sobre a ação das enzimas no processo digestório. Comentários espontâneos, como “parece que está borbulhando igual ao estômago quando digerimos a comida!” evidenciaram a associação direta entre o experimento e o conteúdo aprendido.

O jogo com balões, por sua vez, gerou um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo, no qual os alunos puderam reforçar seus conhecimentos sobre a Teoria da Evolução por meio de desafios e debates. A competição saudável



promovida pelo jogo estimulou a participação ativa, enquanto a correção das respostas erradas em tempo real permitiu uma aprendizagem imediata. Além disso, observou-se que essas metodologias possibilitam uma maior retenção do conteúdo, além de promoverem habilidades como trabalho em equipe, argumentação e pensamento crítico. Muitos alunos destacaram que atividades interativas tornaram o aprendizado “mais divertido e fácil de lembrar”, reforçando o impacto positivo dessas abordagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no PIBID evidenciaram a importância de metodologias ativas no ensino de Ciências, destacando o potencial de atividades lúdicas e experimentais para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo. Os resultados sugerem que essas abordagens não apenas facilitam a compreensão dos conceitos científicos, mas contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos. Dessa forma, reforça-se a necessidade de integrar práticas inovadoras ao ensino, proporcionando um ambiente educacional mais dinâmico e eficiente.

Além disso, observou-se que as metodologias ativas estimulam a participação coletiva e o pensamento crítico, permitindo que os alunos tornem-se protagonistas de sua própria aprendizagem. O uso do jogo didático com balões e do experimento sobre digestão demonstrou que unir teoria e prática fortalece a assimilação dos conteúdos. Essas estratégias fomentam a curiosidade, a cooperação entre colegas e a capacidade de argumentação, promovendo uma formação mais ampla e conectada com a realidade dos estudantes. Dessa forma, este estudo reforça a relevância do PIBID como espaço de formação docente, ao possibilitar que futuros professores experimentem abordagens pedagógicas inovadoras. Tais experiências, além de qualificarem a prática docente, fortalecem o vínculo entre universidade e escola, contribuindo para a construção de práticas educativas mais interativas, colaborativas e eficazes.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte e financiamento do Programa Institucional de



Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho. O programa tem sido fundamental para a formação inicial de professores, promovendo experiências pedagógicas enriquecedoras e contribuindo para a melhoria do ensino nas escolas públicas. Estendemos nossa sincera gratidão ao Colégio Estadual Cívico Militar Dídio Augusto de Camargo Viana, por abrir suas portas e apoiar a realização das atividades pedagógicas, e à supervisora Michelle Borba Oliveira, cuja orientação atenta e dedicação foram essenciais para o planejamento e a execução das práticas educacionais aqui apresentadas. Reconhecemos, ainda, a valiosa contribuição das professoras Ana Maria Nieves, Cassiana Baptista Metri e Fabiane Fortes, cujo compromisso e apoio em cada etapa do projeto fortaleceram sua fundamentação teórica e prática. Por fim, registramos nosso apreço aos alunos participantes, cuja curiosidade, envolvimento e entusiasmo enriqueceram as atividades, reafirmando o papel transformador da educação quando aliada a metodologias ativas e colaborativas.

## REFERÊNCIAS

ACICH, L.; MORAN, J.; TANZI NETO, A. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora. Penso Editora, 2018.

COSTA, G. R.; BATISTA, K. M. A importância das atividades práticas nas aulas de ciências nas turmas do ensino fundamental. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, vol. 7, no. 12, 3 abr. 2017. Disponível em: [www.periodicos.univasf.edu.br](http://www.periodicos.univasf.edu.br).

DEWEY, J. Experiência e Educação. Martins Fontes, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra, 1996.

LOPES, S. BIO. Vol. único, São Paulo: Saraiva, 2008. p. 711–716.

MENEZES, A.; et al. Intervenção: Práticas do Sistema Digestório. p. 3.

PEREIRA, J.; et al. Aula prática para o ensino do sistema digestório no ensino fundamental. Anais do VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza, 2020.



SANTOS, R. A.; SILVA, M. M. da. PIBID e metodologias ativas: contribuições para a formação de professores na educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, 24(77), 587-608, 2019.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.017

## ESPAÇOS EXPOSITIVOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Brenda Lima Marmentini<sup>1</sup>

Isabel Rodrigues Horta<sup>2</sup>

Gabi Venâncio Carvalho<sup>3</sup>

Esmayler de Souza da Cruz<sup>4</sup>

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva<sup>5</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo problematizar o projeto de pesquisa “Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação”, financiado pelo Edital Universal do CNPq e desenvolvido entre os anos de 2022 e 2025. Nossos estudos enfatizaram a análise do Ensino da Arte Contemporânea, pois ela traz as contradições existentes na realidade social. Ao investigar a produção contemporânea, chegamos nas condições de como essas manifestações foram produzidas e nas inquietações propostas hoje. Para isso, utilizamos o conceito de historicidade e totalidade para a produção de um material didático intitulado “Rupturas no Campo das Artes”, cujo objetivo foi auxiliar o professor de arte a selecionar conteúdos de

---

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, [brendalimamarmentini@gmail.com](mailto:brendalimamarmentini@gmail.com)

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, [isarodriguesh15@gmail.com](mailto:isarodriguesh15@gmail.com)

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, [bielkvc5@gmail.com](mailto:bielkvc5@gmail.com)

4 Graduando do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, [smayler.cruz@gmail.com](mailto:smayler.cruz@gmail.com)

5 Professor Orientador: Professora doutora do departamento de artes visuais e dos programas de pós-graduação em Artes Visuais, Educação e PROFARTES, todos pertinentes à UDESC. Coordenadora do projeto *Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação*. Líder do Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos, [cristinaudesc@gmail.com](mailto:cristinaudesc@gmail.com)



artes visuais. Iniciamos um mapeamento tanto das produções científicas como das produções de instituições culturais e artistas, buscando selecionar produções que poderiam otimizar a formação de professores de arte. Nas etapas metodológicas seguintes, preparamos o material didático para ser disponibilizado, realizamos um curso de formação em três módulos para professores de arte por meio da plataforma Moodle, e coletamos dados por meio de um questionário online respondido por 300 professores de artes das cinco regiões do Brasil. Buscamos, através das respostas, analisar as plataformas de aprendizagem, sistematizar as produções tecnológicas de um conjunto de instituições culturais, produzir materiais pedagógicos, dar acesso a esses materiais para professores e debatê-los, com o objetivo de pensar na produção de novas formas de ensino e aprendizagem na escola. Para a análise, utilizamos o referencial sócio-histórico a partir de autores como Dermeval Saviani e Adolfo Vásquez. Como resultados do projeto, pode-se observar a escassez de formação sobre o tema da arte contemporânea, a importância da formação continuada ao longo da atuação, a necessidade de ampliar os estudos sobre a prática pedagógica e a prática social em que está inserida a escola.

**Palavras-chave:** Professores, Ensino de Arte, Histórico-Crítico.



## INTRODUÇÃO

Os dados de pesquisa que vamos disponibilizar no presente artigo são oriundos do projeto de pesquisa “Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação”. Financiado pelo CNPq, edital Universal 2021, o projeto, em fase de conclusão, teve como objetivo investigar as potencialidades de formação de professores de artes no âmbito das tecnologias, em especial com plataformas de aprendizagem e dispositivos para a mediação do ensino de arte criados por artistas e espaços expositivos de arte contemporânea.

Para atingir o objetivo, iniciamos um mapeamento das produções científicas e das produções de instituições culturais e artistas, buscando selecionar produções que poderiam otimizar a formação de professores de arte. Também foram analisadas as plataformas de aprendizagem utilizadas pelos professores durante a pandemia. Segundo Fonseca da Silva, Perini e Oliveira (2021), a pandemia foi um momento em que os professores de arte passaram por muitas dificuldades e, de modo geral, tiveram que arcar com recursos próprios para garantir sua prática pedagógica.

Pode-se dizer que os problemas não começam na pandemia. Outros estudos, como os do Observatório da Formação de Professores (Fonseca da Silva e Fernandes, 2022), destacam diversos aspectos deficitários na formação de professores de arte: a polivalência (ensino de música, teatro, dança e artes visuais) por um único professor, a dificuldade em selecionar os conteúdos escolares, a escassez de salas ambientes e de materiais de arte diversificados, a excessiva jornada de trabalho, a falta de condições nas escolas públicas, a carga horária pequena e a falta de concursos públicos, são alguns dos principais aspectos apresentados nas falas dos professores. Como grupo de pesquisa, consideramos que grande parte dos problemas são de ordem estrutural, produzidos pela sociedade capitalista, que precisam ser enfrentados a partir da luta social para mobilizar o estado a cumprir seu papel de gestor e garantir recursos públicos para as escolas públicas. Considerando este contexto, partimos para a investigação acerca dos conteúdos prioritários a serem ensinados em sala de aula.

Assim, organizamos o artigo em três tópicos: o primeiro, intitulado “a fala dos professores: primeiras análises”, apresenta os dados do questionário realizado com 300 professores de arte das 5 regiões brasileiras; o segundo, “o desenvolvimento dos materiais didáticos”, descreve os conceitos fundantes do



material; e o terceiro pretende relatar a formação continuada desenvolvida com os professores. Finalmente, nas considerações finais, pretendemos apontar os resultados do projeto, articulando os tópicos elencados.

## **1 A FALA DOS PROFESSORES: PRIMEIRAS ANÁLISES**

O projeto contou com uma coleta de dados por meio da plataforma Forms do Google, com professores de arte de todo Brasil para que, pelas respostas, fosse possível analisar as plataformas de aprendizagem, sistematizar as produções tecnológicas de um conjunto de instituições culturais, produzir materiais pedagógicos, dar acesso a esses materiais para professores e debatê-los, com o objetivo de pensar na produção de novas formas de ensino e aprendizagem na escola.

Para a coleta de dados, reunimos 300 respostas de professores de artes do Ensino Básico do Brasil inteiro, que resultaram em 335 respostas, ultrapassando nossa meta. Para conseguirmos atingir esse resultado, divulgamos o questionário em diversas redes para atingir o máximo de professores possível. Com esse movimento, conseguimos um amplo retorno de dados e relatos de professores sobre como foram as condições pedagógicas e como o próprio professor relacionou-se com as condições de trabalho durante o período de isolamento social, na pandemia.

As primeiras análises desse questionário partiram de qual fase os professores atuavam. Mais de 50 % respondeu que atua no Ensino Fundamental I e II. Partindo desses dados, conseguimos mapear qual o nosso principal público de professores, no entanto, queríamos saber, também, onde atuavam. Na análise da pergunta 5 do nosso questionário, relativa à formação acadêmica dos professores, destacaram-se os seguintes dados: 81,4 % dos professores que responderam o questionário têm formação em licenciatura em Artes (visuais ou plásticas). No entanto, foi possível perceber alguns problemas: a existência do ensino polivalente persiste no ensino de Artes no Brasil. Podemos ver isso em respostas tanto de professores de música, teatro e dança que, tendo formação em sua área, ministram conteúdos de outras, fato que acaba deixando falhas no ensino de Artes das escolas.

Outras análises do questionário referem-se aos espaços expositivos e sua acessibilidade para escolas e comunidade. Conseguimos extrair que 64,5 % das



idades/bairros de atuação dos professores têm algum espaço expositivo de arte (museus, galerias, coletivos etc.), no entanto, quando questionados se, no local onde eles atuam, ocorrem ou já ocorreram visitas mediadas, parcerias ou formações com os espaços expositivos do entorno, recebemos 55,5 % de respostas afirmando que não, mostrando que, por mais que os espaços possam existir, na maior parte do tempo, eles não são acessíveis para professores e seus alunos.

Outro dado é que 63,3 % dos professores que responderam o questionário utiliza/utilizou ferramentas e/ou materiais educativos e visuais de espaços expositivos em sua prática docente durante a pandemia ou posteriormente, utilizando-se de ferramentas como Youtube, Google Arts, museus virtuais, material disponibilizado pelas bienais, entre outros.

Por meio desses dados, vemos as dificuldades no ensino das Artes em relação aos espaços expositivos e a necessidade da sistematização de materiais/ferramentas educativos para preencher a lacuna e facilitar o acesso desses 36,7 % de professores que buscam espaços e ferramentas para seus alunos, que devem ser usados no ensino e aprendizagem para a produção de conhecimento.

Trouxemos, portanto, para este texto, uma pequena parcela das discussões apresentadas na coleta de dados a partir do questionário. Destacamos, como dois elementos estratégicos na escola, a problemática da polivalência e da necessidade de materiais didáticos.

## **2 O DESENVOLVIMENTO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS**

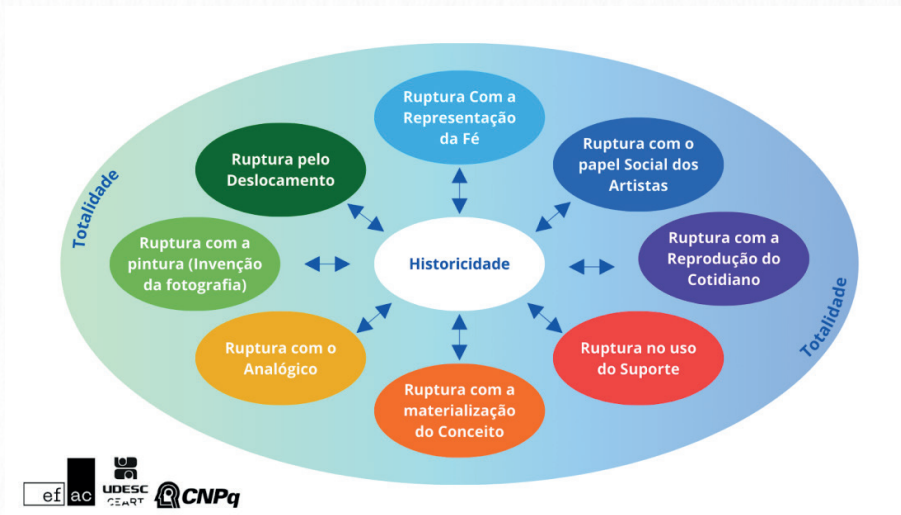
Os materiais didáticos produzidos ao longo do projeto, intitulados “Rupturas no Campo das Artes”, são compostos por um banco de imagens com reprodução de produções de artistas de diferentes tempos, grupos sociais, etnias, gêneros e linhas do tempo, uma mundial e outra brasileira. O material das rupturas foi originalmente criado por Fonseca da Silva (2024) e desenvolvido ao longo do projeto de pesquisa. Seu objetivo é auxiliar o professor a confeccionar aulas por meio de palavras-chave relevantes à história da arte. Essas palavras-chave estão presentes em um glossário com definições norteadoras para o professor.

As rupturas no campo das Artes consistem de oito pranchas de tamanho A3 que catalogam rupturas ao longo da história da arte, além de uma folha A3 principal que lista essas oito rupturas, realçando os elementos da totalidade e historicidade. Cada ruptura está em uma prancha com quatro eixos, sendo esses



Produção, Problemática, Técnica e Teoria, que desdobram-se em Mercado das Artes, Sociedade, Processo Criador e Aspectos Estéticos, respectivamente coordenados pelas cores verde, amarelo, vermelho e azul. Cada eixo abrange termos, eventos históricos ou obras relacionados ao tema, conforme as Figuras 1 e 2.

**Figura 1** - Prancha 1 do material Rupturas no campo da arte



Fonte: Fonseca da Silva, 2024

**Figura 2** - Prancha 5



Fonte: Fonseca da Silva, 2024



Para adicionar uma dimensão lúdica e dinâmica para o processo de escolha das palavras-chave, foram adicionadas cartas de tamanho A5 que contêm uma palavra-chave com a cor de um dos eixos. Assim, o professor, após escolher uma ruptura, pode escolher uma carta e procurar sua definição no glossário que acompanha o material. O glossário tem definições específicas do campo das Artes Visuais e foi escrito por Emiliana Pagalday, com apoio do grupo de pesquisa<sup>6</sup>.

Cada ruptura também acompanha quatro imagens de tamanho A3 de obras mencionadas em um de seus eixos, totalizando 32 obras. As obras apresentam, em seu verso, descrições técnicas e sua fonte. Na escolha das imagens, buscamos diversificar a participação de artistas de diferentes etnias, localizações geográficas e tempos históricos.

## **2.1 LINHA DO TEMPO E MAPA DO BRASIL: MATERIAIS ACESSÓRIOS**

Ao analisar as pranchas em sala de aula, percebeu-se a necessidade da criação de um material didático que pudesse auxiliar esse processo de ensino aprendizagem artístico. Assim, tanto a linha do tempo internacional quanto a brasileira servem de referência, conectando os artistas, obras e movimentos estudados em sala de aula com os movimentos cronológicos - e territoriais, no caso da linha brasileira - da história humana. O objetivo é auxiliar o professor a situar os estudantes nas questões relativas à localização geográfica e ao tempo histórico, passado-presente, sem fixar o professor em uma perspectiva de ensino cronológico.

O primeiro material desenvolvido foi a linha do tempo internacional, organizada de forma longitudinal no formato de uma lona impressa, trazendo, em si, as cronologias de movimentos artísticos com os nomes ausentes, assim possibilitando que cada professor preencha as lacunas do material conforme sua abordagem sobre os diferentes períodos da arte com os alunos. A pesquisa que embasou a produção desse material foi feita por um estudo bibliográfico das seguintes referências: “Estilos, escolas e movimentos”, de Dempsey (2003), e “História Geral da Arte”, organizado pela editora Del Prado (1997).

<sup>6</sup> Mestre em Artes Visuais - Participante do grupo de pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos - Cnpq - UDESC.



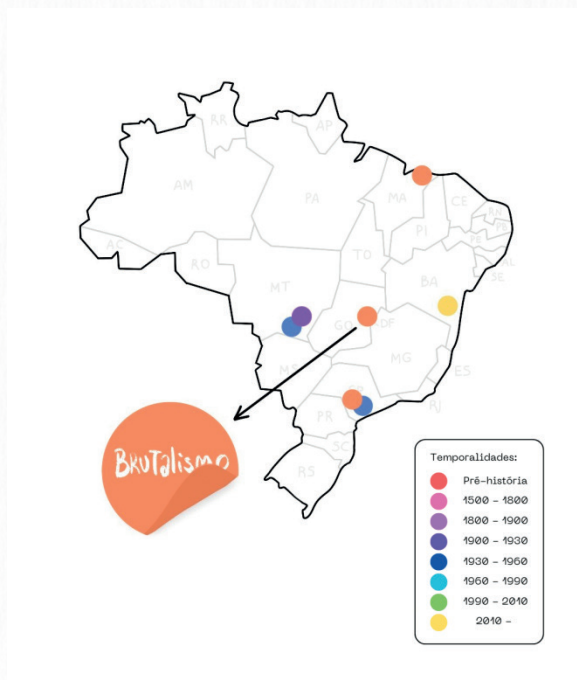
O que, num primeiro momento, seria apenas uma linha cronológica de toda a história da arte, dividiu-se em dois materiais quando se percebeu a falta de referenciais teóricos que abordassem a história da arte brasileira em sua ampla extensão e especificidade. Assim, a proposta da linha do tempo brasileira nasceu com dois objetivos: organizar cronologicamente as manifestações artísticas da história brasileira em um material didático para professores usarem em sala de aula que, ao mesmo tempo, possibilitasse a visualização de tais informações levando em consideração as diferentes regiões do nosso país, de proporções continentais.

A linha do tempo Brasil caracteriza-se por uma lona impressa em formato A2 que, num primeiro momento, apresenta um contorno simples do país, acompanhado de uma legenda cronológica colorida. Todavia, a interação com o material toma forma quando os adesivos que o acompanham entram em cena. Coloridos conforme os períodos cronológicos da legenda do mapa, tais adesivos são intitulados com os principais movimentos e manifestações artísticas que já perpassaram a história brasileira, podendo ser arranjados e rearranjados na geografia do mapa conforme a especificidade de cada aula do professor. A pesquisa bibliográfica que embasou esse material iniciou-se com a análise dos materiais de Barcinski (2014) e Cardoso (2008). Posteriormente, foram agregados “Bienais de São Paulo” (2004), de Francisco Alambert e Polyana Lopes Canhête, e “Arte Contemporânea Brasileira” (2022), organizado por Renato Rezende, que auxiliaram na organização das manifestações artísticas mais contemporâneas.

Todos os materiais apresentados neste artigo, as Rupturas, o Mapa do Brasil e a Linha do Tempo Internacional, estão tramitando em suas últimas fases de materialização, design final e impressão, e serão enviados a todos os concluintes do curso proposto nas primeiras semanas de março de 2025. Como o impacto real dessas produções só poderá ser avaliado após sua inserção no contexto escolar, é possível, por agora, afirmar que a realização desses materiais pedagógicos proporcionou um aprofundamento teórico importante ao grupo de pesquisa, especialmente nos estudos sobre arte contemporânea brasileira. Dessa forma, o estudo sobre o contemporâneo solidifica-se como uma significativa ferramenta de apreensão da realidade social e suas contradições. Buscamos, através dos instrumentos desenvolvidos nesse projeto, a indicação de caminhos mais críticos e conscientes sobre nosso contexto sócio-histórico para o ensino das artes visuais.



**Figura 3** - Idealização do Mapa do Brasil



**Fonte:** Acervo do projeto, 2024.

### 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Sob o contexto generalizado da precarização da formação dos professores de arte, previamente citado pelos estudos do Observatório da Formação de Professores (Fonseca da Silva e Fernandes, 2022), buscamos coletar dados sobre a relação dos professores de artes com o ensino da arte contemporânea. Deste modo, propusemos, no ano de 2024, um curso de formação de 60 h, dividido em três módulos de 20 h. O primeiro módulo foi nomeado de “o que é arte contemporânea?”, o segundo de “os temas da arte contemporânea” e o terceiro “arte contemporânea na escola”. Inscreveram-se para o curso cerca de 400 professores e concluíram 196. Os módulos foram ofertados na plataforma [www.moodle.udesc.br](http://www.moodle.udesc.br).

Cada módulo de quatro encontros foi organizado com carga horária de 20 h. No primeiro encontro do módulo I (o que é arte contemporânea?), os participantes foram instruídos no funcionamento do Moodle, como funcionam as atividades e os caminhos para pedir ajuda, caso não conseguissem desenvolver



alguma atividade. O grupo manteve contato direto com a organização do curso por e-mail e Whatsapp, além das ferramentas de comunicação da plataforma Moodle.

No segundo encontro do primeiro módulo, tivemos a participação do prof. Dr. Rodrigo Born, da UFRN, que proferiu a aula intitulada “Discutindo arte contemporânea” e produziu um material que ficou disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que chamamos de Videoquest.

No terceiro encontro, tivemos a participação da prof.<sup>a</sup> Dra. Maristela Muller, intitulado “Arte contemporânea: O início do fim?”. Ela propôs um debate sobre as técnicas e meios de circulação e consumo da arte, a partir dos textos “Arte contemporânea - uma introdução”, de Anne Cauquelin (2005), e “Após o fim da arte”, de Arthur Danto (2006).

No quarto encontro, tivemos a participação da prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e da prof.<sup>a</sup> MSc. Janaína Enck, doutoranda do PPGAV – Udesc, que apresentaram o material didático “Rupturas no Campo da Arte”, produzido pelo grupo de pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos (CNPq/Udesc).

O módulo II, intitulado “os temas da arte contemporânea”, teve, em sua aula inaugural, o tema “colonização e descolonização nas artes”, abordado pela prof.<sup>a</sup> Dra. Janedalva Gondim, da UNIVASF, que usou, como texto base para o debate, “Colonização e descolonização - fundamentos da dominação ocidental e perspectivas de transformação”, de Godoy (2020). O segundo encontro, intitulado “a ênfase discursiva na autenticidade e sua repercussão nas correntes artísticas contemporâneas”, ministrado pela prof.<sup>a</sup> Dra. Giovana Bianca Darolt Hillesheim, teve, como texto base, o artigo “Arte contemporânea: correntes mundiais em transição para além da globalização”, de Terry Smith (2017), com o intuito de debater, junto aos alunos, a circulação da arte e seus meios.

O terceiro encontro, intitulado “arte africana e arte afro-brasileira”, coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dra. Janine Perini, da UFMA, teve, como eixo, os conceitos a partir do texto de Hélio Menezes (2022), “Exposições e críticos de arte afro-brasileira: um conceito em disputa”. No quarto encontro, intitulado “arqueologia da arte e ainda a arte contemporânea”, coordenado pela prof.<sup>a</sup> mestre Micheline Raquel de Barros, do PPGE/Udesc, e pela prof.<sup>a</sup> Jessica Maria Policarpo, do PPGAV/Udesc, refletiu-se, com base no texto “Arqueologia da obra de arte”, de



Giorgio Agamben (2013), sobre a curadoria da arte contemporânea. Também foi abordada a problemática das migrações forçadas entre artistas contemporâneos.

O módulo III, o último, intitulado “arte contemporânea na escola”, teve como proposição aos professores pensar a curadoria e a mediação da arte contemporânea nos ambientes educacionais, com foco no sistema público de ensino brasileiro. O primeiro encontro, proposto pela prof.<sup>a</sup> Dra. Jaymini Pravinchandra Shah, intitulado “o ato criador no ensino: o movimento de mediação da arte na escola”, teve como intuito aproximar os alunos da temática, para discutir o trabalho de mediação em sala de aula. O segundo encontro, intitulado “arte contemporânea na escola - pedagogia histórico-crítica e a estética de Lukács”, foi ministrado pelo prof. Dr. Paulo Paes, da UFMS. Na aula 3, a prof.<sup>a</sup> Julia Rocha, da UFES, abordou um conjunto de materiais didáticos produzidos para o ensino de arte contemporânea do grupo de pesquisa “Entre - Educação e arte contemporânea”. O quarto encontro, proposto pela prof.<sup>a</sup> Vera Lúcia Penzo Fernandes, da UFMS, levou os alunos a pensar uma pedagogia crítica na formação estética e social dentro da escola. O módulo contou com muitos textos de referência, por exemplo, o texto “Pedagogia histórico-crítica e o ensino de artes visuais: Um breve panorama da produção acadêmica no Brasil”, de Janedalva Pontes Gondim (2024).

Disponível no ambiente virtual, havia textos para estudos, exercícios de fórum, vídeos de apoio, entre outros. Todos os módulos contaram com avaliações em que os alunos eram convidados a produzir um resumo. Dentro dos fóruns, era proposta, além da interação, uma tarefa ou pergunta que se engaja no debate sobre os assuntos discutidos. A conclusão do módulo III propôs aos alunos um relato docente e uma sequência didática, no intuito de pensar a prática em sala de aula dentro do ensino de artes visuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados e das análises realizadas, evidencia-se a escassez de formação sobre o ensino da arte contemporânea, a dificuldade de acesso a espaços expositivos e a necessidade de materiais pedagógicos sistematizados que possam contribuir para a prática docente. A fala dos professores revelou que a polivalência no ensino de artes e as condições precárias das escolas impactam diretamente na formação dos estudantes, evidenciando a necessidade de



ampliação dos estudos sobre a prática pedagógica e a prática social em que a escola está inserida.

Diante desse cenário, o material didático “Rupturas no Campo das Artes” foi desenvolvido como um instrumento para auxiliar os professores na seleção de conteúdos de artes visuais, articulando os conceitos de historicidade e totalidade. Além disso, os materiais acessórios, como a linha do tempo internacional e o mapa do Brasil, buscam conectar as produções artísticas ao contexto histórico e geográfico, promovendo um ensino crítico e contextualizado.

A formação continuada, realizada por meio do curso ofertado na plataforma Moodle, possibilitou o aprofundamento nos temas da arte contemporânea, promovendo o debate sobre a mediação, a circulação e o consumo da arte no contexto escolar. Os resultados apontam a importância de iniciativas que integrem espaços expositivos e ambientes virtuais de aprendizagem, proporcionando novos caminhos para o ensino das artes visuais na escola. Assim, ao problematizar a formação dos professores de arte, reafirmamos a necessidade de enfrentamento dos desafios estruturais por meio da luta social, mobilizando o Estado a garantir recursos para a educação pública. Acreditamos que o aprofundamento nos estudos sobre arte contemporânea e a construção de materiais didáticos acessíveis são passos fundamentais para consolidar uma prática pedagógica crítica e socialmente engajada.

## REFERÊNCIAS

BARCINSKI, F. W. dir. 2015. **Sobre a arte brasileira**: da pré-história aos anos 60. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015.

CARDOSO, R. **A arte brasileira em 25 quadros**: 1790-1930. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2008.

DEMPSEY, A. **Estilos, escolas & movimentos**: guia enciclopédico da arte moderna. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

EDICIONES DEL PRADO, **História Geral da Arte Sinopse da Arte Universal**, 1997.



FONSECA DA SILVA, M. C. R. **Programa residência pedagógica:** a formação de professores de arte no eixo da pedagogia histórico-crítica. IN: FONSECA DA SILVA, M. C. R.; ENCK, J. (Org.) . Problematizações a partir da iniciação a docência em artes. 1. ed. Florianópolis: AAESC, 2024. v. 1. 200p

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; FERNANDES, V. P. Editorial.

**Palíndromo**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 7–12, 2022. DOI:

10.5965/2175234614322022007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21435>. Acesso em: 21 jan. 2025.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; LUGE OLIVEIRA, V.; PERINI, J. A. (2021). Os professores de artes visuais e a pandemia da covid-19 . *Momento - Diálogos Em Educação*, 30(01). <https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13202>. Acesso em: 21 jan. 2025.

POLIDORO, L. A. S.; SILVA, V. E. R. Espaços expositivos de arte contemporânea, diálogos com ambientes virtuais de formação. In: **32º Encontro Nacional da ANPAP Formas de vida**, 2023, Fortaleza. Formas de Vida - Anais do 32º Encontro Nacional da ANPAP. Fortaleza: Even3, 2023.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.018

# **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: A CRIAÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFPR/ CAMPO LARGO**

Elisete Poncio Aires<sup>1</sup>  
Luciane Schulz<sup>2</sup>

## **RESUMO**

Os Institutos Federais (IFs) constituem uma política pública de reorganização, expansão e interiorização da Rede Federal e, para tanto, foram instalados campi em diferentes municípios brasileiros, desde as capitais àqueles de pequeno e médio porte. A Lei Federal 11.892/2008, que cria os IFs, em seu artigo 7º, trata dos objetivos dos institutos e determina, no inciso VI, a obrigatoriedade de ministrar, em nível de Educação Superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à capacitação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional. Este relato de experiência, portanto, descreve e contextualiza o processo de criação e implantação do curso de licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Paraná, campus Campo Largo. A partir de uma pesquisa exploratória e método de abordagem qualitativa, detalha o processo de criação e aprovação do curso realizado durante os

1 Doutoranda em Educação pela UTP/PR; Mestra em Letras pela PUCRS; Especialista em Língua Inglesa pela URI/FW; Licenciada em Letras – Inglês, Português e Respectivas Literaturas pela URI/FW. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná, Campus Campo Largo. E-mail: elisete.aires@ifpr.edu.br

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública da UTFPR/Campus Curitiba; Mestra em Políticas Públicas pela UFPR; Especialista em Direito Público (Administrativo, Constitucional e Tributário); Bacharel em Direito. Professora no Ensino Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná, Campus Campo Largo. E-mail: luciane.sfonseca@ifpr.edu.br



anos de 2017 a 2019, precedido de levantamento das demandas locais, realizado por um grupo de trabalho especialmente designado, e as diretrizes estipuladas no Plano de Desenvolvimento Institucional da Instituição (PDI). Em paralelo, relata a experiência da construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), fruto de amadurecimento institucional, do debate e da construção coletiva, com vistas à formação de estudantes que compreendam os saberes da Matemática, com dimensão didática, visando o fortalecimento das políticas públicas da Educação. Apresenta, ainda, as dificuldades e alternativas para formação das primeiras turmas, bem como as estratégias para a permanência dos estudantes na instituição. Entre os resultados identificados estão a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e um currículo que vai além do que se exige pelas diretrizes vigentes para a formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, formação docente, Licenciatura em Matemática.



## INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais (IFs) constituem uma política pública de reorganização, expansão e interiorização da Rede Federal e, para tanto, foram instalados campi em diferentes municípios brasileiros, desde as capitais àqueles de pequeno e médio porte. A Lei Federal 11.892/2008, que cria os IFs, em seu artigo 7º, trata dos objetivos dos institutos e determina, no inciso VI, a obrigatoriedade de ministrar, em nível de Educação Superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, após oito anos de tramitação no Congresso Nacional, dedicou o Título VI aos Profissionais da Educação. Inicialmente, no artigo 61, define quem integra tais profissionais e, a seguir, no artigo 62, trata da formação de docentes para atuação na Educação Básica, definindo que “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (Brasil, 1996), destacando que essa formação inicial deve acontecer, preferencialmente, de forma presencial.

Este relato de experiência, portanto, descreve e contextualiza o processo de criação e implantação do curso de licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), campus Campo Largo, criado para atender à demanda local por professores licenciados na área, ao artigo 62 da LDBEN, e à meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), além de cumprir as metas previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição.

A partir de uma pesquisa exploratória e método de abordagem qualitativa, este artigo registra os atos e procedimentos realizados para a definição do curso (a partir de relatório circunstanciado elaborado por um grupo de trabalho designado para o estudo da demanda local por cursos superiores), baseando-se em documentos compilados no processo SEI 23010.000499/2018-66 (processo de criação e implantação do curso), além de dados sistematizados pela gestão de ensino do campus do período.

Além desta seção introdutória, o artigo conta com uma seção sobre os institutos federais, avaliada como uma das maiores políticas públicas educacionais instituídas no país e, em seguida, apresenta e contextualiza o campus Campo Largo do IFPR. Na sequência, uma seção específica descreve o processo de



implantação do curso de licenciatura no campus, detalhando a escolha do curso, a construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as dificuldades enfrentadas e iniciativas adotadas pela gestão de ensino para a formação de turmas novas, as estratégias pedagógicas visando à integração e permanência dos estudantes na instituição e, por fim, as considerações finais das autoras.

## **METODOLOGIA**

Este estudo é de natureza básica, na forma de pesquisa exploratória e método de abordagem qualitativa. Os procedimentos compreendem a articulação da legislação e referencial teórico, somados à sistematização das informações previstas no Projeto Pedagógico do Curso, contidas nos documentos compilados no processo de criação do curso (Processo SEI nº23010.000499/2018-66), bem como dados sistematizados pela gestão de ensino à época.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **OS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) constitui-se em um marco da educação pública brasileira, sobretudo no que concerne à oferta de uma formação técnica e tecnológica de qualidade. Os IFs, instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, constituem uma política de reordenamento, expansão e interiorização da Rede Federal, por meio da qual foram instalados campi em diferentes cidades brasileiras, da capital aos municípios de pequeno e médio porte. Tal legislação promoveu a unificação de diversas escolas técnicas federais, agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em uma rede unificada, visando à democratização do acesso ao ensino, além de contribuir para o desenvolvimento regional. Uma de suas características é a verticalização do ensino. Por isso, seus cursos envolvem desde curta duração (cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC) até a pós-graduação, articulando o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação, na perspectiva da formação humana e emancipatória (Schulz; Aires, 2024).



Eliezer Pacheco (2010) salienta que os IFs caracterizam uma nova institucionalidade da Rede, com características e finalidades singulares, apta a efetuar uma política pública educacional que, efetivamente, coloque em ação um projeto societário de desenvolvimento. Um modelo institucional inovador em termos de Proposta Política Pedagógica, sem similaridade em outro país, que inova a partir das próprias experiências e necessidades da Rede Federal. Além disso, estas instituições visam a formação de sujeitos políticos com capacidade de “pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível” (Pacheco, 2015, p. 25). A implantação dos IFs contribuiu para qualificar as políticas públicas educacionais brasileiras, com o reordenamento, a expansão e a interiorização, ampliando e promovendo a capilaridade da Rede Federal, numa relação direta com o desenvolvimento local e regional, tendo em vista as demandas e as potencialidades dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (APLs).

Dessa forma, a responsabilidade social dos Institutos Federais implica no conhecimento das regiões em que se estabelecem, a fim de que atendam, efetivamente, às necessidades da sociedade dentro da concepção e dos princípios institucionais que configuram esta instituição, que busca contribuir para a melhoria da qualidade de vida e para a diminuição das desigualdades sociais, por meio de um desenvolvimento sustentável. Essa responsabilidade está associada, portanto, à articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, gerando, também, desenvolvimento nos aspectos econômicos e sociais.

Além disso, de acordo com as Concepções e Diretrizes dos IFs, assinaladas pelo Ministério da Educação (MEC), sua política está comprometida “com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.)” (Brasil, 2010, p.7), bem como “articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo”. Acrescenta, também, que, dada a função dos institutos, eles “devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação” (Brasil, 2010, p.19).

A Lei 11.892/2008 define diretrizes e concepções norteadoras dos institutos. Nos artigos 6º, 7º e 8º, identificam-se elementos inovadores e progressistas, que objetivam superar o modelo hegemônico e disciplinar da educação brasileira:



a) estruturas multicampi, como o compromisso de intervenção nas respectivas regiões (territorialidade) para o desenvolvimento sustentável com inclusão; b) organização pedagógica verticalizada; c) pluricurricularidade com atuação em diversos eixos tecnológicos; d) formação humana e integral, articulando o ensino técnico/científico com o mundo do trabalho, da cultura e da ciência; e) indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; f) pesquisa aplicada aos setores industriais e econômicos; g) ações de extensão, dialogadas com a sociedade; h) democratização do acesso em atendimento à lei de cotas (Schulz; Aires, 2024, p. 4).

Considerando o foco deste artigo, a próxima seção descreve o campus Campo Largo do IFPR, locus da experiência aqui relatada.

## **INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS CAMPO LARGO**

O campus Campo Largo, localizado na região metropolitana de Curitiba, corresponde à nona unidade do IFPR, posta em funcionamento em 24 de maio de 2010, inicialmente, como um núcleo avançado do campus Curitiba, tendo sua transformação para campus publicada em 5 de dezembro de 2012, por meio de uma Portaria da presidenta Dilma Rousseff.

Atualmente, sua oferta de cursos presenciais abrange quatro eixos distintos: Gestão e Negócios (curso técnico em Administração na modalidade EJA-EPT, curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio, curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais e a especialização em Gestão Empresarial); Recursos Naturais (curso técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio e curso superior de tecnologia em Agroecologia – com oferta na sede do campus e assentamento do Contestado, em parceria com a Escola Latino-Americana de Agroecologia – ELAA, no município da Lapa); Produção Industrial (curso superior de Tecnologia em Materiais) e Controle e Processos Industriais (curso técnico em Automação Industrial integrado ao Ensino Médio e curso técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio e na modalidade subsequente). Também são ofertados os cursos de bacharelado em Engenharia Elétrica e licenciatura em Matemática.

Nos últimos anos, houve a interrupção da oferta dos cursos: técnico em Eletromecânica, o qual foi substituído pelo curso técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio; curso técnico em Administração, modalidade subsequente, tendo em vista a oferta do curso de tecnologia em Processos Gerenciais; curso



técnico em Eletrotécnica, subsequente, face à implantação do curso superior de Engenharia Elétrica e curso técnico em Cerâmica, modalidade subsequente, considerando a criação do curso de tecnologia em Materiais.

Com exceção dos cursos da EJA e Especialização, que possuem processos seletivos singulares com editais específicos, todos os demais possuem ingresso via processo seletivo regular organizado pela Pró-Reitoria da Ensino, com a oferta de 40 vagas por curso.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A IMPLANTAÇÃO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO CAMPUS CAMPO LARGO**

As razões administrativas, pedagógicas e legais que impulsionaram a definição do curso foram: a) os indicadores constantes no relatório do Grupo de Trabalho - GT do Ensino Superior (designado pela Portaria 35/2018 da Direção-Geral do campus); b) a infraestrutura existente no campus; c) a disponibilidade de carga horária docente para atuação; d) a Matemática como área estratégica para o campus; e) a necessidade de uma resposta aos índices de retenção e dificuldade apresentadas pelos estudantes nesta área do conhecimento; f) a possibilidade dos futuros estudantes de licenciatura em Matemática realizarem estágios e criarem grupos de estudos e pesquisa com os estudantes do Ensino Médio e com os jovens e adultos (EJA/EPT e Cursos Subsequentes); g) o cumprimento da meta 15 do Plano Nacional de Educação, de que todos os docentes da Educação Básica deveriam possuir licenciatura até 2024; h) a determinação constante no art. 7º, b, da Lei 11.892/2008, que estabelece, como objetivo dos Institutos Federais, ministrar, em nível de Educação Superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional; e, por fim, i) a inexistência no município e região metropolitana de Curitiba de instituições públicas que ofertassem licenciatura em Matemática, curso ofertado, na sua maioria, por instituições privadas e à distância. Assim, diante desses fatores, a Direção-Geral publicou a Portaria nº 99, de 09 de agosto de 2018, designando uma Comissão de Estruturação do Curso



(CERC) para a construção da Proposta de Abertura de Curso e, na sequência, o Projeto Pedagógico de Curso de licenciatura em Matemática (IFPR, 2019).

Os indicadores constantes no relatório do Grupo de Trabalho - GT do Ensino Superior apontaram que a licenciatura mais desejada pelos participantes da pesquisa foi Biologia (45,52 %). No entanto, a pesquisa demonstrou que mais de 90 % dos docentes da área tinham formação compatível, enquanto somente 78,6 % dos docentes de Matemática de Campo Largo tinham formação na respectiva área. Ademais, de quem demonstrou interesse na Habilitação em Ciências Exatas (Matemática, Química e Física), quase 50 % manifestou interesse na habilitação em Matemática, o que justificou a escolha pelo segundo curso mais desejado.

A CERC foi integrada pela Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (Diepex), pela Coordenadoria de Ensino (Coens), pela Coordenadoria de Pesquisa e Extensão (Copex), por docentes da área de Matemática e docentes das demais áreas do Núcleo Comum do Campus, por um servidor da Direção de Administração e Planejamento, pelo bibliotecário do campus e uma pedagoga. Após a realização de várias reuniões, nas quais se ouviam dos membros as demandas de cada área, a CERC elaborou o texto do Projeto Pedagógico (PPC), fruto de amadurecimento institucional, do debate e da construção coletiva, que, após aprovado nas instâncias internas do campus – Colegiado de Gestão Pedagógica do Campus (CGPC) e Colégio Dirigente do Campus (CODIC), foi encaminhado para pareceres das Pró-Reitorias (de Ensino, de Planejamento e Administração e de Pesquisa e Extensão) e, na sequência, submetido à análise do Conselho de Ensino e Pesquisa (Consepe) e Conselho Superior (Consup). Com o projeto aprovado em todas as instâncias, foi publicada a Resolução CONSUP nº 30, de 14 de junho de 2019, autorizando a criação do curso de licenciatura em Matemática do campus Campo Largo (IFPR, 2019a).

## **O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO**

A organização curricular do curso de licenciatura em Matemática observou as determinações legais contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura), na Resolução CNE/CP nº 02/2015 (define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior) e na Resolução nº 03/2003 (institui



diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Matemática) e, ainda, nos princípios e diretrizes do IFPR, além da Resolução IFPR nº 19/2017 (regulamento para Projeto Pedagógico de Curso de licenciatura do Instituto Federal do Paraná).

A estrutura curricular compreende uma carga horária total de 3280 h, alocados em 10 semestres letivos, distribuídos em três núcleos: (1) formação geral; (2) aprofundamentos e (3) integrador. Dessa carga horária, 2280 h são distribuídas em componentes curriculares dos núcleos 1 e 2, sendo 640 h delas, especificamente, em componentes com dimensões pedagógicas. Integram o núcleo 3 os componentes de Prática Profissional, com 400 h (presente em todos os semestres) e o Estágio Obrigatório, também com 400 h (alocado a partir do segundo semestre do curso). Além dessa carga horária, há, ainda, 200 h de atividades complementares que o licenciando deverá realizar até o final do curso.

Os componentes integradores, Prática Profissional e Estágio Obrigatório, têm como diretriz propiciar aos estudantes, durante todo o curso, a articulação teoria-prática, estipulada como um dos princípios da Resolução CNE nº 02/2015, cuja preocupação com a qualidade da formação dos profissionais fica clara desde sua ementa: “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**” (Brasil, 2015, grifos nossos).

O curso caracteriza-se, portanto, como uma proposta pedagógica que viabiliza o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articuladas com os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Visando o dinamismo do mundo do trabalho e a missão institucional, a proposta foi concretizada com base nos fundamentos filosóficos da prática educativa, numa perspectiva cidadã e omnilateral, e nos princípios norteadores da educação profissional e tecnológica brasileira, os quais se encontram explicitados na LDB (Lei nº 9.394/1996) e no Decreto Federal nº 5.154/2004, que regulamenta a educação profissional.

Segundo o PPC, o Curso de Licenciatura em Matemática tem por objetivo:

a formação de estudantes que compreendam os saberes da matemática, com dimensão didática, visando o fortalecimento das políticas públicas da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e com elevado grau de responsabilidade social comprometidos com



as transformações sociais, políticas e culturais, capazes de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária (IFPR, 2019, p.30).

Superando a concepção de que a Matemática é essencialmente teórica, o curso adota uma abordagem que valoriza a identificação dos conhecimentos prévios do estudante, utiliza-se de experiências práticas e contextualizadas do conhecimento matemático. Os estudantes são vistos como sujeitos ativos da aprendizagem e, por isso, são desafiados à solução de problemas, desenvolvendo conhecimentos que possam ser aplicados em novas situações surgidas. “A formação dos docentes na área de Matemática deverá, portanto, prepará-los teoricamente e também instrumentalizá-los para que sejam capazes de aplicar os conhecimentos matemáticos no contexto contemporâneo” (IFPR, 2019, p.32). Essa preparação ocorre, especialmente, nos componentes curriculares de Prática Profissional e nas atividades de Estágio Obrigatório, realizadas em escolas, inclusive, no próprio campus, a partir do segundo semestre de curso. Essa forma de organização curricular coaduna com o entendimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a qual considera “como prática como componente curricular todas as atividades em que o(a) licenciado(a) irá associar o conhecimento sobre um determinado objeto de ensino com o conhecimento pedagógico, ou seja, como se aprende e como se ensina esse conteúdo” (Anfope, 2024. p.3).

Nos termos do Parecer CNE/CES 1.302/2001, que define as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática, este curso tem como objetivo principal a formação de professores para a Educação Básica e para a pesquisa sobre o ensino (Brasil, 2001). As habilidades e competências adquiridas ao longo da formação em um curso de Matemática, tais como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas, fazem do egresso um profissional capaz de ocupar posições no mundo do trabalho dentro e fora do ambiente acadêmico, em todas as áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável. Ainda, de acordo com o Anexo II da Resolução nº 19/2017 (Regulamento para projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura do Instituto Federal do Paraná), artigo 13,

o perfil desejável do professor dos cursos de Licenciatura é o preparo para a docência, por meio de cursos que lhe garantam a capacidade de compreender os processos pedagógicos que envolvam o ambiente



escolar e as situações de ensino-aprendizagem; um profissional crítico, capaz de contextualizar a área do curso na sociedade; experiência na sua área de formação, ser crítico, pesquisador, apoiar as ações de extensão do curso e do campus, e incentivar a inovação (IFPR, 2017).

A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão compõem o tripé de atuação dos Institutos Federais. As atividades de ensino promovem o aprofundamento de conhecimentos relacionados à área formativa do curso. Já as atividades de pesquisa contribuem no processo formativo por meio da investigação, produção, inovação e difusão de conhecimentos. E, por fim, as atividades de extensão permitem uma relação entre a produção do conhecimento realizada no interior da escola e aquele produzido pela sociedade, de complementação entre as demandas sociais, culturais e tecnológicas, num processo de contextualização dos processos formativos e de transformação da realidade local. Respeitadas as especificidades de cada uma destas atividades, elas são indissociáveis, na medida em que o trabalho pedagógico realizado estabelece interrelações entre essas dimensões, objetivando uma formação mais completa para os estudantes e permitindo o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criticidade. Neste sentido, essa articulação é prevista no PPC por meio da oferta de diversas atividades:

- práticas realizadas nos diferentes componentes curriculares e na integração entre eles por meio de projetos;
- oficinas que envolvam a construção do conhecimento dos conteúdos da Matemática, o desenvolvimento de metodologia de ensino e de materiais didáticos;
- estudo e discussão sobre as pesquisas que envolvem o processo ensino aprendizagem em Matemática;
- projetos de formação continuada de professores das redes estadual e municipal de educação;
- programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de fomento à formação de professores da Educação Básica Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Programa de Bolsas de Inclusão Social (Pbis), Monitoria, Programa Institucional de Bolsas de Extensão – Modalidade Graduação (Pibex);
- Trabalho de Conclusão de Curso;
- Eventos Científicos (congressos, seminários, mostras, feiras...) do IFPR e de outras instituições (IFPR, 2019, p.32).

A participação dos estudantes do curso superior de licenciatura em Matemática em projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão é considerada



como atividade complementar. Valorizando esse tripé, há, anualmente, a realização da Semana de Matemática, com oficinas e palestras envolvendo a comunidade acadêmica. Em relação à extensão, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Largo, têm sido ofertados cursos de formação para professores pedagogos que ensinam Matemática para os quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I, com a colaboração dos graduandos na execução das atividades. Em 2022, por exemplo, foram capacitadas seis turmas, que somaram 150 participantes<sup>3</sup>.

## **O INGRESSO DAS PRIMEIRAS TURMAS E AS DIFICULDADES PARA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES**

Após ampla divulgação (mídias sociais, rádio, cartazes em igrejas, associações de moradores, ônibus, sindicatos e comércio local e cidades circunvizinhas), a primeira turma iniciou o curso em 2020. O início do ano letivo foi marcado por palestras de acolhimento e motivação, que são desenvolvidas anualmente.

Com o surgimento da pandemia de covid-19, a suspensão do calendário acadêmico e, por último, das atividades presenciais, muitos estudantes da primeira turma (2020) interromperam seus estudos. Em agosto de 2020, depois de ampla discussão, deliberou-se pela realização de atividades remotas e, por inúmeras variantes (dificuldade de equipamento e acesso, incompatibilidade do ambiente familiar para a realização de atividades escolares, alteração e/ou ampliação nos horários de trabalho, sobrecarga de atividades com a família, principalmente no caso das mulheres, dificuldade de aprendizagem no formato remoto, preferência pela forma presencial, contato com professores e colegas, somados à ausência de celeridade para concluir o curso, entre outras), muitos estudantes deixaram de acompanhar as atividades escolares, sendo que alguns trancaram formalmente o curso. Situação semelhante aconteceu também em 2021, com aulas ocorrendo remotamente até outubro.

A partir de 2022, de volta à normalidade possível no contexto pós-pandemia e com aulas ocorrendo de forma presencial, retomaram-se as ações de divulgação do processo seletivo para ingresso de novas turmas, além de iniciar-se uma campanha específica para reintegração daqueles estudantes que haviam trancado

<sup>3</sup> Ver matéria em: <https://ifpr.edu.br/campo-largo/2022/11/28/o-campus-campo-largo-promoveu-curso-para-os-professores-da-rede-municipal/>



o curso no período pandêmico. As dificuldades para conciliar trabalho, família e estudo, a reprovação em componentes curriculares que envolvem fundamentalmente cálculos e outros fatores contribuíram para que o número de interessados, gradativamente, fosse diminuindo.

No entanto, tendo sempre em mente a responsabilidade social da instituição com esse público, a gestão de Ensino e Colegiado de Curso optou por intensificar as campanhas de divulgação de modo a fortalecer o curso, buscando formas de atrair novos estudantes para seus processos seletivos, publicando, inclusive, vários editais com vagas disponíveis, mediante sorteio, após o prazo regular, visando à ampliação do número de matrículas. Ainda, foram publicados editais (anos de 2024 e 2025) visando alcançar os interessados na segunda licenciatura. Os editais de transferência interna e externa também tinham a meta de ampliar o número de estudantes no curso.

Aliado às ações de busca ativa por novos estudantes, o trabalho também foi intensificado com os veteranos, incluindo o ingresso do campus no PIBID (Programa de Residência Pedagógica), que disponibiliza bolsas de iniciação à docência para os estudantes. Dados da coordenação do curso registram que, no período de 2020 a 2022, foram oito bolsas destinadas. Nos períodos de 2022 a 2024 e de 2024 a 2026, foram mais 24 bolsas destinadas aos estudantes em cada etapa, com vigência de 18 meses.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do dever legal de ofertar um curso superior em licenciatura, somado ao compromisso institucional definido no Plano de Desenvolvimento Institucional, o IFPR - campus Campo Largo, após um longo processo de discussão e planejamento, implantou o curso de licenciatura em Matemática.

A organização curricular observou as normativas legais pertinentes às licenciaturas e, hoje, no sexto ano do curso, pode-se garantir que o currículo vai além do que se exige pelas diretrizes vigentes para a formação inicial de professores, considerando a carga horária e os componentes específicos, como é o caso da Prática Profissional e do Estágio Obrigatório (não mais obrigatório pela Resolução CNE 04/2024).

É notável a preocupação do colegiado do curso com a formação adequada dos seus egressos, na medida em que articula teoria e prática e respeita o tripé



ensino, pesquisa e extensão, fundamental para a formação de professores. Ainda, ações foram implementadas visando o preenchimento das turmas, a permanência e o êxito dos estudantes.

Diante desse contexto, esse artigo registrou a história da implantação do curso superior de licenciatura em Matemática, suas concepções, finalidades e ações desenvolvidas ao longo dos últimos seis anos. Pesquisas futuras poderão avaliar o impacto desses egressos nos diferentes espaços de trabalho, no sentido de apurar se estão atendendo às razões que levaram à criação do curso, bem como de justificar possíveis necessidades de alterações no PPC.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 04/2024**. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf). Acesso em: 8 mar. 2025.

BRASIL. **Lei 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Parecer NCE/CES nº 1302/2001**, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Portal MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes**. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretri-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretri-)



zes&category\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 02/2015, de 2 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 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 4, de 12 março de 2024.** D.O.U. 27/5/2024, Seção 1, Pág. 49. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/ Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf). Acesso em: 5 mar. 2025.

IFPR, Reitoria. PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional** (2019-2023). Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2023/09/pdi-2019-2023-revisado-2022.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

IFPR, Reitoria. PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional** (2024-2028). Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/pdi-2024-2028.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

IFPR. **Resolução nº 30 de 14 de junho de 1999.** Autoriza a criação do Curso Superior em Licenciatura em Matemática, do Campus Campo Largo, do IFPR. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=353548&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=353548&id_orgao_publicacao=0). Acesso em: 5 mar. 2025.

IFPR. **Portaria DG-Campo Largo nº 99/2018.** Designa a Comissão Estruturante do Curso de Licenciatura em Matemática.

IFPR. Campus Campo Largo. **Relatórios da Gestão do Ensino e Coordenação de Curso.** 2019-2024.

PACHECO, Elieser. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais:** Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica



transformadora. Editora do IFRN. Natal. 2015. Disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SCHULZ, Luciane; AIRES, Elisete Poncio. A integração curricular na EJA-EPT no IFPR/Campo Largo. **Revista Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 865–874, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.590.

SISTEMA ELETRÔNICO DE INFORMAÇÕES (SEI). **Processo 23410.000499/2018-66**. Proposta de abertura do Curso de Licenciatura em Matemática IFPR Campo Largo. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=protocolo\\_pesquisa\\_rapida&id\\_protocolo=26931&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110000545&infra\\_hash=6a075b093dcd832c7d27b0c606d-909f1a2abda2d5ea40a2f741350b00fd32e3a](https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=protocolo_pesquisa_rapida&id_protocolo=26931&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110000545&infra_hash=6a075b093dcd832c7d27b0c606d-909f1a2abda2d5ea40a2f741350b00fd32e3a). Acesso em: 8 mar. 2025.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.019

# FORMAÇÃO DOCENTE: PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lisiane de Fatima Ribas de Oliveira<sup>1</sup>  
Leziany Silveira Daniel<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo, de natureza qualitativa, investiga a formação docente no contexto da leitura e escrita na Educação Infantil, analisando o impacto da formação continuada oferecida pelo Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades do sul do Brasil. O estudo foca nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, destacando a importância de integrá-las de forma lúdica e significativa, respeitando a infância e promovendo o desenvolvimento integral das crianças. A autora, como formadora do projeto, reflete sobre sua experiência e a dos professores em formação, enfatizando a necessidade de uma formação que valorize a infância e a construção de saberes de maneira contextualizada. O artigo aborda, ainda, as transformações na Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforçam práticas como contação de histórias, brincadeiras e jogos para o contato das crianças com a cultura escrita. Discutem-se, também, os desafios enfrentados pelos professores, como a desvalorização da profissão e a falta de recursos, e a relevância do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a melhoria do ensino público. Conclui-se que a formação continuada é essencial para práticas pedagógicas qualificadas, promovendo uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças e prepare-as para o contato com a escrita de forma respeitosa e instigante.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Formação de professor; Escrita; Leitura; Práticas pedagógicas

1 Graduando do Curso de Pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal do Paraná- PR, [lisiane.ribas@ufpr.com](mailto:lisiane.ribas@ufpr.com)

2 Professor orientador: Doutora em Educação UFPR. [lezianydanield@ufpr.com](mailto:lezianydanield@ufpr.com)



## INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória como professora da Educação Infantil, diversas vezes, vi-me refletindo sobre as práticas pedagógicas voltadas para a etapa pré-escolar. Essa fase exige um equilíbrio delicado: despertar o interesse das crianças para os primeiros passos da aquisição do código escrito, sem deixar de respeitar e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento próprios da Educação Infantil. Essas inquietações impulsionaram-me a buscar formação continuada, visando aprimorar minha atuação e oferecer um ensino mais alinhado às necessidades das crianças.

No início de 2024, encontrei uma oportunidade relevante: a formação sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), oferecida pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades da região sul do Brasil. Após a inscrição e a aprovação no processo seletivo, fui contemplada com a formação, assumindo posteriormente o papel de formadora municipal em Araucária/PR, responsável por compartilhar os conhecimentos adquiridos com minhas colegas de rede. Essa experiência reforçou minha compreensão de que a leitura e a escrita são pilares essenciais no desenvolvimento infantil, e que a formação continuada é imprescindível para a construção de práticas pedagógicas adequadas e significativas.

Este ensaio teórico, de natureza qualitativa, está fundamentado em autores que discutem a formação docente e em documentos legais que regulamentam as etapas da Educação Básica. A alfabetização na Educação Infantil tem sido tema de intenso debate, especialmente no que se refere ao papel do professor e à adequação das práticas pedagógicas a essa fase tão singular do desenvolvimento humano.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discute-se a importância da formação docente e da formação continuada como ferramentas para a qualificação da prática pedagógica. Em seguida, abordam-se as especificidades da Educação Infantil no Brasil, com base nas legislações vigentes, que culminam no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Posteriormente, reflete-se sobre a implementação do projeto LEEI e sua formação, finalizando com um relato da minha experiência como professora da Educação Infantil, aluna do projeto e formadora municipal.



Essa trajetória não apenas ampliou meu repertório teórico e prático, mas, também, reforçou a importância de uma Educação Infantil que respeite as singularidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas e alinhadas às suas necessidades e potencialidades.

## 2 METODOLOGIA

Este artigo tem como objetivo investigar a formação docente no contexto da leitura e escrita na Educação Infantil, com foco no impacto da formação continuada oferecida pelo Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). A pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que busca compreender os processos e as experiências vividas pelos professores participantes do projeto, bem como refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas nessa etapa de ensino.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma análise aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando a complexidade e a subjetividade envolvidas na formação docente e nas práticas pedagógicas. Para isso, foram utilizados, como base, os relatos de experiência da autora, que atuou como professora da Educação Infantil, aluna do projeto LEEI e formadora municipal, além de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os materiais pedagógicos do LEEI.

A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental e relato de experiência. A análise documental incluiu a revisão de legislações, diretrizes e materiais pedagógicos relacionados à Educação Infantil e ao projeto LEEI. Já o relato de experiência foi construído a partir da vivência da autora como participante e formadora do projeto, destacando os desafios, aprendizados e reflexões sobre a prática docente.

A pesquisa também baseou-se em autores que discutem a formação docente, como Nóvoa (2020; 2022), e em estudos sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil, como Soares (2017) e Lucca e Osti (2019). Essas referências teóricas foram essenciais para contextualizar as práticas pedagógicas e as políticas públicas analisadas.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando compreender como a formação continuada oferecida pelo LEEI impacta a prática dos professores e contribui para a construção de uma Educação Infantil que respeite



os direitos das crianças e promova aprendizagens significativas. A reflexão sobre a experiência da autora como formadora municipal permitiu identificar estratégias pedagógicas eficazes e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Por fim, a pesquisa buscou articular teoria e prática, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel do professor na Educação Infantil e a importância de práticas pedagógicas que integrem a leitura e a escrita de forma lúdica e contextualizada, sem antecipar a alfabetização formal, mas preparando as crianças para esse processo de maneira respeitosa e instigante.

## **2.1 FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação continuada do professor é um elemento essencial para a construção de uma prática pedagógica de qualidade em qualquer modalidade de ensino. Ela vai além da simples aquisição de conhecimentos teóricos, preparando o docente para dominar conteúdos, desenvolver estratégias eficazes, realizar adaptações curriculares e responder às demandas dos diferentes contextos educacionais. No caso específico do professor da Educação Infantil, essa formação adquire um caráter ainda mais crucial, uma vez que ele deve garantir experiências educativas que abranjam as diversas áreas do desenvolvimento infantil. O papel desse profissional não se limita à transmissão de conhecimentos; ele deve atuar como mediador de aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, para além do preparo técnico e pedagógico, é fundamental que o professor desenvolva uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (Nóvoa, 2020, p. 12).

A formação, embora seja um componente essencial da profissão docente, não se limita a ela. É imprescindível que o professor desenvolva um trabalho reflexivo e crítico sobre sua prática, buscando aprimorar constantemente sua atuação. Nóvoa (2022) reforça que o fortalecimento da profissão docente e a melhoria da qualidade da educação dependem, em grande medida, do reconhecimento e da



valorização do conhecimento profissional dos professores. Esse reconhecimento não apenas legitima a expertise dos educadores, mas, também, contribui para a construção de uma identidade docente mais sólida e comprometida.

No entanto, os desafios enfrentados pelos professores, especialmente nas escolas públicas, vão além das questões pedagógicas. Romanowski (2023, p. 121) destaca que “formar professores no contexto contemporâneo, marcado pela desvalorização da escola e pela falta de recursos necessários e suficientes, aponta para novas demandas ampliadas e complexificadas”. Essa realidade exige dos docentes não apenas competências técnicas, mas resiliência, criatividade e capacidade de adaptação para lidar com condições muitas vezes adversas.

A formação docente, seja inicial ou continuada, desempenha um papel central ao capacitar o professor para agir de maneira consciente, responsável, crítica e reflexiva. Ela é um elemento-chave para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e de qualidade. Ao investir na formação e na valorização dos professores, investe-se, também, no desenvolvimento integral dos alunos e na transformação da sociedade como um todo.

### **2.1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

O estudo das práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil, especialmente no contexto da escola pública, revela um campo marcado por desafios e incertezas, embora já existam pesquisas e diretrizes que buscam orientar essa etapa educacional. A Educação Infantil no Brasil passou por transformações significativas nas últimas décadas, consolidando-se como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil deixou de ser vista exclusivamente como uma etapa de assistência social e foi integrada à Educação Básica, assumindo um caráter educativo. Posteriormente, em 2009, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a pré-escola tornou-se obrigatória para crianças de quatro a seis anos de idade. Essas mudanças refletiram uma maior preocupação com os índices de alfabetização e levaram à incorporação de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, ainda que de forma inicial e, muitas vezes, descontextualizada.



Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, p.11).

No entanto, essa transição trouxe consigo desafios. Muitas professoras que passaram a atuar na Educação Infantil possuíam formação e experiência voltadas para o Ensino Fundamental, o que resultou em um processo de “adiantamento” da alfabetização nessa etapa. Essa prática, muitas vezes, desconsidera as especificidades do desenvolvimento infantil, priorizando a alfabetização formal em detrimento de atividades lúdicas e significativas. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, houve uma retomada das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, agora alinhadas ao desenvolvimento integral da criança. A BNCC reforçou a importância de práticas como a contação de histórias, brincadeiras, jogos e outras atividades lúdicas, que promovam o contato das crianças com a cultura escrita de forma contextualizada e respeitosa.

[...] colocar em dúvida a possibilidade ou conveniência da presença de alfabetização e letramento nas instituições de educação infantil é desconsiderar que a criança já chega a ela em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela já traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita (Soares, 2017, p. 139).

A autora reforça que é essencial reconhecer o contexto cultural em que a criança está inserida e valorizar os conhecimentos que ela traz consigo. Nesse sentido, não se trata de negar à criança a oportunidade de aprender sobre leitura e escrita, mas de refletir sobre as formas de introduzir essas práticas. A prioridade deve ser o desenvolvimento cognitivo, a autonomia, a coordenação motora e a preparação para a alfabetização através de vivências e práticas, sem antecipá-la de forma inadequada. Desta forma, houve a necessidade de formar docentes que compreendessem esse processo, respeitando a infância, sem deixar de proporcionar os saberes primordiais para essa etapa tão importante etapa da Educação Básica.

A necessidade de garantir a alfabetização até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental levou à criação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e à regulamentação do



Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio da Portaria Federal nº 826, de 7 de julho de 2017. O PNAIC teve como objetivo estimular reflexões sobre o tempo e o espaço escolares, com foco em um currículo inclusivo que contemplasse os direitos de aprendizagem, a integração entre componentes curriculares e a organização do trabalho pedagógico, priorizando a alfabetização e o letramento.

O processo formativo do PNAIC objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento numa abordagem interdisciplinar que privilegie um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola, para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro (Brasil, 2017).

Para muitos professores, a formação oferecida pelo PNAIC foi significativa, contribuindo para a prática docente e para a compreensão dos direitos de aprendizagem e dos conteúdos adequados a cada ciclo de alfabetização. No entanto, como destacam Lucca e Osti (2019), o projeto não resolveu todas as questões relacionadas à alfabetização, mas trouxe avanços importantes.

Assim, pode-se inferir que os Direitos de Aprendizagem estabelecidos pelo PNAIC em relação à aprendizagem nos diversos aspectos da linguagem auxiliaram o professor do 1º ano a sistematizar seu trabalho com essa faixa etária (Lucca, 2019, p.9).

Apesar disso, os desafios persistem, envolvendo problemas estruturais como a infraestrutura das escolas, o número elevado de alunos por turma, as lacunas na aprendizagem, a formação docente e o tempo destinado à formação continuada. O PNAIC, no entanto, representa uma ferramenta valiosa para promover reflexões e mudanças necessárias no setor educacional, contribuindo para o combate ao analfabetismo e para a melhoria da qualidade do ensino público. Sua implementação reforça a importância de uma Educação Infantil que respeite o desenvolvimento integral da criança, ao mesmo tempo em que a prepara para uma alfabetização ou aquisição mais significativa e contextualizada.



## 2.2 LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI)

O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) foi criado para ampliar o debate sobre a integração da oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, com foco na formação docente. Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades brasileiras, o LEEI busca aprofundar o conhecimento teórico e prático sobre essa etapa educacional, promovendo políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para crianças de zero a seis anos.

Desde 2008, o projeto tem contribuído para a elaboração de diretrizes e acervos literários adequados à faixa etária, além de influenciar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. O LEEI defende práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância, integrando a leitura e a escrita de forma lúdica e contextualizada, sem antecipar a alfabetização formal. Essas ações imprimiram ao projeto um caráter político, fortalecendo a defesa dos direitos das crianças a uma educação de qualidade. Informações retiradas do site <sup>3</sup>LEEI mostram que:

O alcance dos debates que promoveu e a participação em diferentes espaços públicos de formulação de políticas educacionais, como por exemplo, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, a formulação de diretrizes para a constituição de acervos de livros para crianças de zero a seis anos, imprimiram, ao grupo de coordenação e aos inúmeros pesquisadores que dele participaram, um papel central de agentes políticos. Além disso, fortaleceram o tema da oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil como um campo de pesquisa e de atuação política na defesa dos direitos das crianças pequenas a uma educação de qualidade.

O curso de formação do LEEI adota uma abordagem que articula teoria e prática, utilizando recursos como literatura, filmes e jogos para promover a formação cultural dos docentes. A proposta valoriza o brincar como eixo central da Educação Infantil, reconhecendo que as crianças devem ser apresentadas à

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/quem-somos/historico/>. LEITURA e Escrita na Educação Infantil. **Histórico – Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Acesso em: 05/10/ 2024



cultura escrita de forma significativa e respeitosa, preparando-as para a futura aquisição do código escrito.

Portanto, o LEEI não apenas capacita professores, mas, também, reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem a infância e promovam o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para o contato com o código escrito de maneira contextualizada e prazerosa.

### **2.3 UM RELATO COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ALUNA DO PROJETO LEEI E FORMADORA E MUNICIPAL.**

No mês de setembro de 2024, tiveram início os encontros do curso do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), e minha experiência começou com o primeiro encontro presencial da formadora estadual, do qual participei na função de formadora municipal. Anteriormente, havia participado de formações à distância (EaD) sobre o acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), às atividades e às lives. No entanto, foi na formação presencial que compreendi a profundidade e a singularidade do curso, que se diferenciava de todas as outras formações das quais já havia participado. O LEEI trouxe, de forma potente, a articulação entre teoria e prática, representando uma experiência transformadora em minha trajetória profissional.

A partir dessa vivência, passei a refletir mais profundamente sobre minha prática enquanto professora da Educação Infantil. Identifiquei estratégias que poderiam funcionar melhor em sala de aula e reconheci pontos que necessitavam de aprimoramento. Essa autoanálise tem sido fundamental para o aperfeiçoamento das minhas ações pedagógicas, permitindo-me repensar o papel da leitura e da escrita na Educação Infantil de forma mais consciente e alinhada às necessidades das crianças.

O maior desafio, no entanto, foi conduzir a formação com as professoras do município. Nunca havia me arriscado em algo semelhante, e saber que, ali, todas compartilham saberes, vivências, lutas e desafios tão semelhantes aos meus tornou essa experiência única e enriquecedora. Ser tutora foi muito além de mediar conteúdos; tornou-se um exercício de troca de empatia, habilidades, experiências e valorização do nosso trabalho diário. A cada encontro, construímos reflexões profundas sobre a valorização da infância e da cultura, fortalecendo os vínculos



entre professoras e crianças, assim como entre nós, participantes do curso. Como o mestre Paulo Freire cita:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 13).

Essa citação ecoou fortemente em minha experiência como formadora, reforçando a importância de uma prática docente que valorize a construção coletiva do conhecimento.

Quando as inscrições e o edital da formação foram lançados, algumas professoras confessaram não compreender, inicialmente, o propósito do curso. O título *Leitura e Escrita na Educação Infantil* parecia, à primeira vista, não se alinhar às diretrizes dessa etapa de ensino. No entanto, já no primeiro encontro, ficou evidente que existiam dúvidas entre as professoras, principalmente as que atuavam na pré-escola, sobre o início da aquisição do código escrito, as práticas pedagógicas adequadas e a questão central de “alfabetizar ou não na Educação Infantil”. À medida que o curso avançou, a proposta da formação tornou-se mais nítida, e a compreensão de que não alfabetizamos na Educação Infantil foi consolidada. Nessa etapa, o foco deve estar no desenvolvimento e no fortalecimento das funções psicológicas superiores, como a imaginação, a memória, o autocontrole, a socialização e a coordenação motora, habilidades essenciais para que, posteriormente, as crianças possam aprender o sistema de escrita e de leitura.

No entanto, isso não significa que devemos abster-nos de apresentar as crianças ao universo da cultura escrita. Pelo contrário, enquanto docentes, temos a obrigação de apresentar-lhes esse elemento fundamental da cultura humana, pois é seu direito participar e familiarizar-se com ele. O que precisamos, de fato, é compreender como fazer isso, considerando que a principal linguagem da infância é o brincar. Conforme destacado no Caderno 5 da Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, “a criança acostumada a narrar, a dramatizar, a desenhar, a ilustrar a vida usando diferentes recursos e materiais pode se arriscar a escrever espontaneamente, descobrindo que se desenha também a fala” (Brasil, 2016, p. 31).



Nossa responsabilidade como professores é crucial nesse processo. A maneira como apresentamos a cultura escrita às crianças ensina-as não apenas a reconhecê-la, mas, também, a compreender o que fazer com ela. A abordagem utilizada na Educação Infantil deve garantir que as crianças sejam capazes de ler com compreensão e escrever com expressão no futuro. Embora, nessa etapa, elas ainda não leiam ou escrevam de maneira convencional, a forma como apresentamos a cultura escrita desempenha um papel fundamental na construção da base necessária para esse aprendizado.

Portanto, na Educação Infantil, não alfabetizamos, mas criamos as condições necessárias para que esse processo ocorra no momento adequado. Entre essas condições, está o despertar do desejo e da necessidade de aprender e, para isso, nossas práticas devem ser instigantes e provocativas, capazes de aguçar a curiosidade e o interesse das crianças. Esse é o grande diferencial do LEEI: apresentar propostas práticas e formas de trabalhar com essa faixa etária, sem oferecer receitas prontas, mas instigando-nos, docentes, a ampliar nosso olhar para compreender as necessidades das crianças, sem jamais negligenciar o brincar, a infância e a ludicidade, elementos essenciais dessa etapa.

A formação terá continuidade em 2025, mas, mesmo com apenas três meses de encontros presenciais neste ano, posso afirmar que encerro 2024 com a certeza de ter contribuído para enfrentar os desafios presentes na Educação Infantil. Sinto-me mais preparada e confiante em meu papel como formadora. Essa experiência reafirmou, para mim, a importância de uma prática pedagógica reflexiva, centrada na criança, que valorize a infância, seus direitos e cultura. Seguimos, assim, na construção de uma prática docente cada vez mais significativa, que fortaleça os vínculos com nossas crianças e promova aprendizagens transformadoras.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação continuada de professores da Educação Infantil revela-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a infância e promovam o desenvolvimento integral das crianças. Este artigo destacou a importância de uma formação docente que articule teoria e prática, capacitando os professores a integrar a leitura e a escrita de forma lúdica e significativa no cotidiano escolar. O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) mostrou-se



uma ferramenta transformadora, ao propor abordagens que valorizam o brincar, a ludicidade e as interações como eixos centrais da Educação Infantil, sem antecipar a alfabetização formal, ou seja, a aquisição do código escrito, mas preparando as crianças para esse processo de maneira contextualizada e respeitosa.

A experiência vivenciada no LEEI reforçou a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a cultura e os saberes das crianças, promovendo o contato com a escrita e a leitura de forma instigante e prazerosa. A formação continuada, ao promover reflexões sobre a prática docente, contribui para a construção de uma Educação Infantil mais equitativa e de qualidade, alinhada às diretrizes legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No entanto, os desafios persistem, especialmente no que diz respeito à desvalorização da profissão docente, à falta de recursos e à infraestrutura inadequada nas escolas públicas. Esses obstáculos reforçam a urgência de políticas públicas que invistam na formação e na valorização dos professores, garantindo condições adequadas para o exercício da docência.

Encerrar esta trajetória com a experiência do LEEI renovou o compromisso com uma prática pedagógica reflexiva, centrada nas crianças e sensível às suas necessidades. A formação não apenas ampliou o repertório teórico e prático, mas fortaleceu a convicção de que a Educação Infantil deve ser um espaço de acolhimento, ludicidade e construção de saberes, preparando as crianças para os desafios futuros sem negligenciar o direito à infância.

Para pesquisas futuras, sugere-se uma análise mais aprofundada sobre a aplicação das diretrizes de formação continuada em diferentes contextos educacionais, bem como o impacto dessas formações no desenvolvimento das crianças. Essa investigação poderá contribuir para a identificação de pontos que ainda necessitam de aprimoramento, fortalecendo a construção de uma Educação Infantil que respeite e valorize a infância em todas as suas dimensões.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: [PNLD Pnaic - Ministério da Educação\(mec.gov.br\)](https://pnaic.mec.gov.br/). Acesso em: 05/10/2024 às 16:10 hrs.



BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\) - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 05 out. 2024, às 10:09.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. 1996. Disponível em: [lei 9394.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em 05/10/2024 às 10:02hs.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p. il. 20,5 x 27,5 cm. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 6. Caderno 5). Por Patrícia Corsino, Maria Fernanda Rezende Nunes, Mônica Correia Baptista, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Angela Rabelo Barreto.

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

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. OSTI, Andréia. **Contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: um estudo com professores alfabetizadores. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 24(2):175-193, maio/ago. 2019.

LEITURA e Escrita na Educação Infantil. **Histórico – Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/quem-somos/historico/>. Acesso em: 05/10/ 2024 às 17:33.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: < <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>.

NÓVOA, Antonio. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. V. 27. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Contexto, 2017.



ROMANOWSKI, Joana Paulin; SAHEB, Daniele e OLIVER MARTINS, Pura Lucia. Cap. 5 - **Formação pedagógica do prof. na contemporaneidade** In: Currículo e formação de professores [recurso eletrônico]: Considerações sobre o desenvolvimento profissional / organizadoras: Marielda Ferreira Pryjma, Jamile Cristina Ajub Bridi, Silvana Stremel.-- Curitiba, PR : EDUTFPR, 2023.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.020

# EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE UM FUTURO DOCENTE

William de Campos Fedrizzi<sup>1</sup>  
Nestor André Kaercher<sup>2</sup>

## RESUMO

Busca-se, a partir de um relato de experiência, compreender os fatores que levam a escolha pela docência como profissão. O método cartográfico foi adotado como metodologia de pesquisa, permitindo a imersão do pesquisador no objeto, acarretando maior riqueza de detalhes, fluidez e liberdade de escrita. O presente texto não visa apenas relatar eventos, mas, sim, expressar a vivência do pesquisador no processo de escolha pelo curso de Geografia licenciatura, e, posteriormente, na graduação ainda em andamento. O pesquisador, dessa forma, é também personagem da narrativa que irá relatar. Escolheu-se dividir a escrita em atos, pois, dessa forma, organiza-se de maneira mais coerente, não necessariamente linear, a maneira particular de sentir a vida acadêmica e os impactos em sua formação como indivíduo. Faz-se a avaliação do contexto social em que o pesquisador formou-se, do grupo social ao qual pertence, de suas dúvidas, dificuldades e inseguranças e do sentido da educação e da profissão de professor para o pesquisador-personagem. O artigo encerra-se concluindo que a principal ambição do autor com a prática docente é sensibilizar tantas pessoas quanto for possível, uma vez que só é possível aprender quando se permite estar em posição de vulnerabilidade perante o ambiente em que se está inserido.

**Palavras-chave:** Identidade Docente, Sensibilizar, Educação, Bourdieu.

1 Graduando do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, [mailliwfedrizzi@gmail.com](mailto:mailliwfedrizzi@gmail.com);

2 Doutor pelo Curso de Geografia da Universidade de São Paulo – USP, [nestorandrek@gmail.com](mailto:nestorandrek@gmail.com).



## INTRODUÇÃO

Ao escolher um tema para pesquisa, seja qual for, há sempre um interesse subjetivo do pesquisador. Em muitos casos, este interesse é perdido ou mascarado por meio da objetividade científica. O presente artigo não foi redigido desta forma. Nele, o interesse subjetivo do pesquisador, que é também o próprio objeto de pesquisa, está sempre em evidência, pois não haveria outra forma de construir este relato.

Para que fosse possível redigir um relato de experiência no qual o próprio pesquisador é o objeto e personagem ativo da pesquisa, foi eleita a metodologia cartográfica. Diferentemente de outras metodologias de pesquisa, a cartografia enfatiza o próprio processo de produção, que nem sempre é linear e não é isento de subjetividade. Buscam-se resultados objetivos, seguem-se os critérios necessários para a produção científica, mas as conclusões não são, nem tem a pretensão de ser, imutáveis ou absolutas. Cartografar é mergulhar no meio de pesquisa (nesse caso, a própria história educacional do autor), permitir-se ser tocado pelo objeto, sensibilizar-se e estar disposto a mudar de rota (quando necessário), chegando a conclusões mutáveis e que permitem levantar novos questionamentos. A presente pesquisa é um mergulho à memória do redator, ao seu subjetivo, à sua percepção do mundo e de si mesmo. Dessa forma, o autor constrói um retrospecto de sua história educacional e busca compreender os seus efeitos em seu processo de formação docente até o atual momento.

O objetivo principal da pesquisa é compreender os processos educacionais que levaram, em alguns momentos, à exclusão do pesquisador dos ambientes formais e informais de educação, por não pertencer à classe socialmente privilegiada, da mesma forma que, ao compreender tais processos de exclusão, o personagem usou-os como motivadores para ocupar ambientes até então desconhecidos. Para esta compreensão, o autor vale-se de seu próprio relato, narrando parcialmente sua vida escolar e universitária, a fim de trazer concretude ao referencial teórico no qual se baseia, sendo este a teoria do Capital Cultural, do *ethos* e do *habitus*, de Pierre Bourdieu.

Por fim, valendo-se da dialética experiência/sentido, proposta por Jorge Larrosa Bondía, o escritor conclui que se tornou educador para sensibilizar, no sentido de estimular os sentidos, tantos educandos quanto for possível, para que,



através dessa visão sensível, possam perceber o mundo em que estão inseridos e transformá-lo.

Para fins de contextualização, os eventos narrados a respeito da vida escolar do autor (primeiro ato) ocorreram na cidade de Caxias do Sul, interior do Rio Grande do Sul, durante o período de 2001 a meados de 2014. O início da vida acadêmica (segundo ato) ocorre já na cidade de Porto Alegre, de 2014 a 2016. Há um período de retorno até a cidade natal, Caxias do Sul (também no segundo ato), em 2017, até o retorno para a vida acadêmica e para a cidade de Porto Alegre, em 2024.

## **PRIMEIRO ATO: A VIDA ESCOLAR E A ESCOLHA DO PRIMEIRO CURSO DE GRADUAÇÃO**

Inicia-se a cronologia dos eventos com a inserção no ambiente escolar. A vida escolar do personagem está longe de ter sido uma história de aluno exemplar. Pelo contrário, está muito mais próximo de ter sido uma história de aluno problemático. Oriundo de uma família de trabalhadores, é necessário deixar explícito que, embora tenha tido acesso ao básico para uma sobrevivência digna, como moradia, alimentação e acesso ao sistema de saúde, o acesso a bens culturais foi restrito. Esta restrição, descobriria futuramente, seria crucial para seu sucesso ou fracasso acadêmico. Mas qual o motivo de tal restrição cultural? Os pais do personagem não possuem o ensino regular completo. Embora houvesse um apreço pela educação em seu meio familiar, apreço desenvolvido pela falta, não havia a consolidação do *habitus*<sup>3</sup> de estudar, da leitura, da música, do consumo de bens culturais de uma forma geral. Bourdieu afirma que

cada família transmite aos seus filhos mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 41-42).

3 Modo de vida adotado por um determinado grupo de pessoas e transmitidos através das gerações a partir da prática.



Dessa forma, a escola foi um ambiente desestimulante e desinteressante para este aluno, que, a duras penas, arrastou-se até a conclusão do Ensino Médio.

Contudo, o aluno possuía uma certa facilidade em aprender, e não se pode afirmar que a passagem pelo ambiente escolar foi em vão. Além disso, o processo de alfabetização do personagem foi muito bem-sucedido, levando-o a uma grande facilidade em ler, escrever e interpretar. Embora não tenha desenvolvido o hábito da leitura neste período, este sucesso no processo de alfabetização foi fundamental em sua formação educacional. Também é merecedor de ser mencionado que a escola foi um importante espaço de socialização para o personagem, ambiente em que pôde desenvolver habilidades comunicativas, vínculos sociais e afetos com seus pares. Embora o pesquisador não lembre deste período de sua vida com nostalgia, reconhece a importância deste momento em sua formação pessoal e educacional.

No segundo ano do Ensino Médio o personagem torna-se estagiário, desempenhando a função de mediador de museus. Esta não é necessariamente uma experiência educacional, contudo, foi relevante para o curso de sua formação, pois este foi um momento de “enriquecimento cultural” deste personagem. A ideia de “enriquecimento cultural”, aqui, não está isenta de juízo de valor. Para Bourdieu, há um conjunto de hábitos implicitamente valorizados pelo sistema educacional e que não estão presentes no currículo educacional, fazendo com que os alunos que não possuem essa cultura (a cultura dominante), este “capital cultural”, sejam excluídos do sistema de ensino, ou tenham seu caminho dificultado (Bourdieu, 2007). Sendo assim, utilizar a expressão “enriquecimento cultural” não significa que o personagem não possuía cultura, ou que sua família não a possuía, apenas não possuía aquela cultura tradicionalmente valorizada pela escola conservadora (que é o atual modelo escolar).

Para além da aquisição cultural, foi ainda o momento em que o personagem desenvolveu a habilidade de falar em público e de mediar e contornar situações. Já neste momento, era possível identificar o apreço pelo “palco” (é possível afirmar que lecionar é atuar, e que a sala de aula pode ser vista como um palco), porém, ainda não estava consolidado o desejo de tornar-se professor. Neste ambiente que se tomou a decisão de ingressar no curso de História licenciatura, não ainda pelo desejo docente, mas pelo gosto por esta área do conhecimento.

A decisão de ingressar em uma universidade pública nenhuma relação teve com a trajetória escolar, mas sim com afeto. Foi um afeto importante naquele



momento da vida do personagem que apresentou a universidade pública para ele – até então o personagem sequer sabia da existência do ensino público universitário. Esta decisão foi um segundo momento de ruptura, pois foi quando o personagem passou a buscar o conhecimento de que carecia na trajetória escolar, através de cursinhos pré-vestibular. Mas o evento mais importante deste processo foi o desenvolvimento do hábito de leitura. Neste período, para prestar os vestibulares da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Santa Maria, foi necessário ler, no período de um ano, 27 obras literárias presentes nas listas de leituras obrigatórias. Até então, o personagem não havia lido 27 obras em toda sua vida. Portanto, mais importante que o conhecimento de conteúdo do Ensino Básico, foi a aquisição do hábito e do gosto pela leitura. Outro fator significativo é que, pela primeira vez, o aluno teve verdadeiras aulas de Geografia, evento que será discutido no próximo ato.

Este movimento de ingresso no ensino superior coloca este personagem em uma nova realidade educacional, a dos cursos preparatórios para o vestibular, local em que o narrador passa a desenvolver um genuíno apreço pelo conhecimento em múltiplas áreas. O final deste processo parece, inicialmente, ter sido de sucesso. O autor torna-se o primeiro membro de sua família a concluir o Ensino Médio e a ingressar no Ensino Superior. Entretanto, este ingresso no universo acadêmico não se daria de forma linear, e é justamente este o ponto principal do desenvolvimento desta narrativa.

## **SEGUNDO ATO: VIDA ACADÊMICA E A DESCOBERTA DE PIERRE BOURDIEU**

O início da vida acadêmica não foi exatamente como planejado, e não levou muito tempo até que o fracasso e posterior evasão ocorressem. Não há, aqui, problema algum em usar a palavra fracasso. Há um estigma desnecessário sobre esta palavra. Sempre que alguém se propõe a fazer algo e não consegue efetivamente realizar, está falhando, ou fracassando, e é um processo comum na construção do conhecimento, da ciência e no cotidiano de qualquer pessoa. Feita esta reflexão, irá designar-se como fracasso a primeira experiência universitária.

A primeira experiência universitária teve a duração inferior a um semestre. É neste ponto que é preciso desmembrar os efeitos do capital cultural, em especial o uso da linguagem, na trajetória educacional do indivíduo. O uso da língua, em



especial o domínio da norma padrão, é fator crucial para o desenvolvimento educacional de qualquer ser humano, conforme já foi mencionado. É possível ir além e afirmar que o processo de aquisição da linguagem e a alfabetização é a etapa mais importante do desenvolvimento intelectual, pois, como será demonstrado, é pré-requisito para a aquisição qualquer outro conhecimento institucionalizado. Foi mencionado, também, que o personagem-objeto em questão foi alfabetizado com relativo sucesso. Isto significa ter sido alfabetizado na etapa apropriada e com facilidade. Contudo, o manejo formal da língua foi tardio. Dessa forma, algumas lacunas no processo de interpretação de texto (decodificação, compreensão, interpretação e retenção) ainda eram bastante evidentes neste período. Segundo Bourdieu,

no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores da classe privilegiada, que numerosos educadores devem a sua origem social e que assumem de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério (BOURDIEU, 2007, p. 54).

Ou seja, o primeiro contato com o meio acadêmico foi de frustração. Aos olhos do personagem, era impossível compreender a linguagem acadêmica, a ponto de não conseguir acompanhar a leitura necessária dos textos para as aulas, ocasionando a evasão em menos de um semestre.

Cabe neste momento, ainda, uma última reflexão sobre a linguagem. Acredita-se que, por uma população falar um mesmo idioma, existe uma unidade cultural. Esta análise é equivocada, especialmente quando se fala em um país com imensas desigualdades sociais como o Brasil – com um índice de Gini <sup>4</sup> de 0,539, colocando-o entre os dez países mais desiguais do mundo. A disparidade econômica incide diretamente na disparidade cultural, uma vez que impacta nas diferentes formas e possibilidades de imaginar-se a realidade. Logo, a falta de acesso a diversificados ambientes culturais, junto ao conservadorismo escolar, torna o desenvolvimento educacional e, por consequência, da linguagem desigual. Em suma, é possível afirmar que a língua-padrão, para um jovem desprovido de

---

4 Índice de Gini ou coeficiente de Gini é um cálculo matemático cujo coeficiente varia de 0 a 1, criado para mensurar a concentração de renda, sendo que quanto maior o valor, maior a concentração de renda e, por consequência, maior a desigualdade social.



capital cultural, pode soar quase estrangeira, pois não há o domínio dos recursos linguísticos.

A linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência, e como, por outro lado, a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais (BOURDIEU, 2007, p. 56).

Assim encerra-se a primeira etapa da vida acadêmica do pesquisador-personagem-objeto, com uma imensa frustração e uma falta de fé em si mesmo. É digno recordar que, evidentemente, o personagem não possuía o conhecimento teórico deste processo que estava vivenciando. Este referencial foi adquirido no segundo momento da vida acadêmica. Apesar destes fatores, havia uma certa noção de qual era sua fragilidade, e a ambição acadêmica continuava existindo.

A escolha pelo segundo curso de graduação surgiu através de um raciocínio simples, mas eficiente. Ocorre que, tendo consciência de sua fraqueza linguística, o personagem optou, então, pelo curso de Geografia licenciatura. O raciocínio era de que, por ser um curso que tratava de temas concretos e do meio físico, a complexidade e o volume das leituras seriam menores. Considerando a etapa inicial do curso, não era uma lógica de pensamento completamente equivocada. O início do curso focaliza na Geografia Física, uma dimensão concreta da disciplina, requerendo um tipo de leitura de maior e mais fácil domínio para o pesquisador. Outro fator que conduziu a esta escolha foi um professor que o personagem conheceu em um curso pré-vestibular. Este professor mudou a perspectiva do objeto da pesquisa sobre a disciplina, despertando um interesse e o desejo de conhecer mais. Além disso, conforme foi mencionado, este foi o primeiro momento em que o personagem efetivamente participou de aulas de Geografia, então, havia uma espécie de encantamento pela disciplina.

Não há muito o que relatar desta experiência neste momento. Foi uma experiência bem-sucedida. Conforme as leituras aprofundavam-se, o personagem desenvolvia a linguagem, a interpretação e o pensamento abstrato. Entretanto,



existiam outros motivos que levariam ao trancamento do curso, como será visto na sequência.

Antes de dar seguimento na narrativa, é preciso destacar o momento de cisão com o antigo “eu” do personagem. No primeiro semestre do curso (no ano de 2015), na disciplina de Sociologia da Educação, o pesquisador leu, pela primeira vez, um texto de Pierre Bourdieu. Esta experiência foi a mais transformadora na vida do personagem, pois permitiu analisar toda a sua trajetória educacional, compreender os mecanismos que atuavam sobre ele, o motivo de seu recente fracasso acadêmico e de seu desinteresse pela escola, e toda sua trajetória passa a fazer sentido. Ler Bourdieu pode ser considerado, aqui, uma experiência transformadora, o tipo de experiência que muda a perspectiva de mundo de forma substancial, não permitindo mais retornar ao estágio anterior. Este é o motivo de Bourdieu ser o autor com quem este texto mais dialoga. Não seria possível relatar a experiência educacional deste personagem sem balizá-la na teoria de Bourdieu. A compreensão de si mesmo, de mundo e de sua trajetória educacional estão intrinsecamente ligadas à compreensão de Pierre Bourdieu.

A partir deste momento, o principal objetivo do pesquisador passou a ser adquirir o máximo possível de capital cultural, para poder inserir-se no ambiente universitário, nos ambientes formais e informais de educação e, principalmente, para desenvolver-se o máximo possível.

Sucede que, no terceiro semestre de faculdade, o personagem decide trancar seu curso de graduação. Neste momento, não mais por insucesso acadêmico. A motivação era externa, vivia-se um momento politicamente conturbado no Brasil (no ano de 2016, o país sofreria um golpe constitucional) e no Rio Grande do Sul (o período aqui referido é de 2014 a 2018, o que não significa que com a troca de governo, em 2018, tenha ocorrido uma drástica mudança na política estadual), que afetava diretamente os trabalhadores da rede estadual de educação, os quais, neste período, não estavam recebendo seus salários em dia – e não tinham qualquer perspectiva de tornar a recebê-los. Neste momento de inseguranças e desencontros com algumas áreas do curso, o personagem opta por trancar o curso e retornar à sua cidade natal, mas, desta vez, com a certeza de que retornaria ao Ensino Superior e que obteria sucesso acadêmico.

O longo período de sete anos de afastamento (de 2017 a 2024) da vida acadêmica poderia ser um novo ato, intitulado de “vaguear perdido”. Porém, por uma questão estilística e prezando pela objetividade da escrita, será reduzido a



uma parte do presente ato. Não houve experiências educacionais transformadoras significativas para tornar este período em ato isolado, então está inserido aqui apenas como menção de que foi um período utilizado para aprimoramento das habilidades intelectuais, incluindo o estudo de línguas estrangeiras. Para além disso, o que é, de fato, necessário mencionar é que o pesquisador-personagem estava decidido a não retornar para um curso de licenciatura, e explorou as demais possibilidades de carreiras.

O retorno para o curso de Geografia licenciatura ocorreu em etapas. Inicialmente, decidiu-se por regressar para uma licenciatura. Posteriormente, para a Geografia. Em um momento de angústia severa, de uma profunda crise existencial, o personagem buscava descobrir o que dava sentido à sua existência. Para que estar trabalhando (em um trabalho que não lhe era prazeroso)? Para que estudar e aprimorar suas habilidades? Para que retornar ao ambiente acadêmico? Antes de decidir qual seria seu curso de graduação, era preciso responder a tais questões existenciais. A resposta para estas questões era: pela educação. O personagem percebe que todo o movimento realizado nos últimos dez anos havia sido para aumentar sua potência, para seu desenvolvimento intelectual, para ampliar seu entendimento da realidade. Neste momento, a educação torna-se uma condição de existência, e o pesquisador encontra sua razão de existir: sensibilizar a si e aos demais (tema que será tratado no próximo ato).

A partir de então, o pesquisador torna a estudar para o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aos seus 28 anos. A decisão por retornar para a Geografia foi prática: retornar para o ponto no qual havia parado. Do auge de seu esclarecimento sobre si mesmo e sobre a realidade do mundo, sabia-se que era necessário envolver-se o quanto antes com a educação. Nesta perspectiva, já no primeiro semestre de seu retorno, ingressou no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), visando inser-se na realidade escolar o mais brevemente possível.

O PIBID dá ao bolsista a possibilidade de estar inserido no ambiente educacional, fazendo-o refletir sobre as dificuldades da vida docente, mas, também, sobre os prazeres. O pesquisador-personagem não pode relatar, neste contexto, uma experiência que não é a sua, mas, para ele, o programa tem sido fundamental para a sua permanência no Ensino Superior, não apenas pelo auxílio financeiro, mas por permitir imaginar uma projeção futura como educador, por permitir imaginar-se como um futuro docente. Somos condicionados pelas condições



materiais que nos cercam, portanto, projetar-se como um futuro educador é criar um novo caminho, uma nova realidade.

## **TERCEIRO ATO: SENSIBILIZAR – RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Sensibilizar é a principal ambição do educador que se constrói a partir do processo até aqui relatado. Sensibilizar, aqui, é tornar sensível, estimular os sentidos para que se possa ser modificado pela experiência. Esta ambição surge da própria construção do personagem, uma vez que só lhe foi possível compreender sua realidade, para então modificá-la, a partir do conhecimento e da aceitação de sua vulnerabilidade perante o sistema educacional.

Para Jorge Larrosa Bondía, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002). Ou seja, a experiência, de acordo com o autor, é algo interno, uma transformação do indivíduo, e para que não se possa vivenciá-la, há uma série de empecilhos impostos pelo mundo moderno, a saber, o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho (Bondía, 2002). Estes quatro fatores opõem-se à experiência, pois

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Fazer esta reflexão sobre o que é a experiência, na visão de Larrosa, que vai ao encontro da visão do pesquisador, é necessária para que se possa dar luz ao que se pensa a respeito do papel de professor para o pesquisador-personagem. Educar é, antes de mais nada, fazer com que o indivíduo reflita sobre o mundo que o cerca, sobre os fenômenos físicos e sociais que lhe ocorrem, e permitir-se ser tocado e transformado por estas experiências, a ponto de modificar a sua



realidade e a de outros. Educar, neste sentido, é também formar um ser político capaz de pensar a respeito de si mesmo e do mundo, atuando sobre ambos. Na perspectiva do pesquisador, não importa o tanto que seus futuros alunos conheçam profundamente a Geografia e todos os seus fenômenos. Importa, e muito, que, por meio do pensamento desenvolvido pelo estudo dos fenômenos, este aluno consiga interpretar a realidade à sua volta sob a luz da Geografia. Mas, para que isso ocorra, é preciso estar em uma posição de vulnerabilidade. Quer dizer, só é possível viver uma experiência quando os “mecanismos de defesa” estão suspensos, para permitir que esta experiência toque-o. Portanto, é, também, papel do professor colocar o aluno nesta posição de vulnerabilidade.

Propor uma educação a partir desta reflexão é, conforme foi mencionado, um reflexo direto da construção deste educador. Ao conhecer Pierre Bourdieu, o autor reconhece a sua própria ignorância a respeito de sua própria construção educacional, e permite-se, por fim, estar vulnerável para ser transformado pela experiência acadêmica, pela nova aquisição de conhecimentos e, por fim, no momento atual, permite-se sentir a experiência docente, a experiência de educador. Desta forma, este educador constrói-se e, assim, pretende construir outros, para que possam modificar suas realidades, para que não precisem, a tanto custo, passar pelos processos errantes pelos quais o pesquisador-personagem-objeto passou, para que tenham uma experiência educacional digna e tornem-se seres sensíveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do desenvolvimento deste artigo foi realizar uma análise, a partir de um relato de experiência, da formação educacional do autor principal e dos caminhos que levaram à construção de sua identidade docente. Para isso, foi utilizada a metodologia cartográfica, para que o autor pudesse explorar com maior liberdade suas experiências pessoais ao longo do texto, sempre amparado por referencial teórico adequado. Neste referencial, faz-se uso de autores que foram importantes na construção não apenas da pesquisa, mas da própria identidade do pesquisador, que, neste texto, atua como pesquisador, como objeto de pesquisa e como “personagem”, o que justifica, também, a divisão das partes em atos.



O objetivo era fazer uma reflexão que pudesse contribuir para a formação ou iniciação também de outros indivíduos na docência. Baseando-se na possibilidade de catarse encontrada no texto, já que a história do personagem está longe de ser extraordinária, espera-se, a partir da identificação de outros indivíduos com o relato e com a reflexão proposta, incentivar docentes em formação e estimular aqueles já atuantes, para que possam praticar a educação sensível em sala de aula.

A visão do autor a respeito deste relato e de suas próprias reflexões oscilou durante os últimos anos e oscilará nos próximos. A pretensão é apenas de levantar a discussão acerca de tópicos considerados relevantes para sua trajetória, e que estarão sujeitos a novas análises e a críticas a partir da publicação do presente artigo.

Por fim, o autor principal gostaria de realizar um agradecimento ao coautor, professor Nestor André Kaercher, por incentivá-lo e orientá-lo ao longo do processo de escrita e por proporcionar, em suas aulas, ambiente propício para a discussão e para a consolidação de muitas das conclusões aqui relatadas. Agradeço, também, ao PIBID, por oportunizar o contato com o ambiente escolar, possibilitando, assim, a construção da identidade docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007, p. 39 – 64.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Campinas, SP, s/v, n. 19, p. 20 – 28, janeiro/fevereiro/março/abril, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06/03/2025.

BARRETO, Daniela Jaqueline Torres. OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. Cartografia como método de investigação: traçando linhas. Revista Philologus. Rio de Janeiro, RJ, v. 27, n. 81, p.793 – 809, setembro/dezembro, 2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/925/1203>. Acesso em: 06/03/2025.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.021

# A RELEVÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Kauany Alves Mendes<sup>1</sup>  
Vitória de Santana Araújo<sup>2</sup>  
Daniele Simões Borges<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação do pedagogo enquanto ferramenta potente capaz de proporcionar a vivência do magistério, envolvendo estudantes de todos os semestres do curso de licenciatura em Pedagogia. O PIBID destaca-se oferecendo a consolidação dos conhecimentos adquiridos no curso, ao integrar a experiência prática e teórica a partir da possibilidade de imersão no espaço escolar. Desse modo, o objetivo deste artigo é apresentar a potência do PIBID na formação do pedagogo do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG - e suas contribuições para o fazer docente. Para tanto, será apresentada a proposta de dois subprojetos, o Alfabetização e o Interdisciplinar Educação Física e Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico a partir da análise documental dos textos dos subprojetos. A sociedade está em constante transformação, sendo necessário que estejamos em constante reflexão e pesquisa,

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsista Capes/CNPq- no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, [kauanyalvesmendes09@gmail.com](mailto:kauanyalvesmendes09@gmail.com);

2 Graduado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rio Grande - FURG. Bolsista Capes/CNPq- no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, [vitoria\\_saraujo@outlook.com](mailto:vitoria_saraujo@outlook.com);

3 Professor orientador: Pedagogia, Doutora em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande-FURG, [daniele.uab@gmail.com](mailto:daniele.uab@gmail.com)



a fim de aprimorar o nosso fazer docente. Desta maneira, o PIBID oferece aos estudantes a oportunidade de qualificação, integrando a prática e teoria, com vivências e trocas no ambiente escolar, tornando-nos aptos a trabalhar em grupos diversos, organizando e construindo planejamentos aliados com a pesquisa por meio de ações formativas integrando a escola e a universidade. A partir da análise dos subprojetos, compreendemos que seus objetivos conectam a teoria à prática, oferecendo aos futuros professores a oportunidade de desenvolver ações pedagógicas criativas no Ensino Fundamental I, que contribuam para uma aprendizagem mais significativa. Por fim, fazer parte do PIBID impacta a formação inicial dos pedagogos, tornando-nos capazes de enfrentar as dificuldades e diferentes realidades presentes no contexto escolar.

**Palavras-chave:** PIBID, Pedagogo, teoria, prática, docente, formação inicial.



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação do pedagogo e da pedagoga, analisando a importância do programa na relação entre teoria e prática e suas contribuições para o fazer docente. Essa escolha justifica-se pois, ao analisarmos nossa trajetória, percebemos que, durante o primeiro semestre, foi-nos ofertada a possibilidade de integrar o programa, mas, por falta de conhecimento sobre sua importância e sistematização, optamos pelo estágio não obrigatório<sup>4</sup>. Baseadas nesta escolha e por acreditar que ele, sim, levar-nos-ia para o “chão da escola” durante dois anos, realizamos a atividade de monitoria por meio do estágio não obrigatório.

A partir do sexto semestre do curso de licenciatura em Pedagogia, a possibilidade foi reiterada com o novo edital nº 14/2024 e, apesar de saber um pouco mais sobre seu funcionamento por meio de conversas com colegas que já haviam participado de editais anteriores, encontramos-nos sem saber o que escrever na nossa carta de intenções. Por isso, e por acreditar na relevância desse programa tão importante para a formação inicial e continuada dos docentes, decidimos pesquisar a fundo e trazer as nossas percepções sobre a magnitude do PIBID. Mesmo este sendo um programa que tem história e relevância na formação dos licenciandos, parece-nos que, ainda, é necessário publicizar ainda mais, entre os estudantes dos cursos de licenciatura, suas possibilidades formativas.

O PIBID na Universidade Federal do Rio Grande - FURG - iniciou sua história no ano de 2009 e, desde então, vem aprovando projetos institucionais e seus respectivos subprojetos, a partir dos editais disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O PIBID na FURG tem, entre seus objetivos, a proposta de incentivar a carreira docente e aproximar a teoria da universidade da prática da escola, fortalecendo estas relações tão importantes para o desenvolvimento profissional.

---

4 Realizamos o estágio não obrigatório em uma EMEI situada na periferia do município de Rio Grande, de setembro de 2022 a setembro de 2024. Durante o estágio na escola temos a incumbência de acompanhar e auxiliar estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) e os demais estudantes da turma nas atividades escolares propostas pela professora regente, além disso, devemos apoiar os professores no trabalho pedagógico com a turma e participar das formações ofertadas pela SMED e pela instituição na qual atuamos.



O curso de licenciatura em Pedagogia da FURG atua na formação de profissionais, tornando-os aptos a exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas de atuação pedagógica escolares e não escolares, com duração de oito semestres e com uma carga horária de 420 h de práticas pedagógicas realizadas durante o curso, divididas entre as inserções durante o decorrer dos semestres e o estágio final obrigatório.

Deste modo, o PIBID oferece uma consolidação dos conhecimentos adquiridos no curso, integrando a experiência prática com a teoria a partir da imersão no cotidiano da escola, explorando dimensões que não são muito exploradas na formação inicial da graduação, tornando-se, assim, uma experiência potente, qualificando nossa ação pedagógica. Além disso, a bolsa incentiva os estudantes e cria condições para a continuidade rigorosa dos estudos, envolvendo ensino, pesquisa e extensão. No edital nº 14/2024, que está em andamento, a FURG conta com três sub projetos que incluem estudantes de pedagogia, sendo eles: Alfabetização, Pedagogia e Interdisciplinar Educação Física e Pedagogia. Na sequência, dois destes serão analisados neste texto, dos quais as autoras participam como bolsistas, no subprojeto de Alfabetização e o Interdisciplinar.

## **METODOLOGIA**

Nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, pois buscamos aprofundar-nos no tema, a fim de entender seus aspectos subjetivos e documental, ao olhar para os subprojetos Alfabetização e Interdisciplinar Educação Física e Pedagogia, apoiando-nos nos estudos de Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 66) em que eles explicam a importância desta metodologia:

A pesquisa baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos.

Partindo disso, iniciamos a nossa pesquisa pelo portal da CAPES, a partir das palavras-chave: PIBID, formação, pedagogia e teoria e prática. Encontramos



artigos relacionados ao nosso problema e questões de pesquisa. Após olharmos minuciosamente, selecionamos dois. Em seguida, realizamos uma pesquisa no Google acadêmico com os mesmos descritores e selecionamos mais dois, criando um escopo de quatro artigos sobre a importância do programa na formação docente. A partir disso, voltamos nossas análises para os subprojetos de Alfabetização e Interdisciplinar Educação Física e Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande.

Após a leitura dos materiais, realizamos uma análise da base documental, e desenvolvemos os dois tópicos, “o PIBID como potência para formação docente” e “os subprojetos Alfabetização e Interdisciplinar Educação Física e Pedagogia na formação de pedagogos na Universidade Federal do Rio Grande”, com as considerações de Freitas *et al.* (2023), Albino e Maganha (2014), Almeida *et al.* (2012) e Silva *et al.* (2017), que trazem sua visão acerca da indissociabilidade da teoria e da prática e a importância do programa com contribuições para o fazer docente, na formação de pedagogos.

## **O PIBID COMO POTÊNCIA PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública de extrema importância na formação dos professores no Brasil. No que diz respeito à formação dos pedagogos e pedagogas a partir da integração dos estudantes nas escolas públicas, tem o objetivo de garantir uma qualificação no processo de formação inicial dos licenciados, permitindo que desenvolvam a capacidade de refletir sobre a sua prática para que possam formar e transformar seus saberes e fazeres docentes em um processo infindável de construção de suas identidades docentes.

Além disso, o programa visa a formação de docentes críticos, reflexivos e que sejam capazes de atuar com qualidade no processo de ensino-aprendizagem a partir de vivências adquiridas em sua estada no espaço escolar por meio das trocas de saberes e experiências com profissionais já formados, visto que também aprende-se ao ensinar, ao mesmo tempo em que dá ao licenciando a oportunidade de, conhecendo o espaço escolar, decidir se quer seguir naquele curso e colocar em prática o que aprendeu na teoria.

A sociedade atual exige, necessariamente, educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade



encontra-se uma educação que, por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor (Albino e Maganha, 2014, p. 107).

A sociedade está em constante transformação. Com isso, é necessário que o professor seja um pesquisador crítico sobre sua prática docente, saindo de um ensino sistematizado e puramente conteudista. Nesse sentido, o PIBID, ao tecer o entrelaçamento entre a formação inicial e continuada, unindo universidade e escola, torna as aprendizagens mais significativas tanto para os licenciandos como para os estudantes das escolas públicas.

Ao entrar no programa, é tangível a importância da teoria, haja vista que é a partir dela que constituímos a nossa identidade docente ao seguirmos as linhas metodológicas que mais nos parecem plausíveis. Entretanto, nesse momento, depois de toda bagagem teórica, metodológica e prática que já vivenciamos, seria um erro de nossa parte afirmar que depois de estudar todos os pesquisadores da área, as mais variadas técnicas e formas de ensino e aprendizagem, imediatamente nasce um professor. A teoria é como se fossem as diversas possibilidades de trajetórias que você, enquanto docente, pode seguir, mas é no cotidiano, no fazer pedagógico, no “chão da escola” que se valida todo estudo e pesquisa. É na prática que se solidifica o “eu professor”.

Sendo assim, o professor, conhecendo seu objeto de pesquisa, vai traçar o melhor trajeto a ser seguido, o que é uma insanidade, visto que cada criança possui sua singularidade, cada equipe educadora e instituição possuem suas crenças e o docente, como eterno pesquisador, tem que se reinventar a cada novo ano letivo e, por vezes, mais de uma vez por ano, ao realizar a reflexão da sua ação. Nesse sentido, o PIBID dá-nos essa oportunidade de aprender, ainda na graduação, se é isso que queremos, quais técnicas e pesquisadores melhor encaixam-se naquilo que acreditamos, a oportunidade de aprender fazendo e vendo alguém mais experiente fazer, aprender por meio de uma aprendizagem ativa.

Posto isto, Nóvoa (2003, *apud* Freitas, 2023) destaca que “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão adquirida durante a vivência do trabalho docente, na prática”. Ademais, as experiências vividas por meio do PIBID permitem que ponhamos em prática também



a práxis educativa, que nada mais é que uma ação consciente e intencional que envolve nossa interpretação sobre mundo e a prática em si, ou seja, a relação indissociável entre a teoria e a prática.

Portanto, a práxis educativa valoriza a função social da escola de produzir e socializar os saberes. Desta forma, depreende-se que a práxis não é inata ou exógena, ela é, especialmente racional, por isso, ativa linguagens e subjetividades no contexto da cultura escolar e da comunidade (Almeida, Costa e Avelino, 2012, p. 4)

Portanto, é importante que tenhamos consciência de que a práxis é uma importante ferramenta de transformação social. A partir das vivências do PIBID na escola, desenvolvemos a nossa práxis educativa, observando a nós mesmos enquanto docentes, repensando nossas práticas e planejamentos, a fim de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo às crianças. Sendo assim, o professor está além de um pesquisador, também encontra-se no papel de objeto de pesquisa, fazendo uma autorreflexão sobre sua prática docente.

Cada subprojeto é composto por um professor coordenador da universidade e um grupo de professores supervisores atuantes da rede pública de ensino, que, por meio de um processo seletivo, com critérios e entrevistas, são selecionados para atuarem como supervisores no projeto, acompanhando e avaliando os bolsistas.

O PIBID incentiva e contribui para a formação destes professores, impactando sua ação pedagógica, com a aproximação da universidade ao ambiente escolar. Além disso, são importantes na prática dos pibidianos, levando em consideração que são eles que nos ensinam a legitimidade dos saberes pedagógicos e do ambiente escolar. É perceptível esse movimento de trocas e construção de saberes entre os professores supervisores e os bolsistas dos subprojetos. Podemos considerar a afirmação de Freire (1996, p.23):

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.



Para os licenciados da pedagogia, o programa é uma ferramenta potente, que consolida a teoria estudada com a prática, formando um profissional preparado para exercer o magistério e lidar com as dificuldades do ambiente escolar, pelo contato com diferentes contextos que estão presentes na escola e que, a partir de pesquisas alinhadas com as práticas individuais e coletivas, permitem um diferencial na nossa formação, tornando-nos profissionais reflexivos e críticos sobre a nossa própria prática, constituindo, assim, nossa identidade docente.

## **OS SUBPROJETOS ALFABETIZAÇÃO E INTERDISCIPLINAR EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG**

Durante a nossa trajetória enquanto discentes, percebemos a carência existente no meio educacional. No entanto, se pensarmos, a precarização já se inicia a partir da formação do docente. Como licenciandas do curso de Pedagogia, experienciamos diariamente esse desprovimento de formação, com a falta da relação entre teoria e prática que, durante todo o curso, só ocorre nas inserções escolares e no estágio obrigatório.

Entretanto, cabe salientar que, durante o período em que estamos cursando a Pedagogia, houve uma quantidade considerável de desastres naturais. Além disso, passamos por uma pandemia e uma greve, o que fez com que tivéssemos uma aprendizagem prática bem reduzida. Por esse motivo, compreendemos que a relevância do programa na nossa formação é vasta, pois é através dele que estamos conseguindo suprir, mesmo que em parte<sup>5</sup>, esse déficit ocasionado pelas circunstâncias. Abaixo, apresentaremos os subprojetos nos quais estamos inseridas.

O subprojeto Alfabetização atua na complementação da formação de licenciandos que atuarão na etapa de alfabetização dos anos iniciais, primeiro e segundo ano, oportunizando que agreguem novas experiências práticas, alinhadas com a pesquisa e a extensão, criando condições para que as crianças

---

<sup>5</sup> Esse “em parte” ao qual nos referimos diz respeito ao fato de que, como bolsistas de subprojetos diferentes suprimos, cada uma, uma área diferente, enquanto uma aprende a relacionar a teoria com a prática no âmbito da alfabetização a outra aprende a fazer essa relação com os conhecimentos específicos da educação física.



alfabetizem-se e reduzindo as desigualdades educacionais da rede pública de ensino. Possui como base o Decreto 11.556/2023 do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com o objetivo de garantir que 100 % das crianças estejam alfabetizadas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental.

O subprojeto é coordenado pela professora Daniele Simões Borges, do Instituto de Educação da FURG, e possui três professoras supervisoras atuantes na rede pública, trabalhando em duas escolas municipais e uma estadual onde são realizadas as práticas de docência compartilhada entre os licenciandos e supervisores. Este subprojeto busca aprimorar, assim, o ensino e a formação dos pedagogos na prática dentro da escola. Além disso, são realizados encontros formativos semanais na universidade para o estudo de textos e produção de planejamentos, recursos pedagógicos e avaliações.

O subprojeto Interdisciplinar Educação Física e Pedagogia apresenta uma proposta que tem como objetivo incentivar a formação acadêmica e profissional dos futuros docentes nessas áreas do conhecimento. Por meio deste subprojeto, realizamos estudos sobre ambas as áreas do conhecimento para que possamos ter confiança ao atuar nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. O principal eixo de pesquisa e atuação pedagógica dos bolsistas é explorar e investigar como os conhecimentos da Educação Física podem ser articulados aos conhecimentos da Pedagogia. Vale ressaltar a sua relevância na formação dos acadêmicos, tendo em vista que é evidente a ausência de uma formação adequada nos cursos de Pedagogia da FURG, visto que, ao longo do curso, temos apenas uma cadeira que trata sobre os saberes da Educação Física.

O subprojeto é coordenado pela professora Luciana Toaldo Gentilini Ávila, do Instituto de Educação da FURG, e possui dois professores supervisores formados em Educação Física atuantes nos Anos Iniciais, sendo um de uma escola municipal e o outro de uma escola estadual, e uma professora supervisora formada em Pedagogia, que atua em uma Pró-infância. Semanalmente, realizamos encontros para estudo, discussão e planejamento. Em um outro dia da semana, vamos à escola na qual atuamos como bolsistas e aplicamos os conhecimentos teóricos e práticos estudados nas reuniões.

Ambos os subprojetos visam a integração entre a universidade e a escola com um objetivo em comum: uma educação de qualidade. Com isso, o PIBID é sinônimo de qualificação, tanto para os estudantes da rede pública quanto para a formação profissional dos bolsistas do programa, pois não é novidade que o



contexto escolar foge de algumas teorias aprendidas na universidade, trazendo insegurança aos licenciados quando iniciam sua atuação em sala.

Cada subprojeto possui a sua relevância para nossa formação acadêmica, pois mesmo havendo trabalhado sobre essas áreas do conhecimento durante a graduação, ao entrar na sala de aula, ainda sentimo-nos inseguras ao alfabetizar ou trabalhar sobre os conhecimentos da Educação Física, porque, apesar de sabermos quais caminhos existem, ainda é desconhecido o que mais teremos aptidão para trilhar com as crianças. É justamente nesse momento que entram os subprojetos.

Desse modo, ao entrarmos em contato com a prática, podemos descobrir, ainda na graduação, qual forma é mais significativa para nós e para as crianças. Podemos aprender com quem já está imerso na realidade escolar, conhecer o contexto, as músicas, desenhos e personagens para agregar na nossa prática e instigar as crianças a envolverem-se e participarem. Podemos compreender os percalços que vamos enfrentar e observar verdadeiramente como funciona dentro das instituições, construindo convicções para desenvolver um trabalho sem lacunas oriundas da insegurança de uma formação puramente sistemática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, com reflexões e estudos, foi possível compreender a relevância do PIBID como ferramenta potente na formação do pedagogo no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

O programa oportuniza aos bolsistas a integração dos conhecimentos teóricos à prática, com a integração direta no ambiente escolar, oportunizando um aprendizado na prática, pelo qual o discente pode observar, analisar e participar ativamente no cotidiano das instituições. Além disso, o programa oferece um adensamento dos conhecimentos que não são bem explorados durante a graduação e, de forma reflexiva, permite abordá-los a partir dos subprojetos, como a prática da alfabetização e da educação física. Por isso, a participação em diferentes subprojetos traz um diferencial na formação acadêmica.

Com a sociedade passando constantemente por transformações, é necessária uma formação continuada. O PIBID incentiva essa formação, unindo a universidade à escola, tornando as aprendizagens mais significativas, tanto para



os licenciados quantos para os estudantes das escolas públicas, salientando, também, que, a partir da docência compartilhada, essa formação atinge o professor supervisor, pois, junto com os bolsistas, irão realizar trocas e construções de conhecimentos a partir da reflexão de suas próprias práticas.

O programa, ao oportunizar que o discente tenha contato com a profissão antes da formação, não só permite que o sujeito tenha certeza da escolha que fez mas, também, mostra-lhe como será seu trabalho, no qual deve haver rigor, disciplina e assiduidade, pois, assim como devemos cumprir as demandas do programa, deveremos cumprir diariamente o compromisso de oferecer uma educação significativa e de qualidade. Esse compromisso só poderá ser cumprido se o estudo, a pesquisa e a dedicação nunca se apartarem da nossa prática.

Com as vivências do PIBID, desenvolvemos a nossa práxis educativa, relacionando a prática com a teoria, tornando-nos profissionais críticos e reflexivos, com capacidade de olhar para nossa própria prática e repensá-la. Desse modo, o programa torna o professor, além de um pesquisador, a sua própria pesquisa, fazendo uma autorreflexão sobre sua prática docente.

Consideramos o programa uma ferramenta potente na formação dos pedagogos, pois ele nos leva, sim, ao “chão da escola”, ensina-nos a colocar em prática o arcabouço teórico que criamos durante a graduação, e permite-nos momentos de trocas com a equipe educadora, tanto da universidade quanto das instituições da Educação Básica pública. A partir de práticas de docência, de construções de recursos, planejamentos, relatórios e avaliações, formamos nossa identidade docente e construímos saberes que são um diferencial marcante na nossa formação e saímos mais aptos e seguros para enfrentar os problemas encontrados no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Sandra Maria; MAGANHA, Josiane Geremias. **As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores**. Polyphonia, v. 25/1, p. 99-112, jan./jun. 2014.

ALMEIDA, M. S. C; COSTA, M. C. S; AVELINO, Y. C. **Contribuições do PIBID para a formação docente: a perspectiva das bolsistas de licenciatura em pedagogia/**



**UNEB.** In: São Cristóvão-SE/Brasil: VI Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”, 2012.

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

FREITAS, Felipe Augusto Marques de; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; RAMOS, Elizangela da Silva Barboza. **Teoria e prática: o PIBID e sua relação com a formação docente.** Revista Communitas, v. 7, n. 17, p. 184-194, 2023. DOI: [10.29327/268346.7.17-13](https://doi.org/10.29327/268346.7.17-13).

SILVA, Sandro da; GOLÇALVES, Mariana Dicheti; PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro. **A importância do PIBID para formação docente.** Santo Ângelo: 3º EMIcult, v. 3, 2017.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.022

# ESTÁGIO EM ENSINO RELIGIOSO: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luciane Marina Zimmerman Affonso<sup>1</sup>

Katilene Willms Labes<sup>2</sup>

Mariane do Rocio Peters Kravice<sup>3</sup>

Simone Riske-Koch<sup>4</sup>

## RESUMO

Em conformidade com a legislação brasileira, o Ensino Religioso (ER) deve ser não-confessional, sem privilegiar nenhuma religião. A formação inicial para o ER dá-se nos cursos de licenciatura em Ciências da Religião (CR). No entanto, o indicador de adequação da formação docente do censo escolar de 2023 revela que 72,1 % dos docentes que atuam com ER no Brasil têm formação em outra área, ou seja, não possuem formação específica para a área. Esta pesquisa objetiva relatar as experiências de licenciandos do curso de CR/FURB, em relação ao Estágio em Ensino Religioso IV, destacando os impactos significativos e aspectos inovadores na formação docente. O percurso formativo relatado tem por base o ER - Cecchetti (2016, 2019), Cecchetti e Pozzer (2014 e 2015), Riske-Koch e Oliveira (2019), entre outros, em interface à formação docente. A metodologia utilizada é o relato de experiência

1 Graduanda do Curso de Ciências da Religião da Universidade Regional de Blumenau - FURB, [lucianezi-merman@yahoo.com.br](mailto:lucianezi-merman@yahoo.com.br)

2 Mestra em Teologia – Faculdades EST. Professora de Ensino Religioso na rede Municipal de Gaspar, SC, professora e coordenadora do Curso de Ciências da Religião na FURB, [kwillms@furb.br](mailto:kwillms@furb.br);

3 Mestra em Educação PPGE/FURB, Professora de Ensino Religioso na rede Municipal de Jaraguá do Sul/SC e no Curso de Ciências da Religião na FURB, [mkravice@furb.br](mailto:mkravice@furb.br);

4 Doutora em Desenvolvimento Regional PPGDR/FURB. Professora na graduação e Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – PPGE/FURB, [srkocho@furb.br](mailto:srkocho@furb.br);



(Fortunato, 2018), a partir do Estágio em ER IV, desenvolvido juntamente com o projeto de pesquisa da UNIPLAC e FURB, com apoio da FAPESC. No decorrer do estágio, as licenciandas realizaram: a) análise crítica de Roteiros de Aprendizagem de ER, elaborados e aplicados pelos licenciandos do curso CR das turmas Blumenau e Jaraguá do Sul; b) curadoria de materiais didáticos para o ER; c) produção de material videográfico sobre os planos de aula em consonância com a BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense. O instrumento de geração de dados é um roteiro de leitura de planos de aula contido nos relatórios de estágio. Entre os aspectos significativos, destacam-se a colaboração entre as estagiárias e as orientadoras, e a produção do material videográfico, que se evidenciou como uma estratégia inovadora. A experiência deste estágio reforça a importância da formação docente e da reflexão crítica sobre práticas educativas, com compromisso com a promoção e o respeito à diversidade religiosa.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso, Estágio Obrigatório, Formação Docente, Práticas Educativas;



## INTRODUÇÃO

A formação inicial para o componente curricular de Ensino Religioso (ER) é relativamente nova no Brasil. A FURB é uma das instituições pioneiras na formação de professores para o ER numa perspectiva não confessional.

No estado de Santa Catarina, mobilizados pelas reflexões nacionais da década de 1980 em atendimento à diversidade cultural na educação brasileira, estudos e encaminhamentos da nova LDBEN e, cientes da exigência de uma formação condizente à atual conjuntura nacional para os educadores de ER, em meados de 1996 educadores e representantes do Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa — CIER e de três Universidades de SC (FURB, UNIVILLE e UNISUL), criaram os primeiros Cursos de Licenciatura em ER (Riske-Koch, Oliveira, 2021, p. 582).

Atualmente, a FURB oferta o curso de licenciatura em Ciências da Religião, com seis turmas em cinco cidades de SC, em parceria com quatro IES da ACAFE, por meio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), do Governo do Estado, com recursos do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), que assegura licenciatura gratuita, com bolsa permanência mensal para os licenciandos (Riske-Koch, Oliveira, Labes, 2024). Como toda licenciatura no Brasil, o curso de Ciências da Religião também possui estágio obrigatório em seu currículo.

Este trabalho objetiva relatar as experiências de licenciandos do curso de CR/FURB em relação ao Estágio em Ensino Religioso IV, destacando os impactos significativos e aspectos inovadores na formação docente. A ementa do Estágio em ER IV abrange o “estágio como fundamento e tempo/espço para formação docente”, com “observação, planejamento, docência e avaliação de um projeto de atuação docente de Ensino Religioso na EJA e espaços não-formais [...]” (FURB, 2022, p. 54).

O Estágio em ER IV, marcado pelas palavras-chave autonomia e criatividade, foi uma experiência inédita no percurso formativo, pois foi organizado em diferentes campos de estágio entre EJA e espaços não-formais.

No conceito de autonomia também está implícita a perspectiva de um sujeito social, com iniciativa, senhor de suas ações e de suas escolhas. Um sujeito que constitui a sua identidade com base na relação com



o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento (André, 2016, p.20).

Ou seja, ao formarem-se sujeitos autônomos, com ideias próprias e que pensam por si mesmos, defende-se a ideia de um sujeito capaz de movimentar-se diante da realidade, que evolui no processo de humanização e está preparado para exercer a sua atividade com criatividade e com aprendizagens significativas. Neste sentido, o recorte deste relato pauta-se em um dos campos de estágio, junto ao **Projeto de Pesquisa e Produção de Material Didático Pedagógico para a docência no Componente Curricular Ensino Religioso no Ensino Fundamental**, em parceria FURB e UNIPLAC, com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Este projeto tem como finalidade “a pesquisa científica com vistas à **produção de material didático pedagógico para a docência do componente curricular Ensino Religioso** no âmbito do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais” (UNIPLAC, 2023, p. 03, grifos nossos). Numa proposta inovadora, o exercício deste estágio consistiu na: a) análise crítica de Roteiros de Aprendizagem de ER, elaborados e aplicados pelos licenciandos do curso CR das turmas de Blumenau e de Jaraguá do Sul; b) na curadoria de materiais a partir dos Roteiros de Aprendizagem (planos de aula) produzidos pelas turmas de Ciências da Religião nos estágios anteriores, buscando o alinhamento com o Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), a partir de um olhar para metodologias ativas e considerando a faixa etária à qual propunha-se o plano, implicando em, além da análise dos Roteiros, realizarem-se adequações, quando e se necessário, para que estes materiais atendessem os critérios; e c) na produção videográfica para complementar o exercício da docência do estágio, no intuito de elucidar e mediar a interação do professores que acessarem a plataforma com os roteiros alvos da curadoria.

André (2016, p. 18), defende a ideia de um “processo formativo em que o docente tenha a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino”.

A elaboração e a revisão dos materiais curados foram realizadas em colaboração, o que demandou criatividade na busca por abordagens inovadoras que pudessem engajar alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos abordados. A



interação com outros estagiários e profissionais da área de educação permitiu trocar experiências e aprimorar ainda mais nossas produções.

## 2 DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO RELIGIOSO

A formação docente é essencial para que os professores consigam realizar um trabalho de qualidade no ER, que seja significativo para os estudantes. Para que o Ensino Religioso “efetivamente contribua para o reconhecimento da diversidade religiosa, é imprescindível a formação de docentes conhecedores da complexa dinâmica dos fenômenos religiosos e didaticamente preparados para o tratamento das diversas culturas, religiões e religiosidades” (Cecchetti, Tedesco, 2022, p. 142). Ou seja, uma formação que assegure:

a construção de uma prática pedagógica subsidiada pela sensibilidade diante qualquer discriminação religiosa no trato cotidiano, pelo respeito à identidade na alteridade dos diferentes e suas opções de fé, pela admiração percebida na delicadeza da tessitura no encontro com as diferentes expressões religiosas, pela possibilidade descoberta das muitas afinidades entre os diferentes, pela conscientização do educador se flagrar também um diferente num universo de diferentes (Oliveira, 2003, p.167).

Nesta perspectiva, é preciso considerar a formação a partir e com o estágio e sua importância no desenvolvimento profissional docente. Pois,

de acordo com a concepção histórico-cultural de aprendizagem, ao planejar as aulas, o professor deve privilegiar uma abordagem investigativa, pautada em problematizações, leituras, investigações, análises e interpretações a partir de situações concretas e contextualizadas, com vistas a desenvolver atividades de aprendizagem significativas, que oportunizem ao estudante ser agente do seu processo de aprender. Torna-se, desse modo, imprescindível que antes de entrar em sala de aula o professor tenha planejado seu trabalho, evitando improvisações e tendo em mãos todo o material/recursos de que utilizará, ultrapassando a tradicional aula expositiva (Cecchetti, Riske-Koch, 2019, p. 12).

Essa reflexão destaca uma preocupação com a maneira como o Ensino Religioso é frequentemente interpretado e aplicado nas escolas, enfatizando a



necessidade de uma clara distinção entre evangelização e educação. A formação inadequada de muitos professores, assim como o acesso a materiais em desacordo com os documentos curriculares, contribui para que o Ensino Religioso seja visto como uma extensão das doutrinas de uma determinada fé, em vez de um espaço educacional.

A relevância do Ensino Religioso no ambiente escolar reside na sua capacidade de fomentar o diálogo interreligioso, o respeito à diversidade e à interculturalidade e a reflexão crítica, pautada na ética da alteridade. Pois,

o ambiente escolar, como um dos espaços privilegiados para o estudo e a pesquisa nos múltiplos processos interativos dos indivíduos, tem no componente curricular de Ensino Religioso (ER) um dos tempos/lugares para o desenvolvimento de atividades educativas que objetivam atitudes de diálogo e respeito entre os educandos, em relação à diversidade de pensamentos e práticas religiosas presentes na sociedade (Kravice, 2008, p.14).

Quando abordado da forma adequada, o Ensino Religioso pode ser tratado tanto de forma objetiva quanto subjetiva, permitindo que os estudantes tenham acesso a conhecimentos religiosos de diferentes movimentos, tradições religiosas e filosofias de vida, suas histórias, valores e práticas, em vez de serem submetidos a uma única perspectiva religiosa.

Além disso, a postura autoritária de alguns órgãos religiosos pode restringir a liberdade pedagógica, limitando a formação dos educadores e cerceando as oportunidades de um aprendizado que valorize a pluralidade religiosa. O desafio consiste em assegurar que o Ensino Religioso desempenhe seu papel educacional de maneira inclusiva, promovendo o respeito às diferenças e auxiliando os alunos a desenvolverem uma compreensão crítica e reflexiva sobre as diversas manifestações do fenômeno religioso.

Portanto, reafirmar que o Ensino Religioso é um componente curricular, reconhecido pela BNCC (Brasil, 2017), é crucial para sua legitimação no contexto educacional. É necessário adotar uma abordagem que valorize o conhecimento, o combate às intolerâncias, com ênfase no respeito, elemento fundamental em um mundo composto por crenças e visões de mundo diversas. Essa transformação demanda não apenas uma formação docente para educadores e educadoras, mas, também, uma revisão crítica dos materiais didáticos, estruturas e políticas públicas que orientam o Ensino Religioso nas instituições de ensino.



Os conhecimentos religiosos são importantes para a sociedade e, por isso, são necessários materiais que contemplem a diversidade religiosa, auxiliem na prática docente e oportunizem conhecimentos sobre as habilidades e competências do Ensino Religioso definidos na BNCC (Brasil, 2017). Nesta perspectiva, é preciso considerar a formação a partir e com o estágio e sua importância no desenvolvimento profissional docente. Pois,

é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento pessoal. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar duma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descobertas de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-os por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerarem-se como tais aos seus próprios olhos (Tardif, 2002, p. 107).

O estágio oportuniza a análise crítica das teorias por meio das vivências das experiências no processo de construção de conhecimento. Assim, ao olhar para as licenciandas envolvidas, enquanto futuras educadoras, e para toda a trajetória percorrida durante o período dos sete semestres, compreendemos que o quarto período de estágio, realizado junto ao Projeto de Pesquisa e Produção de Material Didático Pedagógico para a docência no componente curricular Ensino Religioso no Ensino Fundamental, destacou-se como uma fase de grande importância na formação acadêmica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Estágio em Ensino Religioso IV foi fundamental para refinar os Roteiros de Aprendizagem, tornando-os mais inclusivos e eficazes para professores que atuam com o Ensino Religioso, com ou sem licenciatura, em Ciências da Religião. A troca de ideias entre os membros da equipe foi enriquecedora, permitindo que cada um contribuísse com suas experiências e perspectivas, o que resultou em



uma análise mais abrangente e crítica dos roteiros com lentes para formação e para o Ensino Religioso não confessional.

A atividade começou com a leitura cuidadosa de cada roteiro, buscando identificar se os objetivos de aprendizagem estavam claramente definidos e se as atividades estavam alinhadas com as competências e habilidades previstas no CBTC. Foi um momento de reflexão sobre como cada etapa do roteiro poderia contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos como a ludicidade, a interação e a estimulação do pensamento crítico. Consideramos não apenas o nível de desenvolvimento cognitivo, mas os aspectos sociais e emocionais, buscando atividades que respeitassem a individualidade de cada criança, promovendo a inclusão de todos. Mais que atender a todos que se encontram na faixa etária de 6 a 14 anos, a meta do Ensino Fundamental é assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o desenvolvimento dos meios para que os estudantes possam acessar ao mundo do trabalho e prosseguir em estudos posteriores.

Neste momento, pudemos refletir, também, acerca da nossa formação para a docência no Ensino Religioso. O olhar atento ao que foi produzido por cada colega da turma foi, também, uma imersão em nossas próprias experiências e vivências.

Além disso, discutimos a importância do tempo disponível para a realização das atividades. Analisamos se as propostas eram viáveis dentro da carga horária prevista, evitando a sobrecarga dos alunos e garantindo que cada atividade pudesse ser explorada de forma adequada. Também levamos em conta os recursos materiais necessários, verificando se estavam disponíveis e se eram apropriados para as idades dos alunos, de modo a promover um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante (Registro de Bordo, 2024).

Desde o início, fomos desafiadas a assumir um papel ativo e responsável nas tarefas que nos foram atribuídas. Trabalhar neste projeto em parceria com a FAPESC proporcionou um ambiente rico em aprendizado, no qual foi possível colaborar diretamente na curadoria de materiais destinados a professores e professoras da área de Ensino Religioso. Durante o estágio, tivemos a oportunidade de analisar diversos roteiros de aprendizagem elaborados por colegas acadêmicos. Nesse processo, percebemos a importância de uma crítica construtiva e a necessidade de reestruturações que tornassem esses materiais mais acessíveis e



eficazes para o uso em sala de aula. Essa tarefa exigiu conhecimento profundo dos currículos, como a BNCC e o CBTC - Currículo de Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), além de um olhar sensível para as dificuldades enfrentadas pelos professores no dia a dia.

O estágio foi concluído com a certeza de que, ao preparar materiais adequados e acessíveis, estamos contribuindo para uma educação mais respeitosa e informada sobre a diversidade religiosa, capacitando professores a desempenhar seu papel com confiança e competência.

Independentemente do nível de formação, a ação do professor só concretiza-se no processo de ensino-aprendizagem direcionado para uma dinâmica envolvendo a cognição e a relação entre sujeitos. Esses saberes constituem-se, ao longo do processo de escolarização, no curso de formação e na prática profissional, e são decorrentes do enfrentamento dos problemas da prática, envolvendo o relato dos professores com o conhecimento a ser ensinado. Portanto, são os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e específicos, são os saberes das lutas cotidianas (Romanowski; 2006).

Diante de um contexto de estágio não formal, a docência também não poderia ser convencional, o que nos desafiou quanto à organização, planejamento, inovação, sensibilização e execução. Definiu-se a criação de vídeos explicativos sobre um plano selecionado, contextualizando os planos de aprendizagem selecionados, que pudessem estar disponíveis na plataforma on-line assim como os planos aprovados. Utilizaram-se os recursos do aplicativo Canva, que trouxe uma dinâmica e experiência visual a quem acessa o material. Assim, após a realização da curadoria e a observação dos parâmetros de avaliação, cada acadêmica organizou e produziu um vídeo, apresentando as principais propostas dos planos selecionados.

Ao realizar esta seleção, percebemos que, em alguns casos, é necessário olhar com mais atenção para a formação docente, para que os profissionais que estão em período de finalização de curso possam olhar as próprias produções com criticidade, criatividade e respeito aos fundamentos teórico-metodológicos abordados ao longo do curso, compreendendo sua responsabilidade como educador, sempre lembrando que estaremos atuando com seres humanos em processo de formação integral, desenvolvendo autonomia e respeito em diferentes contextos de convivência.



No vídeo 1 ([https://www.canva.com/design/DAGYOoLIAok/r\\_DIPq01EJCvqXQ2b-rjcw/view](https://www.canva.com/design/DAGYOoLIAok/r_DIPq01EJCvqXQ2b-rjcw/view)), vemos sugestões de trabalho para um Plano de Atividade para o primeiro ano do Ensino Fundamental, que tem como unidade temática Identidades e Alteridades, e traz como objeto de conhecimento Imanência e Transcendência, envolvendo duas habilidades: EF01ER03 - capacidade de reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada pessoa - e EF01ER04 - valorizar a diversidade de formas de vida.

Já no vídeo 2 (<https://www.canva.com/design/DAGYQ4JoQeM/nWEb7ft1o6QtldKD-hBZLg/view>), podem-se observar sugestões de trabalho para um Plano de Atividade de Ensino Religioso para turmas de sexto ano dos anos finais, com unidade temática Símbolos, Ritos e Mitos Sagrados, objeto de conhecimento Símbolos, Ritos e Mitos Sagrados, trazendo como possibilidades as habilidades EF06ER06 e EF06ER07 - reconhecer o significado e a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças e tradições, e exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes organizações religiosas.

No vídeo 3, ([https://www.canva.com/design/DAGX-5z8zjs/DQJjRs\\_eSldEugN9yh1SQ/view](https://www.canva.com/design/DAGX-5z8zjs/DQJjRs_eSldEugN9yh1SQ/view)), vemos sugestões de trabalho para um Plano de Atividade para o nono ano do Ensino Fundamental, que tem como unidade temática Identidades e Alteridades e apresenta como objeto de conhecimento Princípios e valores éticos, de acordo com a habilidade EF09ER06 - reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.

Conforme Oliveira e Riske-Koch (2021, p. 585), “nos processos formativos coletivos e individuais, algumas possibilidades de uma decolonialidade na educação passam pela formação docente que se efetiva a partir de uma episte(me) todologia comprometida com a diferença e as diversidades”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o desenvolvimento do Estágio em Ensino Religioso IV em espaços não formais, neste caso no **Projeto de Pesquisa e Produção de Material Didático Pedagógico para a docência no Componente Curricular Ensino Religioso no Ensino Fundamental**, é possível afirmar que a experiência foi enriquecedora e desafiadora, permitindo-nos explorar as dimensões de autonomia e criatividade que nortearam nosso trabalho.



A interação com as professoras de estágio orientadoras e a coordenação do projeto foi fundamental para que pudéssemos compreender a importância da curadoria de materiais didáticos e sua aplicação prática no contexto educacional. A experiência de trabalhar com os Roteiros de Aprendizagem elaborados ao longo dos estágios possibilitou-nos uma análise crítica e a construção de um olhar atento às necessidades dos professores e estudantes, alinhando sempre nossas propostas ao Currículo Base do Território Catarinense.

A divisão das tarefas entre as estagiárias foi um aspecto crucial para o bom andamento do estágio. A troca constante de ideias e a colaboração mútua contribuíram para que cada um dos planos analisados fosse abordado com profundidade e atenção. Essa dinâmica de trabalho em equipe não apenas fortaleceu o nosso aprendizado, mas, também, preparou-nos para os desafios da docência, mostrando a importância do diálogo e da construção coletiva no ambiente educacional. Além disso, a proposta de reestruturação dos materiais, quando necessário, ensinou-nos a flexibilizar e adaptar conteúdos, competências essenciais para uma prática pedagógica eficaz.

A realização da docência por meio da gravação de vídeos orientativos foi um ponto de destaque no estágio. Essa abordagem permitiu, além da mediação da interação entre professores e os roteiros de aprendizagem, desenvolver habilidades tecnológicas e pedagógicas que são cada vez mais necessárias no contexto atual. Ao criar materiais que facilitassem a compreensão dos conceitos e metodologias ativas, contribuímos com a formação de professores, deixando-os mais preparados e conscientes de suas práticas, auxiliando-os a compreenderem o componente de ER. Essa experiência mostrou-nos que a inovação na educação é possível e necessária, mesmo em formatos remotos.

Por fim, ao refletirmos sobre o total de 108 horas dedicadas ao estágio, podemos afirmar que essa vivência foi um marco em nossa formação acadêmica e profissional. A autonomia e a criatividade que nos foram exigidas ao longo do processo não só prepararam-nos para a atuação na área da educação, mas, também, tornaram-nos mais críticas e reflexivas em relação ao nosso papel como futuras educadoras. Estamos confiantes de que as experiências adquiridas neste estágio serão fundamentais para nossa trajetória profissional, estimulando-nos a continuar buscando formas inovadoras de promover a aprendizagem e o desenvolvimento educacional.



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marili (org), **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

CECCHETTI, Elcio; RISKE-KOCH, Simone. **Fundamentos Metodológicos do Ensino Religioso**. Chapecó: Argos, 2019.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; RISKE-KOCH, Simone. Formação Docente e Ensino Religioso: exercícios decoloniais em territórios latino-americanos. Rev. Pistis Práxis: Teologia Pastoral: revista do programa de pós-graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 573-588, jan./abr. 2021.

RISKE-KOCH, Simone; OLIVEIRA, Lilian B.; LABES, Katilene Willms; Diversidade Cultural Religiosa, Formação Docente Inicial e Continuada: Construindo Territórios Interculturais e Decolonizantes. **FRAGMENTOS DE CULTURA**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 252-265, 2024. ISSN 1983-7828. Disponível <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/14257/6881>

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.023

# EXPERIÊNCIAS NO PIBID: REFLEXÕES E APRENDIZADOS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE FÍSICA<sup>1</sup>

Guilherme Machado dos Santos<sup>2</sup>

Débora Marília Hauenstein<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho apresenta as experiências vivenciadas durante 18 meses de participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com o Instituto Federal Farroupilha – campus São Borja e com uma escola estadual localizada no município de São Borja/RS. O projeto começou com formações, palestras e reuniões de planejamento, seguidas pela inserção no ambiente escolar. Após diagnóstico inicial, foi identificado que os alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Médio enfrentavam dificuldades em conteúdos de Física, como cinemática, leis de Newton, energia e óptica geométrica. Assim, foram organizadas e implementadas aulas de reforço, utilizando metodologias ativas, laboratórios, biblioteca e outros recursos pedagógicos, tanto em horários regulares quanto no contraturno. As atividades buscaram não apenas sanar as dificuldades dos estudantes, mas estimular o aprendizado e o interesse pela disciplina. O programa permitiu a observação de aulas regulares, trocas de experiências com colegas pibidianos e momentos de reflexão sobre práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de estratégias para lidar com os desafios da docência. Além disso, a integração com professores

1 Trabalho produzido como resultado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja.

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal Farroupilha - IFFar, [guilherme.2022014650@aluno.iffar.edu.br](mailto:guilherme.2022014650@aluno.iffar.edu.br);

3 Mestre pelo Curso de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, [deboramariliah@gmail.com](mailto:deboramariliah@gmail.com).



experientes contribuiu para a compreensão do papel do educador como mediador do conhecimento e formador de cidadãos críticos e reflexivos. O PIBID revelou-se uma oportunidade valiosa para conectar teoria e prática, ampliando a visão sobre a realidade escolar e fortalecendo as competências pedagógicas necessárias ao exercício docente. Conclui-se que a experiência, além de enriquecer a formação inicial, consolidou a importância da colaboração entre escolas e instituições de Ensino Superior para a qualificação da educação pública e a formação de professores comprometidos com o ensino transformador.

**Palavras-chave:** PIBID, Formação Docente, Ensino de Física, Educação Básica.



## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro que visa proporcionar aos licenciandos uma experiência prática no ambiente escolar, integrando teoria e prática na formação docente. O programa tem como objetivo principal a melhoria da qualidade da Educação Básica, promovendo a inserção dos futuros professores no cotidiano das escolas públicas, bem como a valorização das licenciaturas no país (BRASIL, 2022).

Este trabalho relata as experiências vivenciadas durante 18 meses de participação no PIBID, em parceria com o Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja e a Escola Estadual Tricentenário, localizada no município de São Borja/RS.

A formação docente é um processo contínuo que exige não apenas o domínio dos conteúdos específicos, mas o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a compreensão do contexto escolar. Nesse sentido, o PIBID configura-se como uma oportunidade única para os licenciandos vivenciarem a realidade das escolas públicas, refletirem sobre as práticas pedagógicas e desenvolverem estratégias para lidar com os desafios da docência.

O presente trabalho tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas durante a participação no PIBID, refletir sobre os aprendizados obtidos e discutir a importância do programa para a formação inicial de professores de Física. Além disso, busca-se articular as experiências vivenciadas com referências teóricas que fundamentam a prática docente e a formação de professores.

Na seção de Metodologia, descrevemos a abordagem qualitativa e o estudo de caso adotados para a análise das experiências vivenciadas no programa. Discutimos as técnicas de coleta de dados, como observações participantes e registros em diário de campo, e a análise reflexiva dos dados, fundamentada em autores como Yin (2015) e Minayo (1992).

A seção de Referencial Teórico apresenta uma discussão sobre a formação docente, o papel do professor, o ensino de Física e as metodologias ativas, além da integração entre teoria e prática no contexto do PIBID. Nessa seção, são abordados autores como Freire (1997), Schön (2000), Tardif (2002) e Alvarenga e Máximo (2000), que fundamentam a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a formação de professores.



Na seção de Resultados e Discussões, apresentamos as atividades desenvolvidas durante a participação no PIBID, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para superá-los. Discutimos, também, os aprendizados obtidos e as reflexões sobre a prática docente, contextualizando os resultados com citações e referências de autores relevantes, como Moran (2018) e Tardif (2002).

Por fim, na seção de Considerações Finais, refletimos sobre a importância do PIBID para a formação inicial de professores, destacando os principais ganhos obtidos com a experiência e as contribuições do programa para a qualificação da educação pública.

Este trabalho busca contribuir para a reflexão sobre a formação docente e a importância de programas como o PIBID na preparação de professores comprometidos com o ensino transformador. A experiência no PIBID, além de enriquecer a formação inicial do autor, consolidou a importância da integração entre teoria e prática na formação de professores, destacando a necessidade de uma educação crítica, reflexiva e centrada no aluno.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise das experiências vivenciadas durante a participação no PIBID. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando o contexto social em que ocorrem (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A metodologia qualitativa permite uma análise aprofundada das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados no ambiente escolar, aspectos centrais para a compreensão da formação docente.

A metodologia escolhida para este trabalho é o estudo de caso, que, segundo Yin (2015), é uma abordagem adequada para investigar fenômenos em seu contexto real, permitindo a compreensão detalhada de processos e interações. É particularmente útil quando se busca analisar uma experiência específica, como a participação no PIBID, e entender como essa experiência desdobra-se em um ambiente natural. Além disso, permite a utilização de múltiplas fontes de dados para enriquecer a análise e a validade dos resultados.

O estudo de caso é caracterizado por sua capacidade de explorar fenômenos em profundidade, permitindo ao pesquisador captar nuances e detalhes que não seriam perceptíveis em abordagens quantitativas. Segundo Stake (2009),



essa metodologia é particularmente útil quando o pesquisador busca compreender um fenômeno em seu contexto natural, sem interferir no ambiente estudado. Neste trabalho, foi utilizado para analisar a experiência do autor no PIBID, considerando as interações com os alunos, professores e a equipe do programa, bem como os desafios e aprendizados obtidos ao longo do processo.

Outra vantagem do estudo de caso é sua flexibilidade metodológica, que permite ao pesquisador adaptar as técnicas de coleta e análise de dados conforme as necessidades da pesquisa. Yin (2015) destaca que o estudo de caso pode ser utilizado para explorar, descrever ou explicar fenômenos, dependendo dos objetivos da pesquisa. Neste trabalho, foi utilizado principalmente para descrever e refletir sobre as experiências vivenciadas no PIBID, com o objetivo de compreender como a participação no programa contribuiu para a formação inicial do autor como docente de Física.

A coleta de dados foi realizada por meio de observações, registros em diário de campo, relatórios de atividades e reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. As observações permitiram ao autor vivenciar o cotidiano da escola, interagir com os alunos e professores, e identificar as principais dificuldades e desafios enfrentados no ensino de Física. Segundo Minayo (1992), a observação é uma técnica que permite ao pesquisador captar nuances e detalhes que não seriam perceptíveis em outras abordagens.

As atividades foram planejadas e implementadas em conjunto com o professor supervisor e a equipe do PIBID, seguindo as diretrizes do programa e as necessidades identificadas na escola. O planejamento das atividades foi baseado em um diagnóstico inicial, que incluiu a observação das aulas regulares e a identificação das principais dificuldades dos alunos. Esse diagnóstico foi fundamental para a definição das estratégias pedagógicas a serem adotadas, como a realização de aulas de reforço e a utilização de metodologias ativas.

A análise dos dados foi realizada de forma reflexiva, buscando identificar os principais desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os aprendizados obtidos. A reflexão sobre as práticas pedagógicas foi fundamentada em referências teóricas que discutem a formação docente e o ensino de Física, como Freire (1997), Alvarenga e Máximo (2000), Schön (2000) e Tardif (2002). Esses autores destacam a importância da prática reflexiva na formação docente, argumentando que os professores devem refletir sobre suas ações pedagógicas para melhorar sua prática.



A análise dos dados foi realizada em três etapas principais: organização, categorização e interpretação. Na etapa de organização, os dados coletados foram sistematizados e organizados em categorias temáticas, como “desafios no ensino de Física”, “estratégias pedagógicas” e “aprendizados obtidos”. Na etapa de categorização, os dados foram agrupados de acordo com essas categorias, permitindo uma análise mais estruturada e focada. Por fim, na etapa de interpretação, os dados foram analisados à luz das referências teóricas, buscando identificar padrões, relações e significados que pudessem contribuir para a compreensão da experiência no PIBID.

A triangulação de dados foi utilizada para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. Segundo Flick (2009), a triangulação envolve a utilização de múltiplas fontes de dados, métodos e perspectivas para analisar um fenômeno. Neste trabalho, a triangulação foi realizada por meio da combinação de observações, registros em diário de campo, relatórios de atividades e reflexões sobre as práticas pedagógicas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente é um processo complexo que envolve, além da aquisição de conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de habilidades práticas e a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Segundo Freire (1997), a educação deve ser entendida como uma prática libertadora, na qual o professor assume o papel de mediador do conhecimento, estimulando os alunos a desenvolverem uma postura crítica e reflexiva.

O professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um facilitador do processo de aprendizagem, que deve criar condições para que os alunos construam seus próprios saberes. Nesse sentido, a formação docente deve incluir a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a compreensão do contexto escolar e o desenvolvimento de estratégias para lidar com os desafios da docência.

Schön (2000) destaca a importância da prática reflexiva na formação docente, argumentando que os professores devem refletir sobre suas ações e decisões pedagógicas para melhorar sua prática. Essa reflexão permite aos professores identificar os problemas enfrentados em sala de aula e desenvolver estratégias para superá-los. A prática reflexiva é essencial para a formação de professores autônomos e críticos, capazes de adaptar suas práticas às necessidades



dos alunos e ao contexto escolar. Além disso, a reflexão sobre a prática docente contribui para o desenvolvimento profissional contínuo, permitindo que os professores aprendam com suas experiências e melhorem sua atuação ao longo do tempo.

Tardif (2002) complementa essa perspectiva ao afirmar que a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que se estende ao longo da carreira do professor. Ele argumenta que os saberes docentes são construídos a partir da experiência prática, da reflexão sobre essa experiência e da interação com outros profissionais da educação. Nesse sentido, a formação inicial é apenas o início de um processo de aprendizagem que continua ao longo da vida profissional do professor. A formação docente, portanto, não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas inclui a construção de saberes práticos, a reflexão sobre a prática e a colaboração com outros profissionais. No contexto do ensino de Física, a formação docente deve considerar as especificidades da disciplina, que exige o domínio de conceitos abstratos e a capacidade de relacioná-los com situações do cotidiano. Alvarenga e Máximo (2000) destacam a importância de utilizar metodologias ativas e recursos didáticos variados para facilitar a compreensão dos conceitos físicos e estimular o interesse dos alunos pela disciplina.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, a realização de projetos e a utilização de laboratórios, permitem aos alunos vivenciar a Física de forma mais dinâmica e participativa. Essas metodologias contribuem para a sua motivação e engajamento, além de facilitar a compreensão dos conceitos estudados.

Tardif (2002) argumenta que o ensino deve ser centrado no aluno, considerando suas experiências e conhecimentos prévios. O professor deve criar situações de aprendizagem que permitam aos alunos relacionar os conceitos estudados com suas vivências, promovendo uma aprendizagem significativa. No caso do ensino de Física, isso significa utilizar exemplos práticos, atividades experimentais e situações do cotidiano para ilustrar os conceitos físicos e mostrar sua aplicação no mundo real. Além disso, o professor deve incentivar os alunos a questionar, investigar e explorar os fenômenos físicos, desenvolvendo uma postura crítica e investigativa.

O PIBID configura-se como um espaço privilegiado para a integração entre teoria e prática, permitindo que os licenciandos vivenciem a realidade das escolas



públicas e desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas ao contexto escolar. A experiência no programa permite aos licenciandos refletir sobre as práticas pedagógicas, desenvolver estratégias para lidar com os desafios da docência e compreender o papel do professor como mediador do conhecimento.

A integração entre teoria e prática é um dos pilares do PIBID, pois permite que os licenciandos apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação em situações reais de ensino. Essa integração é essencial para a formação de professores competentes e reflexivos, capazes de lidar com os desafios da sala de aula e promover a aprendizagem significativa dos alunos. Além disso, promove a colaboração entre escolas e instituições de Ensino Superior, contribuindo para a qualificação da educação pública e a formação de professores comprometidos com o ensino transformador.

Outro aspecto importante do PIBID é a oportunidade de troca de experiências entre os licenciandos, os professores supervisores e os coordenadores do programa. Essa troca permite aos licenciandos aprender com profissionais experientes, refletir sobre suas práticas pedagógicas e desenvolver estratégias para lidar com os desafios da docência. Além disso, a colaboração entre os participantes do programa contribui para a construção de uma comunidade de aprendizagem, na qual os conhecimentos e as experiências são compartilhados e valorizados. Essa comunidade é essencial para a formação de professores reflexivos e autônomos, capazes de adaptar suas práticas às necessidades dos alunos e ao contexto escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante os 18 meses de participação no PIBID, foram desenvolvidas diversas atividades na Escola Estadual Tricentenário, com foco no ensino de Física para os alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Médio. As atividades foram planejadas em conjunto com o professor supervisor e a equipe do PIBID, considerando as dificuldades identificadas pelos alunos nos conteúdos de cinemática, leis de Newton, energia e óptica geométrica.

Inicialmente, foram realizadas atividades de observação das aulas regulares do professor de Física, com o objetivo de identificar as principais dificuldades dos alunos e planejar intervenções pedagógicas. Em seguida, foram organizadas aulas de reforço, utilizando metodologias ativas, laboratórios, biblioteca e outros



recursos pedagógicos. As aulas de reforço foram realizadas tanto em horários regulares quanto no contraturno, buscando atender às necessidades dos alunos e auxiliar o professor regente em suas atividades.

Uma das atividades mais significativas foi a realização de projetos interdisciplinares, que permitiram aos alunos relacionar os conceitos de Física com outras disciplinas, como Matemática e Química. Esses projetos foram desenvolvidos em grupo, incentivando a colaboração e o trabalho em equipe entre os alunos. Segundo Moran (2018), a interdisciplinaridade é uma estratégia pedagógica eficaz para promover a integração de conhecimentos e o desenvolvimento de competências como a criatividade e a resolução de problemas.

Também foram realizadas atividades experimentais no laboratório de Física, onde os alunos puderam vivenciar na prática os conceitos estudados em sala de aula. Essas atividades contribuíram para a motivação e o engajamento dos estudantes, além de facilitar a compreensão dos conceitos físicos, conforme destacado por Alvarenga e Máximo (2000).

Outra atividade importante foi a participação dos alunos na feira de ciências da escola, na qual apresentaram projetos relacionados aos conteúdos de Física estudados ao longo do ano. A feira de ciências foi um momento de grande interação entre os alunos, professores e a comunidade escolar, permitindo que os discentes demonstrassem seus conhecimentos e habilidades de forma criativa e autônoma. Essa atividade também contribuiu para o desenvolvimento de competências como a comunicação, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, que são essenciais para a formação integral dos alunos, conforme argumenta Tardif (2002). A feira de ciências foi, portanto, uma oportunidade para os alunos aplicarem os conhecimentos teóricos em situações práticas, consolidando sua aprendizagem de forma significativa.

Um dos principais desafios enfrentados foi a dificuldade dos alunos em relacionar os conceitos físicos com situações do cotidiano. Para superar essa dificuldade, foram utilizados exemplos práticos e atividades experimentais, que lhes permitiram visualizar a aplicação dos conceitos estudados. Segundo Freire (1997), a educação deve ser uma prática libertadora, na qual os alunos são incentivados a relacionar os conhecimentos teóricos com suas experiências de vida. Além disso, foram realizadas atividades de resolução de problemas, com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de aplicação dos conhecimentos



adquiridos. Essas estratégias foram fundamentais para ajudar os alunos a superar suas dificuldades e melhorar seu desempenho na disciplina.

Outro desafio foi a falta de interesse dos alunos pela disciplina de Física, que muitas vezes é vista como difícil e desinteressante. Para estimular seu interesse, foram utilizadas metodologias ativas, como a realização de projetos e a participação em feiras de ciências. Essas atividades permitiram-lhes vivenciar a Física de forma mais dinâmica e participativa, contribuindo para a motivação e o engajamento nas aulas.

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas são essenciais para promover a participação dos alunos no processo de aprendizagem, tornando as aulas mais interessantes e significativas. Além disso, o uso de recursos tecnológicos, como simuladores e softwares educacionais, também foi uma estratégia eficaz para despertar o interesse e facilitar a compreensão dos conceitos físicos, conforme destacado por Alvarenga e Máximo (2000).

A participação no PIBID permitiu ao autor vivenciar a realidade das escolas públicas e refletir sobre as práticas pedagógicas. Uma das principais reflexões foi a compreensão do papel do professor como mediador do conhecimento, que deve estimular os alunos a desenvolverem uma postura crítica e reflexiva.

Freire (1997) contextualiza que o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um facilitador do processo de aprendizagem, que deve criar condições para que os alunos construam seus próprios saberes. Além disso, a experiência permitiu o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas ao contexto escolar, como a utilização de metodologias ativas e recursos didáticos variados. Essas estratégias foram essenciais para superar os desafios enfrentados e promover a aprendizagem significativa. Outro aprendizado foi a importância da colaboração entre escolas e instituições de Ensino Superior para a qualificação da educação pública. O PIBID configura-se como um espaço privilegiado para a integração entre teoria e prática, permitindo que os licenciandos vivenciem a realidade das escolas públicas e desenvolvam competências pedagógicas necessárias ao exercício docente.

Segundo Tardif (2002), a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, que se estende ao longo da carreira do professor. A experiência no programa não apenas enriqueceu a formação inicial do autor, mas, também, consolidou a importância da formação docente como um processo contínuo e reflexivo.



A reflexão sobre as práticas pedagógicas foi fundamental para identificar os desafios enfrentados e desenvolver estratégias para superá-los. Essa prática reflexiva contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais, como a capacidade de adaptar as práticas às necessidades dos alunos e ao contexto escolar, e a habilidade de promover uma aprendizagem significativa e transformadora. Segundo Schön (2000), a prática reflexiva é essencial para a formação de professores autônomos e críticos, capazes de melhorar sua prática a partir da reflexão sobre suas experiências.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência no PIBID foi fundamental para a formação inicial do autor como docente de Física, permitindo a integração entre teoria e prática e a reflexão sobre as práticas pedagógicas. O programa mostrou-se uma oportunidade valiosa para conectar os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação com a prática docente, promovendo uma formação mais crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da educação pública.

Um dos principais aprendizados obtidos com a participação foi a compreensão do papel do professor como mediador do conhecimento, que deve estimular os alunos a desenvolverem uma postura crítica e reflexiva. A experiência no PIBID permitiu ao autor refletir sobre essa concepção de ensino e desenvolver estratégias pedagógicas que promovem a participação ativa dos alunos, como a utilização de metodologias ativas e recursos didáticos variados.

Outro aspecto importante da experiência foi a oportunidade de trabalhar com alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem, especialmente no que diz respeito aos conceitos de Física. A realização de aulas de reforço, atividades experimentais e projetos interdisciplinares permitiu aos alunos superar suas dificuldades e desenvolver um maior interesse pela disciplina. Essas atividades foram fundamentais para promover sua motivação e engajamento, além de facilitar a compreensão dos conceitos físicos, conforme destacado por Alvarenga e Máximo (2000).

A colaboração entre escolas e instituições de Ensino Superior também mostrou-se um aspecto essencial do PIBID. A integração entre teoria e prática permitiu ao autor compreender a importância da formação docente como um processo contínuo e dinâmico, que se estende ao longo da carreira do professor.



Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são construídos a partir da experiência prática, da reflexão sobre essa experiência e da interação com outros profissionais da educação.

Além disso, a prática reflexiva foi um componente central da experiência no PIBID. A reflexão sobre as práticas pedagógicas permitiu ao autor identificar os desafios enfrentados e desenvolver estratégias para superá-los, contribuindo para o aprimoramento da prática docente.

Conforme argumenta Schön (2000), a reflexão sobre a prática é essencial para a formação de professores autônomos e críticos, capazes de melhorar sua atuação a partir da análise de suas experiências. A experiência no PIBID reforçou a importância dessa prática reflexiva, destacando sua relevância para a formação de professores comprometidos com o ensino transformador.

O programa configura-se como um espaço privilegiado para a integração entre teoria e prática, permitindo que os licenciandos vivenciem a realidade das escolas públicas e desenvolvam competências pedagógicas necessárias ao exercício docente. A experiência no PIBID não apenas enriqueceu a formação inicial do autor, mas consolidou a importância da formação docente como um processo contínuo e reflexivo, que deve ser valorizado e fortalecido.

Em síntese, a participação no PIBID foi uma experiência transformadora, que permitiu ao autor refletir sobre o papel do professor, desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e compreender a importância da colaboração entre escolas e instituições de ensino superior. O programa mostrou-se uma iniciativa essencial para a formação de professores comprometidos com a educação pública e com a promoção de uma aprendizagem significativa e transformadora.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA, B.; MÁXIMO, A. **Curso de Física**. São Paulo: Scipione, 2000.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Nº 23/2022 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**, 2022. Disponível em: <[gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Edital\\_1692974\\_Edital\\_23\\_2022.pdf](http://gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2025.



FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1992.

MORAN, J. M. **Metodologias Ativas para uma Aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Penso, 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STAKE, R. E. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.024

# PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA FUNDANTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Evelisa Meirinho Lima<sup>1</sup>  
Priscila Cortes Ramos<sup>2</sup>  
Marilândes Mól Ribeiro de Melo<sup>3</sup>  
Idorlene da Silva Hoepers<sup>4</sup>

## RESUMO

Este artigo analisa o Programa Residência Pedagógica (PRP) como política fundante no processo de formação inicial de professores da Educação Básica. Justifica-se tendo em vista as experiências vivenciadas por residentes durante quatro anos no curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - campus Camboriú. Metodologicamente, optamos por acionar os relatórios elaborados pelos residentes ao fim do programa, para encontrar elementos capazes de fazer refletir sobre a formação de professores, bem como sobre aspectos relacionados à relação teoria e prática no programa com ênfase no planejamento compartilhado e no estabelecimento de diálogo com os professores da Educação Básica. O referencial teórico-metodológico está firmado em pesquisadores que contribuem para pensar

1 Mestranda do Curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense - IFC, campus Camboriú, evelisalima@gmail.com;

2 Mestranda do Curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense - IFC, campus Camboriú, priscilacortesramos@gmail.com;

3 Doutora em Educação e Professora no Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - IFC, campus Camboriú, marilandes.melo@ifc.edu.br;

4 Doutora em Educação e Professora no Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - IFC, campus Camboriú, idorlene.hoepers@ifc.edu.br.



a formação de professores, a precarização e a culpabilização, tais como Evangelista (2017), Franco (2008), Gatti (2010), Oliveira (2004) e Sampaio (2004). Para abordar o Programa Residência Pedagógica (PRP) como política fundante no processo de formação inicial de professores da Educação Básica, debatemos com Tomaz (2024), Barbedo (2018), CAPES (2018, 2019, 2020, 2022) e Silva (2018). Os principais resultados dizem respeito ao planejamento como resultado da articulação entre a teoria e a prática, bem como do estabelecimento de diálogo com os professores das escolas-campo nas quais o programa foi desenvolvido.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Formação de Professores, Teoria e Prática, Educação Básica, Docência.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado das reflexões experimentadas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP), no curso de licenciatura em Pedagogia (2022/2023) e posteriores análises, pelas mestrandas e doutoras do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação (PPGE/IFC), do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, utilizando procedimentos metodológicos como a análise bibliográfica e documental (Lakatos; Marconi, 2003), especialmente a partir dos relatórios produzidos durante o desenvolvimento do PRP. Estudar essas inquietações e refletir as transformações nas políticas educacionais de formação inicial de professores são algumas das motivações que justificam esta proposição.

Estudos como os de Souza (2001) apontam que muitas licenciaturas não articulam a relação entre teoria e prática durante seus processos formativos. Essa formação privilegia a dimensão teórica e, assim, distancia-se da real dimensão prática, fragmentando o desenvolvimento do profissional da educação. Tal privilégio dificulta ou impede que a práxis ocorra, pois não torna possível que os professores aperfeiçoem-se em reflexões acerca do seu próprio fazer para uma contínua e progressiva transformação sua e do conhecimento.

Historicamente, é percebida uma descontinuidade nas políticas públicas educacionais brasileiras, demonstrando que estas são vistas como ações de governo e não de Estado. Outra questão é que, em um sistema capitalista, a educação está articulada ao processo de desenvolvimento e produção, no qual as relações socioeconômicas cooperam para uma formação docente voltada ao “desenvolvimento de competências profissionais em favor da manutenção do sistema de domínio do Estado” (Paz; Paz, 2021, p. 4).

Este artigo divide-se em três tópicos: inicialmente, trazemos à tona a problemática da formação inicial docente, considerando o contexto macro dessa etapa, as legislações específicas, a expansão da modalidade EaD, entre outros aspectos. Na segunda parte, abordamos considerações relativas à importância do diálogo entre teoria e prática, que resulta na práxis no interior do PRP, pontuando o quanto a formação inicial impacta na complexidade da atuação docente. Por fim, discorreremos sobre os elementos que implicaram no encerramento do PRP em 2024, salientando a descontinuidade das políticas públicas educacionais, vistas como ações de governo e não de Estado.



## 1 A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial dos docentes que atuam na Educação Básica é de suma importância para o bom resultado do ensino, pois possibilita a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, aspectos essenciais ao desenvolvimento de um profissional preparado para atuar na escola. Para Veiga (2008, p. 15), a formação “envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. A formação inicial também proporciona a construção de saberes individuais, capazes de constituir professores em agentes ativos, críticos e comprometidos com a construção de sua profissão.

De acordo com Franco (2008, p. 124), a formação docente é um processo profissional, que requer “investigadores da práxis, comprometidos com a apropriação da cultura como condição básica da cidadania”. O ideal seria considerar que uma boa formação é constituída por embasamento teórico obtido na academia e por práticas reflexivas adquiridas no ambiente escolar, indispensáveis a uma boa atuação da prática profissional. Freire (1987) faz alusão à palavra práxis, indicando o fazer dos homens enquanto transformação da realidade, por meio da junção entre teoria e prática, da reflexão com ação. Silva (2018, p. 335) menciona que a práxis faz-se importante “frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana”.

Gatti (2010, p. 1355), ao pesquisar a formação de professores no Brasil em suas características e problemas, compreende que esses processos são históricos. Desta forma, descreve que é preciso considerar esse contexto, além de buscar as multiplicidades de fatores relacionados, tais como a “legislação relativa a essa formação; as características socio-educacionais dos licenciandos; as características dos cursos formadores de professores; os currículos e ementas de licenciaturas”. Essas nuances revelam sinais de precarização na formação, apresentando um panorama alarmante e inquietante sobre esses processos. O licenciado em Pedagogia, ao integralizar o curso, deverá ter apropriado-se tanto de modo teórico quanto prático da realização de atividades de

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



científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Gatti, 2010, p. 1357).

Essa complexidade de aptidões a serem apropriadas ao longo do curso mostra que seu desenvolvimento curricular não está solucionado e pode contribuir para a precarização da formação e do trabalho docente, tema que tem sido de discussão para muitos autores contemporâneos, seja em estudos resultantes de artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações ou teses (Oliveira, 2004). Sampaio e Marin (2004, p. 1204), ao analisar a precarização do trabalho docente e seus efeitos, mostram que

não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas.

A partir desse excerto, é relevante ressaltar as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990, que estabeleceram um processo de transformação na educação e impactaram profundamente os profissionais que atuam neste setor. A Lei nº 9.394/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), regulamentando o sistema educacional brasileiro, tanto no âmbito público como no privado, definindo responsabilidades, níveis e modalidades de educação e ensino, entre outros. O artigo 62 da LDB, redação dada pela lei nº 13.415, de 2017, determina que a formação docente inicial para atuação na Educação Básica deve ser em nível superior, em curso de licenciatura plena, “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 2017).

Além desta alteração na LDB, no governo de Michel Temer<sup>5</sup>, foi sancionado o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que flexibilizou a abertura de polos de educação à distância. No mesmo período, houve uma intensificação da exigência de formação superior nos processos seletivos e concursos para a docência na

5 Michel Temer assumiu interinamente o cargo de presidente da República Brasileira, após o afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff no período de 2016 a 2019, em consequência do processo de impeachment pelo Senado Federal. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/biografia-1/biografia>. Acesso em: 03 jan. 2025



educação pública. Nessa perspectiva, as instituições de Ensino Superior ampliaram a oferta de cursos de ensino à distância (EaD) e as instituições privadas visualizaram essa modalidade como oportunidade lucrativa de negócios e redução de gastos. De acordo com o Censo Superior (2023), o MEC e o INEP divulgaram:

Das mais de 1,7 milhões de matrículas em licenciaturas, 67,1% (1.148.576) foram registradas em instituições privadas e 32,9% (562.407), nas públicas. As matrículas em licenciaturas presenciais representaram 80,3%, no universo da rede pública. Já ao analisar somente a rede privada, verifica-se que 90% das matrículas foram em cursos EaD. Quando se trata do ingresso em cursos de licenciatura, nota-se que, na rede pública, 70,2% deles ocorreram em cursos presenciais. Em contraponto, na rede privada, 93,5% dos alunos ingressaram na EaD (Brasil, 2024).

Os dados acima refletem as políticas públicas a partir de 2005, que favoreceram o crescimento do ensino EaD nos cursos de licenciatura, principalmente na rede privada. O Decreto nº 5.622/2005, em seu artigo primeiro, caracteriza a educação à distância como modalidade educacional, posteriormente revogado e substituído pelo Decreto nº 9.057/2017. Ambos regulamentam o artigo 80 da LDB, estabelecendo que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 2017).

Evangelista (2017) também destaca o aumento da oferta EaD por parte da iniciativa privada, privilegiando-a no quesito econômico, contribuindo para uma formação rasa e aligeirada. Este tipo de formação colabora para a desqualificação profissional, dando margem para a responsabilização nos resultados do ensino, contribuindo para o fracasso escolar. Belloni (2002) ainda coloca esse sistema de ensino como um filão econômico do segmento educacional, que se mostra extremamente lucrativo para os investidores privados transnacionais.

Em contrapartida, é necessário ressaltar o valor da formação inicial docente presencial, possibilitando a aproximação dos professores e acadêmicos por meio de aulas e debates, formados a partir da reflexão e embasamento teórico. Validando esse pensamento, apresentamos uma análise do Programa da Residência Pedagógica (PRP), enquanto política fundante no processo de formação inicial de professores da Educação Básica. Durante sua existência, o PRP contou com três edições, configuradas pelos editais CAPES 06/2018,



01/2020 e 24/2022, sendo encerrado a partir de 2024. Aqui, elencamos sua contribuição para a formação de estudantes de licenciatura por meio da práxis obtida pela vivência em sala de aula, tal como, os estudos teóricos desenvolvidos como estratégia na elaboração de planejamentos colaborativos de aula, criação de oficinas, confecção de jogos pedagógicos, elaboração de relatórios e portfólios, entre outras práticas que contribuem para o enriquecimento do trabalho docente.

## **2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Os programas de iniciação à docência foram pensados com o intuito de suprir as necessidades ligadas à formação de professores em início de carreira, que exercem suas principais atividades nos anos iniciais e finais da Educação Básica (Barbedo, 2018). Tendo em vista a complexidade da formação e da prática docente, o Programa Residência Pedagógica (PRP) teve como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e a Portaria nº 259/2019, e foi idealizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sua última regulamentação deu-se pela Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022, configurado como uma das ações que integravam a Política Nacional de Formação de Professores, tendo os objetivos, apontados no art. 4:

I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (CAPES, 2022).

De acordo com essa Portaria, o PRP era voltado para os estudantes que concluíram 50 % do curso ou que estivessem cursando a partir do quinto período da licenciatura, tendo como finalidade promover a experiência de ser professor atuante nas escolas-campo. Sob supervisão dos professores preceptores que atuam na Educação Básica pública, o PRP primava pela relação entre teoria e prática. Tomaz (2024, p. 24) afirma que o PRP assume “essa função na formação



dos estudantes, haja vista que precisam vivenciar no cotidiano da realidade educacional, as experiências e os saberes que ampliam a articulação entre teoria e a prática, assim como aproximam a instituição formadora da escola”.

O PRP na licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - campus Camboriú - possibilitou aos acadêmicos residentes vivenciar teorias e práticas educacionais nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais. Na primeira etapa da Educação Básica, o desenvolvimento do trabalho pedagógico por projetos investigativos situa a criança como protagonista que busca desvendar seus próprios interesses e gostos através da curiosidade. De acordo com Franks e Keller-Franco (2020, p. 315), a aprendizagem baseada em projetos é “um processo capaz de provocar e promover uma educação comprometida com a formação integral e o desenvolvimento pleno dos estudantes”. Outro aspecto que reforça os projetos investigativos diz respeito ao “desemparedamento” da infância, que é um conceito apresentado por Tiriba (2005) e que incentiva a relação das crianças com a natureza ao seu redor.

No que diz respeito aos Anos Iniciais, a maior dificuldade apresentada em diversos relatórios nacionais e de organismos multilaterais, além de estudos de autores como Leão (2015, p. 647), é o processo ineficaz de alfabetização no contexto brasileiro. A autora menciona os “índices elevados de alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental I encaminhados ao atendimento em sala de apoio por apresentarem dificuldades na aprendizagem na leitura e escrita”. Para contrapor a esse índice, o PRP proporcionou mediar reflexões e o desenvolvimento de processos de alfabetização e letramento, produzindo e utilizando jogos pedagógicos, por meio dos quais foi possível realizar uma transição mais lúdica, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Por meio dos jogos, o sujeito constrói conhecimentos em um processo ativo, cria contextos significativos e estabelece significados acerca do mundo.

Souza (2001, p. 6) salienta que a tarefa educativa não se resume a mera transmissão de conhecimento historicamente adquirido, mas possibilita e exige do professor pesquisador “novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida”. Esse profissional baseado na práxis atua em reflexões sobre as situações e desafios específicos em cada contexto escolar, compreendendo as especificidades de cada estudante.

Destaca-se que o ensino superior no Brasil tem sido tratado muito mais como um objeto mercantil do que considerado por sua real função social.



Observa-se o distanciamento das relações entre escola e universidade, bem como da práxis por questões econômicas. Essa lógica neoliberal contribui para o acirramento do discurso que evidencia a precarização e a falta de preparo dos profissionais do magistério, conforme as considerações tecidas no tópico seguinte quanto ao encerramento do PRP.

### **3 REFLEXÕES SOBRE A INTERRUPÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Analizando o PRP como programa institucional voltado à formação inicial de professores, que objetiva associar o conhecimento obtido na academia com a prática adquirida na esfera escolar, é necessário refletir sobre as circunstâncias que levaram ao seu encerramento. Freitas (2012, p. 93), ao discutir sobre a formação de professores, menciona que existem tensões e desafios que contribuem para a investigação de contradições históricas perante os “projetos históricos da educação, escola e sociedade e seus dilemas práticos e teóricos ainda não enfrentados adequadamente pelas políticas públicas”.

A partir da década de 1990, é observado um aumento da tendência neoliberal e das influências de ordem estrutural dos organismos multilaterais, por meio de recomendações e documentos de contrarreforma emitidos no Brasil. Igualmente, é percebida a entrada, cada vez maior, de instituições privadas ligadas ao capital financeiro, industrial e grupos afins, em setores como a educação pública, visando o domínio nas definições e implantações dessas políticas (Cariello, 2020). A hegemonia, entre outras, é formada por empresas como o Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Votorantim, Instituto Natura, Fundação Lemman e Fundação Roberto Marinho.

Essas interferências facilitaram a aprovação de políticas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024. Tanto a BNC-formação, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, quanto a versão de 2024 orientam recuos e sugerem uma formação instrumental, pragmática e padronizada, com redução da formação geral e alinhamento



com princípios neoliberais em uma perspectiva conservadora (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Deste modo, a implantação da BNC-Formação

revela o avanço de uma perspectiva política que procura empreender práticas comprometidas com o empresariamento da educação. Estão em jogo interesses mercantilistas que percebem na educação um mercado em contínua expansão (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 376).

Também é constatado um aumento exponencial dos cursos de licenciaturas na modalidade EaD, salientando os reais interesses do empresariado educacional, formado por conglomerados da iniciativa privada. Indo ao encontro dos interesses do capital, a formação à distância ocorre de maneira reducionista, com esvaziamento dos conteúdos teóricos críticos e encurtamento dos processos formativos. Shiroma e Evangelista (2003) argumentam que esse tipo de ensino é uma estratégia de conformação dos professores para a implantação de reformas alinhadas à nova ordem mundial.

Nos contornos do encerramento do PRP, vale destacar alguns fatos importantes. Em 2018, no governo do então presidente Temer, após a recusa do Ministério da Educação em renovar o edital vigente do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi lançado um novo edital com redução de um pouco mais de 35 % de cotas de bolsas em relação ao edital anterior (nº 061/2013). O PIBID deixou de dispor de verbas que garantiam a compra de materiais, a vigência dos contratos que podiam durar 30 meses foi reduzida para 12 meses e seu novo formato incentivava a participação de pibidianos sem bolsas<sup>6</sup>. Na ocasião do lançamento do novo edital do PIBID, o edital do PRP foi publicado, ofertando 45 mil bolsas, o que demonstrou a valorização de um programa em detrimento do outro.

Para compreender a relação entre o PIBID e o PRP, no que diz respeito ao fracionamento das cotas de bolsas entre os dois programas, relacionamos as seguintes informações retiradas dos editais localizados na plataforma CAPES. Antes do lançamento do primeiro edital do PRP, o PIBID contou com 72.000 cotas de bolsas distribuídas em território nacional, através do edital nº 061/2013. Já em 2018, o PRP foi iniciado com 45.000 cotas de bolsas, no edital nº 06/2018, dividindo o quantitativo total de bolsas com o PIBID, que passou a contar com

<sup>6</sup> Informações disponíveis no link: <https://www.adusb.org.br/web/page?slug=news&id=9292&pslug=>  
Acesso em: 07 jan. 2025.



45.000 cotas de bolsas, no edital nº 07/2018. Em 2020, o número total de bolsas caiu em ambos os programas, sendo 30.096 cotas de bolsas, respectivamente, sob os editais nº 01/2020 (PRP) e nº 02/2020 (Pibid). No último edital do PRP, nº 24/2022, houve nova redução de bolsas, contando com 30.084, quantidade que se repetiu no edital do PIBID, nº 23/2022 (CAPES, 2024).

Em 2024, o PRP encerrou seu triênio, 2022-2024, não sendo publicado nenhum novo edital. No mesmo mês, foi lançada a Portaria GAB/CAPES nº 90, que dispôs sobre o novo regulamento do PIBID, disponibilizando 80.040 cotas de bolsas. O encerramento do PRP demonstra o descaso ou a intencionalidade com que as políticas públicas governamentais vêm sendo prescritas. De acordo com Mello (2024), as políticas públicas educacionais são afetadas diretamente por instabilidades políticas e restrições orçamentárias, comprometendo sua continuidade, o que acaba por prejudicar programas e projetos em andamento como o PIBID e o PRP.

No final de 2023, no evento “IX Encontro Nacional das Licenciaturas e VIII Seminário Nacional do PIBID e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica”, foi anunciado o encerramento do PRP por representantes da CAPES. Tomaz (2024) alude, em sua dissertação, que, no mesmo evento, ocorreu, também, o anúncio do lançamento do programa Residência Docente, voltado para egressos. Mesmo assim, até o presente momento, a notícia não foi oficializada nos *sites* de divulgação do MEC e da CAPES.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com descrito no início deste artigo, buscou-se analisar o Programa Residência Pedagógica (PRP) como política fundante no processo de formação inicial de professores da Educação Básica. Os estudos permearam a importância de uma formação baseada na relação entre teoria e prática, de forma contínua, na qual a teoria guia as ações do educador e a prática funde-se à exigência de uma reflexão crítica. Essa indissociação vivenciada no PRP possibilitou parcerias entre os residentes, os preceptores e o corpo docente das escolas de Educação Básica que, por meio de discussões, estudos, elaboração de planejamento compartilhado, jogos e atuação em sala de aula, fortaleceu a construção destes profissionais.



Constatou-se que o PRP estabeleceu aproximações entre o meio acadêmico e as redes municipais/estaduais de Educação Básica que receberam os residentes para atuação e prática. Assim, por meio de uma imersão proposta pelo PRP, o residente, usando uma associação colaborativa, conseguiu experimentar a realidade escolar e as múltiplas facetas que ela apresenta, assumindo o papel de liderança. Vale destacar, também, que, durante o programa, os preceptores participaram dos estudos e debates teóricos, supervisionaram os residentes na elaboração de planejamentos e atuação nas salas de aula de sua regência, possibilitando novos olhares para sua prática cotidiana, viabilizando uma formação continuada sólida.

Mesmo com os benefícios enumerados, provavelmente uma das situações que pesaram na decisão pelo encerramento do PRP foi as críticas das universidades e associações afins com relação à redução das cotas de bolsas do PIBID. O governo, na época, quis promover um novo programa, que acabou por sacrificar o orçamento, prejudicando o outro. O PRP foi importante, mas a maneira como foi posto evidenciou a recusa e a reprovação por parte da comunidade docente. Muito se discute sobre melhorar a qualidade na educação brasileira, mas os cortes orçamentários e a instabilidade política inviabilizam as propostas de longo prazo. Por isso, é necessário o estabelecimento de políticas que resistam a essas mudanças.

O encerramento do PRP, mais uma vez, retrata a descontinuidade de políticas públicas educacionais e programas voltados à formação inicial de professores, gerando prejuízos de ordem material, devido à diminuição de investimentos, de ordem intelectual, pela formação rasa e aligeirada, e de ordem humana, pelo distanciamento nos diálogos entre universidade e escola. Após a exposição dos argumentos, consideramos que o encerramento do PRP contribuiu para a precarização dos processos formativos presenciais, uma vez que, durante as três edições, possibilitou o aprofundamento do diálogo e da parceria entre a instituição formadora e a escola pública, ampliando a compreensão sobre o contexto histórico, político, social e cultural que faz parte da atividade docente.

O exercício de análise sobre o processo vivido no PRP e a problemática da formação de professores mostrou que tanto os residentes quanto os outros participantes, desde a universidade até as escolas, tiveram a participação marcada pelo protagonismo e a ampliação de conhecimentos para compreender a complexidade do fazer docente. Foi constatado o quanto as mudanças governamentais podem impactar nas políticas públicas educacionais e os programas



que as compõem. Programas como o PRP foram prejudicados ao longo de seus editais com mudanças que suprimiram bolsas para, por fim, serem encerrados com promessas de outros que, até o momento, não se concretizaram.

## REFERÊNCIAS

BARBEDO, I. D. Programa Residência Pedagógica - UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo. p. 145. 2018.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: 2023 – Resumo Técnico**. Brasília, Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023#:~:text=J%C3%A1%20ao%20analisar%20somente%20a,dos%20alunos%20ingressaram%20na%20EaD..> Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coord. de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 02 jan. 2025.

CAPES. Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa da Residência Pedagógica (PRP)**. Brasília, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_\\_1689649\\_\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES__1689649__Portaria_GAB_82.pdf). Acesso em: 18 jan. 2025.

CAPES. **Edições e seleções Pibid**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 30 jan. 2025.



CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CARIELLO, L. Aparelhos privados de hegemonia empresariais: os casos da Fundação Estudar e da Fundação Lemann. **Anais do XIX Encontro de História da ANPUH-Rio-História do Futuro: ensino, pesquisa e divulgação científica**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600179721\\_ARQUIVO\\_d447442259434c94a56323d8c98c2f16.pdf](https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600179721_ARQUIVO_d447442259434c94a56323d8c98c2f16.pdf). Acesso em: 30 jan. 2025.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: VANIA C. da M. D. P. (Org). **Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica**. 1ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, v. 1, p. 159-185.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 124.

FRANKS, F. F.; KELLER-FRANCO, E.. Aprendizagem baseada em projetos. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 6, n. 17, 2020.

FREITAS, H. C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GONÇALVES, S. da R. Vieira; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**. Rio de Janeiro: UFRR. v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.



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

LEÃO, M. A. O uso de jogos como mediadores da alfabetização/letramento em sala de apoio das séries iniciais. **Estudos Linguísticos**. São Paulo: Unesp. v. 44, n. 2, p. 647-656, mai/ago. 2015.

MELLO, S. L. M. Políticas públicas em educação: uma agenda necessária para moldar o nosso futuro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. v. 32, n. 124, p. 1-8, jul/set 2024.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. v. 25, p. 1127-1144, 2004.

PAZ, C. F.; PAZ, K. M. F. Políticas públicas para a formação de professores: desafio na constituição do sentido de uma profissão. **Revista Educação Básica em Foco**. Anpae. v. 2, n. 4, p. 1-5, out/dez 2021.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**. v. 25, p. 1203-1225, 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho. v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

SILVA, K. A. C. P. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: UFSC. v. 36, n. 1, p. 330-350, jan/mar. 2018.

SOUZA, N. A. de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina: UEL. v. 22, n. 1, p. 5-12, set. 2001.

TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC). Rio de Janeiro, 2005.



Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/> . Acesso em: 10 jul. 2022.

TOMAZ, I. F. Programa Residência Pedagógica no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú: impactos na formação docente na percepção de residentes do curso de licenciatura em pedagogia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Catarinense (IFC - campus Camboriú). Camboriú. p. 176. 2024.

VEIGA, I. P. A. Á.; D'ÁVILLA, C. M. (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.025

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES BRINCANTES<sup>1</sup>

Ágata Santos da Silva<sup>2</sup>  
Maria Janine Dalpiaz Reschke<sup>3</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender qual concepção sobre o brincar e as relações com os processos de ensino aprendizagem os estudantes dos cursos de licenciaturas e profissionais de educação possuem e como repercutem tal relação em sua prática. Delineou-se como problema de estudo: como a concepção sobre o brincar e as relações com os processos de ensino-aprendizagem ocorrem na formação inicial e como repercutem na prática docente, a partir do olhar dos estudantes dos cursos de licenciaturas e professores que atuam nas escolas do Vale do Paranhana? Para a coleta das informações, utilizou-se um formulário digital, mapeando a concepção do brincar dos estudantes dos cursos de licenciaturas da Faculdade pesquisada, com 23 respostas, sendo os respondentes dos cursos de Pedagogia (52 %), História (34 %), Matemática (8,7 %) e Letras (4,3 %). As questões abertas exploravam a importância do brincar, como utilizam-no em sala de aula, entre outras percepções da ação. Após a análise do questionário, foram organizadas oficinas na brinquedoteca da faculdade envolvendo os respondentes do questionário, os estudantes matriculados no componente curricular de Estágio Supervisionado III - Espaços Educativos Não Formais - e professores e gestores das escolas da região que participavam de um evento da rede pública. Foram aportes teóricos para análise: Horn (2007), Kishimoto (1998), Nóvoa (2014,1992) entre outros. Como resultado, as respostas dos estudantes trazem que

---

1 Artigo resultante de Pesquisa – Financiamento PROICT/FAPERGS/FACCAT

2 Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT - RS, [coautor1@email.com](mailto:coautor1@email.com);

3 Professora orientadora: Dr.a em Educação, Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT-RS. [mjanine@terra.com.br](mailto:mjanine@terra.com.br)



o brincar desenvolve aprendizagens significativas e que os cursos de licenciaturas da faculdade propiciam as aprendizagens nesse sentido. Também ficou manifesto, nas narrativas dos estudantes, que estas aprendizagens são replicadas em suas práticas. O aspecto que nos leva a refletir é a pouca utilização da brinquedoteca para essas práticas, pois o ambiente promove e estimula experiências lúdicas e, nas instituições de Educação Superior, é o ambiente onde tais movimentos devem acontecer.

**Palavras-chave:** Palavras-chave: Formação de professores, Brincar, Brinquedoteca na Universidade.



## INTRODUÇÃO

Cada dia mais, fala-se da importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, por estimular e motivar o processo de construção de esquemas e raciocínio lógico, promovendo a autonomia dos estudantes na busca por soluções e estratégias. Conforme argumenta Vygotsky (1998), é por meio das brincadeiras que a criança inicia sua interação social, aprendendo sobre convivência e compreendendo o mundo em que está inserida.

Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão aprofundada acerca da necessidade de implementação de medidas institucionais voltadas à formação docente que valorizem a presença e o uso do lúdico na educação. Preconiza-se a utilização do lúdico como estratégia de promoção da inclusão social, com base no argumento de que a ressignificação do brincar contribui para o questionamento dos padrões tradicionais de funcionamento escolar e possibilita o resgate do prazer em aprender, contribuindo para a construção significativa do aprendizado.

Para alcançarem-se os objetivos, realizou-se um trabalho de estudos e pesquisas sobre a temática do brincar e o papel do educador. Entre os assuntos em destaque, tem-se o cotidiano da Educação Infantil como espaço de formação de professores brincantes, além de reflexões sobre as concepções de criança, do brincar e de Educação Infantil presentes nas instituições, numa interlocução com autores como Corsaro (2011), Kishimoto (1998) e Brougère (2000). Essas discussões teóricas e reflexões acerca das práticas pedagógicas ocorrem ao longo do trabalho.

Nesse processo, um dos desafios colocados é que o educador deixe de lado o comportamento adulto (siso, sério, controlador), ou seja, que seja incentivado a realmente brincar com seus estudantes, independentemente da idade, proporcionando inúmeras situações e vivências de brincadeiras, inclusive as tradições de nossa cultura. Inicialmente, pode parecer uma tarefa fácil criar interações e promover brincadeiras, mas esse ato vai muito além, visto que o papel do professor é de mediador de processos e que, para exercer seu papel com maestria, este deve estar em um constante processo por aprimoração (Vygotsky, 1998).

Para Kishimoto (1998), o professor tem a possibilidade de mostrar o lado bom das brincadeiras e, assim, proporcionar aos estudantes a vivência desse lado do brincar, já que esses momentos são preciosos e importantes. É brincando que os estudantes irão desenvolver seus pensamentos e dar asas ao mundo da



imaginação, contribuindo, também, para os primeiros conceitos de disciplinas e regras. Para que isso ocorra, o professor precisa colocar-se na condição também de brincante. O professor, ao atuar, deve coordenar as brincadeiras tendo sempre como objetivo a aprendizagem significativa, para que, assim, colabore de forma positiva e com métodos inovadores, envolvendo aspectos que sejam estimulantes para os estudantes, instigando-os a buscar o conhecimento de forma facilitadora e prazerosa.

Com o intuito de discutir as questões que permeiam a importância do lúdico no desenvolvimento do ser humano, bem como a utilização de espaços e tempos para uma aprendizagem significativa no cotidiano escolar, é no processo de formação dos professores que as pesquisadoras buscaram elementos que permitiam desenredar as tramas que esse estudo propõe.

Partindo de nossa experiência no Ensino Superior, observamos que muitos estudantes dos cursos de licenciatura têm compreensões limitadas sobre o papel do brincar e sua contribuição como função social e parte crucial do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a brinquedoteca universitária emerge como um espaço fundamental para a vivência lúdica durante a formação inicial, permitindo a construção de um novo perfil docente que integre o lúdico à sua prática pedagógica. O espaço da brinquedoteca transcende a simples presença de brinquedos; ele representa uma mudança de postura na educação, promovendo uma revisão dos paradigmas tradicionais de ensino e estimulando o brincar como estratégia pedagógica.

As questões norteadoras da pesquisa foram: durante o processo de formação inicial, os professores constroem a concepção da importância do brincar no desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes? Seria significativo para os professores que estão no exercício da docência nas escolas da rede reaprender a brincar? Qual o papel da brinquedoteca na formação dos estudantes de licenciatura na faculdade? A proposta de formação em serviço para os estudantes e professores da rede mobiliza-os a desenvolverem atividades lúdicas no cotidiano da sua aula? A partilha de experiências positivas protagonizadas pelos estudantes e docentes possibilita reflexão sobre as suas práticas? Estes analisam e produzem conhecimentos durante as formações? O grupo de estudos seria um dispositivo intensificador de formação continuada dos envolvidos sobre as práticas docentes para professores brincantes?



Com a intenção de compreender os estudantes dos cursos de licenciatura da faculdade, as pesquisadoras conduzem a investigação por meio de um questionário online, totalizando 23 respostas. Os participantes eram majoritariamente do curso de Pedagogia (52 %), seguidos por estudantes de História (34 %), Matemática (8,7 %) e Letras (4,3 %). As questões abertas abordaram temas como a importância do brincar e sua utilização em sala de aula. Com base na análise dos questionários, foram organizadas oficinas na brinquedoteca da faculdade envolvendo os respondentes, estudantes em estágio supervisionado e docentes e gestores das escolas da região. O referencial teórico utilizado para a análise incluiu autores como Horn (2007), Kishimoto (1998) e Nóvoa (2014, 1992).

Os resultados indicam que os estudantes reconhecem o brincar como um elemento central para a aprendizagem significativa e consideram que seus cursos de licenciatura oferecem suporte nesse sentido. No entanto, as narrativas também revelam uma subutilização da brinquedoteca, apesar de sua relevância como espaço de experimentação. Dessa forma, destaca-se a necessidade de uma maior integração desse ambiente nos processos formativos de futuros docentes, visando a potencialização do brincar como estratégia educacional. O aspecto que nos leva a refletir é a pouca utilização da brinquedoteca para essas práticas, pois o ambiente lúdico promove e estimula experiências lúdicas. Nas instituições de Educação Superior, a brinquedoteca é o ambiente onde tais movimentos devem acontecer.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores é, hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente para atender as necessidades dos que procuram a escola com o intuito de aprender o saber, para que, de posse dele, tenham condição de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade.

O professor deve ser reconhecido como um elemento essencial no processo educacional. Quanto mais ampla e enriquecedora for sua trajetória de vida e experiência profissional, maiores serão as possibilidades de desenvolver uma prática pedagógica consistente e significativa. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1992) afirma que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais



do trabalho docente. No entanto, isso não implica afirmar que o professor seja o único responsável pelo êxito ou insucesso do processo educativo. Entretanto, sua atuação, tanto como pessoa quanto como profissional, é de suma importância para facilitar e mediar o processo do educando.

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele que o professor considera o mais correto. A educação deve possibilitar que o indivíduo tome consciência de si mesmo, dos outros e do meio social em que está inserido. Dessa forma, o professor deve oferecer diversas ferramentas para que os estudantes possam escolher seus próprios caminhos, de acordo com seus valores, sua visão de mundo e as circunstâncias que enfrentam ao longo da vida. Partindo dessa perspectiva, a ludicidade entra como ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de colaborar para uma boa saúde mental, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A compreensão da questão do lúdico na aprendizagem e a vivência do professor nos espaços de ludicidade que podem ser ativados na universidade representam uma construção de professores brincantes. Algumas experiências têm-nos mostrado a sua validade e não são poucos os educadores que têm afirmado ser a ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio. No entanto, de acordo com Horn (2007), atualmente alguns professores adotam uma postura de permitir que as crianças brinquem livremente, sem qualquer intencionalidade pedagógica. Por outro lado, a autora também alerta que, caso o professor direcione excessivamente as brincadeiras, impondo comandos constantes, as crianças podem ter dificuldades em vivenciar o brincar intuitivo e espontâneo, função social do ser humano.

Desse modo, muitos professores possuem dúvidas relacionadas a quando devem permitir que as crianças brinquem sozinhas e de forma espontânea, de maneira a não ocorrer a indisciplina e a desordem, e se irão conseguir ensinar algum conteúdo através das brincadeiras. Conforme Horn (2007), o brincar deve ser uma atitude cotidiana no trabalho do professor, que deve explorar toda sua criatividade para planejar e organizar seu ambiente de trabalho de forma acolhedora e convidativa. Para entender melhor esse processo, o professor necessita vivenciar o universo infantil, trazendo o “brincar” para sua vida. Essa afirmativa destaca a importância da brinquedoteca na faculdade, para que os estudantes



dos cursos de licenciatura tenham contato direto com o brincar desde o princípio da sua formação.

O professor, ao inserir a ludicidade na sua prática pedagógica, transforma a sala de aula num espaço de ampliação da criatividade, liberdade e brincadeiras, onde a criança, jovem ou adulto pode desenvolver e ampliar sua autonomia, tornando-se autor do seu próprio caminhar. É um trabalho que ultrapassa a sala de aula, pois já não é apenas a intenção de ensinar e dos alunos aprenderem ou de estabelecer uma rotina e da criança adequar-se a ela, mas parte de um trabalho com a construção da criança em vários âmbitos do seu conhecimento como pessoa e sujeito social. Como enfatiza Horn (2007), o ambiente de interação deve proporcionar experiências lúdicas que estimulem tanto o professor quanto o aluno, promovendo a aprendizagem infantil por meio de atividades significativas.

É na prática pedagógica que as brincadeiras podem oferecer espaços de reflexão teórica, para que possam analisar suas práticas envolvidas pelo brincar, favorecendo, desta forma, a construção de conhecimentos didático-pedagógicos fundamentais para sua formação docente, articulando o fazer pedagógico à reflexão teórica. Neste sentido, o espaço da brinquedoteca na universidade pode propiciar para os estudantes dos cursos de licenciatura, assim como para os professores que estão nas escolas, um espaço de formação.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, metodologia amplamente utilizada em investigações educacionais. Segundo Thiollent (2002, p. 75), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. Esse tipo de pesquisa objetiva gerar novos conhecimentos, de modo a contribuir para a melhoria da prática docente e, consequentemente, dos resultados obtidos pelos educandos por eles mediados.

Buscaram-se, inicialmente, para o estado do conhecimento, artigos científicos na base de dados Scielo, utilizando-se como descritores os termos formação de professores, formação inicial e formação continuada, formação em serviço, brinquedoteca. Também foram utilizados, como fonte de referências, livros que abordam os referidos temas.



A coleta de dados foi realizada por meio de questionários eletrônicos, distribuídos via Google Forms, aplicados aos acadêmicos dos cursos de licenciatura da faculdade. O questionário abordou questões relacionadas à formação docente na universidade, enfatizando o papel do brincar e o uso do espaço da brinquedoteca na formação inicial. Além disso, investigou-se como essa experiência reflete nas práticas pedagógicas de instituições públicas e privadas de Educação Básica no Vale do Paranhana (RS).

Pensando em uma formação que objetiva a troca de experiências e o aprofundamento teórico e prático sobre o brincar, ao longo do componente curricular “Estágio III – em Ambientes Não Escolares”, foram realizadas pesquisas junto aos acadêmicos sobre a temática do brincar na educação. Com base nesses estudos, foram estruturadas oficinas sobre a importância do brincar no desenvolvimento humano e sobre como a formação do professor brincante contribui para a aprendizagem significativa. Foram promovidas oficinas direcionadas a acadêmicos, professores e gestores escolares da região, com o intuito de discutir o brincar como um instrumento essencial no processo ensino-aprendizagem. As atividades iniciaram no dia 30 de setembro de 2023 e estenderam-se ao longo do mês de outubro, totalizando seis encontros.

As oficinas realizadas com os estudantes das licenciaturas, em conjunto com os programas PIBID e Residência Pedagógica, possibilitaram vivências diversas no espaço da brinquedoteca. Da mesma forma, professores da rede de ensino tiveram a oportunidade de explorar esse espaço, compreendendo a relevância da ludicidade na formação docente e no cotidiano escolar. O momento com gestores escolares, ministrado exclusivamente pelas pesquisadoras, teve como objetivo promover a troca de experiências e aprofundar a discussão sobre a inserção do brincar na formação docente e nas práticas pedagógicas das escolas da região.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos por meio dos dados coletados no formulário digital mostram que a maioria dos participantes associa o brincar a um processo de aprendizagem lúdico e essencial para o desenvolvimento infantil. As respostas evidenciam a relação do brincar com a socialização, a criatividade e a coordenação motora. Alinhados ao pensamento de Horn, os respondentes reconhecem o



brincar como ferramenta pedagógica, o que reforça a importância de abordagens que utilizem atividades lúdicas na educação.

Ao serem questionados sobre propostas pedagógicas que envolvam o brincar, algumas respostas destacaram métodos como Montessori, Reggio Emilia e Waldorf, além do uso de jogos educativos. No entanto, observou-se que uma parcela significativa dos participantes desconhece práticas pedagógicas estruturadas que incorporem o brincar. Esse dado aponta para a necessidade de maior formação sobre o tema, reforçando a importância da brinquedoteca e da formação docente no processo de capacitação e na especialização desse profissional, que deve saber para além do nome de uma linha metodológica, mostrando-se autoridade em seu trabalho ao reconhecer sua responsabilidade para com o desenvolvimento integral do indivíduo Vygotsky (1998).

A totalidade dos respondentes concorda que o brincar contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Entre as justificativas mais citadas, destacam-se o aumento do engajamento dos alunos, o estímulo ao desenvolvimento motor e cognitivo, além da promoção de uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Ainda assim, durante as oficinas com professores atuantes e gestores, nota-se a resistência adulta em colocar-se no lugar de brincante. Muitos demonstram o receio de que romper com a postura séria possa comprometer sua autoridade ou profissionalismo. Para Kishimoto (1998), o professor desempenha um papel essencial na mediação do brincar, sendo responsável por revelar seus benefícios e proporcionar aos estudantes uma vivência significativa dessa prática. Dessa forma, para que os alunos criem vínculos e enxerguem o professor como mediador do aprendizado, é fundamental que o docente esteja disposto a integrar-se ao mundo da criança, participando ativamente das experiências lúdicas.

A respeito da brinquedoteca da instituição onde as pesquisadoras atuam, uma parte considerável dos respondentes afirmou não conhecer o espaço, embora demonstre interesse em visitá-la. Entre aqueles que conhecem o espaço, algumas críticas foram levantadas, como a falta de materiais para crianças menores e a necessidade de maior exploração dos recursos disponíveis. Além disso, houve sugestões para tornar o ambiente mais atrativo, incluindo pinturas nas paredes e a inserção de brinquedos estruturados e não estruturados. Horn (2007) destaca o meio como elemento determinante do brincar, devendo ser organizado de maneira convidativa, acolhedora e receptiva, oferecendo recursos, possibilidades



e, acima de tudo, situações-problema que despertem o pequeno pesquisador adormecido em cada criança.

Os resultados desta pesquisa reforçam a importância do brincar como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma experiência educativa mais envolvente e significativa. A análise dos dados revelou que, embora os acadêmicos reconheçam amplamente o papel do brincar na educação, ainda há desafios na implementação efetiva dessa abordagem, especialmente devido à resistência de alguns em colocarem-se no papel de brincantes.

Além disso, a brinquedoteca mostrou-se um espaço relevante para a formação inicial dos professores da instituição onde a pesquisa se desenvolveu, embora muitos acadêmicos ainda desconheçam seu potencial ou não tenham acesso facilitado a esse ambiente. O estudo sugere a necessidade de ampliar o uso desse espaço, tornando-o mais acessível e atrativo, além de investir na formação docente para garantir que o brincar seja incorporado de maneira sistemática e intencional nas práticas pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brinquedoteca surge com o intuito de promover o brincar em todas as suas esferas. Na formação de professores, em especial, é preciso conceber esse espaço como parte do processo formativo. Essa formação deve ser vista como um processo permanente, conectado ao currículo do curso. Os acadêmicos devem ser vistos como protagonistas ativos nas diversas fases do processo de formação, devendo voltar-se para os aspectos formativos das dimensões teórica, pedagógica e pessoal. A brinquedoteca é um recurso para todos os ambientes, idades e classes sociais. Na formação de professores, é importante conceber e incorporar a brinquedoteca como ferramenta de ação pedagógica e formação humana. Brincar também é uma maneira de ensinar, e os acadêmicos de licenciatura possuem protagonismo na divulgação deste método, visto que o conceito da brincadeira e a importância da brinquedoteca possuem cada vez mais validação entre os pares teóricos nas áreas que competem ao desenvolvimento humano. A implantação de brinquedotecas em universidades e faculdades, voltadas para a formação de professores, sugere a adoção de um projeto voltado para o tripé formativo. Não vemos embasamento na implantação de uma brinquedoteca sem pensá-la como parte do processo formativo, parte do currículo e responsável no sentido



de criar uma educação voltada para a cultura lúdica. A distância entre brincar e aprender reforça a necessidade de conhecimentos básicos que os acadêmicos precisam adquirir, que permitam, minimamente, um começo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica com o brincar.

Pode-se perceber que o curso com afirmações mais assertivas sobre o assunto foi o de Pedagogia, pois a brincadeira encontra espaço prático e teórico em seu desenvolvimento acadêmico, provavelmente, em decorrência de uma série de disciplinas que não fazem parte das matrizes curriculares dos outros cursos. Concluimos, com base nas respostas dos demais, que boa parte dos sujeitos dos cursos de Letras e Matemática tem pouca intimidade e conhecimento das teorias e das experiências e práticas possíveis a acerca do tema abordado, demonstrado, inclusive pela pouca ou nenhuma frequência discente à brinquedoteca ao longo de suas graduações. Assim, este estudo fornece meios para que se possa concluir a importância do brincar e da brinquedoteca, baseado nos autores estudados. A implementação da perspectiva da ludicidade depende de mais do que do espaço físico; deve estar vislumbrada na introdução teórica, na execução prática e na discussão reflexiva formativa dos educadores, para que estes, tendo o acesso e a experiência lúdica e reflexiva, possam tornar-se agentes multiplicadores dos bons resultados que esta abordagem propicia.

Consideramos a brinquedoteca universitária um agente transformador dentro das universidades e faculdades, aliada ao ensino, à pesquisa e à extensão no âmbito da formação dos futuros educadores. Acreditamos que a brinquedoteca pode, e deve, ser utilizada para promover essa formação do educador lúdico, aquele que brinca, que entende o processo, e que vislumbra que, a partir do lúdico, pode alcançar vários objetivos e metas estabelecidas para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, aromas, sons: A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.



KISHIMOTO, T. M. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, António (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1992, p.15-34.

NÓVOA, Antônio. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. In: La formación de profesores de Educación Secundária. Revista de Educación. Revista nº 350, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf) > Acesso em: 16 de out. 2014.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.  
VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.026

# **DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA MOSTRA DE ARTES PARA DOCENTES EM FORMAÇÃO: AÇÕES DO PIBID ARTES VISUAIS/UFPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Raquel Casanova dos Santos Wrege<sup>1</sup>  
Lislaine Sirsi Cansi<sup>2</sup>

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a organização e a realização de uma mostra de artes em uma escola municipal de Educação Infantil localizada em Pelotas/RS, realizada em dezembro de 2024. O foco foi investigar o impacto dessa vivência pedagógica para os docentes em formação que participaram da primeira edição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Artes Visuais / UFPEL. A pesquisa buscou compreender a integração entre teoria e prática na formação inicial, além de abranger as percepções dos estudantes, da supervisora e da comunidade escolar sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. A metodologia adotada foi qualitativa, envolvendo aplicação de questionário com perguntas semiestruturadas e análise de relatório elaborado pela supervisora, além de registros fotográficos durante o evento. Os resultados revelaram que a mostra criou um ambiente propício para o desenvolvimento e a troca de saberes entre

1 Mestra (2018) em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (linha de pesquisa: Educação em Artes e Processos de Formação Estética). Especialista (2018) em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel e em Psicopedagogia Institucional (2024) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada (2020) no Curso de Pedagogia, pela UNINTER. Graduada (2015) no Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela UFPel. Atualmente professora na Rede Municipal de Ensino em Pelotas/RS e Supervisora do PIBID Artes/ UFPel, raquel.wrege@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9215-4696>;

2 Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, lislainec.art@gmail.com; artigo resultado do PIBID com financiamento da CAPES.



os estudantes de licenciatura e a equipe docente, fortalecendo o engajamento da comunidade escolar e o reconhecimento das propostas desenvolvidas ao longo do ano letivo. Os desafios incluíram a baixa carga horária da disciplina de Artes, o pouco tempo para a organização do evento, a infraestrutura limitada e a necessidade de planejamento pedagógico mais participativo. Em contrapartida, as potencialidades destacadas foram a promoção da autoestima das crianças, o envolvimento da comunidade, as experiências estéticas e o reconhecimento das práticas artísticas. Este estudo fundamenta-se nas concepções de profissional reflexivo de Schön (2000) e na prática reflexiva de Perrenoud (2002), além de reconhecer o papel das Artes para o desenvolvimento integral, conforme a LDBEN, (1996), a BNCC (2017) e o Documento Orientador Municipal de Pelotas (2020). Assim, a pesquisa evidencia que essa experiência pedagógica foi fundamental para o processo formativo docente e a valorização das Artes Visuais na Educação Infantil, ressaltando sua importância para aprendizagem na pré-escola e no fortalecimento da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** PIBID, Formação docente, Artes Visuais Licenciatura, Educação pré-escolar.



## INTRODUÇÃO

A Educação infantil desempenha um papel fundamental na formação integral da criança, sendo um espaço para o desenvolvimento não apenas das habilidades cognitivas, mas, também, das competências emocionais e sociais. Nesse contexto, as Artes Visuais destacam-se como uma forma de expressão que contribui para o fortalecimento da autoestima e da criatividade, além de promover a interação entre a comunidade escolar e as práticas pedagógicas. Este estudo busca investigar a experiência da mostra de artes realizada em 2024 em uma escola municipal de Educação Infantil em Pelotas/RS, vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Artes (PIBID), apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e regulamentado pela Portaria CAPES nº 90/2024.

O principal objetivo desta pesquisa é avaliar os impactos da vivência pedagógica na formação dos estudantes do PIBID, bem como compartilhar as percepções da supervisora sobre o ensino das Artes Visuais na educação pré-escolar ao longo desse processo. Esta investigação justifica-se pela necessidade de integrar teoria e prática na formação docente, baseando-se nas contribuições teóricas de Schön (2000), que discute o profissional reflexivo, e Perrenoud (2002), que aborda a prática reflexiva. Além disso, o trabalho reconhece a relevância das Artes Visuais na Educação Infantil, conforme previsto na legislação que orienta o Ensino Básico no Brasil, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e o Documento Orientador Municipal de Pelotas (DOM), de 2020.

Adotou-se uma abordagem qualitativa para a coleta de dados, utilizando um questionário semiestruturado que permitiu coletar as experiências e percepções dos oito estudantes participantes do PIBID e da supervisora. A análise possibilitou uma visão abrangente das dinâmicas coletivas e individuais durante a organização da mostra de artes, revelando tanto os desafios enfrentados quanto as potencialidades percebidas.

Os resultados indicam que, apesar dos obstáculos no campo das Artes na Educação infantil, como a carga horária reduzida, o excesso de turmas, a falta de apoio e a infraestrutura precarizada, a mostra apresenta-se com relevância, fortalecendo o engajamento da comunidade escolar e valorizando as práticas educativas.



## METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa foi delineada com uma abordagem qualitativa, fundamentada na percepção subjetiva dos participantes em relação à vivência pedagógica. Essa escolha justifica-se pela busca por uma compreensão mais profunda da dinâmica das relações sociais e da complexidade dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis (GERHARDT, 2009, p. 32).

O propósito deste estudo, aliado à aplicação de um questionário, foi suscitar inquietações sobre o tema e encorajar os estudantes a desenvolver uma percepção mais atenta em relação às questões da arte-educação. No primeiro momento da pesquisa, foram elaborados registros pedagógicos da atividade, além de um relatório de campo que detalhou o desenvolvimento da prática.

Durante as reuniões do núcleo 2 do PIBID - Artes, foram oferecidos aportes teóricos para discussão com o grupo de estudantes e supervisora, que favoreceram o aprofundamento desta pesquisa. Nesse contexto, desenvolveu-se um questionário semiestruturado, criado na plataforma Google Forms, que incluía seis questões abertas e uma fechada. Esse questionário foi aplicado entre os dias 19 de fevereiro e 8 de março de 2025, envolvendo os oito estudantes participantes do PIBID e a supervisora/pesquisadora, a professora Raquel Wrege. O principal objetivo era explorar as experiências relacionadas à mostra de arte, evento realizado em uma escola municipal de Educação Infantil em Pelotas/RS, sob orientação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em dezembro de 2024, durante os turnos regulares da manhã e da tarde, abrangendo em torno de cento e vinte crianças, em oito turmas divididas entre Pré 1 e Pré 2.

As questões foram formuladas para encorajar o compartilhamento das impressões e reflexões dos participantes sobre a organização do evento e sobre o cenário das Artes Visuais na pré-escola nesta cidade. A análise qualitativa das respostas foi complementada com discussões sobre trechos do relatório elaborado pela docente e a documentação pedagógica, oferecendo uma visão mais completa das percepções e experiências dos envolvidos.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Este relato da experiência vivenciada pelos estudantes do PIBID e pela supervisora pode ser aprofundado pela teoria da prática reflexiva de Donald Schön (2002) e pela proposta de profissional reflexivo de Philippe Perrenoud (2002). Ambos enfatizam a importância de um diálogo constante entre teoria e prática na formação de professores. Para Perrenoud, a prática reflexiva é essencial, pois permite que os docentes revisitem continuamente seus objetivos e metodologias, adaptando-se às demandas dinâmicas da educação contemporânea. Essa integração, além de resultar em uma reflexão crítica sobre as realidades da escola, proporciona uma compreensão profunda das complexidades do trabalho pedagógico.

O PIBID incentiva a discussão das atividades práticas docentes do grupo em encontros semanais no Centro de Artes da UFPel, integrando-a ao processo de pesquisa. Isso contribui para o aprofundamento das percepções sobre arte-educação tanto dos licenciandos quanto das docentes que supervisionam o trabalho na Educação Básica escolar. Durante a organização da mostra e o subsequente processo reflexivo, os educadores tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências, promovendo a integração dos saberes adquiridos ao longo de sua formação. Estes momentos possibilitam a criação de um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual as trocas de saberes acontecem entre a equipe docente e os estudantes de licenciatura.

Schön (2000, p.32) descreve dois aspectos centrais que fundamentam a prática reflexiva: a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. A reflexão-na-ação ocorre quando um profissional depara-se com dúvidas ou situações inesperadas que o levam a reavaliar suas abordagens naquele momento. Já a reflexão-sobre-a-ação é desenvolvida após a realização da ação, permitindo uma avaliação do ocorrido e dos métodos utilizados. Ambos são percebidos nas narrativas do relatório de campo, na documentação pedagógica e no questionário de pesquisa que serão abordados pelo estudo.

A prática reflexiva, conforme delineada por Perrenoud, possibilitou ao grupo identificar áreas que exigiam maior atenção, promovendo uma percepção crítica sobre a realidade da arte na Educação Infantil. Esse processo não apenas fortalece a identidade profissional dos docentes, mas, também, é essencial para a formação contínua, enfatizando que “essa postura deve se tornar quase



permanente, inserindo-se em uma relação analítica com a ação” e “pressupõe uma forma de identidade, um *habitus*” (Perrenoud, 2002, p. 13).

Em âmbito nacional, a Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 26, parágrafo 2º, estipula que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A promulgação da Lei nº 13.278/2016, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), torna obrigatório o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A lei determina que as quatro linguagens artísticas sejam incluídas no currículo de todos os níveis de ensino, garantindo aos alunos acesso a diversas formas de expressão cultural e artística. Além disso, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmou essa posição, destacando a importância das artes em todas as etapas da Educação Básica no Brasil.

No contexto da cidade de Pelotas/RS, o Documento Orientador Municipal (2020, p.102) para a pré-escola apresenta o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”. Dentre estas experiências, está a disciplina de Artes, no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento intitulado “EI03TS02RS-01PEL-01”, que orienta os educadores para que as crianças possam “Expressar-se livremente, expondo suas ideias, sentimentos e experiências, por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais, a partir da cultura local e regional” (DOM, 2020, p. 103). A proposta representa um marco positivo ao promover a expressão artística das crianças na pré-escola. Isso foi viabilizado pela seleção de professores especialistas em cada linguagem, por meio de concurso público, a partir de 2019, permitindo que esses educadores ministrem as disciplinas desde o início da Educação Infantil na rede municipal de Pelotas. Além disso, salienta que o docente de Artes irá focar em uma abordagem que valorize a cultura local e regional. No entanto, essa diretriz também suscita algumas críticas que precisam ser consideradas. Um ponto para reflexão é a generalização do termo “expressar-se livremente”, pois a falta de orientações mais específicas pode levar a interpretações variadas por parte dos educadores como o “deixar fazer” ou o “desenho livre”, como ocorreu na tendência pedagógica renovadora progressiva. Além disso, o enfoque maior nas técnicas artísticas como desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, embora abrangente, pode carecer de uma articulação para um desenvolvimento integral das crianças. Isso deve-se ao fato de que a arte vai além do mero ensino



dessas práticas; é fundamental que essas técnicas estejam contextualizadas em um quadro mais amplo que envolva os diversos aspectos sociais, culturais e emocionais da experiência humana. Ao integrar essas dimensões, o ensino de arte desenvolve a capacidade de expressão pessoal e a consciência crítica em relação ao mundo ao redor. Assim, as práticas relatadas nesta pesquisa fundamentam-se nessas diretrizes, mas é essencial que sejam repensadas com fundamentação em estudos que aprofundem o entendimento sobre o ensino de artes na Educação Infantil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa proporcionam uma compreensão aprofundada das complexidades, desafios e potencialidades envolvidas na organização da mostra de artes, evidenciando a relevância dessa experiência para a formação dos estudantes e da supervisora. As imagens dos registros pedagógicos do grupo foram encaminhadas juntamente com o questionário para que os participantes pudessem refletir sobre a experiência. A seguir, será realizada uma análise qualitativa dos dados obtidos.

A primeira questão aborda as impressões sobre a experiência durante a organização da mostra em 2024. Um participante expressou que “a ideia de mostrar/expor os trabalhos das crianças é uma boa forma deles verem a produção do que foi feito na aula de artes”, ressaltando a oportunidade para que os alunos percebessem-se como criadores. O impacto gerado pela experiência de fruição é afirmado neste relato de que “aqueceu meu coração ver as crianças mostrando suas ‘obras de artes’” para colegas e familiares. No entanto, a organização enfrentou desafios substanciais como o tempo curto para o preparo e a falta de suporte para o planejamento. Um relato destaca esse aspecto, devido ao fato de o evento ocorrer durante o horário regular escolar, pois a “organização escolar apressada” resultou em algumas problemáticas. Apesar destes entraves, muitos reconheceram a participação dos familiares como um aspecto positivo, com um dos organizadores comentando: “gostei muito de ver como os pais participaram e ficaram interessados nas atividades dos filhos”. Essa interação entre a escola e as famílias contribuiu para reforçar a importância do ensino das artes realizado ao longo do ano letivo.



A questão sobre as ações desenvolvidas no dia tinha era fechada, com algumas opções para serem marcadas. A análise dos dados destaca a importante contribuição das ações do PIBID para a formação docente, no que se refere à vivência pedagógica, pois, durante a mostra de artes, a organização dos trabalhos e peças de exposição contou com 100 % de participação dos entrevistados. Essa experiência prática, realizada em colaboração com a docente, possibilitou a troca de informações sobre a dinâmica escolar, a observação do processo criativo das crianças e o diálogo sobre as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. A organização do espaço escolar também teve destaque, sendo mencionada por 88,9 % dos participantes. Essa atividade não apenas proporciona uma importante compreensão sobre o ambiente físico da escola, mas, também, gera reflexões sobre a necessidade de um espaço acolhedor e estimulante para o ensino-aprendizagem. A ação de nomear os trabalhos dos alunos e suas respectivas turmas foi realizada por 77,8 % dos entrevistados. Isso permitiu que os estudantes familiarizassem-se com listas de presença das turmas e avaliações processuais na Educação Infantil, compreendendo melhor as individualidades das crianças que estavam acompanhando. Por outro lado, a participação no acolhimento e na mediação de alunos e familiares foi menor, com 44,4 % e 33,3 %, respectivamente. Devido ao grande volume de atividades, essas ações ocorreram mais ao final do turno escolar, quando a exposição já estava organizada e havia a necessidade de que a docente fizesse reconhecimento dos trabalhos a serem entregues para as famílias. Contudo, esse contato inicial com o cotidiano escolar despertou, no grupo, a consciência da importância do reconhecimento dos trabalhos pela comunidade. Ações como a desmontagem de materiais, o registro da mostra e o planejamento foram realizadas por apenas 11,1 % dos participantes. Refletir sobre essas práticas pode ampliar a compreensão dos futuros docentes sobre a relevância da documentação das experiências para seu próprio processo de formação.

No relatório como supervisora do PIBID nesta escola, destaco as dificuldades enfrentadas na organização da mostra de artes, sobretudo a falta de suporte e planejamento. Menciono que “a carga horária de artes reduzida e o excesso de turmas é exaustivo”, refletindo uma pressão constante sobre os docentes para o desenvolvimento das atividades. Outro ponto importante é a ausência de um espaço adequado para a produção e a exposição dos trabalhos, evidenciada pela necessidade de “ter sala de artes para produzir, organizar e armazenar os



trabalhos”. Além disso, o ambiente expositivo inadequado, onde “o espaço expositivo tem vento e tudo voava”, comprometeu a apresentação dos portfólios. Embora a equipe pedagógica tenha esforçado-se para auxiliar, também estavam sobrecarregados com suas próprias turmas, gerando “problemas na dinâmica escolar”. A situação agravou-se com a liberação tardia dos materiais, no mesmo dia da mostra, o que forçou-nos a pensar em soluções improvisadas e ressaltou a escassa comunicação e planejamento prévio com o grupo escolar, pois “não houve reunião e nem planejamento conosco”. Essa narrativa evidencia a necessidade urgente de apoio e estruturação para que iniciativas artísticas possam ser plenamente realizadas nas escolas. Em diálogo com estas reflexões, os participantes identificaram, como uma dificuldade, a carga horária limitada, “por ser um período de quarenta e cinco minutos em cada turma é difícil desenvolver as atividades da forma que deveria.” Além disso, o tempo de planejamento insuficiente foi um obstáculo, já que o grupo de estudantes e a supervisora enfrentaram a situação de ter “muitos materiais para organizar e pouco tempo” no momento da montagem. Outro aspecto a ser ressaltado foi a falta de apoio para o planejamento da mostra, uma vez que “não foi pensada ou conversada com os organizadores e professores de arte.” A infraestrutura inadequada da escola também dificultou a execução, já que o pátio não contava com paredes próprias para expor os trabalhos. Realizar a mostra durante o dia normal de aula impõe desafios significativos, como observado na frase: “a professora precisava se desdobrar para fazer tudo ao mesmo tempo”. O curto tempo disponível para o planejamento prejudicou a organização, pois “os trabalhos dos alunos não estavam todos reunidos”. Esses obstáculos ilustram as dificuldades enfrentadas na execução da mostra de artes, impactando sua organização.

A análise das respostas sobre as potencialidades da mostra de arte revela uma visão compartilhada de que o evento é fundamental para a integração entre a escola e a comunidade, promovendo uma valorização significativa das produções artísticas dos alunos e o fortalecimento da autoestima das crianças. Um participante ressaltava que “a mostra é muito importante para a comunidade escolar, para as crianças seus pais e os(as) profissionais da educação, pois puderam ver a maior parte das atividades que foram feitas ao longo do ano”, destacando, assim, a importância da conexão entre o que foi desenvolvido e o reconhecimento deste esforço. Além disso, outro respondente menciona o impacto positivo na percepção familiar ao afirmar que o evento permite perceber “o seu filho/aluno como



um indivíduo capaz de produzir o que foi proposto com criatividade, ludicidade e também, obviamente toda a evolução em relação a sua confiança”. Contudo, há preocupações sobre o momento do ano letivo em que a SMED e a gestão propuseram o evento, com sugestões de que a mostra “não deveria acontecer na última semana de aula”, o que pode comprometer o processo de apreciação dos trabalhos, embora a maioria das respostas enfatize o aspecto positivo da participação familiar. Um participante observa a “integração social, participação dos pais no processo educacional da criança. A visibilidade das obras dos alunos pode influenciar a família a contribuir com o incentivo artístico”, indicando a necessidade de um planejamento mais estruturado para possibilitar esse diálogo.

Na questão sobre a colaboração do grupo, considerando os estudantes do PIBID, professores, gestores e demais funcionários na organização da mostra, muitos participantes destacaram a dedicação da professora de Artes, mas ressaltaram que “não teria sido possível articular tudo se não tivesse o programa do PIBID”, o que evidencia a importância deste programa para a instituição escolar. Contudo, alguns relatos apontam a sobrecarga para a docente se “a mostra tivesse que ser organizada pela professora de artes sozinha”. “Considerando que a professora tem sua agenda limitada em relação à disponibilidade, a organização e a montagem trouxeram desafios significantes, nos propondo a reflexão ‘como a professora terminaria a tempo tudo isso?’” Apesar dessas dificuldades, os estudantes valorizaram a colaboração com o grupo docente, mencionando que “a colaboração foi boa” e que o envolvimento do grupo foi essencial, pois “todos estavam empenhados e dando seu máximo em prol da exposição”.

A análise do trecho do relatório da supervisora revela uma dualidade nas experiências vivenciadas durante a organização da mostra. Por um lado, destaca o posicionamento participativo dos estudantes do PIBID, que, “ajudando dando ideias” e apoiando no cuidado dos alunos, demonstraram um grande envolvimento durante as atividades. Além disso, o reconhecimento do trabalho por parte dos gestores foi um aspecto encorajador, reforçando a importância da Arte e do grupo quanto ao seu esforço coletivo. No entanto, a supervisora também expressa frustração em relação à “falta de apoio e planejamento da proposta”, o que a levou a sentir-se “abandonada” e desgastada. Essa tensão entre o apoio do programa e as dificuldades enfrentadas no contexto escolar evidencia a necessidade de suporte contínuo para que iniciativas pedagógicas possam ser realizadas.



A análise das respostas sobre momentos que os marcaram durante a mostra de artes revela várias dimensões da vivência pedagógica. Em primeiro lugar, a criação de um vínculo entre alunos e professores é destacada: “durante a organização da mostra, colamos adesivos nas nossas mãos (alunos e profs) com desenhos que nos dariam sorte e força durante o dia”. Essa união simbólica reflete a importância das interações sociais no ambiente escolar, favorecendo um clima de cooperação e entusiasmo. Outro aspecto fundamental é a apreciação do progresso individual dos alunos, como expresso na citação: “gostei muito de organizar a mostra e montar os portfólios de cada criança com as atividades que eles já tinham feito”. Essa atividade proporciona um espaço para refletir sobre o aprendizado, valorizando o crescimento de cada estudante ao longo do ano. A importância de acompanhamento acolhedor é notável na observação: “o que mais me marcou foi um aluno que estava fora de seu leito familiar, que na semana anterior não teve muito interesse em realizar as atividades propostas, mas participou ativamente da mostra”. Essa mudança de comportamento ressalta o potencial do ensino da Arte no desenvolvimento integral das crianças. Os desafios durante a organização também aparecem como uma realidade a ser enfrentada: “tivemos dificuldade em pendurar os desenhos das crianças”, o que mostra a necessidade de adaptação para a realização de eventos, refletindo a dinâmica em ambiente escolar. Momentos de satisfação são evidentes na resposta: “a presença da família na escola e a felicidade das crianças em mostrar sua produção artística foram elementos muito impactantes”. Essa interação entre escola e comunidade fortalece a experiência educativa e promove um senso de pertencimento. Por fim, a colaboração entre os participantes é expressada em “o trabalho em grupo demonstrado por todos no ambiente”, enfatizando a construção coletiva de saberes, valoriza a experiência da mostra, em que cada momento, conforme reiterado, “trazia um significado especial para todos nós”. Essa análise confirma que a mostra de artes não foi apenas um evento, mas um espaço significativo para aprendizado, expressão e fortalecimento de laços comunitários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência reitera a importância da experiência pedagógica da mostra de artes na formação de docentes em contexto de Educação Infantil, evidenciando que, mesmo diante de desafios, o ensino da Arte possibilita o



aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças. Os dados coletados ressaltam a valorização do processo pedagógico construído na disciplina no decorrer do ano letivo, reforçando para as crianças a autoestima e a percepção de capacidades expressivas. Esse contexto está em consonância com a perspectiva de Schön (2000), quanto à reflexão contínua na prática docente, e de Perrenoud (2002), em relação à prática reflexiva como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional.

As análises qualitativas dos dados indicam que a mostra de artes foi uma vivência significativa que favoreceu o fortalecimento de laços comunitários e a colaboração entre educadores, estudantes e familiares. Além disso, a importância de um planejamento estruturado para a realização da proposta foi evidenciada, sugerindo a necessidade de maior suporte e organização por parte das redes colaborativas que constituem a instituição escolar.

A pesquisa também abre espaço para a reflexão sobre o contexto educativo contemporâneo e as especificidades do ensino de Artes na Educação Infantil. As reflexões aqui propostas indicam que a colaboração contínua entre educadores, gestores e a comunidade é vital para que iniciativas semelhantes possam ser desenvolvidas, potencializando a reflexão crítica e a expressividade artística nessa fase.

## AGRADECIMENTOS

À equipe pedagógica desta Escola Municipal de Educação infantil, aos estudantes do núcleo 2 do PIBID do Curso de Artes Visuais Licenciatura, à UFPel e à CAPES.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 08 de mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.



Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 08 de mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 08 de mar. 2024.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. (Org.) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

PELOTAS. **Documento Orientador Municipal-** Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Pelotas, 2020. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/dom-documento-orientador-municipal-pelotas-2020pdf/257420074>. Acesso em: 08 de mar. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no ofício de professor:** Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 232.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.256.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.027

# USO DO GEOGEBRA NO ENSINO DE MATEMÁTICA COMO RECURSO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA PIBID

Andréia Inaya Bonatto Ramos<sup>1</sup>

Vitória Duarte de Oliveira<sup>2</sup>

Marlúbia Corrêa de Paula<sup>3</sup>

Kelen Berra de Mello<sup>4</sup>

## RESUMO

Este artigo objetiva apresentar alguns dos usos do software GeoGebra e suas funcionalidades. Esse uso será descrito para a Educação Básica enquanto elemento do conjunto de recursos educacionais didáticos (RED), por conta de atividade realizada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2024, numa escola do Ensino Médio no interior do Rio Grande do Sul (RS). A opção deu-se pelo fato do GeoGebra ter uma interface amigável e colaborar com os estudos realizados por discentes em fase inicial no curso de licenciatura em Matemática. Para nortear a pesquisa, o estudo realizado obedeceu as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, por meio de palavras-chave para a realização da coleta de artigos via Google Acadêmico no período de 2020 até 2024, caracterizando uma pesquisa

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática no IFRS - Campus Caxias do Sul - andreia.ramos@caxias.ifrs.edu.br;

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática no IFRS - Campus Caxias do Sul - vitoria.duarte@caxias.ifrs.edu.br

3 Doutora pelo Curso de Educação em Ciências e Matemática - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS - marlubia.paula@caxias.ifrs.edu.br

4 Doutora em Engenharia Mecânica - UFRGS. kelen.mello@caxias.ifrs.edu.br



documental. Foram eleitos critérios para essa busca, considerando a etapa do Ensino Médio, o ensino de Matemática, o uso do GeoGebra e a formação de professores no contexto do PIBID. Resultados obtidos a partir dos documentos selecionados informam que o uso do GeoGebra precisa ser realizado pelos professores em formação, indo além do treinamento para uso de ferramentas e, ainda, consideraram a adoção de softwares como o GeoGebra uma forma de ampliar o interesse estudantil voltado às aprendizagens matemáticas, pois ele facilita a visualização, a compreensão e a conversão (registros gráficos e algébricos) de conceitos matemáticos. Sobre esse uso, um dos artigos mencionou o período de uso das TDIC por conta de ensino remoto, na pandemia.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Ensino de Matemática, Ensino Médio, PIBID, GeoGebra.



## INTRODUÇÃO

Esta investigação está sendo descrita, a partir de uma atividade realizada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2024 até 2025, no Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) –

campus Caxias do Sul. A atividade teve início com a realização de cursos on-line e leituras de artigos sobre temáticas de interesse que pudessem servir como embasamento para o planejamento de aulas para o ensino de Matemática para os três anos do Ensino Médio. Esse interesse decorre da necessária articulação que alia o ensino de Matemática ao uso produtivo de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A opção pela sigla – TDIC – ocorre conforme o que afirmam Baranauskas e Valente (2013), com os quais concordam Costa, Duqueviz e Pedrosa (2015, p. 604), pois “o uso do termo TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) é o mais comum para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos incluindo-se computador, internet, tablet e smartphone”, porém, “o termo TIC abrange tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal”. Ainda, a partir da definição da sigla utilizada, passa-se a tratar o computador como ferramenta, obedecendo o que consideram Valente e Almeida (1997), no uso para a construção de conhecimento, neste caso, realizada em salas de aula de Educação Básica.

Após essa etapa de reconhecimentos sobre os termos utilizados atualmente, para esclarecer as apropriações necessárias para o uso de tecnologias, foram identificados alguns Recursos Educacionais Digitais (RED). Conforme Araripe e Lins (2020), e atendendo o que consta no Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), os “recursos educacionais digitais, ou REDs, são produtos e serviços que apoiam tanto os processos de ensino e aprendizagem como a gestão pedagógica e administrativa-financeira das escolas. De uso abrangente, eles facilitam as atividades de docentes” (CIEB, 2025, [on-line]). Nesse sentido, esses recursos contemplam uma ampla quantidade de formatos: animações, aplicativos, infográficos, jogos, livros digitais, simulações e softwares, entre outros. Para a seleção desses recursos, foram utilizados critérios direcionados para dois momentos, quanto à atualidade (de 2020 a 2024), tendo, aqui, uma delimitação temporal; e quanto à componente curricular, lecionada no ensino médio, que, neste caso, é a Matemática.



A partir disso, a Plataforma MEC de RED foi consultada e o GeoGebra surgiu como uma das opções. Para estruturar este artigo e alcançar o objetivo proposto de apresentar alguns dos usos do software GeoGebra e suas funcionalidades, foi estruturada uma busca documental, caracterizada pela coleta de dados realizada a partir de artigos identificados e selecionados por meio de critérios de exclusão. Nesse caso, foram identificados artigos *Qualis A*, via Google Acadêmico, por meio das palavras-chave a seguir: ensino de matemática, formação de professores, ensino médio e GeoGebra, PIBID. Quanto aos procedimentos metodológicos, a delimitação temporal dos últimos cinco anos foi mantida e foram criados alertas via Google Acadêmico, para otimizar a busca. Com isso, inicialmente, foram identificadas 9.080 publicações. Dada a quantidade de artigos, foi realizada nova busca, desta vez com as palavras-chave GeoGebra, “Ensino de Matemática”, “Ensino Médio”, PIBID, “Formação de Professores”, resultando em 778 artigos, dos quais, após a leitura dos resumos, restaram 6 de interesse para este momento da investigação.

Considerando o exposto, este artigo foi constituído pela seguinte estrutura: introdução, já apresentada, seguida de descrições sobre o PIBID e sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a identificação dos artigos selecionados e as considerações finais, nas quais são descritas algumas contribuições de uso do software GeoGebra no ensino de Matemática para os três anos finais da Educação Básica.

## O PIBID E BNCC: DESCRIÇÕES

O PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade 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, [on-line]<sup>5</sup>). Nesse programa, que possibilita maior contato com a realidade das escolas públicas de Educação Básica, o licenciando inicia o exercício da prática em sala de aula sob a orientação de um professor supervisor da escola, de um professor supervisor da instituição de Educação Superior e do professor coordenador da instituição de Ensino Superior.

---

5 <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>



A inserção do bolsista no contexto escolar e na cultura docente proporciona vivências de situações pedagógicas e o desenvolvimento de ações metodológicas e articulações entre teoria e prática necessárias à formação docente. Assim, espera-se que ocorram contribuições para a qualidade das ações realizadas nos cursos de licenciatura em relação ao processo formativo de profissionais da educação. Por envolver uma ação realizada junto aos professores e estudantes da Educação Básica, o documento utilizado como norteador para atender as competências necessárias neste artigo foi a BNCC.

A BNCC é um documento de cunho normativo que estabelece diretrizes curriculares, (Brasil, 2018). Dentre as diretrizes ligadas à área da Matemática que se relacionam ao uso do GeoGebra, destacam-se as competências específicas de Matemática e suas tecnologias para o Ensino Médio, conforme o recorte a seguir:

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos [...];
2. Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo [...];
3. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos [...] para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos [...];
4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos [...];
5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas (Brasil, 2018, p. 523).

No contexto dessas competências, o GeoGebra tem a função de desempenhar um papel fundamental. A habilidade EM13MAT101, relacionada a resolver problemas e tomar decisões informadas, tende a beneficiar-se do uso do software, que possibilita simular de forma dinâmica e interativa. Já a habilidade EM13MAT203, que trata de transitar entre diferentes representações matemáticas, como gráficos, tabelas e expressões algébricas, tem no GeoGebra um ambiente ideal para explorar essas relações de maneira visual e intuitiva. Além disso, as habilidades EM13MAT301, EM13MAT302 e EM13MAT306, voltadas a argumentar matematicamente e a desenvolver o raciocínio lógico em geometria e trigonometria, tendem a fortalecer-se com a possibilidade de manipular interativamente figuras geométricas, permitindo formular e validar conjecturas.

Com isso, observa-se que, além de contribuir para a geometria, o GeoGebra mostra-se útil para estudar estatística e probabilidade, como previsto nas



habilidades EM13MAT401, EM13MAT402, EM13MAT403 e EM13MAT404, ao possibilitar criar gráficos estatísticos, histogramas e simulações probabilísticas que auxiliam a analisar e interpretar dados reais. Por fim, a habilidade EM13MAT505, que enfatiza modelar matematicamente, pode ser amplamente explorada no software, permitindo construir modelos aplicáveis a diversas áreas do conhecimento, como economia, física e biologia. Dessa forma, o GeoGebra tende a configurar-se como uma ferramenta poderosa para favorecer a aprendizagem matemática, alinhando-se às diretrizes da BNCC e contribuindo para promover um ensino mais dinâmico e significativo.

Conforme descrito, o PIBID e a BNCC sugerem o uso de ferramentas e recursos que podem contribuir para a realização de atividades dinâmicas em salas de aula. Conforme já mencionado, ao mesmo tempo em que os computadores são situados neste texto como ferramentas, utiliza-se a distinção do uso de termos, fazendo a apropriação para uso de recursos quando a ação está voltada para a realização de uma tarefa com maior rapidez. Nesse sentido, o uso do GeoGebra, enquanto recurso, pode ser compreendido como algo para o ensino do traçado de retas, por exemplo. No entanto, quando ocorre a exploração da geometria plana, por exemplo, oferece ao estudante a oportunidade de explorar não só o traçado gráfico, mas as diferentes leituras decorrentes deste processo. Com essa intencionalidade, no caso da escrita de funções, ao tempo em que o estudante visualiza o movimento da geometria que surge a partir da variação numérica das funções, esse recurso torna-se uma ferramenta, pois, além de permitir fazer algo com maior agilidade, oferece ainda um ganho no processo de aprendizagem. Conscientemente, o professor, ao utilizar esse software, não só substitui o uso de lousa ou slides, mas amplia consideravelmente as visões numéricas, geométricas e algébricas do conteúdo em desenvolvimento. Com esse ganho, amplia-se a visualização dos efeitos do estudo de funções, entre outros, possíveis no decorrer da exploração do próprio plano cartesiano.

Nesse contexto, o uso de REDs como o GeoGebra surge contribuindo para dinamizar o ensino de Matemática. Esse uso tem sido objeto de descrições em artigos da área acadêmica voltada ao ensino de Matemática. A partir desse reconhecimento, faz-se a apresentação do detalhamento das publicações selecionadas para descrição neste artigo.



## DESCRIÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental de abordagem descritiva, de acordo com Gil (2002), realizada por meio da seleção de artigos. Para a busca, foram adotados os procedimentos a saber: mapeamento utilizando o repositório Google Acadêmico – com delimitação das seguintes palavras-chave: Formação de Professores, Ensino de Matemática, Ensino Médio, PIBID e GeoGebra, no período de 2020 a 2024. A partir desse mapeamento, foram encontrados 778 trabalhos que resultaram em 6 artigos. Para essa seleção e exclusão, foram realizadas leituras flutuantes para descartar aqueles que não tratavam do assunto de interesse, ou seja, ensino de Matemática e o uso do GeoGebra. Também foram excluídas as produções cujas contribuições não se aproximavam do objetivo deste artigo, bem como os trabalhos de conclusão de curso (TCC), os artigos publicados em anais de eventos e em revistas com *Qualis* B e C.

Em relação ao *Qualis*, optou-se pela identificação de artigos A (A1- A4), os quais, em sua temática, traziam o Ensino Médio e a formação de professores no contexto do PIBID. Os artigos foram selecionados a partir dos periódicos disponíveis na Plataforma Sucupira. Nesse local, foram selecionadas as seguintes abas: evento de classificação – classificação de periódicos quadriênios 2017 – 2020, área de avaliação – ensino e, por fim, o número do ISSN. Os artigos selecionados foram registrados no Quadro I – Mapa de Identificação de artigos selecionados (2020 – 2024), apresentado no recorte a seguir.

**Quadro 1:** mapa de identificação (2020 – 2024)

|                    |                                                                                                                                                            |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Revista/ano</b> | A1 - Bolema: Boletim de educação matemática (online)/2020                                                                                                  |
| <b>Título</b>      | Aprendizagem Docente e Desenvolvimento de Estratégias Metodológicas no Contexto do PIBID: reflexões sobre o GeoGebra como recurso para o ensino de funções |
| <b>Revista/ano</b> | A2 - REVEMAT revista eletrônica de educação matemática/2020                                                                                                |
| <b>Título</b>      | O uso do GeoGebra em atividades matemáticas: uma experiência com alunos do 2º ano do ensino médio                                                          |
| <b>Revista/ano</b> | A3 - REVELLI: Revista de educação, linguagem e literatura da UEG-INHUMAS/2022                                                                              |
| <b>Título</b>      | Experiência do PIBID 2020-2021: O ensino remoto mediado por tecnologias                                                                                    |
| <b>Revista/ano</b> | A4 - Revista Paranaense de Educação Matemática/2022                                                                                                        |



|                    |                                                                                                                            |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Título</b>      | Tecnologias na matemática: Uma revisão acerca de trabalhos com o uso do GeoGebra no ensino de geometria plana.             |
| <b>Revista/ano</b> | A5 - RENCIMA Revista de ensino de ciências e matemática/2021                                                               |
| <b>Título</b>      | O uso de software para o ensino de Matemática no Ensino Médio: um mapeamento de produções brasileiras                      |
| <b>Revista/ano</b> | A6 - Revista Seminário De Visu /2024                                                                                       |
| <b>Título</b>      | Atuação pedagógica de professores em cursos de Licenciatura em Matemática: perspectivas e desafios para ensinar a docência |

**Fonte:** elaborado pelas autoras (2025).

Como pode-se notar, cada artigo recebeu uma identificação, usando-se, para isto, a letra A seguida do número a que se refere a identificação, variando de A1 até A6. Além dessa identificação, os artigos, após as leituras, foram descritos num quadro. Nesse procedimento, os elementos, além de dados sobre a localização da revista, permitiram a realização do recorte sobre objetivo, referencial teórico e resultados.

Com a obtenção desses dados, foi, então, constituída a sequência do mapeamento. O mapeamento é uma técnica que prevê a apresentação dos dados coletados por meio de quadros, denominados mapas. Essa técnica é reconhecida como Mapeamento Educacional, conforme Biembengut (2008). Após a identificação, faz-se o reconhecimento do teor das publicações selecionadas. Os dados recortados são anotados, nesta etapa, sob o nome de Mapa de Reconhecimento.

Esse mapa pode ter o formato de texto para apresentar os elementos de interesse, consoantes à investigação que está sendo realizada. Neste caso, esses elementos são aqueles que tratam do uso do GeoGebra e suas funcionalidades durante o ensino de Matemática realizado no Ensino Médio. Com isso, um a um, foram descritos os artigos de A1 até A6, conforme as sínteses nas quais são descritos os autores utilizados no referencial teórico. Constam nas referências deste artigo as informações completas sobre as publicações que permitiram realizar as descrições apresentadas de A1 até A6. Por esse motivo, para evitar redundância e ampliação da lista de referências, os autores mencionados a seguir podem ser localizados no artigo identificado no início de cada descrição, como pode observar-se abaixo.

Em A1, Gonçalves e Lima (2020) discutem a possibilidade da reelaboração do ensino de Matemática por meio de uma reflexão sobre os efeitos da formação inicial por intermédio do PIBID, no desenvolvimento da prática docente.



Abordam a formação inicial de professores e os desafios enfrentados, destacando a importância da articulação entre teoria e prática. Em seu referencial teórico, são citados Fiorentini e Oliveira (2013) e Moreira e Ferreira (2013), que enfatizam a necessidade de uma formação que contemple o conhecimento sobre a Matemática, descrevendo a importância de redimensionar a formação matemática na licenciatura para equilibrar os papéis da Matemática científica e escolar. Enquanto resultados, destacam a necessidade de uma articulação mais eficaz para que os futuros professores estejam mais bem preparados para enfrentar os desafios do ensino e desenvolver estratégias metodológicas inovadoras.

Em A2, Souza e Lacerda (2020) buscaram integrar ações de formação de professores de Matemática com o uso do software GeoGebra, desenvolvendo oficinas para alunos do segundo ano do Ensino Médio, com o objetivo de explorar o potencial do GeoGebra para tornar as aulas de Matemática dinâmicas e interativas, além de buscar facilitar a compreensão de conceitos matemáticos por meio da articulação de múltiplas representações. No referencial teórico, Borba e Penteado (2010) sugerem que a relação entre informática e educação matemática deve ser vista como um fator de transformação da prática educativa. A tecnologia é apresentada como um meio de motivação e facilitadora na articulação entre diferentes registros de representação de objetos matemáticos. Os resultados demonstram que a conversão entre registros gráficos e algébricos facilitados pelo GeoGebra melhoram a compreensão e a utilização de conceitos matemáticos complexos.

Em A3, Nascimento e Antunes (2022) relataram a experiência vivenciada pelos pibidianos enquanto alunos em formação para docência em Matemática durante a pandemia de covid-19, destacando a importância do PIBID na formação de novos professores e na adaptação ao ensino remoto mediado por tecnologias. Busca-se discutir a perspectiva do letramento matemático, conforme defendido por D'Ambrosio (2011), ao considerar a necessidade de ir além de uma abordagem tecnicista e integrar as vivências e necessidades culturais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Pretende-se analisar a evolução da formação de professores no Brasil, tomando como referência Libâneo, Oliveira e Toshio (2010), que examinam as mudanças ocorridas após a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) em 1996. Além disso, aborda a importância dos saberes docentes e da formação profissional dos professores, com base em Tardif (2014), ao identificar as diferentes fontes de saberes



adquiridos ao longo da carreira docente. Como resultado, o artigo afirma que, apesar das dificuldades iniciais, o PIBID conseguiu adaptar-se ao ensino remoto e trouxe resultados positivos tanto para os alunos quanto para os professores, promovendo uma maior integração das tecnologias no ensino de Matemática.

Em A4, Souza *et al.* (2022) apresentaram a importância da utilização do software GeoGebra como ferramenta de apoio no ensino de geometria plana, destacando as vantagens de inserir tecnologias de informação e comunicação na educação. Os autores pretendiam demonstrar que empregar o GeoGebra permite criar um ambiente interativo que favorece a aprendizagem dos estudantes, proporcionando melhor visualização e compreensão das propriedades geométricas. Além disso, buscava-se analisar a acessibilidade do software, conforme destacado por Cyrino e Baldini (2012), para permitir a realização de atividades matemáticas em diferentes níveis de ensino sem exigir conhecimentos avançados de informática. Os resultados demonstram que o GeoGebra é uma ferramenta eficaz para melhorar o ensino e a aprendizagem de geometria plana, proporcionando um espaço que privilegia as ações dos educandos e facilita a visualização e compreensão dos conceitos geométricos.

Em A5, Garcia, Müller e Lara (2021) identificaram quais softwares são utilizados no ensino de Matemática no Ensino Médio, pretendendo compreender de que forma contribuem para o aprendizado da disciplina e analisar sua aplicação no contexto educacional. Entre os programas mais utilizados, o GeoGebra destacava-se como a principal ferramenta, seguida por Winplot, Excel e Modellus. Gravina e Basso (2012) são citados no artigo para enfatizar a importância de integrar a tecnologia ao ensino, promovendo aulas mais interativas. Os resultados indicam que a adoção de softwares como o GeoGebra pode aumentar significativamente o interesse e o desempenho dos alunos em Matemática. No entanto, ainda há desafios a serem superados para garantir uma implementação mais abrangente e eficaz dessas tecnologias no ensino.

Gonçalves e Lima (2024), em A6, refletem sobre a prática docente dos professores formadores no curso de Licenciatura em Matemática, considerando desafios e possibilidades na formação inicial. Stamberg e Nehring (2018) utilizam o conceito de “ciclo reprodutor” para descrever como os professores formadores baseiam sua atuação em experiências pessoais anteriores, tornando-se referências para os alunos. Shaw e Silva Junior (2019) analisam a formação docente para o uso das TIC no ensino de Matemática, explorando as percepções de professores



e estudantes. Silva e Zamperetti (2021) descrevem o impacto do uso do Geogebra no ensino superior, permitindo melhor visualização e aprendizagem, reduzindo a abstração dos conceitos. Enquanto resultados, afirmam que a prática docente dos professores formadores se constitui majoritariamente por aulas expositivas, demonstrações de teoremas e resolução de exercícios. Defendem que a incorporação dessas tecnologias deve ser integrada em todo o currículo, indo além do treinamento para utilizar determinadas ferramentas.

A partir da descrição realizada, percebeu-se que o uso do *software* GeoGebra apresentou variadas práticas pedagógicas no ensino da Matemática, destacando seu impacto na aprendizagem e na formação docente. O GeoGebra foi utilizado para revisar e contextualizar conteúdos, permitindo a construção dinâmica de gráficos de funções, a resolução de sistemas de equações, a exploração de propriedades geométricas e a demonstração interativa de teoremas clássicos. Além disso, o *software* viabilizou atividades práticas como a análise da variação de áreas geométricas e a localização de pontos no plano cartesiano. As práticas desenvolvidas favoreceram a aprendizagem, proporcionando uma abordagem visual e interativa dos conceitos matemáticos, além de contribuir para a formação de futuros professores no contexto do PIBID. O GeoGebra foi defendido como uma ferramenta que deve estar presente nos cursos de licenciatura em Matemática, não apenas como um treinamento para utilizar determinadas ferramentas, mas como parte integrante das práticas pedagógicas. Os resultados indicam que a inserção do GeoGebra no ensino possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos matemáticos, fortalecendo a visualização instantânea e correção de que erros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descrição dos artigos permitiu identificar que a utilização do *software* GeoGebra no ensino da Matemática para os três anos finais da Educação Básica facilita a compreensão de conceitos abstratos, tornando-os mais acessíveis por meio da visualização interativa. Além disso, tornar as aulas mais dinâmicas e interativas contribui para aumentar a motivação dos alunos e incentivar a participação ativa e, ainda, possibilita desenvolver estratégias metodológicas inovadoras, articular diferentes representações matemáticas e auxiliar na resolução de problemas. Tais características são aspectos que tornam o aprendizado mais eficiente



e acessível, ao mesmo tempo em que integram as tecnologias no ensino, possibilitando preparar os alunos para um ambiente de aprendizado mais alinhado às exigências do século XXI. Por outro lado, utilizar o GeoGebra na formação inicial e continuada de professores proporciona experiências que enriquecem as práticas pedagógicas e incentivam o uso de recursos digitais para serem aplicados efetivamente na Educação Básica

Por meio dos artigos identificados, enquanto contribuições para o processo formativo de professores, no qual se inserem as atividades pibidianas, foi possível aprender sobre as utilidades do software que antes não eram conhecidas, pois os saberes limitavam-se a sua aplicação na construção de gráficos. Desse modo, refletir sobre essas leituras permitiu trazer uma nova perspectiva enquanto bolsistas do PIBID, reforçando a importância de inserir-se tecnologias no ensino da Matemática e enfatizando a necessidade de incluir-se ferramentas tecnológicas na formação docente para aprimorar as metodologias de ensino e elevar a qualidade da aprendizagem matemática. Essa inserção deve ir além da aprendizagem sobre o uso de ferramentas, pois tanto professores em formação quanto estudantes de Educação Básica devem experienciar a conversão de registros gráficos e algébricos durante os estudos realizados. Enquanto contribuições futuras, pretende-se manter as buscas de artigos que tratam de sugestões de atividades explorando as diferentes possibilidades de uso do GeoGebra.

## REFERÊNCIAS

ARARIPE, Juliana P. G. A.; LINS, Walquíria C. B. **Competências Digitais na Formação Inicial de Professores**. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School, 2020.

BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; VALENTE, José Armando. Editorial. **Revista Tecnologia, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, v.1, n.1, dez. 2013.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 4 mar. 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid**. Brasília: Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid> . Acesso em: 4 mar. 2025.

CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Guia de Especificação de Recursos Educacionais Digitais**. Disponível em <https://reds.cieb.net.br/> . Acesso em 10 mar. 2025.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. São Paulo, SP, **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.19, n. 3, p.p: 603-610, 2013

GARCIA, Fernanda dos Santos; MÜLLER, Thaísa Jacintho; LARA, Isabel Cristina Machado. O uso de software para o ensino de Matemática no Ensino Médio: um mapeamento de produções brasileiras. **REnCiMa**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-17, jan./mar. 2021. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/18944/2/O\\_uso\\_de\\_software\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_Matematica\\_no\\_Ensino\\_Mdio\\_um\\_mapeamento\\_de\\_produes\\_brasileiras.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/18944/2/O_uso_de_software_para_o_ensino_de_Matematica_no_Ensino_Mdio_um_mapeamento_de_produes_brasileiras.pdf). Acesso em: 19 fev. 2025

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Bruna Maria Vieira; LIMA, Francisco José de. Aprendizagem Docente e Desenvolvimento de Estratégias Metodológicas no Contexto do PIBID: reflexões sobre o GeoGebra como recurso para o ensino de funções. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 34, n. 68, p. 1056-1076, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/PgJX3sfYdvTYdsHgZmtYVjh/#>. Acesso em: 19 fev. 2025

GONÇALVES, Bruna Maria Vieira; LIMA, Francisco José. Atuação pedagógica de professores em cursos de Licenciatura em Matemática: perspectivas e desafios



para ensinar a docência. **Revista Semiárido De Visu**, v. 12, n. 2, p. 794-806, maio 2024. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/767/563>. Acesso em: 19 fev. 2025

NASCIMENTO, Rosalina Maria de Lima Leite do; ANTUNES, Divania Oliveira. Experiência do pibid 2020 – 2021: o ensino remoto mediado por tecnologias. **REVELLI**, v. 14. 2022. Dossiê Pibid UEG (2020-2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12491>. Acesso em: 19 fev. 2025

SOUSA, Adriano Dias de; MARTINS, Rogério Ribeiro; SILVA, Kattia Ferreira da; CARNEIRO, Rogerio dos Santos. Tecnologias na Matemática: uma revisão acerca de trabalhos com o uso do GeoGebra no ensino de geometria plana. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 11, n. 26, p. 384-401, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/5201>. Acesso em: 19 fev. 2025

SOUZA, Helington Franzotti Araújo de; LACERDA, Alan Gonçalves. O uso do GeoGebra em atividades matemáticas: uma experiência com alunos do 2º ano do ensino médio. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 15, p. 01-16, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/74234/44810>. Acesso em: 19 fev. 2025

VALENTE, José .Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão Analítica da Informática no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v.1, n.1, 1997.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.028

# PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Vivian Rafaela Holz<sup>1</sup>  
Natani Bierhals With<sup>2</sup>  
Marta Nörnberg<sup>3</sup>  
Marcia Lorena Saurin Martinez<sup>4</sup>

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma prática de experimentação pedagógica desenvolvida em uma turma de pré-escola 1, no município de Pelotas/RS, vinculada à disciplina de Prática Orientada V do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Este relato de experiência tem como objetivos compreender como a atividade de leitura de histórias favorece o desenvolvimento das relações interpessoais na Educação Infantil, refletindo sobre possíveis relações entre a teoria estudada ao longo do curso de Pedagogia com a prática vivenciada na escola. Autores como Cosson (2006) e Gomes (2010) foram destaques para este estudo, uma vez que sinalizam compreensões e estratégias para desenvolver a leitura na prática educativa para o planejamento da prática desenvolvida. Além do estudo desses autores, fez-se a leitura das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, priorizando os direitos de aprendizagem. Essa experimentação mostra-nos que, por meio da leitura literária, é possível acolher o interesse das crianças e ajudá-las a conectar-se de forma natural com os livros. A prática também nos leva a refletir sobre a flexibilidade do

---

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, [vivianholz26@gmail.com](mailto:vivianholz26@gmail.com);

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, [natanibwith@gmail.com](mailto:natanibwith@gmail.com);

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, [martanornberg0@gmail.com](mailto:martanornberg0@gmail.com);

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, [marcialorenam@hotmail.com](mailto:marcialorenam@hotmail.com).



planejamento docente, a valorização do pensar livre das crianças e a criação de um ambiente de aprendizagem mais ativo e acolhedor. O processo de leitura na Educação Infantil precisa ser organizado como um momento prazeroso e significativo, a fim de despertar nas crianças a paixão pela leitura e pela literatura.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Educação Infantil, Prática Pedagógica, Práticas de Leitura.



## INTRODUÇÃO

Este relato baseia-se na experiência de desenvolvimento de um planejamento e prática educativa realizada com uma turma de pré-escola 1, em uma escola no município de Pelotas/RS.

Essa prática faz parte das atividades curriculares do componente curricular Prática Orientada V (POV): organização e planejamento da docência na Educação Infantil, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. A POV, ministrada pelo coletivo de docentes responsáveis pelas atividades acadêmicas do quinto semestre, é uma disciplina do novo currículo do curso de Pedagogia, que tem o objetivo de estudar aspectos que sustentam a docência e as práticas educativas na educação infantil, realizando atividades de observação e análise de práticas relacionadas ao planejamento do Protocolo Orientador.

O presente relato de experiência propõe-se a refletir acerca da relação entre a teoria desenvolvida no curso de Pedagogia com a prática que desenvolvemos na escola, visto que a teoria e a prática articulam-se mutuamente ao longo do processo formativo. Desta forma, o objetivo central deste estudo é, por meio da reflexão sobre a relação teoria e prática, buscar compreender como a realização da contação de uma história infantil influencia nas relações interpessoais das crianças.

A literatura como prática pedagógica potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico, da socialização e da criatividade por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Explorar a literatura infantil por meio da contação de história também permite a construção de um espaço interdisciplinar, pois, ao contar uma determinada história, com personagens e seus contextos, promove-se uma articulação de diferentes realidades e saberes que as crianças trazem consigo.

Cabe destacar que trabalhar a literatura na Educação Infantil torna-se essencial para o desenvolvimento da oralidade, da criatividade e da escrita, construindo momentos de aprendizagem prazerosa e atrativa às crianças, permitindo sua movimentação e expressão livre no ambiente escolar.

### REFERENCIAL TEÓRICO

Contar histórias no ambiente escolar da Educação Infantil é uma prática educativa e interativa, que fortalece o vínculo do educador com as crianças e desperta o seu imaginário, tornando-as atentas ao que escutam, pois, a partir



do que ouvem, vivenciam emoções, constroem significados, imaginam e recriam novas histórias com seus personagens e contextos. Entretanto, desenvolver a imaginação e a criação passa pela oralidade de quem conta e pela escuta de quem recebe a história e, “para as crianças que ainda não leem, ouvir a narrativa pressupõe um primeiro nível de leitura, em que o ouvinte, conhecendo o enredo da história, passa a imaginar as cenas, as personagens e os detalhes específicos de cada um (Silveira, 2012. p.169).

Desta forma, os envolvidos com a ação de contar e escutar a história desenvolvem a interpretação do texto da forma como percebem a realidade que os cerca, descobrindo outros contextos e realidades que se complementam. Isso nos leva a acreditar que utilizar a contação de história pode tornar-se uma estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, um instrumento para a construção de conhecimentos. E, com isso, desenvolve-se, também, a interação sociocultural da criança, ao proporcionarem-se esses momentos de construção de laços afetivos entre elas. Assim, “a criança recebe influência até em seu desenvolvimento físico-motor, devido à manipulação do corpo e da voz de que faz uso ao ouvir e recontar as histórias” (Bueno e Oliveira, 2011, p.09).

De acordo com Cosson (2014), as atividades de leitura possuem três fases:

o ato de ler, o compartilhamento e o registro. O primeiro refere-se ao “encontro inalienável do leitor com a obra” que pode ocorrer de forma solitária e de forma coletiva. Já o segundo compreende duas fases – a preparação para a discussão (anotações de impressões sobre o texto) e a discussão propriamente dita (“é o diálogo fundante da leitura”, ou seja, é o debate sobre a obra lida.). A terceira fase refere-se ao registro que é o “momento em que os participantes refletem sobre o modo como estão lendo e o funcionamento do grupo, assim como sobre a obra e a leitura compartilhada”, esses registros podem ocorrer de formas variadas, desde diários de leitura, até fichas de função, bem como atividades performáticas como peças teatrais, sarau etc. que podem ser utilizados como avaliação para os círculos de leitura institucionais, combinados com o recurso da autoavaliação, tendo em vista que a literatura deve ser vista como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado (p.168-171).

Na atividade envolvendo a leitura de uma história infantil, procuramos respeitar essas três fases, visto que elas promovem um processo de compreensão dos sentidos vinculados ao texto, de modo a produzir experiências de leitura de



maneira satisfatória. Planejar uma atividade que envolve uma história infantil requer a observação prévia das crianças, para constatar as abordagens educativas que podem ser sensíveis às suas necessidades e desejos, estimulando um ambiente de aprendizado mais estimulante e acolhedor. Quando entramos na sala de aula e temos o contato com as crianças, deparamo-nos com diversas dificuldades e desafios inesperados, como a adaptação de uma determinada atividade para uma realidade escolar totalmente diferente das demais escolas, como lidar com comportamentos diversos em uma mesma sala de aula, ou como lidar com recursos limitados, pois nem toda escola municipal possui materiais didáticos/literários.

Gomes (2010) menciona que devemos desconstruir essa lógica de literatura como obrigação e não por prazer, e aproveitar o que aquela leitura proporciona, que são os detalhes da escrita de cada parágrafo, os sentimentos e pensamentos que vão fluir. Gomes ressalta que devemos introduzir a literatura desde cedo nas escolas para promover habilidades linguísticas e de leitura, além de estimular a imaginação e o pensamento crítico no leitor.

De acordo com Cosson (2006), a leitura deve passar por quatro processos básicos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A motivação para o processo de leitura satisfatória é uma antecipação, ou seja, significa preparar o aluno para a leitura que se irá realizar. Para Cosson (2006), “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (p. 59). Essa antecipação pode ser realizada a partir de uma questão relacionada à obra a ser lida, sendo esse o procedimento mais comum, mas não o único. O autor apresenta, também, uma prática de motivação relacionada à estrutura do gênero literário a ser lido, sendo possível juntar os princípios estruturais do gênero com a temática. Logo após a motivação, tem-se a introdução, que consiste na apresentação do autor de forma básica, isto é, momento em que se trazem informações que tenham relação com o texto e sua obra, cabendo “ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (Cosson, 2006, p. 66). É importante apresentar a obra sem realizar uma síntese da história, deixando para o leitor o prazer de ir “escavando” as camadas que compõem a história por si só. Em seguida, temos a leitura e, nesta fase, torna-se importante que haja um acompanhamento, para que o professor consiga identificar e auxiliar o aluno caso ele se depare com alguma dúvida ou dificuldade durante o processo. Cosson (2006) aponta que,



caso o texto a ser lido seja extenso, é recomendado que a leitura seja feita fora da sala de aula e de maneira recorrente, com um intervalo de tempo. O professor convida os alunos a exporem os resultados da leitura.

É importante destacar que, ao inserir um determinado livro infantil para realizar a leitura no espaço escolar, promove-se a formação de leitores, ou seja, aquelas crianças que receberão a história contada. Desta forma, é fundamental compreender que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar-se o crescimento do leitor por meio da ampliação dos horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 35). Afinal, quanto mais leituras uma criança escuta e conhece, maior será seu repertório e mais facilmente amplia-se a sua competência de lidar com o universo da literatura, que está em fase de construção.

Por fim, o quarto passo é a interpretação, que “parte do entretenimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2006, p. 72). O autor propõe pensá-la em dois momentos: o primeiro momento é o interior, aquele que parte da decifração das partes que compõem o livro, como as palavras, páginas e capítulos, levando, ao fim da leitura da obra, à apreensão global do texto. O segundo é o exterior, quando acontece o compartilhamento das interpretações, ou seja, sentimos-nos tocados pela obra lida e compartilhamos nossas impressões, ampliando e fortalecendo a leitura realizada.

## **METODOLOGIA**

As práticas realizadas em uma escola municipal da rede pública de Pelotas/RS aconteceram no ano de 2024, nas segundas-feiras, durante os meses de agosto e setembro. Foram realizados três planos de aula, um deles com foco nas discussões deste artigo.

Os planejamentos são baseados nos estudos realizados durante o curso de Pedagogia. Com isso, as habilidades utilizadas no planejamento são baseadas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular): demonstrar a empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de agir (EI03EO01); ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação (EI03EO03); comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos (EI03EO04); e expressar-se livremente por meio do



desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais (EI03TS02).

Para o planejamento, procuramos alguns direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Conforme a BNCC, esses seis direitos

asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BNCC, P. 37).

Nosso plano de aula foi organizado dividindo a aula em quatro momentos. O primeiro foi destinado a conhecer a turma e a compreender o ambiente escolar, percebendo as necessidades das crianças que ali estavam. No segundo, a intenção foi desenvolver estratégias para motivar a leitura do livro intitulado *Elmer, o elefante xadrez*. Para a motivação da leitura, planejamos levar duas impressões de um elefante, um colorido e outro preto e branco. Fizemos isto entendendo que levar uma motivação antes da leitura deixaria as crianças mais animadas e interessadas com a leitura do livro. No terceiro momento, foi realizada a leitura do livro. Após a leitura, a ideia era realizar a atividade da “dança das cadeiras”: as classes seriam organizadas em círculo, colocaríamos uma música e as crianças dançariam e caminhariam em volta das classes; assim que a música parasse, eles iriam sentar e continuar o desenho do colega. O desenho podia estar relacionado com a história lida ou não, a critério de cada criança. No final, cada um iria nomear seus desenhos, fazendo um mural com os trabalhos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade envolvendo a contação da história do livro tornou-se uma estratégia para atrair as crianças nas ações realizadas posteriormente. Para isso, a atividade foi baseada nos estudos de Cosson (2006), considerando que a leitura precisa ser uma experiência agradável e prazerosa, que vai permitir que as crianças conectem-se com o mundo literário.

Percebemos que muitas crianças permaneciam inquietas no início da aula. Logo, realizamos um breve convite, contextualizando a história antes de contar,



fazendo perguntas sobre o que elas achavam do livro e o que iria acontecer com o elefante. Essa mediação fez com que as crianças ficassem mais à vontade e começassem a entrar na roda para, a seguir, realizar a leitura.

Os processos de leitura, conforme sugeridos por Cosson (2006), foram utilizados no desenvolvimento da atividade. A motivação escolhida foi fazer duas impressões de um elefante, um colorido xadrez e outro de uma cor só. Para a introdução da leitura, foram realizadas algumas perguntas: se conheciam o livro; sobre o que o livro iria falar; se já haviam visto elefante xadrez; de como seria um elefante e de qual cor ele poderia ser. A leitura foi realizada com pausas, sempre mostrando as páginas e fazendo perguntas para que as crianças pudessem interagir com a leitura. Além disso, percebemos que fizemos a escolha certa do livro, pois elas desfrutaram com liberdade, sendo uma leitura com mera fruição e não como obrigação para realizar uma atividade fixa.

Antes de aplicar a atividade de interpretação sobre o livro lido, resolvemos falar com a professora para ver se iria funcionar. Ela mencionou que a atividade que tínhamos pensado não iria funcionar muito bem, pois a turma apegava-se muito nas próprias coisas que faziam. Como a nossa proposta era de fazer uma dança das cadeiras adaptada com as produções dos desenhos, e como ela nos advertiu que os alunos não gostam de dividir suas coisas, resolvemos adaptar a atividade e concluímos que não iríamos fazer a dança das cadeiras e, sim, que cada um iria fazer seu desenho. Com isso, fizemos a adaptação da atividade, pedimos que as crianças fizessem um pequeno desenho do que elas quisessem, relacionado ou não com o livro.

Essa prática traz a importância da adaptação e da flexibilidade dos planejamentos, pois nem tudo ocorre como gostaríamos, pois cada criança tem um ritmo, interesses e formas diferentes de aprendizagem. Por isso, o professor deve estar atento às dinâmicas, ajustando as propostas de acordo com as realidades escolares.

Após a nossa prática, a professora relatou que se surpreendeu com a minha leitura dizendo o seguinte: “como você conseguiu ler com eles agitados”. Minha percepção de leitura é que ela deve fluir naturalmente, oportunizando às crianças um espaço de interação, e foi isso que aconteceu: alguns em meu colo, outros queriam tocar no livro. Tudo aconteceu naturalmente. Quando uma criança queria fazer uma pergunta, era pausada a leitura e a resposta era contada; ou quando eles queriam pegar o livro, a leitura era pausada novamente até decidirem



continuar. As pausas da leitura foram importantes, pois promovia a curiosidade e o interesse das crianças pela história, além de construir relações de afeto entre elas e comigo, sua professora. Desse modo, observa-se a importância de um ambiente bem organizado e, de alguma forma, livre, promovendo espaços para que as crianças possam expressar-se, explorar e construir o seu conhecimento, utilizando a imaginação e a criatividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A disciplina Prática Orientada V, integrada ao curso de Pedagogia, possibilitou essa relação da teoria e da prática que, muitas vezes, não fica demonstrada de forma tão clara, além de promover um espaço para refletir sobre nossa prática como docente. Além disso, a participação ativa das crianças e o nosso respeito pelas necessidades de cada uma fez com que a atividade fosse um sucesso.

Os autores aqui mencionados e estudados durante o curso foram de extrema importância na nossa prática, pois fortaleceram nossa compreensão sobre o que seria uma boa leitura, e indicaram modos de contar uma história de forma prazerosa e espontânea, chamando o interesse das crianças pela literatura, pois uma contação de histórias não envolve apenas o ato de ler ou ouvir.

Por fim, entendemos que a literatura deve ocupar um lugar especial nas escolas, promovendo o letramento literário e cumprindo seu papel humanizador. Ela também é uma prática social e é responsabilidade da escola encontrar formas de escolarizar a literatura sem descaracterizá-la. A adaptação da atividade demonstrou a importância de uma boa observação e diálogo com a professora da turma, trazendo, assim, uma flexibilidade no planejamento na hora de aplicar a atividade, tornando-se um processo dinâmico, atento e respeitoso à individualidade de cada criança.

Por meio desta prática, o desenvolvimento da leitura na Educação Infantil torna-se uma ferramenta para o ensino e aprendizagem no âmbito escolar, destacando o papel do professor como mediador ao respeitar os interesses, escolhas e o tempo de cada criança. Além disso, o papel do professor é fundamental para a leitura, pois facilita o entendimento da história contada, estimula a imaginação e desenvolve o prazer pela leitura de forma lúdica.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**.

BUENO, Ana Luiza Menezes; OLIVEIRA, Vandérleia da Silva. **Do Texto Oral ao Texto Escrito**: histórias populares e causos em sala de aula. 2011. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 13 de fev. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 edição, 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVEIRA, Maria Claurênia Abreu de. Literatura Infantil: Gêneros textuais em mediação de leituras. In: TEIXEIRA, Luciênio de Macedo; DIAS, Plínio Rogenes de França. *Lingua, Linguagem e produção de conhecimento na Educação Infantil*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. P.139-182.

GOMES; I. R. **Sobre “por que” e “como” ensinar literatura**. Nau Literária VOL. 06, N. 02. 2010.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.029

# BRINCAR AO AR LIVRE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Natani Bierhals With<sup>1</sup>  
Vivian Rafaela Holz<sup>2</sup>  
Marcia Lorena Saurin Martinez<sup>3</sup>  
Marta Nörnberg<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente trabalho apresenta discussões acerca de uma experimentação pedagógica realizada durante a disciplina de Prática Orientada V do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Este relato de experiência, desenvolvido por meio de uma prática de experimentação em uma turma de Pré-I de uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de Pelotas/RS, centrou-se nas interações e manifestações das crianças durante brincadeiras que foram desenvolvidas em um ambiente naturalizado, buscando conectar teoria e prática pedagógica. O referencial teórico-metodológico baseou-se em autores como Andrea Pagano e Lea Tiriba, que destacam, respectivamente, a importância da escuta ativa às crianças como modo de construir um espaço que acolha suas questões, vontades e significações, e a relevância de realizar práticas ao ar livre que conectem as crianças e favoreçam sensações de plenitude, conexão e inteireza de corpo e espírito. Os resultados

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, [natanibwith@gmail.com](mailto:natanibwith@gmail.com);

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, [vivianholz26@gmail.com](mailto:vivianholz26@gmail.com);

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, [marcialorenam@hotmail.com](mailto:marcialorenam@hotmail.com);

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, [martanornberg0@gmail.com](mailto:martanornberg0@gmail.com).



mostram que o brincar contribui de forma significativa para o desenvolvimento das crianças, fomentando a criatividade, a autonomia e a socialização. A experimentação evidenciou a necessidade de proporcionar às crianças ambientes que incentivem a exploração e a descoberta, valorizando suas diferentes linguagens. A realização das brincadeiras ao ar livre tornou possível a exploração de diferentes sentidos, tais como o tato, o olfato, a audição e a visão, em razão da presença de elementos como terra, folhagens, ar, árvores e vegetações. Também consideramos que a prática realizada tem o potencial de expandir a conexão com a natureza, estimulando a curiosidade e o aprendizado sobre o ambiente em que estão inseridos no seu dia a dia. Este trabalho busca ressaltar o brincar, especialmente ao ar livre, como uma prática educativa, social e cultural, reforçando sua importância no planejamento docente para a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Educação Infantil, Brincar, Escuta Ativa, Prática Pedagógica.



## INTRODUÇÃO

Este trabalho, desenvolvido no âmbito da disciplina Prática Orientada V: organização e planejamento da docência na Educação Infantil, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), tem como objetivo relatar uma experiência de brincar livre em espaço naturalizado, realizada em uma turma de Pré-I de uma escola municipal de Educação Infantil em Pelotas/RS. Considerando o contexto atual, marcado pela urbanização e pelo afastamento da sociedade, incluindo as crianças, da natureza, buscamos fazer um debate sobre a necessidade de oferecer a elas oportunidades de explorar e brincar em ambientes naturais, especialmente no contexto da Educação Infantil.

A Prática Orientada V (POV), como componente curricular do curso de Pedagogia da UFPel, busca a articulação entre teoria e prática, proporcionando aos estudantes a oportunidade de vivenciar experiências em contextos educativos reais. Sua dinâmica formativa está articulada e vinculada a todos os componentes disciplinares e temáticos do semestre em que se situa. A POV, disciplina em que foi desenvolvida a prática relatada, é conduzida pelos professores responsáveis por ministrar as atividades acadêmicas do quinto semestre do curso e tem como objetivo central estudar aspectos teórico-metodológicos que sustentam a docência e as práticas educativas na Educação Infantil, refletindo sobre características e demandas dos sujeitos e contextos, metodologias e materiais pedagógicos, além de realizar a inserção em escola de Educação Infantil para desenvolver atividades de observação e análise de práticas com vistas ao planejamento do Protocolo Orientador.

A articulação entre teoria e prática é fundamental para a formação de professores reflexivos e capazes de tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Ao analisar a prática pedagógica em questão, este estudo busca responder às seguintes perguntas: como a escuta atenta e sensível pode contribuir para uma educação mais democrática? Quais os benefícios do brincar livre em espaços naturalizados para o desenvolvimento infantil? Qual o papel do professor nesse processo?

Para embasar esta pesquisa, serão considerados os estudos de autores como Würdig (2007), que enfatiza a importância do brincar livre como prática social construtora de identidades, e Pagano (2017), que destaca o valor da escuta ativa e do olhar atento do professor para o desenvolvimento infantil. Além disso,



serão analisadas as contribuições de Tiriba (2008) sobre a educação infantil como direito e alegria e as discussões de Kamii e DeVries (2009) sobre o papel do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Enfatizando a importância de brincar, Würdig (2007) diz que as brincadeiras não são apenas formas de lazer, mas práticas sociais que constroem identidades e promovem relações de pertencimento em contextos específicos. Desse modo, podemos perceber que as experiências do brincar estão profundamente ligadas à cultura e ao ambiente em que as crianças estão sendo expostas. A conexão das crianças com a natureza é fundamental para o seu desenvolvimento integral. Tiriba (2018) dá ênfase aos benefícios que experiências, como brincar ao ar livre, podem proporcionar às crianças, pensando na ampliação da conexão com o ambiente, o que leva à ampliação da própria compreensão de mundo e de natureza. Brincando em espaços naturalizados, as crianças podem explorar, descobrir e construir conhecimentos de maneira livre e significativa, explorando a curiosidade, a imaginação e desenvolvendo o respeito pelo meio ambiente. Segundo a autora:

as crianças aprendem entre si [...]. Se as crianças gostam de estar ao ar livre, é porque aí realizam bons encontros, e, portanto, vivenciam paixões alegres, sentem-se mais felizes, ganham potência [...]. Se a qualidade das aprendizagens é proporcional à qualidade das interações, então as crianças aprenderão melhor quando estiverem mais felizes (Tiriba, 2018, p. 98).

Quando falamos em crianças, pensamos nelas como pertencentes e atuantes em sociedade, capazes de comunicar-se, não usando só palavras, mas fazendo uso de diferentes linguagens que permeiam as infâncias. O valor do olhar atento e da escuta ativa dos docentes é destacado por Pagano (2017, p. 14): “um olhar capaz de ‘ouvir’ os modos de ser, de aprender e de conhecer das crianças, e que transforma em ações, sejam para sustentar ou para promover seu crescimento”.

Pensando nisso, consideramos o olhar atento e a escuta ativa do professor primordial no cotidiano da Educação Infantil, não se limitando à observação passiva, mas um olhar que enxerga, no cotidiano das crianças, oportunidades de



experimental, investigar e brincar, valorizando suas vontades, singularidades e curiosidades.

Ouvir as crianças significa ir além de considerar somente as palavras que são verbalizadas. Lima *et al.* (2024) dizem que é necessário que os professores estejam atentos aos gestos, atitudes, choros, posturas e sorrisos, porque todas as expressões carecem de atenção e, assim, é necessário que se construa e mantenha uma comunicação efetiva com as crianças, é preciso fazer parte do mundo delas, seja por meio de brincadeiras, cantigas e conversas, proporcionando momentos em que se sintam livres para participar e manifestar suas vontades, dúvidas e inquietações, colocando-nos na posição de mediadores atentos e sensíveis às suas expressões.

Assim, consideramos as crianças como agentes culturais e produtoras de conhecimento. E, na prática do brincar, enxergamos um forte potencial para que construam suas próprias interpretações por meio da participação no contexto em que se inserem. Desta maneira, fica evidente a importância dos professores mostrarem-se disponíveis para uma escuta atenta e sensível, respeitando as particularidades de cada criança.

Escutar não significa concordar com tudo o que as crianças demonstram querer. Quer dizer que é necessário estarmos prontos para acolher o que as crianças apresentam-nos. Desse modo, a prática pedagógica deve ser concebida como um processo a ser construído coletivamente, estimulando a participação e a solidariedade, assegurando o exercício democrático. A esse respeito, Nörnberg (2013) diz que

tal movimento implica reconhecer que é preciso exercitar formas que viabilizem a participação de crianças e adultos, criando condições e estratégias formativas, em que as pessoas sejam envolvidas e convocadas a dizer sua palavra; a expressar seus sentimentos; a manifestar suas discordâncias e concordâncias; a colocar em circulação suas necessidades e vontades (Nörnberg, 2013, p. 108).

Pensar em uma educação democrática requer que o educador assuma uma postura de escuta e acolhimento, apostando em uma pedagogia que reconhece o cotidiano como um espaço-tempo multifacetado, onde distintas formas de interação e influência são estabelecidas em uma dinâmica de proximidade e coexistência, lugar onde adultos e crianças encontram-se, interagem e constroem suas experiências e aprendizagens.



## **METODOLOGIA**

Ao longo dos meses de julho, agosto e setembro, durante as aulas de POV, realizamos encontros formativos, pensando na elaboração e discussão de roteiros de experimentações na Educação Infantil. Durante este período, também foram realizadas as experiências de aplicação desses roteiros na escola municipal de Educação Infantil. No total, foram feitas quatro inserções na EMEI com duração de duas horas, três em uma turma de Pré-I e uma no berçário.

A experimentação relatada neste trabalho ocorreu no dia 19 de agosto de 2024, sendo a terceira e última experiência na turma de Pré-I, composta por 18 crianças. Para este dia, planejamos uma experimentação brincante. Uma influência para essa escolha foi o intenso período de chuvas que marcou o Rio Grande do Sul e a cidade de Pelotas. As crianças já haviam ficado muitos dias somente nas salas de referência, em razão do grande volume de chuvas, e este dia foi um dos primeiros dias de sol após este longo período.

Nesse dia, usamos dois espaços da escola, ambos situados na área externa, com exposição ao sol. O primeiro foi um pátio naturalizado com árvores, troncos, areia, horta e brinquedos não estruturados, como colheres, formas, painéis, peneiras e lupas. O segundo foi o parquinho da escola, com caixa de areia, gangorra, balanço, escorregador e uma casinha. Estavam presentes quinze crianças da turma, duas estudantes realizando a experimentação, três professores responsáveis pelo Pré-I e uma professora de POV.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Quando chegamos à escola, as crianças demonstraram curiosidade por cogumelos. Então, acolhendo suas vontades, partimos para uma caça aos cogumelos, utilizando as lupas do pátio naturalizado, como se fôssemos cientistas em busca de uma descoberta. Este foi um momento de investigação a partir de suas curiosidades, proporcionando interações com o espaço, entre as crianças e as estudantes, e entre as próprias crianças. Esse primeiro momento de investigação permitiu que as crianças explorassem suas vontades e desenvolvessem afeto e senso de responsabilidade com o ambiente, visto que, após este momento, as crianças orientavam umas às outras na intenção de cuidar e preservar o ambiente em que ocupavam. A experiência demonstrou a importância do brincar como uma



prática social que constrói identidades e promove relações de pertencimento, como enfatizado por Würdig (2007). Na exploração do espaço naturalizado, as crianças podem fortalecer os vínculos com o ambiente e com seus pares, ampliando a própria compreensão de mundo, conforme Tiriba (2018) defende em seus trabalhos.

Após esse primeiro momento, incentivamos as crianças a compartilharem seus repertórios de brincadeiras conosco para que, juntas, escolhêssemos quais seriam as brincadeiras daquela tarde. Dessa forma, buscamos conhecer o seu repertório, incentivar a expressão de pensamentos, a cooperação entre elas e a resolução de problemas, visto que foram citadas mais brincadeiras do que podíamos explorar no período que tínhamos disponível. Assim, brincamos de construir castelos e bolos, subir em árvores, pega-pega e esconde-esconde. Compartilhando do pensamento de Kamii e DeVries (2009), esses jogos e brincadeiras, além de divertidos, contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, do raciocínio lógico, das habilidades sociais, da comunicação, da resolução de problemas e estimulam a cooperação entre as crianças, elementos importantes a serem explorados na Educação Infantil.

Em todos os momentos, buscamos envolver-nos e brincar junto às crianças, não apenas observando, mas tornando-nos parte do processo. Essa postura permitiu a construção de um ambiente de confiança e afeto, reafirmando o brincar como forma de comunicação e expressão.

Apesar do nosso envolvimento e dos momentos significativos que foram vivenciados, ao final da experimentação, nasceu o sentimento de não ter sido feito o suficiente. Essa sensação de inadequação reflete os desafios e as incertezas que são inerentes à formação do professor. Em certo momento, questionamos nosso papel: seria ele o de brincar com as crianças e realmente fazer parte do processo de aprendizagem ou de observá-las à distância? Esse questionamento leva-nos a refletir sobre o equilíbrio entre o que é esperado de nós, professores, por grande parte da sociedade, e o que estudamos sobre o ser professor e o ser criança. Considerando o planejamento e a escuta ativa como elementos centrais no trabalho docente, Pagano (2017) reforça que a escuta ativa vai permitir que as diferentes linguagens das crianças sejam valorizadas, reforçando que o brincar é uma prática pedagógica tão importante quanto as demais atividades estruturadas.

A prática realizada demonstra que o brincar é atravessado por diversas questões sociais e culturais, que também devem ser consideradas ao planejar



nossas práticas pedagógicas. Lea Tiriba (2018) aponta que o direito de brincar ao ar livre está diretamente ligado à necessidade de integrar às crianças a práticas que respeitem sua relação com o ambiente e promovam a construção de saberes de forma coletiva.

Os resultados deste relato de experiência evidenciam que o brincar, enquanto prática cultural e educativa, ocupa um lugar central na formação das crianças, sendo atravessado por fatores como o contexto social, as interações com pares e o ambiente físico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência vivenciada na experimentação pedagógica realizada ao longo da disciplina Prática Orientada V foi fundamental para consolidar a importância da escuta ativa, do respeito à autonomia infantil e da criação de um ambiente pedagógico que favoreça o protagonismo das crianças.

A escuta ativa permite que o professor perceba e valorize as diferentes maneiras de expressão que as crianças possuem. Com essa prática, passamos a enxergá-la como uma forma de garantir que suas vozes e interesses possam ser ouvidos. Consideramos importante reiterar que é necessário estar atento não apenas ao que as crianças irão verbalizar, mas, também, às posturas, gestos e atitudes, que são algumas das formas de manifestação de seus sentimentos. Desse modo, o olhar atento e sensível, necessário aos docentes, tem a capacidade de potencializar o desenvolvimento das crianças, além de tornar o dia a dia na escola mais acolhedor, dinâmico e sensível.

Foi possível observar que a interação com a natureza e as brincadeiras realizadas com as crianças mostraram-se como práticas pedagógicas que podem contribuir para o seu desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional. Essas experiências reforçam a ideia de que o brincar vai além de uma distração; ele é uma forma de conhecer o mundo, de construir relações e de afirmar-se como sujeito pertencente e atuante em sociedade.

O sentimento de inadequação que surgiu ao final da experimentação, embora compreensível diante dos desafios e incertezas que são inerentes à formação de docentes, foi um estalo para a reflexão sobre o papel do professor. Ser docente é, sem dúvida, um processo de constante estudo. O exercício da reflexão teórico-prático é um elemento fundamental para nossa formação: é a



partir dele que podemos construir uma prática pedagógica mais atenta, sensível e transformadora.

Em resumo, a experiência aqui relatada contribuiu para a nossa formação como professoras, mostrando a importância de um trabalho pedagógico sensível, que valoriza as crianças como protagonistas de sua própria aprendizagem. As práticas de escuta, o cuidado com o ambiente e a valorização do brincar são, portanto, eixos fundamentais para a construção de uma Educação Infantil que respeite e promova o desenvolvimento das crianças. Ressaltamos, por fim, que a prática pedagógica torna-se mais significativa para todos quando reconhecemos a importância de ter uma escuta sensível e um olhar atento para as crianças, percebendo e respeitando suas particularidades.

Na educação, não existe um único saber; precisamos estar sempre em evolução, aprendendo uns com os outros. Nesse sentido, as crianças têm muito a nos dizer e ensinar, basta estarmos abertos para reconhecer cada uma na sua singularidade e, assim, construirmos juntas novos saberes.

## REFERÊNCIAS

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, L. S.; CAVALCANTE, G. C.; SANTOS, I, N. S. Escuta Sensível na Educação Infantil: Uma Abordagem Pedagógica Centrada na Criança. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 56, p. 1–30, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4868>>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NÖRNBERG, M. Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 24, n. 3, p. 99–113, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642519>>. Acesso em: 29 jan. 2025.

PAGANO, A. **Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças**. In: ROCHA, E. A. C. Educação Infantil em Reggio Emilia: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: Editora UTP, 2017. p. 17 - 45.



TIRIBA, L. **Educação Infantil como Direito e Alegria**. São Paulo: Paz e terra, 2018.

WÜRDIG, R. C. **O quebra-cabeça da cultura lúdica** – lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2080>>. Acesso em: 20 jan. 2025.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.030

# A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA NA VULNERABILIDADE<sup>1</sup>

Lediane Braz Rodrigues<sup>2</sup>  
Orientadora Karen Franklin<sup>3</sup>

## RESUMO

A educação tem sido historicamente reconhecida como um dos principais meios de ascensão social e emancipação do sujeito. No entanto, para populações em situação de vulnerabilidade social, o acesso ao ensino de qualidade ainda é um desafio significativo. As desigualdades estruturais, associadas a fatores econômicos, culturais e históricos, criam barreiras que dificultam a permanência e o sucesso escolar de indivíduos que enfrentam condições adversas. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da educação como instrumento de transformação social, com base em uma trajetória de vida marcada por dificuldades extremas. Através da análise de experiências pessoais e profissionais, busca-se compreender de que maneira a educação pode modificar realidades e proporcionar novas possibilidades para indivíduos em situação de risco. Também são discutidas abordagens pedagógicas e políticas públicas que podem contribuir para o fortalecimento do ensino como ferramenta de equidade social.

**Palavras-chave:** Educação; Vulnerabilidade social; Equidade; Políticas públicas; Transformação social.

1 Relato de experiência financiado pela Capes através das Bolsas de Incentivo à docência do Programa PIBID 2022/2024.

2 Graduação em Pedagogia pela UFPR e bolsista do Programa Institucional de Incentivo à Docência – PIBID.

3 Professora do DTFE/UFPR, coordenadora de área do subprojeto PIBID – Pedagogia 2022/2024.



## INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel crucial na mobilidade social, especialmente para indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A escolaridade pode representar a diferença entre a perpetuação do ciclo de pobreza e a conquista de melhores condições de vida. A trajetória educacional de um indivíduo pode ser determinante para sua ascensão social, fornecendo não apenas conhecimento acadêmico, mas, também, ferramentas para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da capacidade crítica.

A educação é um direito fundamental e um dos principais fatores de transformação social. Conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, a educação é dever do Estado e da família, devendo ser promovida com o objetivo de pleno desenvolvimento da pessoa e sua qualificação para o trabalho e cidadania (BRASIL, 1988). No entanto, indivíduos em situação de vulnerabilidade, frequentemente, encontram barreiras para acessar e permanecer na escola, perpetuando ciclos de desigualdade (SAVIANI, 2008).

Nesse contexto, apresento minha trajetória como pessoa e estudante, demonstrando que o investimento pessoal para enfrentar as barreiras da educação deficitária pode melhorar significativamente a vida das pessoas.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PESSOAL

A educação desempenha um papel crucial na mobilidade social, especialmente para indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A escolaridade pode representar a diferença entre a perpetuação do ciclo de pobreza e a conquista de melhores condições de vida. A trajetória educacional de um indivíduo pode ser determinante para sua ascensão social, fornecendo não apenas conhecimento acadêmico, mas, também, ferramentas para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da capacidade crítica.

Minha história de vida revela que, mesmo crescendo em um ambiente de extrema pobreza e violência, não sucumbi a tal realidade. Minha escolarização foi interrompida precocemente, e, aos 12 anos, precisei ingressar no mercado de trabalho para auxiliar na subsistência familiar. Apenas aos 15 anos conseguiu retomar os estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar dos desafios, concluí o Ensino Médio aos 39 anos e, posteriormente, fui aprovada na



Universidade Federal do Paraná (UFPR), no curso de Pedagogia EAD, consolidando a crença na educação como instrumento de emancipação social.

Essa experiência reforça a tese de que o investimento em Educação Básica e políticas inclusivas é fundamental para garantir oportunidades àqueles que tiveram sua trajetória interrompida por adversidades. Como destaca Libâneo (2012), a educação é um direito essencial que deve ser assegurado de forma equitativa, permitindo que indivíduos de diferentes contextos socioeconômicos tenham acesso à escolarização e, conseqüentemente, à mobilidade social. Dessa forma, a implementação de políticas públicas eficazes voltadas à educação inclusiva é essencial para romper com os ciclos de desigualdade e possibilitar trajetórias de superação e sucesso acadêmico e profissional.

Mesmo com a escolaridade superior e o contínuo aprendizado, continuo tendo dificuldades, ora cognitivas, ora de comunicação. No processo acadêmico, descobri que tenho TDAH e dislexia, o que colabora para aumentar os desafios a serem enfrentados. Apresento algumas dificuldades comunicativas verbais e discursivas e, por isso, descobri no estudo da Libras (Língua Brasileira de Sinais) uma forma de comunicação capaz de dar vazão ao que penso e desejo como profissão. Hoje, mantenho o investimento educativo no aprimoramento desse campo educacional.

## **EDUCAÇÃO COMO DIREITO E POSSIBILIDADE DE MUDANÇA**

O investimento em Educação Básica tem um papel fundamental na transformação da vida de pessoas em situação de fragilidade econômica e cultural. A educação, quando concebida como um instrumento de emancipação social, permite que os indivíduos compreendam e transformem sua realidade, tornando-se agentes ativos de suas próprias histórias. Neste contexto, os pensamentos de Paulo Freire, Demerval Saviani e Moacir Gadotti oferecem contribuições fundamentais para a compreensão do papel da Educação Básica na promoção da equidade social.

Paulo Freire (1987) argumenta que a educação deve ser libertadora, ou seja, um processo que permita aos educandos adquirirem consciência crítica sobre sua realidade e, a partir disso, atuarem para modificá-la. A pedagogia freiriana contrapõe-se à educação bancária, que apenas deposita conhecimentos nos alunos sem possibilitar uma reflexão crítica. Para Freire, a educação dialógica e



problematizadora é essencial para empoderar indivíduos em condição de vulnerabilidade, permitindo que construam caminhos para uma vida mais digna e autônoma.

Na mesma perspectiva, Demerval Saviani (2008), por meio da teoria histórico-crítica, destaca que a escola deve desempenhar um papel central na transformação social. Segundo o autor, a educação não deve apenas reproduzir as desigualdades existentes, mas, sim, atuar de forma proativa na redução das distorções sociais, promovendo a equidade e a justiça. Isso significa que uma educação de qualidade para todos, especialmente para aqueles em situação de fragilidade econômica e cultural, é um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa.

Moacir Gadotti (2009) reforça essa perspectiva ao enfatizar a importância do papel do professor na trajetória dos alunos em vulnerabilidade social. Para Gadotti, educadores que reconhecem e valorizam a história de seus alunos e promovem uma relação dialógica em sala de aula podem ser agentes efetivos de transformação. O professor, ao criar um ambiente de aprendizagem que respeita e incentiva o desenvolvimento integral do aluno, contribui para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar e superar os desafios impostos pela realidade socioeconômica adversa.

Dessa forma, investir na Educação Básica, com base nos princípios da educação libertadora de Freire, da perspectiva histórico-crítica de Saviani e da importância do professor defendida por Gadotti, é fundamental para possibilitar mudanças significativas na vida das populações em vulnerabilidade. O acesso a uma educação de qualidade não apenas amplia as oportunidades de mobilidade social, mas fortalece a cidadania e a participação ativa dos indivíduos na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A trajetória relatada demonstra que a educação pode romper ciclos de exclusão e desigualdade, proporcionando novas oportunidades. No entanto, para que isso ocorra, é essencial garantir uma educação de qualidade, acessível e inclusiva, acompanhada de políticas públicas que fortaleçam a equidade social.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 fev. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 2008.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.031

# PRÁTICA DE METODOLOGIAS ATIVAS COM A UTILIZAÇÃO DE JOGOS INTERATIVOS NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA CELULAR

Tiffany Jullya Tedesco Leal<sup>1</sup>

Ana Maria Nievas<sup>2</sup>

Cassiana Baptista Metri<sup>3</sup>

Fabiane Fortes<sup>4</sup>

## RESUMO

A busca por uma aprendizagem significativa tem impulsionado o uso de metodologias e recursos didáticos diversos. Os jogos didáticos são estratégias relevantes, pois unem aspectos lúdicos ao conteúdo curricular para facilitar a compreensão de conceitos complexos, como a biologia celular. Nesse sentido, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Biologia) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) idealizaram e confeccionaram diversos jogos didáticos, utilizando materiais biodegradáveis como papelão e papel, além de outros recursos como tesoura, cola e Papel Con-tact transparente para o acabamento. Com os jogos prontos, os bolsistas planejaram uma aula para sua aplicação no Colégio Prof.<sup>a</sup> Zilah dos Santos Batista, em Paranaguá-PR, com duas turmas do nono ano (média de 30 alunos por turma). A aplicação dos jogos ocorreu em sala de aula, onde

---

1 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Estadual do Paraná Campus Paranaguá - UNESPAR, [tiffanyjullya@gmail.com](mailto:tiffanyjullya@gmail.com);

2 Professora Orientadora: Doutora pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Paranaguá [ana.nievas@unespar.edu.br](mailto:ana.nievas@unespar.edu.br)

3 Professora Orientadora: Doutora pela do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Paranaguá [cassiana.metri@unespar.edu.br](mailto:cassiana.metri@unespar.edu.br)

4 Professora Orientadora: Doutora pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Paranaguá [fabiane.fortes@unespar.edu.br](mailto:fabiane.fortes@unespar.edu.br)



os alunos foram organizados em grupos de quatro a cinco integrantes. Após uma revisão do conteúdo previamente trabalhado pela supervisora do PIBID, os jogos foram apresentados, utilizando-se a metodologia de rotação por estações, sendo cada jogo alocado em uma estação: “Ludo Celular”, “Caça às Organelas”, “Células Game”, “Força das Células” e “Jogo da Velha Celular”. A permanência em cada estação foi de dez minutos. A professora supervisora avaliou o desenvolvimento dos jogos como eficaz, reconhecendo seu potencial no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os pibidianos perceberam que mais da metade dos alunos teve dificuldades em relembrar o conteúdo abordado anteriormente. Apesar disso, foi possível notar entusiasmo e persistência por parte deles ao interagir com os jogos propostos. Esses resultados destacam a necessidade de revisões contínuas para aprimorar a assimilação dos conteúdos. Conclui-se que os jogos didáticos representam uma estratégia promissora para as aulas de Ciências e Biologia, o que justifica investimentos futuros nesse recurso pedagógico.

**Palavras-chave:** Células, Ensino de Ciências, Ensino-aprendizagem.



## INTRODUÇÃO

A identidade do docente não é construída apenas durante a formação inicial, mas desenvolve-se ao longo do tempo, por meio de um processo contínuo de acúmulo de significados e representações. Esses elementos carregam valores, concepções e referências que estão profundamente ligados à vivência sociocultural do futuro professor, incluindo seu histórico escolar. Assim, sua identidade vai sendo ressignificada à medida que ele envolve-se com a prática profissional (COSTA; BEJA; REZENDE, 2014; PIMENTA; LIMA, 2004). O processo de construção da identidade docente pode ser entendido, nesse contexto, como uma marcha contínua, transformando-se constantemente a cada nova experiência. É na prática que seus posicionamentos e fundamentos embatem-se, tornando-os frágeis, de maneira a comprometê-los; ou cada vez mais vigorosos, estabelecendo convicções em suas ações (COSTA; BEJA; REZENDE, 2014).

Historicamente, o modelo utilizado na formação dos profissionais de educação tem sido traçado de acordo com as metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais, denominadas por Paulo Freire como bancárias, pois apenas ocorre a transferência de conhecimento pelo docente ao aluno, o que não se mostra suficiente para atender às múltiplas necessidades dos indivíduos e da formação dos profissionais (FREIRE, 2011). As aulas práticas experimentais, além de despertarem o interesse dos alunos, auxiliam na introdução de conceitos básicos, desenvolvem habilidades técnicas e permitem a introdução dos alunos no universo da investigação científica. Quando o docente orienta seus alunos a fazerem uma prática reflexiva, desperta-os para uma postura de pesquisadores e permite que aprimorem e elaborem questões mais complexas (MENEZES *et al.*, 2020). As atividades práticas podem proporcionar aos alunos imagens vívidas de fenômenos interessantes e importantes para a compreensão dos conceitos científicos, além de estimularem o interesse pelo estudo na área científica (MORAES, 2000).

Nesse sentido, a integração entre a universidade e a escola, além de aprimorar e realizar aulas práticas, também qualifica a formação de professores nos cursos de licenciatura. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PIBID-CAPES) tem consolidado-se como uma experiência exitosa tanto na capacitação e na formação de professores e na pesquisa em educação como no incremento de processos nas escolas de Ensino Básico (NASCIMENTO; MAQUÊA, 2018).



A partir disso, pode-se observar que, no mundo globalizado, a utilização de brincadeiras com objetivos pedagógicos e psicopedagógicos está aumentando, pois os professores estão começando a compreender os seus benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento das áreas sócio-afetivas, cognitivas e motoras das crianças (PEREIRA, 2014). Para Piaget (1975), as brincadeiras também podem ser utilizadas como recursos para o autodesenvolvimento, pois auxiliam no desenvolvimento interno do indivíduo, tanto para a construção da inteligência quanto dos afetos. Além de proporcionar benefícios individuais, a ludicidade auxilia no desenvolvimento de uma melhor comunicação entre os alunos, favorecendo o processo de socialização tanto dentro da sala de aula como com a comunidade.

Venturini (2016) relata, ainda, outros benefícios da utilização de práticas lúdicas no ambiente escolar, destacando que esses momentos favorecem a aprendizagem das crianças, estimulando a consolidação da memória, de forma a proporcionar que elas lembrem e fixem o conteúdo com mais facilidade, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Os jogos podem ser considerados educativos se desenvolverem habilidades cognitivas importantes para o processo de aprendizagem, como a resolução de problemas, a percepção, a criatividade e o raciocínio rápido, entre outras (ZANON *et al.*, 2008). Para o desenvolvimento dessas habilidades, devem ser utilizados como forma de simplificar ou, até mesmo, associar o conteúdo trabalhado em sala de aula com algo mais “palpável” e atrativo aos discentes, podendo atingir determinados objetivos pedagógicos (DO CANTO *et al.*, 2021).

Desta forma, a confecção e o uso de jogos didáticos podem ser considerados uma alternativa viável e interessante para o ensino não só de Ciências, mas como ensino interdisciplinar, uma vez que esse recurso pode preencher os vazios do processo de transmissão-recepção de informações, favorecendo a aprendizagem dos alunos a partir da construção coletiva e investigativa do conhecimento (CAMPOS *et al.*, 2003). A prática docente deve contemplar a atenção e o entrosamento dos alunos, mantendo-os envolvidos, presentes e não dispersos, como muitas vezes é observado em aulas tradicionais (OLIVEIRA, 2017). Visando um ensino inovador que proporcione novas percepções e o desenvolvimento de habilidades, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), aplicaram aulas práticas utilizando metodologias ativas e jogos interativos no Ensino Fundamental, com



foco no estudo das células em Biologia. Nesta experiência, foram abordados os tipos celulares e sua importância como unidade básica da vida, sua estrutura e funcionamento. O objetivo foi transformar o ensino tradicional e apresentar o conteúdo de uma maneira mais lúdica, promovendo maior foco e um aumento no entendimento do conteúdo abordado.

## **METODOLOGIA**

Os bolsistas do PIBID, licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Unespar, campus Paranaguá, realizaram aulas práticas no Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Zilah dos Santos Batista, com duas turmas do nono ano do turno matutino, cada uma com uma média de trinta alunos. As atividades foram supervisionadas pela professora de Ciências do colégio, no ano de 2023.

Inicialmente, foram criados diferentes jogos que abordavam os tipos celulares, aprofundando-se na célula vegetal e animal, como “Jogo da Velha”, “Cara a cara”, “Células Game”, “Ludo Celular”, “Tapete Celular”, “Forca das Células” e “Caça Organelas”. Para a confecção dos jogos, os bolsistas usaram materiais biodegradáveis, como papelão e papel, peças reutilizáveis, como peões e dados, e Papel Con-tact para aumentar a durabilidade dos jogos.

O jogo da velha foi criado para dois jogadores, com a regra de responder e acertar uma questão sobre as células para poder adicionar uma peça ao tabuleiro. Em caso de erro, o jogador perderia a sua vez (Imagem 1).

O jogo “Cara a Cara” foi criado para dois jogadores, seguindo as mesmas regras do jogo tradicional. Cada jogador escolhia uma estrutura celular, e o adversário fazia perguntas sobre suas características até acertar qual era. Quando o adversário acertava, a peça era abaixada, e o jogo continuava até não sobrar mais nenhuma peça erguida (Imagem 2).



**Imagem 1:** “Jogo da Velha” desenvolvido pelo PIBID Biologia, da Unespar Paranaguá, para aula sobre Biologia celular, com nonos anos do Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Zilah dos Santos Batista. Fonte: Bianca da Rocha, 2023.

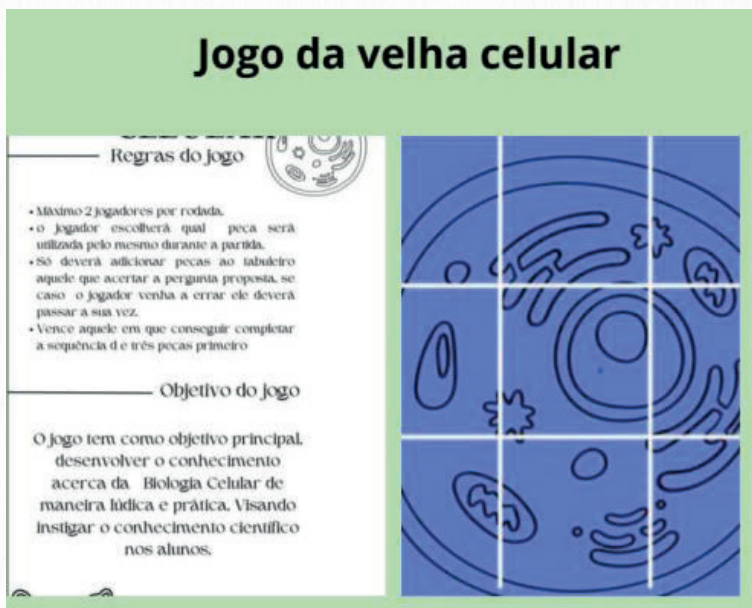


**Imagem 2:** Peças do jogo “Cara a Cara” desenvolvido pelo PIBID Biologia da Unespar Paranaguá, para aula sobre Biologia celular, com nonos anos do Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Zilah dos Santos Batista. Fonte: Nathalia Miranda, 2023





O jogo “Células Game” consiste em uma série de cartas ocultas, cada uma contendo um desafio ou uma consequência. Se o aluno escolher a carta do “trevo”, ganha 20 pontos automaticamente; caso escolha uma carta com pergunta, pode ganhar 50 pontos ao responder corretamente (Imagem 3). No entanto, há cartas de negociação, que são: a) carta da bomba, que faz o jogador perder 50 pontos; e b) carta “passe a vez”, que impede o aluno de jogar na rodada (Imagens 3 e 4). O jogo incentiva o raciocínio rápido e o conhecimento, tornando a aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

**Imagem 3:** Peças do jogo “Células Game” desenvolvido pelo PIBID Biologia da Unespar Paranaguá, para aula sobre Biologia celular, com nonos anos do Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Zilah dos Santos Batista. Cartas de perguntas, desafios e consequências. Fonte: Rafael Rebello, 2023.

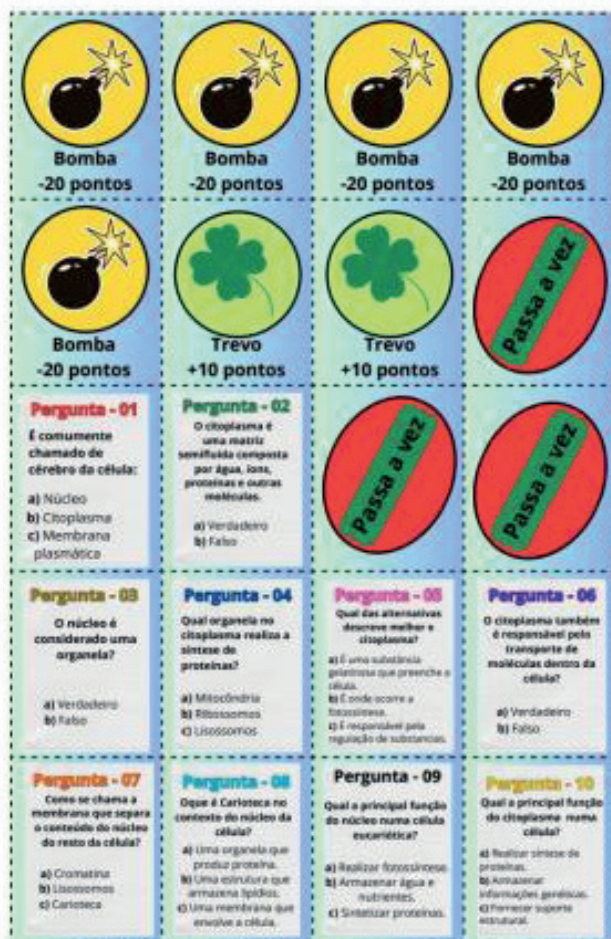




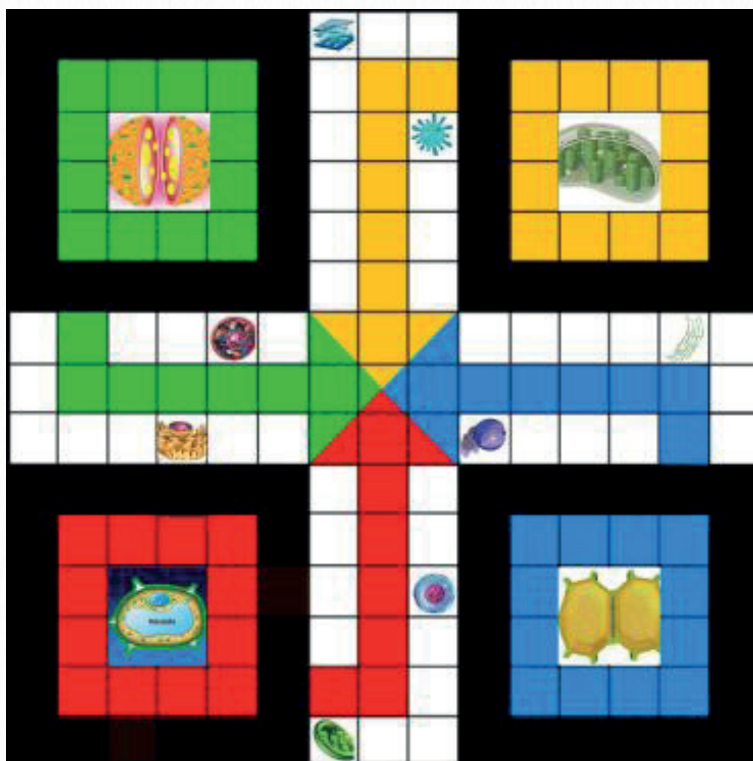
**Imagem 4:** Manual de instruções e regras do jogo “Células Game” desenvolvido pelo PIBID Biologia da Unespar Paranaguá, para aula sobre Biologia celular, com nonos anos do Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Zilah dos Santos Batista. Fonte: Rafael Rebello, 2023.



O jogo “Ludo Celular” foi criado para quatro jogadores, em que cada um escolhia sua cor. A cada rodada, os jogadores deveriam responder uma pergunta relacionada ao conteúdo. Caso caíssem em uma casa com o desenho de uma estrutura celular, tinham a opção de ficar ali ou responder uma pergunta para avançar seis casas, caso acertassem (Imagens 5 e 6).



**Imagem 5:** Tabuleiro do jogo “Ludo Celular” adaptado pelo PIBID Biologia da Unespar Paranaguá, para aula sobre Biologia celular, com nonos anos do Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Zilah dos Santos Batista. Fonte: Autoral, 2023.



O jogo “Tapete Celular” foi desenvolvido para ser jogado por quatro participantes, com cada um escolhendo uma cor de bolinha. Durante o jogo, os jogadores respondiam perguntas para avançar as casas e, caso cometessem algum erro, eram obrigados a voltar uma casa no percurso (Imagem 7).

A aplicação dos jogos foi organizada por meio de rotação por estações. Inicialmente, houve uma explicação sobre os jogos, seguida de um debate sobre o que os alunos já sabiam, possibilitando uma revisão prévia dos conteúdos. Durante as atividades, os bolsistas acompanharam a participação dos alunos, tiraram dúvidas e observaram o engajamento.



**Imagem 6:** Cards de perguntas do jogo “Ludo Celular” desenvolvido pelo PIBID Biologia da Unespar Paranaguá, para aula sobre Biologia celular, com nonos anos do Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Zilah dos Santos Batista. Fonte: Autoral, 2023

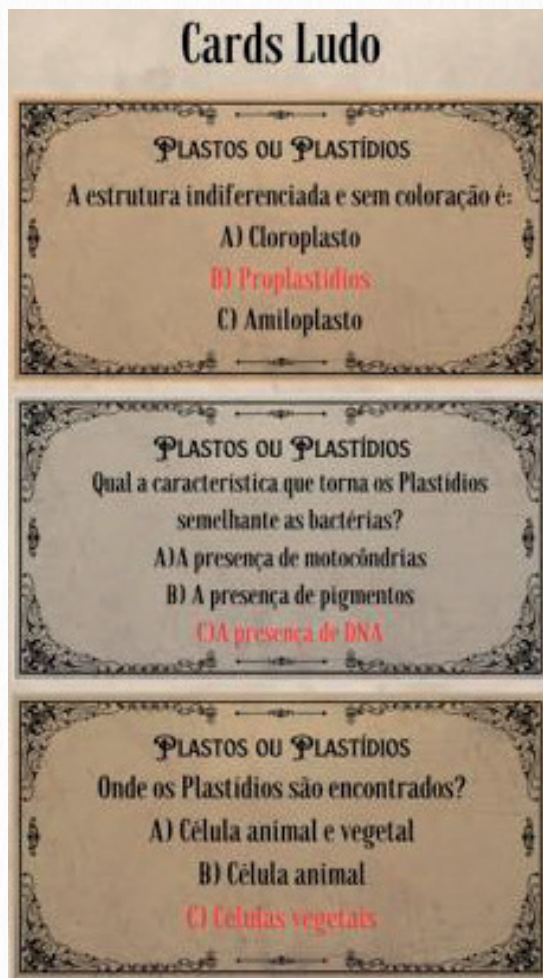
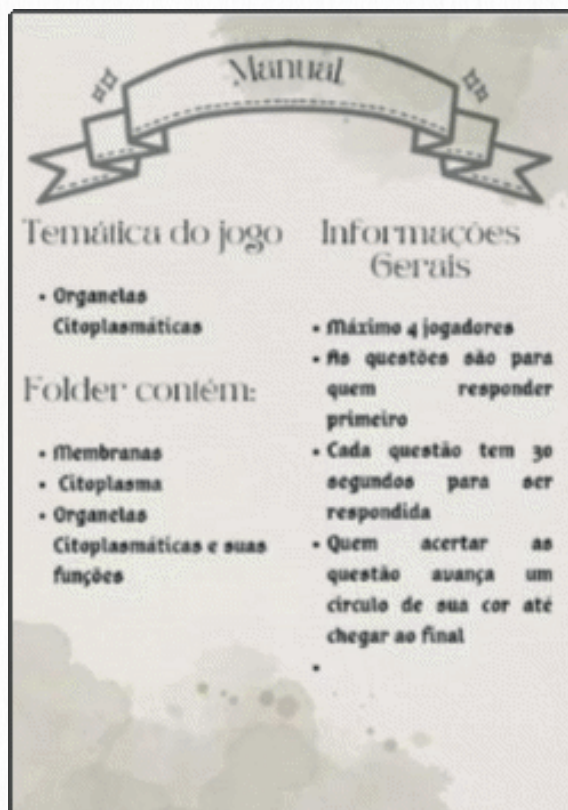




**Imagem 7:** Manual de instruções do jogo “Tapete Celular”, desenvolvido pelo PIBID Biologia da Unespar Paranaguá, para aula sobre Biologia celular, com nonos anos do Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Zilah dos Santos Batista. Fonte: Autoral, 2023



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aproximadamente 60 estudantes do nono ano participaram da atividade de rotação por estações, e os jogos foram avaliados de forma positiva, especialmente os de tabuleiro e com peças físicas. Os jogos didáticos promovem um aprendizado ativo e significativo, estimulando o raciocínio e a participação dos alunos por meio da interação com materiais concretos (Souza & Pereira, 2019). Durante a aplicação, observou-se que mais da metade dos alunos apresentaram dificuldades em recordar o conteúdo abordado, o que ressalta a necessidade de uma breve revisão antes do início das atividades. Apesar dessas dificuldades iniciais, aproximadamente 80 % dos estudantes conseguiram aplicar o conteúdo nos jogos.



A professora de Ciências, supervisora do PIBID, avaliou a aplicação dos jogos como eficiente, destacando a relevância de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. O uso dos jogos mostrou-se vantajoso para o desenvolvimento cognitivo, social e científico dos alunos. Conforme Santos e Almeida (2020), os jogos didáticos são ferramentas pedagógicas eficazes no ensino de Ciências, pois estimulam a aprendizagem ativa, favorecem a construção do conhecimento e promovem o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, o que reforça a importância de metodologias lúdicas na educação. Os bolsistas do PIBID consideraram a experiência enriquecedora, reconhecendo a importância de fundamentar as atividades nos saberes e curiosidades dos alunos para superar dificuldades e promover a consolidação do conhecimento em Ciências e Biologia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir este trabalho, é possível afirmar que a experiência vivenciada com a aplicação dos jogos didáticos no ensino de Ciências, especificamente sobre o estudo das células, foi extremamente enriquecedora. O uso de metodologias ativas, como a rotação por estações e a confecção de jogos com materiais biodegradáveis, permitiu que os alunos envolvessem-se de maneira prática e divertida, ao mesmo tempo em que aprendiam conceitos fundamentais de forma significativa. Apesar das dificuldades iniciais que alguns estudantes apresentaram para recordar os conteúdos, o entusiasmo demonstrado e a capacidade de aplicar o que foi aprendido durante os jogos reforçam a importância de revisões constantes e atividades interativas no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação positiva por parte da professora supervisora e dos bolsistas do PIBID evidenciam que, embora a implementação dos jogos tenha apresentado desafios, os resultados foram promissores, especialmente no que tange ao desenvolvimento cognitivo e ao engajamento dos alunos. Acredita-se que essa vivência destaca a importância de investir em abordagens pedagógicas inovadoras, que incentivem a aprendizagem ativa e colaborativa. Além disso, permite a formação de futuros educadores preparados para aplicar metodologias criativas e sustentáveis em sua prática profissional. Conclui-se que os jogos didáticos são uma estratégia eficaz para o ensino de Ciências, especialmente na Biologia, e devem ser cada vez mais incorporados ao cotidiano escolar.



## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pelo apoio e pela oportunidade de vivenciar a prática docente de forma tão enriquecedora. Esse projeto permitiu não apenas o aprimoramento das minhas habilidades como futura educadora, mas, também, a construção de novas perspectivas sobre o ensino de Ciências. Agradeço ao Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Zilah dos Santos Batista, em Paranaguá, por acolher essa iniciativa e proporcionar um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo. Foi extremamente gratificante poder contribuir com o ensino dos alunos do nono ano e perceber o impacto positivo das metodologias adotadas. Um agradecimento especial à professora supervisora Tayanghi Los, cuja orientação e dedicação foram essenciais para o desenvolvimento das atividades. Seu apoio e comprometimento foram fundamentais para que os jogos didáticos pudessem ser aplicados de forma eficaz, tornando o aprendizado mais acessível e envolvente para os alunos. Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Essa experiência foi transformadora e reforçou ainda mais minha vocação para a educação.

## REFERÊNCIAS

**COSTA, M. L. R.; BEJA, A. C. S.; REZENDE, F.** Construção da identidade docente em licenciatura em química de um instituto federal de educação profissional. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 305-313, 2014.

**PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.** Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

**FREIRE, Paulo.** *Pedagogia do oprimido*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

**MENEZES, R. M. S.; SILVA, R. P.; SOUSA, A. L. R.** O ensino de Ciências e Biologia e a promoção do pensamento crítico-reflexivo: contribuições do PIBID. *Temas & Matizes*, v. 15, n. 30, p. 252-270, 2020.



**MORAES, M. A.** As atividades práticas e a aprendizagem de ciências. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências*, v. 22, n. 3, p. 45-58, 2000.

**NASCIMENTO, E. L.; MAQUÊA, M. T.** A integração universidade-escola e o impacto do PIBID na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 71, p. 189-203, 2018.

**PEREIRA, M. S.** O uso de brincadeiras pedagógicas e psicopedagógicas no ensino infantil. *Revista de Educação e Pedagogia*, v. 18, n. 2, p. 120-135, 2014.

**PIAGET, J.** *A construção do real na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

**VENTURINI, F.** O uso de práticas lúdicas no ambiente escolar: contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p. 88-103, 2016.

**ZANON, G. M.; SOUZA, F. M.; MARTINS, E. L.** O jogo como recurso pedagógico no ensino de ciências: contribuições para o desenvolvimento cognitivo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 40, p. 118-132, 2008.

**DO CANTO, E.; et al.** O uso de jogos didáticos no ensino de Química: uma alternativa viável para a aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Química*, v. 1, n. 2, p. 45-59, 2021.

**CAMPOS, A. B.; SILVA, J. C.; PEREIRA, L. M.** O uso de jogos didáticos no ensino de Química: uma alternativa para a aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Química*, v. 1, n. 2, p. 45-59, 2003.

**OLIVEIRA, A. L. de; OLIVEIRA, J. C. P. de; NASSER, M. J. S.; CAVALCANTE, M. da P.** O jogo educativo como recurso interdisciplinar no ensino de Química. *Relatos de Sala de Aula*, v. 82, p. 109-119, 2017. DOI: 10.21577/0104-8899.20160109.

**MARCOS, et al.** A importância do estudo da célula no ensino de Ciências. 2017.



**SOUZA, Maria de Lourdes; SILVA, João Pedro; OLIVEIRA, Ana Clara.**

Aulas práticas experimentais no ensino de biologia: uma experiência a partir do PIBID-Biologia. *Temas & Matizes*, v. 15, n. 30, p. 45-60, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/26392/22149>.

**SOUZA, Maria de Lourdes; SILVA, João Pedro; OLIVEIRA, Ana Clara.**

Aulas práticas experimentais no ensino de biologia: uma experiência a partir do PIBID-Biologia. *Temas & Matizes*, v. 15, n. 30, p. 45-60, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/26392/22149>.

**BRASIL.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC, 2014.

**SANTOS, L. S.; ALMEIDA, R. A.; PEREIRA, F. J.** Jogos pedagógicos no ensino de Química: uma análise das publicações da Química Nova na Escola. *Ciência & Educação*, v. 29, n. 1, p. 47-62, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/LcPwydsLBmgQmV8zm5vW9Fg/?lang=pt>.

**PIAGET, J. A** construção do real na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975..

**PEREIRA, M. S.** O uso de brincadeiras pedagógicas e psicopedagógicas no ensino infantil. *Revista de Educação e Pedagogia*, v. 18, n. 2, p. 120-135, 2014.

**SILVA, R. M.; OLIVEIRA, P. T.; SOUZA, L. F.** The importance of didactic games in the teaching-learning process: An integrative review. *Research, Society and Development*, v. 9, 9, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14309/12833>.

**NASCIMENTO, A. A.; MAQUÊA, R. C.** Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. *Revista Educação e Formação*, v. 5, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/57KtC33DQ7jQbJR9XrLPw9R/?lang=pt>.



**GOMES, M. L.; FRIEDRICH, M. G.** O uso de jogos didáticos no ensino de Química: contribuições para a aprendizagem de conteúdos complexos. Revista de Ensino de Química, v. 9, n. 1, p. 25-38, 2001.

**SOUZA, M. R.; PEREIRA, L. F.** O uso de jogos didáticos no ensino de ciências: impactos na aprendizagem e no engajamento dos alunos. Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 3, p. 45-60, 2019.

**SANTOS, A. P.; ALMEIDA, R. B.** O uso de jogos didáticos no ensino de Ciências: estratégias para uma aprendizagem significativa. Revista de Educação Científica, v. 12, n. 2, p. 45-58, 2020.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.032

# **A IMPORTÂNCIA DA TUTORIA NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR: PERCEPÇÕES, OPINIÕES E LIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA SOB A PERSPECTIVA DE UM GRADUANDO**

Gustavo Morais Evangelista<sup>1</sup>  
Fernanda Pena Noronha Rosado<sup>2</sup>  
Eliziane da Silva Dávila<sup>3</sup>  
Sílvia Salbego Sagrilo<sup>4</sup>

## **RESUMO**

No contexto do Ensino Superior, estratégias que promovem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem têm sido cada vez mais valorizadas. Dentre essas abordagens, a tutoria destaca-se como uma alternativa eficaz para fortalecer o aprendizado e contribuir para a formação acadêmica e pedagógica dos envolvidos. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de um estudante como tutor na disciplina de Prática Enquanto Componente Curricular 2 (PECC 2), do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul (IFFAR-SVS), a fim de evidenciar a relevância da tutoria

- 
- 1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul – IFFAR SVS, [gustavo.2022012638@aluno.iffar.edu.br](mailto:gustavo.2022012638@aluno.iffar.edu.br);
  - 2 Doutoranda em Educação na UFSM, Mestre em Educação na UNISINOS, Graduada em Pedagogia pela UFN – Servida do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul, [fernanda.rosado@iffarroupilha.edu.br](mailto:fernanda.rosado@iffarroupilha.edu.br);
  - 3 Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Docente do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul e Coordenadora de área do PIBID – SVS, RS, [eliziane.davila@iffarroupilha.edu.br](mailto:eliziane.davila@iffarroupilha.edu.br)
  - 4 Graduada em Licenciatura em Ciências pela Universidade da Região da Campanha de Alegrete – RS, [silvia-ssagrilo@educar.rs.gov.br](mailto:silvia-ssagrilo@educar.rs.gov.br);



no Ensino Superior, destacando os impactos positivos tanto para o tutor quanto para os alunos. Após ter cursado e sido reprovado nessa disciplina, o estudante teve a oportunidade de refazê-la com uma nova turma de calouros. No entanto, devido ao seu avanço na graduação e às experiências adquiridas ao longo do curso, como o estágio curricular supervisionado, foi convidado pela docente da disciplina a atuar como tutor, auxiliando os ingressantes no processo de aprendizagem. Essa tutoria ocorreu no segundo semestre de 2024 e, durante essa experiência, foi possível criar um ambiente de aprendizado colaborativo, incentivando a troca de saberes e contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas. Além disso, a tutoria proporcionou uma visão mais ampla sobre as dificuldades enfrentadas pelos calouros, favorecendo uma maior empatia e compreensão das necessidades dos estudantes no início da graduação. Ao longo do processo, observou-se que essa prática não apenas reforçou os próprios conhecimentos do tutor, mas, também, desempenhou um papel essencial em sua formação docente, preparando-o melhor para os desafios da educação. A partir dessas reflexões, conclui-se que a tutoria é uma ferramenta valiosa para a construção de um ensino mais dinâmico, interativo e enriquecedor, beneficiando tanto aqueles que recebem o suporte quanto aqueles que o oferecem.

**Palavras-chave:** Tutoria; Ensino superior; Formação docente; Experiência acadêmica; Aprendizagem colaborativa.



## INTRODUÇÃO

A tutoria no Ensino Superior tem sido amplamente reconhecida como uma estratégia pedagógica essencial para o fortalecimento da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Mais do que um suporte pontual para a resolução de dúvidas, a tutoria configura-se como uma ferramenta estruturada de mediação do conhecimento, promovendo autonomia, protagonismo e a construção ativa do saber pelos discentes (Frison, 2013). No contexto dos cursos de licenciatura, essa prática assume uma dimensão ainda mais relevante, visto que possibilita aos futuros docentes a vivência de processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva reflexiva e interdisciplinar.

Durante minha atuação como tutor na turma BIO 16, no âmbito da disciplina Prática Enquanto Componente Curricular II (PeCC II), tive a oportunidade de contribuir com os alunos que ingressaram dois anos após minha entrada no curso. Essa matéria teve como eixo articulador o ensino de Ciências na escola de Educação Básica, especialmente nos anos finais. Nesse contexto, minha função como tutor foi fundamental para proporcionar um espaço de apoio e troca de experiências, alinhando os desafios acadêmicos às demandas da formação inicial docente.

A tutoria tem sido apontada como um dos mecanismos mais eficazes para favorecer a autorregulação da aprendizagem, promovendo a reflexão crítica, a autonomia na busca pelo conhecimento e a capacidade de autoavaliação dos estudantes (Frison, 2012; Guzmán & Marín, 2019). No entanto, ainda existem desafios significativos na implementação dessa prática, como a resistência inicial dos alunos, a necessidade de estratégias pedagógicas dinâmicas e o fortalecimento do vínculo tutor-tutorado.

Este artigo tem como objetivo principal relatar e analisar a experiência da tutoria no Ensino Superior, explorando seus impactos na formação do tutor e no desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas. Esse relato adota uma abordagem qualitativa, baseada na observação participante e em registros reflexivos sobre a interação tutor-tutorado, com ênfase nas percepções, opiniões e lições adquiridas ao longo do processo. Nesse contexto, a tutoria apresenta-se como uma prática transformadora, desempenhando um papel crucial na formação do futuro professor, conforme a perspectiva de um graduando.



## REFERENCIAL TEÓRICO

A tutoria apresenta-se como um mecanismo essencial para facilitar essa transição de aluno para profissional, proporcionando ao discente um espaço de acolhimento e orientação. Estudos apontam que a tutoria contribui significativamente para a permanência estudantil, reduzindo índices de evasão e melhorando o desempenho acadêmico dos alunos (Tinto, 1993). Isso ocorre porque os tutores, sejam docentes ou estudantes mais experientes, auxiliam no esclarecimento de dúvidas, na organização dos estudos e na construção de estratégias eficazes para a aprendizagem.

Além do suporte acadêmico, a tutoria desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes, com essa interação entre tutor e tutorados fomentando habilidades como autoconfiança, resiliência e senso de pertencimento, aspectos fundamentais para o sucesso na trajetória acadêmica (Freire, 1996). Dessa forma, a tutoria vai além da simples transmissão de conhecimento, promovendo aprendizados mais significativos e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Outra contribuição relevante da tutoria está na construção de redes de apoio entre estudantes, usadas como estratégias em algumas instituições para fortalecer o engajamento estudantil e criar cultura colaborativa dentro do ambiente acadêmico (Falchikov, 2001). Essa construção permite que os alunos mais experientes compartilhem conhecimentos e experiências como os mais novos, promovendo um aprendizado mútuo e incentivando a autonomia estudantil.

Por fim, programas de tutoria bem planejados demonstram impactos positivos na trajetória acadêmica dos estudantes, promovendo maior integração, motivação e aproveitamento do Ensino Superior (Zabalda, 2004). Assim, investir em estratégias de tutoria significa investir na qualidade da educação, garantindo que os estudantes tenham suporte necessário para enfrentar os desafios da vida universitária e desenvolver plenamente seu potencial.

## METODOLOGIA

A tutoria ocorreu no segundo semestre de 2024, na disciplina de Prática Enquanto Componente Curricular II (PeCC II) do curso de licenciatura em



Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul (IFFar - SVS), no estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

A docente responsável pela disciplina marcou uma reunião comigo para conversar a respeito da organização da disciplina, pois haveria alguns aspectos pelos quais eu teria dificuldades para realizar a cadeira com êxito, uma vez que a matéria era uma continuação do semestre anterior (PeCC I) e eu não havia participado da introdução dessa atividade, chamada “Trabalho Interdisciplinar: Desafios da Dupla Articulação - A Comunidade na Escola e a Escola na Comunidade”, que tinha como objetivo trazer conteúdos de uma maneira diferente, expondo a realidade pouco vista de nossa instituição.

A proposta apresentada pela professora foi uma atividade interativa sobre um tema específico, de modo que os alunos tornassem-se protagonistas e pudessem vivenciar as estruturas e os recursos de que nossa instituição dispõe.

No primeiro semestre, os graduandos foram até as escolas para observar os perfis das turmas nas quais iriam desenvolver a atividade, utilizando essas observações juntamente com o conteúdo sugerido pelas professoras regentes. No entanto, durante o processo, algumas mudanças fizeram-se necessárias.

A escola inicialmente convidada para participar não conseguiria mais colaborar, pois, embora o trabalho estivesse previsto para o mês de dezembro, a escola estava sobrecarregada com o fechamento de notas e provas. Diante disso, foi solicitada a participação de outra escola, a fim de garantir que as atividades não fossem realizadas em vão.

Os acadêmicos foram divididos em grupos e cada um deveria elaborar uma oficina a respeito de um conteúdo da disciplina de Ciências, o qual tinha sido indicado pelas professoras regentes da primeira escola e foram aproveitados para ser desenvolvidos com a escola disponível. No dia das apresentações, a escola veio até nossa instituição e, antes dos alunos deslocarem-se ao laboratório, foi disponibilizado um café da manhã, acompanhado pelas professoras dessa atividade. Posteriormente, os estudantes vivenciaram oficinas acerca dos assuntos de Zoologia, Sistema Ósseo, Sustentabilidade e Planetas.

Atuei como tutor durante a elaboração das oficinas no segundo semestre, e trago o relato da minha experiência no próximo tópico.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de oferecer melhor entendimento da minha experiência como tutor, trago o meu relato por grupo e, então, minhas reflexões gerais sobre esta vivência. Foram elaboradas quatro oficinas, como seguem:

1. Atividade sobre o sistema solar: o grupo, composto por três integrantes, trouxe como proposta a apresentação do sistema solar de uma forma diferente. Os graduandos falaram sobre todos os planetas que compõem o sistema, além de falar um pouco sobre a Lua e outros corpos celestes. Para melhor exibição de como funciona o sistema solar, foi desenvolvida uma tenda em que era simulado o sistema solar. Esse recurso foi desenvolvido por um graduando de outra turma, que o cedeu para a realização dessa atividade, sendo, por si só, um bom complemento didático para essa proposta. Esse grupo necessitou de maior orientação. Eles me procuravam para sanar dúvidas e pediam dicas para tentar evoluir, sendo o grupo que mais ajudei em todo processo de criação da atividade. Consegui ter um vínculo maior com eles, com o intuito de troca de experiências. Criamos até mesmo uma amizade, com conselhos de veterano para calouros, que eu, particularmente, não tive.
2. Atividade sobre o sistema ósseo: essa atividade incluiu uma dinâmica prática e interativa que reforçou o conteúdo de forma lúdica e envolvente, facilitando o aprendizado. O grupo formado por quatro integrantes iniciou a atividade explanando a teoria, com o fim de apresentar o assunto para os alunos. Logo em seguida, os graduandos utilizaram materiais previamente disponíveis no laboratório de ensino (LIFE) para retratar o que eles abordaram em sua explicação. Havia materiais como um esqueleto e uma mão articulada com seringas, demonstrando os movimentos dos dedos de maneira prática. Como etapa final, os alunos criaram esqueletos personalizados de papel que eles mesmos desenvolveram com o material disponibilizado pelo grupo. Esse grupo demonstrou maior independência do que apresentado anteriormente, principalmente devido à experiência de um dos integrantes, que já tinha cursado alguns semestres e era integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), apenas entrando em contato



comigo para solicitar alguns auxílios, como a localização de materiais, esclarecimentos de dúvidas pontuais e sugestões para melhorar as apresentações.

3. Atividade sobre sustentabilidade: a atividade foi conduzida por quatro integrantes com foco na sustentabilidade, abordando temas como reciclagem. No primeiro momento, foi feita uma apresentação teórica, vendo o que os alunos já conheciam e sabiam sobre o assunto. Em seguida, foi feita uma dinâmica sobre as lixeiras seletivas. Logo após, foi trazido o assunto de compostagem, com uma explicação dada pelos graduandos sobre o que era e como fazer uma composteira, ilustrando a função de cada item que nela se encontra. Ao final, os acadêmicos disponibilizaram umas plantinhas e alguns materiais para que os alunos confeccionassem vasos utilizando materiais recicláveis e plantando a muda recebida. Auxiliei esse grupo de uma forma mais indireta, com dicas e ideias que eles solicitavam. No entanto, eles tiveram uma independência considerável ao longo do semestre, entrando em contato comigo apenas quando estavam com dúvidas pontuais. Ressalto que, nesse grupo, percebi uma maturidade de alguns integrantes, mesmo recém-saídos do Ensino Médio e conseguindo ter uma boa comunicação comigo. Trago esse ponto pois será importante para o esclarecimento de situações no próximo grupo.
4. Atividade de zoologia: esse grupo, composto por quatro integrantes, apresentou suas atividades em formato de rotações por estação, mostrando, em cada uma delas, uma classe de animais - mamíferos, aves, anfíbios, peixes e répteis. Essa metodologia permitiu uma abordagem segmentada e interativa, devido a todas as estações mostrarem exemplos tanto de animais empalhados e conservados em vidros, que foram disponibilizados pela própria instituição, quanto desenhos e ilustrações fazendo referências a animações que, possivelmente, os alunos conheciam. Durante a dinâmica, escondidas pelo laboratório, havia algumas pequenas cartas que traziam informações para responder a algumas questões que, no final, foram apresentadas pelo grupo. Esse grupo, em específico, não necessitou de nenhum auxílio, não por ser independente, mas, talvez, por não ter gostado da forma como levamos a primeira conversa. Em todos grupos, eu sempre dava outras ideias quando eu



acreditava que eles poderiam ter alguma dificuldade. A turma deste grupo ainda não tinha cursado a matéria de zoologia, que, em nossa instituição, é segmentada em três por ser extensa. O que me preocupava era o fato de que a falta de conhecimento científico talvez deixasse-os desconfortáveis com as perguntas que os alunos possivelmente fariam. Durante a apresentação, houve perguntas e o grupo conseguiu responder algumas, porém outras ficaram sem resposta, acredito que pelo fato apresentado anteriormente, de ser um conteúdo muito maçante. No entanto, mesmo com esse ponto, o grupo saiu-se muito bem com suas atividades.

A partir de toda essa experiência vivenciada, percebi a importância da tutoria tanto para o tutor quando para o tutorado. Ela é extremamente válida pois, além da conclusão e da aprovação na disciplina, despertou ainda mais valores que a docência proporciona, como autonomia, empatia e saber ouvir. Segundo Frison (2012), a tutoria possibilita uma aprendizagem ativa, colaborativa e autorregulada, contribuindo para a autonomia dos alunos na construção dos conhecimentos.

Nesta experiência, houve uma troca mútua entre tutor e tutorado, o que pode ter potencializado o aprendizado de ambas as partes. Como destaca Vygotsky (1994), o ato de aprender passa a ser mediado por outro e, nesse processo, ambos aprendem. Além disso, após a conclusão da disciplina, houve a formação de amizades e o aumento da interação entre os colegas, evidenciando o quanto uma tutoria pode ser uma ponte que conecta os acadêmicos mais experientes aos novatos, sem hierarquia ou distinção, mas com um propósito maior: o aprendizado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Trazendo toda essa vivência à tona, foi possível perceber a importância de proporcionar uma nova parceria e criar laços acadêmicos benéficos para todos os envolvidos. A interação entre tutor e tutorado não só fortalece essa ligação de aprendizado, mas constrói um ambiente colaborativo e enriquecedor, capaz de gerar resultados positivos em diversas áreas do conhecimento. Contudo, uma aplicação de questionário ou perguntas teria sido uma estratégia eficaz para



reunir mais dados sobre as percepções dos tutorados, ajudando a identificar de forma mais precisa o impacto da tutoria no desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Acredito que a tutoria deveria ser uma prática mais cotidiana na graduação, pois oferece uma oportunidade única de interação entre alunos, ampliando as relações acadêmicas além do convívio restrito às disciplinas específicas. Ao incentivar o compartilhamento de experiências e conhecimentos, esse processo pode ser expandido para outras áreas do curso, de modo a atender melhor às necessidades de todos os envolvidos e agregar valor à formação do aluno.

A educação é um poderoso instrumento de transformação e, quando trabalhamos em união, ela se torna uma força ainda mais potente para mudar realidades e construir um futuro mais justo e igualitário para todos.

## REFERÊNCIAS

FALCHIKOV, Nancy. **Aprendendo Juntos:** Tutoria entre Pares no Ensino Superior. Londres: RoutledgeFlamer, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISIN, Lourdes Maria Bragagnolo. Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 2, n. 25, p. 217-240, fev. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37425876010.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Tutoria: uma prática de ensino autorregulada utilizada no ensino superior. **Rev Relex**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.2es, p.66-81, jul. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-99492013000200066&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492013000200066&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 jan. 2025.

GUZMÁN, Silvia Estela Yon; MARÍN, Gloria del Jesús Hernández. Tutoria no ensino superior: análise da percepção de profissionais e estudantes em uma universidade pública. *Ride Revista Ibero-Americana para a Investigação e o Desenvolvimento Educativo*, [S.L.], v. 9, n. 18, p. 717-747,



16 abr. 2019. Centro de Estudos e Investigações para o Desenvolvimento Docente – CENID. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?S2007-74672019000100717&script=arttext>. Acesso em 10 jan. 2025.

TINTO, Vicent. **Saindo da Faculdade:** Repensando as Causas e Soluções da Evasão Estudantil. 2ª ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

ZABALDA, Miguel A. **O Ensino Universitário:** Seu Cenário e Seus Protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.033

# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DOS CLÁSSICOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Gláucia Dária Ferreira Machado<sup>1</sup>

Alessandra dos Santos Toledo<sup>2</sup>

Diego de Matos Noronha<sup>3</sup>

Rui Seabra Machado<sup>4</sup>

Zuleyka da Silva Duarte<sup>5</sup>

## RESUMO

O ensino da Educação Física sistematizada, no Brasil, converge com a transição de uma sociedade escravagista para o modo de produção capitalista, cujas influências estavam ancoradas nos princípios positivistas das ciências médicas e militares. Durante seu percurso histórico, essa influência e a própria identidade da Educação Física escolar passaram a ser questionadas - possibilitando outras configurações teóricas com base na psicologia, sociologia, pedagogia e filosofia, constituindo diferentes dimensões do pensamento pedagógico da Educação Física escolar brasileira. Via de regra, tais conteúdos são trabalhados nos cursos de graduação, mas, pela dinâmica

---

1 Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, glaucia.dfmachado@gmail.com;

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

3 Doutorando em Educação em Ciências - Universidade Federal do Pampa - Uruguaiana, diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br;

4 Doutor pelo Curso de Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa - RS, rui.smachado@gmail.com;

5 Doutora em Educação, Professora Adjunta no curso de Educação Física, Universidade Federal do Pampa - RS, zuleykaduarte@unipampa.edu.br



de tempo e espaço curricular, não são aprofundados. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva apresentar um Projeto de Ensino que está sendo desenvolvido no curso de Educação Física, principalmente entre os discentes vinculados ao PIBID da Unipampa, que se propõe a ler, refletir, discutir e analisar os principais clássicos que deram origem às abordagens teóricas mais relevantes da área. Principalmente, esse constructo busca defender o conhecimento, a análise e a compreensão do pensamento pedagógico da área como fundamentais no exercício da docência. Destarte, a partir de uma revisão bibliográfica, discorreremos sobre as principais abordagens, refletindo sobre a suas características, referências teóricas, relações entre educação e Educação Física, projeto histórico e projeto de escolarização que cada uma defende, possibilitando aos professores em formação conhecer, questionar, aproximar-se de uma das proposições teóricas ou, ainda, construir novas perspectivas de acordo com as suas expectativas, arcabouço teórico e perspectivas de trabalho. Concluímos que o aprofundamento teórico é indispensável para a práxis educativa, para o trabalho docente e para o entendimento da Educação Física como um componente curricular indispensável no processo de formação das futuras gerações.

**Palavras-chave:** Epistemologia, Clássicos, Abordagens Teóricas, Educação Física escolar.



## INTRODUÇÃO

O ensino da Educação Física sistematizada, no Brasil, converge com a transição de uma sociedade escravagista para o modo de produção capitalista, cujas influências estavam ancoradas nos princípios positivistas das ciências médicas e militares. Durante seu percurso histórico, essa influência e a própria identidade da Educação Física escolar passaram a ser questionadas - possibilitando outras configurações teóricas com base na psicologia, sociologia, pedagogia e filosofia, constituindo diferentes dimensões do pensamento pedagógico da Educação Física escolar brasileira.

Os objetivos e as proposições do ensino da Educação Física na escola, que foram modificando-se ao longo do tempo, não se configuram como fenômenos isolados, mas como reflexo das diferentes transformações no cenário social, político e econômico que, a rigor, modificam as políticas públicas para educação, incluindo a Educação Física, atendendo, portanto, às necessidades históricas concretas “que identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos” (Coletivo de Autores, 2009).

Nesse cenário, o Movimento Renovador da Educação Física no Brasil emergiu na década de 1980 como uma resposta às críticas ao modelo tradicional de ensino, que priorizava a performance esportiva e a aptidão física em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Esse movimento foi influenciado por transformações sociais, políticas e educacionais que ocorriam no país, especialmente no contexto da redemocratização pós-regime militar (Soares *et al.*, 1992). A Educação Física, até então, estava fortemente associada a práticas militarizadas e tecnicistas, com foco na disciplina e na eficiência física, sem considerar as dimensões culturais, sociais e humanas do movimento corporal.

Destarte, o Movimento Renovador propôs uma reavaliação dos objetivos e métodos da Educação Física, buscando superar a visão reducionista do corpo como mera máquina biológica. Para isso, incorporou contribuições de diversas áreas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia e a filosofia, ampliando o horizonte teórico e prático da disciplina (Bracht, 1999). A crítica central era que a Educação Física tradicional não dialogava com as reais necessidades dos alunos, ignorando suas singularidades e contextos sociais. Assim, o movimento defendia uma prática pedagógica mais inclusiva, reflexiva e comprometida com a formação integral do indivíduo.



Dentro do Movimento Renovador, surgiram diferentes abordagens que buscavam redirecionar o ensino da Educação Física. Uma das primeiras e mais influentes foi a Abordagem Desenvolvimentista, proposta por Go Tani *et al.* (1988), que enfatizava o desenvolvimento motor como eixo central da prática pedagógica. Essa abordagem partia do pressuposto de que o movimento é fundamental para o desenvolvimento humano e que a Educação Física deveria oferecer experiências motoras diversificadas, adequadas às fases do desenvolvimento infantil. Apesar de sua contribuição para a sistematização do ensino, essa abordagem foi criticada por ainda manter um viés tecnicista e por não considerar suficientemente as dimensões sociais e culturais do movimento.

Outra abordagem significativa foi a Construtivista-Interacionista, inspirada nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Essa perspectiva defendia que a aprendizagem motora ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, destacando a importância da mediação do professor e do contexto social no processo de construção do conhecimento (Freire, 1989). A Educação Física, nessa visão, deveria promover situações de aprendizagem que estimulassem a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica dos alunos, superando a mera repetição de gestos técnicos. No entanto, esta abordagem também sofreu críticas, tanto por seus alinhamentos com as pedagogias liberais quanto pela falta de especificidade do conteúdo da Educação Física.

A Abordagem Crítico-Superadora, proposta por Coletivo de Autores (1992), trouxe uma perspectiva mais politizada para a Educação Física, baseada nos princípios da pedagogia crítica de Libâneo e Saviani e no materialismo histórico e dialético como concepção de ciência. Essa abordagem entendia a Educação Física como uma prática social que deveria contribuir para a transformação da sociedade, combatendo as desigualdades e promovendo a emancipação dos sujeitos. Para isso, defendia a análise crítica dos conteúdos e das práticas corporais, relacionando-os com os contextos históricos e sociais em que estão inseridos. A cultura corporal, nessa perspectiva, era vista como um campo de lutas e contradições que precisava ser problematizado e ressignificado.

Paralelamente, a Abordagem Cultural ganhou destaque ao enfatizar a diversidade das práticas corporais e sua relação com as culturas humanas. Inspirada nos estudos antropológicos e sociológicos, essa abordagem propunha que a Educação Física deveria valorizar as diferentes manifestações da cultura corporal, como danças, jogos, lutas e ginásticas, reconhecendo sua importância como



expressões identitárias e sociais (Neira; Nunes, 2009). Essa perspectiva buscava romper com a hegemonia do esporte na Educação Física, ampliando o repertório de experiências corporais dos alunos e promovendo o respeito à diversidade.

O Movimento Renovador também influenciou a formação de professores, demandando uma revisão dos currículos dos cursos de Educação Física. As instituições de Ensino Superior passaram a incorporar disciplinas que abordavam as dimensões filosóficas, históricas e sociológicas da Educação Física, além de metodologias de ensino mais críticas e reflexivas (Kunz, 1994). Essa mudança na formação docente foi fundamental para consolidar as novas abordagens e para garantir que os professores estivessem preparados para implementar práticas pedagógicas alinhadas com os princípios do movimento.

O Movimento Renovador da Educação Física e o surgimento dessas abordagens representaram um avanço significativo na área, ao ampliar o horizonte teórico e prático da disciplina. No entanto, é importante ressaltar que a implementação dessas propostas enfrentou desafios, como a resistência de profissionais formados no modelo tradicional e a falta de infraestrutura adequada nas escolas (Darido, 2003). Apesar dessas dificuldades, o legado do movimento renovador continua influenciando a Educação Física contemporânea, incentivando a reflexão crítica e a busca por práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

Em síntese, o Movimento Renovador da Educação Física representou um marco na história da disciplina no Brasil ao questionar paradigmas tradicionais e propor novas formas de entender e ensinar o movimento humano. As diferentes abordagens que emergiram desse movimento refletem a complexidade e a pluralidade da Educação Física, destacando sua potencialidade como campo de conhecimento e prática pedagógica. Contudo, o legado do Movimento Renovador continua a inspirar novas gerações de professores de Educação Física, comprometidos com uma educação mais humana, crítica e transformadora.

Nesse sentido, compreendemos que as proposições pedagógicas representam, para além de um suporte teórico-metodológico, uma concepção de formação humana, de ciência e de mundo. No bojo de cada abordagem, apresentam-se não apenas uma concepção de Educação Física, mas um projeto de escolarização e um projeto de sociedade que deverá acompanhar o processo formativo das futuras gerações.

Por isso, entendemos que o estudo das abordagens deve ser mais aprofundado, justamente para desvelar o que cada abordagem defende na relação



educação e sociedade. Para tanto, faz-se necessário ler não só fragmentos ou comentadores de cada abordagem, mas debruçar-se sobre as obras clássicas que lhes deram origem, a fim de analisar e refletir sobre as proposições pedagógicas, de modo que os futuros professores possam conhecê-las e reconhecê-las como possibilidade teórico-metodológica ou, por outro lado, identificar limites e propor possibilidades no âmbito pedagógico da Educação Física.

Por isso, este trabalho propõe-se a apresentar um Projeto de Ensino intitulado “A Importância da Leitura dos Clássicos no Processo de Construção da Docência em Educação Física”, que está sendo desenvolvido no âmbito da graduação em Educação Física na Universidade Federal do Pampa, Unipampa, principalmente entre os discentes vinculados ao PIBID da universidade, que se propõe a ler, refletir, discutir e analisar os principais clássicos que deram origem às abordagens teóricas mais relevantes da Educação Física. Além disso, esse constructo busca defender o conhecimento, a análise e a compreensão do pensamento pedagógico da área como fundamentais no exercício da docência.

De acordo com o PPC do curso de Educação Física, o estudo das abordagens está previsto no componente Metodologia do Ensino da Educação Física. No entanto, a carga horária do componente e os demais conhecimentos que devem ser tratados não permitem o aprofundamento necessário no estudo. Nesse contexto, entendemos o rigor teórico como indispensável para a ampliação intelectual dos futuros professores, passando, também, pela análise do pensamento pedagógico que tem pautado a história e a identidade da Educação Física brasileira, justificando a relevância deste trabalho. Na sequência, vamos apresentar o percurso teórico e metodológico pelo qual o trabalho está sendo desenvolvido, bem como os resultados e discussões que tem revelado-se nos encontros formativos.

## **METODOLOGIA**

O Projeto de Ensino “A Importância da Leitura dos Clássicos no Processo de Construção da Docência em Educação Física” está sendo desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), tendo como objetivo inicial formar um grupo de estudos do qual participassem os discentes da graduação em Educação Física, bem como os professores e professoras da rede básica de ensino. Reconhecendo



a complexidade do ambiente escolar, mas, também, a sua potência enquanto instituição formativa por onde circulam diferentes concepções de educação e sociedade, avaliamos como indispensável que os estudantes não apenas conheçam, do ponto de vista histórico, o pensamento pedagógico da Educação Física brasileira, mas que, especialmente, possam analisar para além daquilo que está aparente.

Nesse contexto, faz-se necessário identificar qual o referencial teórico-epistemológico que fundamenta cada uma das proposições teóricas, a concepção de formação humana intrínseca à cada abordagem, assim como o Projeto de Escolarização e o Projeto Histórico que defendem. Para conduzir este trabalho de estudar e analisar cada proposição, utilizamos a concepção de ciência do Materialismo Histórico e Dialético e a fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir dos estudos de Dermeval Saviani, Celi Taffarel, Micheli Ortega e William Lordelo Silva, entre outros autores, que se dedicaram ao debate do estatuto científico e pedagógico da Educação Física.

A seleção das abordagens deu-se por meio da busca pelas mais citadas e discutidas nas bases de dados Google Acadêmico e Scielo, bem como em periódicos da área, usando as palavras-chave “Teorias Pedagógicas da Educação Física, Concepções Pedagógicas da Educação Física, Proposições Teórico-Metodológicas da Educação Física”.

Uma vez selecionadas as abordagens e os principais textos para análise, reflexão e debate, foi elaborado um cronograma de estudo descrito a seguir:

**Quadro 1** - Cronograma de estudos das abordagens pedagógicas em Educação Física.

| CALENDÁRIO DE REUNIÕES ESTUDADAS |                                                                                                                                                                     |                                                                    |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| PERÍODO                          | OBRA                                                                                                                                                                | TEMÁTICA                                                           |
| 01/01 à 15/02                    | GUEDES, D.P. Educação Física para a Saúde mediante Programas de Educação Física Escolar. <b>Motriz</b> , V.5 N.1, Jun/1999.                                         | Abordagem Promoção da Saúde ou Saúde Renovada.                     |
| 16/02 à 27/02                    | GUEDES, D.P. Educação Física para a Saúde mediante Programas de Educação Física Escolar. <b>Motriz</b> , V.5 N.1, Jun/1999.                                         | Discussão do texto e Introdução ao estudo das Abordagens Teóricas. |
| 28/02 a 27/03                    | KOKUBUN, E; PROENÇA, J.E de. TANI, Go; MANOEL, E..J; <b>Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista</b> . 1ª ed. São Paulo: EPU, 1988. | Abordagem Desenvolvimentista                                       |



| CALENDÁRIO DE REUNIÕES ESTUDADAS |                                                                                                                            |                                      |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| PERÍODO                          | OBRA                                                                                                                       | TEMÁTICA                             |
| 03/04 a 30/04                    | FREIRE, J.B. <b>Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física escolar.</b> São Paulo: Ed. Scipione, 2011. | Abordagem Construtivista             |
| 02/05 a 29/05                    | DAOLIO, J. <b>Da Cultura do Corpo.</b> São Paulo: Papirus, 1999.                                                           | Abordagem Cultural                   |
| 30/05 a 26/06                    | BETTI, Mauro. <b>Educação Física e Sociedade.</b> São Paulo: Movimento, 1991                                               | Abordagem Sociológica (ou Sistêmica) |
| 27/06 a 31/07                    | KUNZ, E. <b>Educação Física: ensino &amp; mudança.</b> 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004. (coleção educação física).               | Abordagem Crítico-Emancipatória      |
| 01/08 a 28/08                    | COLETIVO DE AUTORES. <b>Metodologia do Ensino da Educação Física.</b> 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009                       | Abordagem Crítico-Superadora         |

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Assim, o grupo de estudos para a leitura dos clássicos constituiu-se, inicialmente, pelos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como parte dos momentos formativos do programa, e por seus supervisores escolares. Os encontros ocorreram, semanalmente, às quintas-feiras, nas dependências da Unipampa, tendo como objetivo inerente ao projeto o desenvolvimento do pensamento crítico do grupo, formado tanto por docentes da Unipampa quanto da Educação Básica, além de docentes em formação e que estão vinculados ao PIBID. No entanto, o momento de estudos era aberto aos demais discentes do curso que não eram bolsistas e a todos os professores e professoras das redes de ensino, que se interessassem pela temática.

Nesse contexto, de acordo com o cronograma, os participantes devem ler os textos e realizar uma análise crítica a partir de questões e/ou tarefas propostas pelos professores coordenadores, via Google Classroom e, no âmbito das reuniões presenciais, compartilhar ideias, impressões, conhecimentos apreendidos, análises realizadas e debates com o grande grupo.

As análises realizadas, que almejamos críticas e reflexivas, partem, justamente, destes dois conceitos - concepção de crítica e reflexão - elaborados por Freitas (1999), a partir de suas leituras de Enguita (1985), bem como as concepções de Saviani (2013), respectivamente.

Assim, de acordo com Freitas (1999), a compreensão de crítica parte da aceitação marxista e, portanto, leva em consideração as seguintes características:



- a. a análise constituída dá-se por oposição a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico ou idealizado;
- b. a crítica deve iniciar da realidade concreta, em determinado momento histórico;
- c. outra característica importante é que a crítica deve estar inserida em uma totalidade histórica e social. Isso pressupõe que a escola seja analisada a partir da relação com outras formas de produção da consciência e formação humana, especialmente a categoria trabalho, no contexto social;
- d. para o autor, “a crítica deve mostrar a *‘relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases’* (destaque do autor) (Enguita, 1985, citado por Freitas, 1999, p. 66);
- e. a crítica também deve partir da análise econômica, de modo que a educação seja situada dentro do processo de produção e reprodução do capital, explicitando o seu papel neste processo;
- f. e, por fim, o potencial crítico, realmente existente da educação, das ideias dominantes, do pensamento hegemônico e “outros aspectos da vida social, que podem contribuir para os fracassos e sucessos no campo educacional” (Freitas, 1999, p. 66).

A condução do trabalho também vale-se da noção de reflexão proposta por Saviani (2013), para quem a reflexão rigorosa do homem sobre a realidade deve atender a três requisitos: a) ser radical, ou seja, a reflexão deve ir até a raiz do problema e seus fundamentos; b) ser rigorosa, ou seja, ser sistemática, segundo métodos determinados, sobretudo para atender à exigência da radicalidade; c) ser de conjunto, o que pressupõe a relação com todos os aspectos com o contexto em que está inserida.

Como se observa, a intenção é conduzir o aluno a uma reflexão crítica das proposições pedagógicas, que não se limita a uma análise epistemológica ou a buscar uma identidade para a área da Educação Física, mas vai além, caracterizando o projeto de educação e sociedade implícito em cada uma e o papel da Educação Física nesse processo.

Na sequência, vamos tratar dos principais conceitos e discussões teóricas que balizam nossos estudos, a partir da contribuição das pedagogias críticas da educação.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Para analisar as Abordagens Teóricas da Educação Física, entendemos como fundamental estimular os participantes a refletirem sobre o papel da escola e da Educação Física no processo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora e, nesta linha de pensamento, introduzir os conceitos de formação humana, a partir da concepção marxista de formação omnilateral e unilateral. Assim, esclarecemos que entendemos como *omnilateralidade*:

A chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2010, p.81).

Ou seja, a formação omnilateral refere-se a um projeto de escolarização que possibilita a formação plena das futuras gerações; que lhes seja possível o desenvolvimento das potencialidades intelectual, biofísica e corporal, espiritual, ética e estética, com vistas à promoção da *emancipação humana*.

No entanto, no âmbito da sociedade capitalista, é impossível a formação do ser humano em todas as suas dimensões. Isso porque, enquanto houver a dominação de uma classe sobre a outra, constituindo diferenças de acesso, permanência e condições básicas de existência, não será possível que o ser humano atinja a totalidade de suas capacidades.

Desse modo, a sociedade capitalista opera com a concepção de *formação unilateral*, que busca qualificar os sujeitos para que estes assumam seus papéis sociais, centrando esforços em apenas um aspecto da formação, reproduzindo, então, o ciclo de desigualdade e agravamento da luta de classes.

Assim, é preciso considerar os argumentos de Taffarel e Albuquerque (2020), quando entendem que pensar nos campos científicos e em um estatuto científico da Educação Física, a partir da dialética materialista, implica em contextualizar historicamente as condições políticas e econômicas do país, desde a ditadura civil-militar, a transição para a democracia controlada pelas forças armadas, passando pelo golpe civil-midiático-parlamentar que destituiu a presidente Dilma Rousseff da presidência, além da atuação de setores da burguesia e suas medidas *fundo-monetaristas* de ajuste estrutural e fiscal, culminando na



necropolítica<sup>6</sup> (Albuquerque e Taffarel, 2020) manifestada, especialmente, a partir da pandemia da covid-19 e, mais recentemente, no atentado à ordem democrática brasileira.

De acordo com Albuquerque e Taffarel (2020), os paradigmas hegemônicos biologicistas, esportivistas e referentes à aptidão física, caracterizados como acientíficos, anistóricos e acríticos, têm sustentado-se, justamente, nos projetos de escolarização “com a negação dos conteúdos clássicos, em especial da cultura corporal” (p.54), assim promovendo o rebaixamento da formação da classe trabalhadora. A manutenção de tal projeto manifesta-se, também, no avanço de uma proposta de educação empresarial, que tem como meta a privatização da Educação Básica.

Nesse sentido, aprofundar a análise sobre o projeto de escolarização e sociedade intrínseco às abordagens teóricas, bem como refletir a prática pedagógica do professor de Educação Física, implica em entender o trabalho educativo como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

Isso posto, entendemos que os fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento do Projeto de Ensino, que busca olhar para além do que está colocado, são conduzidos pelas Teorias Críticas da Educação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste momento inicial da pesquisa, estamos na fase de mobilização teórica do grupo, tendo como eixo central a articulação entre a experiência docente e a necessidade de fundamentação teórica. Os resultados iniciais evidenciam a

---

<sup>6</sup> Em seu ensaio *Necropolítica*, Mbembe define que “a soberania consiste, em última instância, no poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Portanto, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercer a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação do poder” (Mbembe, 2018, p. 12).



necessidade de aprofundamento teórico acerca das abordagens que sustentam a Educação Física para a saúde. As categorias fundamentais que emergiram a partir dos estudos referem-se à concepção de homem, ao projeto de sociedade e ao projeto de escolarização inerente a cada abordagem, elementos que devem ser desvelados ao longo do processo investigativo.

Essa categorização permite compreender como diferentes concepções teóricas influenciam a prática pedagógica e, conseqüentemente, a formação dos estudantes. Conforme aponta Bracht (1999), a Educação Física não pode ser compreendida isoladamente, mas deve estar articulada a um contexto educacional mais amplo, que considere as relações sociais e culturais subjacentes ao processo formativo.

Uma das categorias emergentes relaciona-se à necessidade de articulação entre teoria e prática na formação docente. No entanto, o estudo inicial indicou que não há viabilidade para um aprofundamento exaustivo das abordagens teóricas dentro dos componentes curriculares, em função do tempo disponível e da complexidade das obras analisadas. Esse aspecto impõe desafios para a implementação de uma formação mais abrangente e crítica, reforçando a importância de estratégias didáticas que integrem os referenciais teóricos de maneira acessível e aplicável ao contexto escolar. Segundo Betti (1991), a prática pedagógica na Educação Física deve ser pautada em referenciais críticos, permitindo que os docentes ampliem sua compreensão sobre o papel da disciplina no desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, os dados preliminares sugerem que a mobilização do grupo para uma formação teórica compartilhada representa um avanço significativo dadas as circunstâncias, visto que evidencia a disposição para um estudo contínuo e sistemático, essencial para qualificar a atuação docente. Essa percepção converge com os pressupostos das pedagogias críticas, que defendem a formação do professor como um processo dialógico e reflexivo, em que o conhecimento teórico não deve ser apenas um complemento, mas um elemento constituinte da prática pedagógica.

Ao ancorar nossos estudos nos referenciais das pedagogias críticas, almejamos não apenas compreender os desafios inerentes à área, mas, também, fomentar a construção de práticas pedagógicas capazes de promover uma formação mais ampla e significativa para os estudantes.



A partir dessas reflexões, pretendemos avançar na análise dos fundamentos que sustentam as pedagogias críticas da educação, investigando de que maneira podem ser incorporados na prática docente. Acreditamos que esse percurso contribuirá para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras, alinhadas a um projeto educacional que valorize a autonomia e a criticidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como vimos, as abordagens pedagógicas em Educação Física, mesmo diferindo em suas características intrínsecas, extrinsecamente assemelham-se no que tange a uma defesa intransigente do direito dos seres humanos desenvolverem seu potencial. Lutando firmemente contra qualquer forma de cerceamento deste direito, posicionam-se contra-hegemonicamente às formas de supressão da corporeidade, defendendo a preservação e o desenvolvimento da cultura corporal, percebendo-a como patrimônio, preservado e mantido fundamentalmente por sua própria fruição. Luta essa, claramente percebida, historicamente, no contexto da redemocratização do país, ponto histórico que marca o surgimento de muitas das abordagens que nascem como resposta às necessidades de “desmilitarizar”, “desamordaçar” corpos.

E, na atualidade, quando a democracia vê-se ameaçada pelo ressurgimento de movimentos fascistas no nosso país, torna-se urgente o aprofundamento dos estudos das abordagens pedagógicas como forma de resistência e luta contra esses movimentos extremistas que visam destruir o estado democrático, o direito à educação e ao de desenvolvermo-nos segundo a nossa própria individualidade.

Esse projeto de estudo dos Clássicos da Educação Física, ao mesmo tempo, resgata e inspira-se nas professoras e professores da Educação Física que lutaram e lutam por uma sociedade democrática, justa e equânime, tendo a escola como começo-meio-começo da luta por justiça social. Esperamos que possamos incentivar o surgimento de novos “Coletivos de Autores”, novos pensadores que consigam sintetizar em novas abordagens pedagógicas as formas e conteúdos necessários a esses tempos em que a corporeidade, em si mesma, precisa ser resgatada, repensada, refletida, ressignificada para, assim, fazer sentido para novas gerações que estão desenvolvendo novas formas de produzir e fruir cultura corporal.



## REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação Física e sociedade: a educação física na escola**. São Paulo: Movimento, 1991.

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

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.

ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, L.C de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1995.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MANACORDA, M. A.. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 12

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.



SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11<sup>a</sup> ed rev. Campinas: Autores Associados, 2013

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, C; ALBUQUERQUE, J. **Educação Física e dialética materialista: contextos históricos e políticos no Brasil**. Salvador: EdUFBA, 2020.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.



DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.06.034

# REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA NO SUL DO BRASIL

Isabel Urtassum da Silva Rosa<sup>1</sup>

Karen Hartwig<sup>2</sup>

Carolina Martins Portela<sup>3</sup>

Marco Aurelio da Cruz Souza<sup>4</sup>

## RESUMO

Este texto apresenta um relato de experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, núcleo de Dança, da Universidade Federal de Pelotas, a partir da análise do documentário “Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul”, pesquisa de doutorado da professora Josiane Corrêa no PPGAC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A dança na escola, por muito tempo, não foi reconhecida como área de conhecimento. Atualmente, apesar de ser garantida pela lei no currículo escolar, ainda há desafios e desvalorização. É essencial que o seu ensino seja contínuo por profissionais com formação sólida em licenciatura, garantindo qualidade no aprendizado. O documentário destaca o papel do professor de dança como mediador de processos criativos. Esse docente deve instigar, provocar e problematizar, incentivando respostas inovadoras dos alunos. Além disso, um olhar sensível para perceber as necessidades individuais e flexibilidade para lidar com os desafios diários são qualidades fundamentais. A dança

1 Graduanda do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Bolsista PIBID Núcleo Dança da UFPel, [urtassum.isabel@gmail.com](mailto:urtassum.isabel@gmail.com);

2 Graduanda do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Bolsista PIBID Núcleo Dança da UFPel, [hartwigkaren@outlook.com](mailto:hartwigkaren@outlook.com);

3 Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Supervisora PIBID Núcleo Dança da UFPel, [profacaroldanca@gmail.com](mailto:profacaroldanca@gmail.com);

4 Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa, Portugal. Orientador PIBID Núcleo Dança da UFPel, [marcoaurelio.souzamarco@gmail.com](mailto:marcoaurelio.souzamarco@gmail.com).



na escola contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, exigindo o envolvimento de professores, gestão e comunidade. Quando integrado ao currículo de forma significativa, proporciona um ambiente de aprendizagem enriquecedor, permitindo que os alunos explorem, criem e desenvolvam autonomia. Assim, a valorização da dança no contexto escolar fortalece sua função educativa e social, preparando os alunos para enfrentar desafios com mais confiança e sensibilidade.

**Palavras-chave:** Dança na escola, professor de dança, formação docente.



## INTRODUÇÃO

O ensino da dança na escola é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a expressão corporal, a criatividade e a sensibilidade artística. Para Oliveira (2017),

a dança tem suma importância para alcançar os objetivos da Educação, com relação ao desenvolvimento afetivo e social, propiciando ao aluno grandes mudanças internas e externas, no que se refere ao seu comportamento, sua forma de ser, expressar e pensar (Oliveira, 2017, p.11).

No entanto, o seu reconhecimento como componente curricular representa desafios ao longo da história, sendo, muitas vezes, marginalizado no ambiente escolar. Segundo Paixão e Onofre (2020, p. 799), “a Dança ainda não é vista na escola como uma área em si, mas como aplicação de atividades recreativas ligadas à diversão e ao entretenimento expressando, geralmente, uma visão romântica, espontaneísta e tecnicista”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, atribuiu a obrigatoriedade do ensino de artes na Educação Básica, garantindo sua presença como parte essencial da formação dos estudantes. No entanto, a LDB não especificava a inclusão da dança como componente independente, levando a um cenário em que a música e as artes visuais predominavam nas práticas pedagógicas.

Com a Lei 13.278/2016, a dança foi reconhecida como uma das linguagens obrigatórias do ensino de artes, ao lado do teatro, da música e das artes visuais. Entretanto, com a BNCC, ela ainda é tida como uma unidade temática. Esse avanço legislativo ampliou o espaço para o ensino da dança na escola, mas, também, evidenciou os desafios estruturais, como a falta de profissionais formados e o desconhecimento sobre a importância dessa linguagem artística na formação integral dos alunos.

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo de Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), com base na análise do documentário “Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul”, pesquisa de doutorado da professora Josiane



Corrêa junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa busca compreender o papel do professor de dança na escola, sua atuação como mediador do conhecimento e os desafios encontrados na implementação desse componente curricular.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi construída a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando-se da análise fílmica e da reflexão crítica sobre os conteúdos apresentados no documentário “Nós, professoras de Dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul”, aliados à experiência dos discentes na graduação em Dança e às leituras acadêmicas realizadas ao longo do curso.

A metodologia adotada seguiu as questões orientadoras propostas pelo professor orientador de nosso núcleo, o prof. Dr. Marco Aurelio da Cruz Souza, que serviram como eixos para a estruturação da escrita dos textos de cada pibidiano durante o recesso de janeiro. Esta atividade foi postada no e-projeto, plataforma institucional da UFPel, onde todos os integrantes do grupo deveriam submeter seus trabalhos. Em vez de serem respondidas de forma direta, essas questões foram integradas à argumentação de trabalhos, permitindo uma abordagem reflexiva e articulada sobre a dança na escola. As perguntas propostas, além de dialogar com o conteúdo do documentário, abordavam diferentes aspectos do ensino da dança na escola, investigando quem são os envolvidos nesse processo, quais elementos devem ser considerados antes da prática e como a dança pode contribuir para a formação dos estudantes. Também exploraram a relação entre a dança e outras áreas do conhecimento, questionando em que momentos ela se torna interdisciplinar e quais referências os alunos trazem para esse aprendizado. Além disso, discutiam o papel do professor de dança, suas competências e a importância de uma postura crítica e reflexiva no ensino. Outro ponto foi a função da dança na escola e quais metodologias e recursos pedagógicos são utilizados no dia a dia para enfrentar desafios e incertezas. Por fim, refletiam sobre como a dança no currículo escolar pode ser trabalhada de maneira estruturada, garantindo sua presença significativa no ambiente escolar.

Para a interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo organizar as informações em categorias analíticas. Assim, foi possível refletir sobre a formação docente, as habilidades



e competências desenvolvidas pelas professoras, os desafios e as incertezas da prática pedagógica e a interdisciplinaridade no ensino da dança. Além disso, a pesquisa considerou a importância de uma postura crítica e reflexiva no processo educativo, analisando de que forma a dança pode ser integrada ao currículo escolar de maneira significativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões realizadas ao longo deste estudo demonstram que o ensino da dança na escola ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à valorização desse componente curricular e à formação específica dos professores. O documentário “Nós, Professoras de Dança” evidencia que, embora a dança seja reconhecida como linguagem obrigatória no ensino de artes, sua implementação ocorre de forma desigual. Muitas escolas ainda carecem de infraestrutura adequada para sua prática, dificultando a vivência plena dessa linguagem pelos estudantes.

Um aspecto essencial levantado no documentário é o papel do professor de dança como mediador do conhecimento. Além de ensinar técnicas, poéticas e movimentos, esses profissionais têm o desafio de estimular a criatividade dos alunos e despertar neles a consciência corporal e artística. Dessa forma, o professor não apenas transmite conteúdos, mas, também, cria um ambiente propício à experimentação e à expressão individual dos estudantes, tornando-se um facilitador do aprendizado por meio do corpo. Souza, Brisola e Ricobom (2022, p. 1) destacam

que por meio da Arte é possível a comunicação dos sujeitos consigo mesmos, com o outro e com o mundo à sua volta. A partir da linguagem não-verbal a Arte permite a comunicação e, conseqüentemente, ao comunicar, atribui-se sentido, e atribuindo sentido se constroem também significados.

Outro ponto relevante é a interdisciplinaridade da dança no contexto escolar. As experiências relatadas demonstram que a dança pode dialogar com as mais diversas áreas, ampliando as possibilidades pedagógicas e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Esse caráter interdisciplinar contribui para que



os alunos desenvolvam um olhar mais crítico e reflexivo sobre o conhecimento, promovendo um aprendizado significativo.

Entretanto, um dos desafios mais marcantes na inserção da dança na escola é a falta de uma cultura institucional que valorize essa linguagem. Gestores e colegas docentes, muitas vezes, não compreendem sua importância para o desenvolvimento integral dos alunos, dificultando a implementação de projetos e atividades relacionadas à dança no cotidiano escolar. Esse desafio não é isolado, mas faz parte de um problema estrutural do ensino de arte no Brasil. Como apontam Marques e Brazil (2014), há uma circularidade que perpetua a desvalorização das artes na escola, dificultando avanços no ensino de dança.

Estabelece-se aí uma triste circularidade responsável não só pelo questionável nível de ensino de Arte que encontramos hoje na grande maioria das instituições escolares no Brasil, mas também responsável pela imobilidade, pela rarefeita possibilidade de transformação. Ou seja, se o ensino de Arte que tivemos em nossa escolarização formal não foi significativo, se passou em branco ou como uma “atividade de segundo escalão”, como vamos exigir hoje que a educação em/por meio da Arte que as escolas estão propondo às novas gerações seja significativa, presente, articulada, crítica? (Marques & Brazil, 2014, p.23).

Simultaneamente, o documentário aponta que, quando há apoio da comunidade escolar, os resultados são mais expressivos, gerando maior envolvimento dos estudantes e impactos positivos no desenvolvimento motor, emocional e social. A gestão escolar tem papel fundamental nesse processo, pois, ao reconhecer a relevância da dança, pode oferecer suporte na estruturação de horários, disponibilização de espaços adequados e alocação de recursos necessários para as aulas. Além disso, a participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais e outros educadores, é essencial para a valorização dessa prática, seja por meio do envolvimento nas atividades propostas, seja no incentivo ao desenvolvimento artístico dos alunos.

Para ajudar nesta valorização da dança na escola, é de suma importância que o ensino dessa linguagem artística seja conduzido por profissionais que possuam formação específica na área. A licenciatura em Dança tem papel fundamental na preparação de professores, pois fornece conhecimentos técnicos, pedagógicos e metodológicos essenciais para atuar no contexto educacional. Dessa forma,



um profissional licenciado em Dança está mais apto a planejar e conduzir aulas que respeitem as individualidades dos estudantes, incentivem a criatividade e promovam o desenvolvimento integral.

Outro ponto essencial é a valorização profissional da dança. Muitas vezes, a dança na escola é ministrada por professores de outras áreas ou por profissionais sem licenciatura, o que pode comprometer a qualidade do ensino. A presença de educadores devidamente formados fortalece a legitimidade da dança como componente curricular, garantindo que os alunos tenham acesso a um aprendizado estruturado e fundamentado em princípios pedagógicos.

A pesquisa de Corrêa (2018) aponta que a formação do professor de dança deve abranger não apenas a prática corporal, mas, também, o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o ensino dessa arte. Dessa forma, os profissionais tornam-se agentes transformadores na escola, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e inovador. Corrêa (2018) destaca a responsabilidade de cada docente de dança, ao inserir-se no contexto escolar, após a mudança na configuração curricular (Lei no 13.278, de 2016), quando destaca que “é ele quem apresenta para a comunidade que tipo de Dança é essa que se dança na escola”.

Diante disso, é necessário que as políticas públicas incentivem a formação e a contratação de professores licenciados em Dança, garantindo que a disciplina seja ministrada por profissionais preparados para fazer face aos desafios da educação contemporânea. A luta por concursos públicos específicos para essa área e a ampliação dos cursos de licenciatura são medidas fundamentais para garantir que a dança seja tratada com a seriedade e a importância que merece no contexto escolar.

É essencial que, cada vez mais, novos profissionais sejam inseridos na escola, fortalecendo a prática da dança na educação. Pesquisas como a da professora Joseane Franken Corrêa contribuem para documentar essa trajetória e construir um caminho mais consolidado para a dança na escola. Afinal, a dança no ambiente escolar é muito mais do que apenas movimento; é uma forma de expressão que toca em questões políticas e sociais, desafiando normas tradicionais da educação. O documentário revela que levar a dança para a escola é um ato político, pois ajuda a ressignificar o corpo dentro da educação. Durante muito tempo, o corpo ficou em segundo plano, enquanto a mente era priorizada. A dança muda



essa perspectiva, colocando o corpo no centro do aprendizado e reconhecendo-o como um espaço de memória, cultura e resistência.

Outro elemento evidenciado no documentário é a necessidade de um olhar sensível e flexível por parte do professor, características fundamentais para um ensino de dança que valorize a diversidade e a expressão individual dos estudantes. O olhar sensível refere-se à capacidade do educador de perceber e compreender as necessidades, emoções e particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor e inclusivo, onde todos sintam-se respeitados e incentivados a explorar suas próprias possibilidades corporais. Isso implica, por exemplo, em reconhecer as diferentes experiências prévias dos estudantes com a dança, suas inseguranças e potencialidades, criando um espaço de troca e crescimento mútuo. Para Marques (2007), a formação com a dança nas escolas contemporâneas pressupõe um desenvolvimento de um pensamento crítico e da sensibilidade estética e artística nos estudantes.

Já a flexibilidade revela-se essencial para lidar com os desafios diários da sala de aula, permitindo ao professor adaptar metodologias e estratégias de ensino de acordo com as diferentes realidades institucionais e perfis dos estudantes. Esse aspecto é particularmente relevante no ensino da dança, uma vez que cada turma possui dinâmicas próprias, diferentes níveis de envolvimento e repertórios culturais distintos. A capacidade de ajustar planos de aula, reformular abordagens e responder criativamente a situações imprevistas contribui para um ensino mais dinâmico e significativo. Além disso, a flexibilidade do professor também manifesta-se na forma como ele estimula os alunos a explorarem o movimento de maneira autoral, respeitando suas individualidades e incentivando a criação artística no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, os “experimentos coreográficos” destacam-se como uma prática relevante dentro do ensino da dança na escola. Esses momentos democráticos de criação artística configuram-se, segundo Corrêa e Hoffmann (2014, p. 106), “como uma negociação contínua, algo que mobiliza a turma e que necessita diálogo e respeito por parte de todos os envolvidos. Para o professor, é desafiador, já que tem que dar voz aos participantes sem apagar a sua própria presença dentro de aula”. Nesse contexto, o professor atua como provocador e mediador do processo criativo, instigando os alunos a experimentarem diferentes possibilidades corporais e artísticas. Além disso, a dança tem um impacto



emocional profundo. Para muitos alunos, dançar é uma maneira de autoconhecer-se e reconectar-se consigo mesmos.

O ser humano que dança tem uma experiência corporal que apresenta o potencial para ativar a escuta de si mesmo, a percepção de acontecimentos físicos, mas também afetivos e psíquicos. É, por isso, um caminho para sentir e conectar consigo mesmo (...) e com os outros, reencontro de raízes, conexão interna, com os saberes e práticas de cada pessoa, autorreconhecimento, refinamento da atenção para consigo mesmo, desenvolvimento de consciência corporal, entre outras (Olivares & Seibt, 2023, p.83).

O documentário mostra como as professoras ultrapassam o ensino técnico e tornam-se mediadoras de emoções e histórias, criando um espaço em que os estudantes podem explorar sentimentos, enfrentar inseguranças e descobrir novas facetas de si mesmos. Assim, a dança transforma-se em um lugar de liberdade e expressão, promovendo experiências coletivas que conectam diferentes histórias e identidades, contribuindo para uma convivência mais respeitosa e inclusiva na escola e na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste estudo, conclui-se que o ensino da dança na escola é um componente essencial para a formação integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional. No entanto, apesar dos avanços legislativos que garantem seu espaço no currículo escolar, a dança ainda enfrenta desafios estruturais, como a falta de profissionais especializados e a valorização insuficiente dessa linguagem artística no contexto educacional.

A análise do documentário “Nós, professoras de Dança” evidenciou a importância do professor como mediador do conhecimento, responsável por criar um ambiente de aprendizado que estimule a criatividade, a expressão corporal e a interdisciplinaridade. Além disso, observou-se que, quando há apoio institucional e valorização da dança dentro da escola, os impactos positivos no desenvolvimento dos alunos são significativos, favorecendo a construção de um olhar crítico e sensível sobre a arte e a educação. Contudo, esses avanços dependem diretamente da formação dos docentes, que precisam estar preparados para enfrentar



os desafios da prática pedagógica e consolidar a dança como uma linguagem essencial dentro da educação básica.

Nesse sentido, destaca-se a relevância de programas como o PIBID, que possibilitam a imersão dos licenciandos no contexto escolar ainda durante a graduação, proporcionando uma formação mais completa e conectada à realidade educacional. A experiência adquirida no PIBID contribui para que futuros professores de dança desenvolvam metodologias mais sensíveis e flexíveis, compreendendo as especificidades dessa linguagem e sua relação com os diferentes contextos de ensino. Além disso, ao atuar diretamente nas escolas, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar, na prática, os desafios da docência, refletindo sobre estratégias para integrar a dança ao currículo de forma estruturada e significativa.

Outro ponto relevante é a necessidade de investimentos contínuos na formação docente, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com as especificidades dessa linguagem e com os desafios do ambiente escolar. Para que a dança consolide-se como parte efetiva do ensino de artes, é fundamental que haja políticas públicas voltadas para a capacitação dos profissionais e para a criação de espaços adequados à prática pedagógica. A luta por concursos públicos para professores de dança também mostra-se essencial, garantindo que a presença dessa linguagem artística na escola não dependa apenas de projetos temporários ou iniciativas isoladas.

Por fim, este estudo reforça a importância de novas pesquisas na área, ampliando o debate sobre a inserção da dança na escola e suas contribuições para a educação contemporânea. A valorização dessa linguagem artística não apenas enriquece o currículo escolar, mas, também, promove uma educação mais humanizada, que reconhece o corpo como um potente meio de expressão e aprendizagem. Assim, espera-se que este trabalho contribua para futuras discussões e ações que fortaleçam o ensino da dança no contexto escolar brasileiro, garantindo que essa prática pedagógica seja cada vez mais acessível, valorizada e integrada ao processo formativo dos estudantes

## REFERÊNCIAS

BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. 2011. São Paulo: Edição 70.



CORRÊA, Josiane F.; HOFFMANN, Carmen A. **A composição coreográfica nos processos de ensino e aprendizagem em dança.** Informe C3. V05, 2014 p. 102-116.

CORRÊA, Josiane F. **NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA. Ensaio documental sobre a docência em Dançano Rio Grande do Sul.** 2018. 309 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Acessado em: 07/03/2025. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/201067/001087697.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CORRÊA, Josiane F. Nós, professoras de dança. Alvarada, 15/03/2019. Disponível em: [Nós, professoras de dança](#) Acesso em: 08/03/2025.

DE OLIVEIRA, VALCY ALMEIDA DA COSTA. **A importância da dança no processo de ensino aprendizagem.** 2017. Tese (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade do Médio Baixo Parnaíba, Chapadinha, 2017.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel A; BRAZIL, Fábio. **Arte em Questões.** 2.ed. São Paulo:Cortez, 2014.

OLIVARES, A. E. L.; SEIBT, C. L. **Dança e autoconhecimento: uma revisão de literatura integrativa.** Signos, ano 44, n. 2, ISSN 1983-0378, p. 71-86, 26 set. 2023.

PAIXÃO, EVERTON SANTOS; ONOFRE, JOELSON ALVES. **O histórico do ensino de arte no Brasil e a inserção da dança na escola.** In: Dança como área do conhecimento – perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares. 6º congresso científico nacional de pesquisadores em dança, 2020

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; BRISOLA, Eduarda; RICOBOM, Carol. A Arte na Educação Básica: reflexões acerca da performance artística no contexto de práticas em arte no ensino médio. **Revista Cena**, Porto Alegre v. 22, n. 38, set./dez. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>