

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 IV

ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn
Luiz Aparecido Alves De Souza
Cristiane Antonia Hauschild Johann
Regina Helena Munhoz

ISBN: 978-65-5222-049-3



ANFOPE

CAPES

Realização

LICESC

INSTITUTO
FEDERAL
PARANÁ

INSTITUTO
FEDERAL
RIO DE JANEIRO

UNIVATES

UFPA

UFRGS

UCS

FURG





IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

Formação inicial e continuada de professores

Volume IV

ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn
Luiz Aparecido Alves De Souza
Cristiane Antonia Hauschild Johann
Regina Helena Munhoz



realizeventos
Científicos & Editora



IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

Formação inicial e continuada de professores

Volume IV

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação inicial e continuada de professores / Organizadores, Iara Aquino Henn, Luiz Aparecido Alves de Souza, Cristiane Antonia Hauschild Johann, Regina Helena Munhoz. – Campina Grande: Realize eventos, 2025.

489 p. : il. (v. 4)

ISBN 978-65-5222-049-3 [E-Book].

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

21. ed. CDD 371.12

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

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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

COMITÊ EDITORIAL

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

APRESENTAÇÃO

Regina Helena Munhoz¹

Este e-book reúne **38 trabalhos** apresentados no **IV Encontro das Licenciaturas da Região Sul (IV ENLIC SUL)**, realizado entre os dias **17 e 19 de março de 2025**, na **Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)**, Centro de Ciências Tecnológicas, na cidade de Joinville/SC. Com o tema central *“Formação de professores: Histórico, políticas e práticas pedagógicas”*, o evento articulou três importantes espaços de reflexão e socialização de experiências: o **IV Seminário PIBID Sul**, o **II Seminário da Residência Pedagógica Sul** e o **II Seminário ANFOPE Sul**, promovendo o diálogo entre professores da Educação Básica, professores do Ensino Superior, gestores de diferentes instituições, estudantes das licenciaturas e pesquisadores da área educacional.

A presente coletânea nasce da necessidade de **registrar, socializar e ampliar o alcance das experiências, pesquisas e práticas formativas** que vêm sendo desenvolvidas na região Sul do Brasil, com destaque para os cursos de licenciatura e seus programas formativos vinculados às políticas públicas educacionais. Este e-book apresenta trabalhos que exaltam a valorização da escola pública, a importância da formação crítica e da educação como direito social. Não obstante, os trabalhos aqui reunidos expressam a diversidade, o compromisso e a resistência de sujeitos e instituições que constroem, no cotidiano, processos formativos alicerçados em princípios democráticos, emancipatórios e inclusivos.

Isto posto, ao longo dos trabalhos, evidenciam-se diferentes caminhos percorridos na **formação inicial e continuada de professores**, apresentando ações nos campos do estágio supervisionado, da iniciação à docência (PIBID), da imersão profissional (Residência Pedagógica), da extensão universitária, da pesquisa educacional, da cultura escolar e da gestão democrática em diferentes áreas do conhecimento, como Física, Dança, Teatro, Ensino Religioso e Ciências

¹ Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc/Joinville, rhmunhoz@gmail.com.

da Natureza. A pluralidade temática e metodológica das contribuições revela que a formação docente não se limita à apropriação técnica de saberes escolares, mas exige uma compreensão crítica da realidade educacional, dos sujeitos envolvidos e das finalidades da escola em um país marcado por profundas desigualdades sociais, raciais, regionais e culturais.

Um dos aspectos mais instigantes deste e-book é a forma como os textos **articulam teoria e prática, pesquisa e intervenção, universidade e escola básica**, superando dicotomias historicamente instauradas na formação docente. Os relatos de experiência, as análises de políticas públicas, os estudos sobre práticas pedagógicas e as investigações sobre o cotidiano escolar demonstram que os programas institucionais, quando bem fundamentados e planejados, podem proporcionar uma vivência formativa complexa, significativa e transformadora. Tais experiências podem contribuir não apenas para o desenvolvimento profissional dos futuros professores e dos professores atuantes, mas também para o fortalecimento das escolas e o estreitamento de relações entre universidade e escola.

Além disso, os trabalhos permitem vislumbrar a relevância de **práticas pedagógicas contextualizadas** que divergem de práticas tradicionais, como os projetos interdisciplinares, o uso da arte e da cultura como linguagens formativas, a construção de materiais didáticos alternativos, a promoção da avaliação diagnóstica como instrumento de planejamento, e o enfrentamento das exclusões estruturais por meio da educação antirracista, inclusiva e plural. Esses elementos não apenas enriquecem a formação dos licenciandos, como também contribuem para a produção de conhecimento educacional enraizado nas realidades escolares.

Destacam-se, ainda, os textos que abordam **os desafios contemporâneos das licenciaturas**, como a implementação do Novo Ensino Médio, a precarização da carreira docente, as reformas curriculares e as tensões entre o caráter formativo e a lógica produtivista que incide sobre a universidade pública. As reflexões apresentadas evidenciam que formar professores é, também, formar sujeitos capazes de intervir, propor e resistir em contextos adversos, reafirmando o papel social e político do magistério.

Outro aspecto relevante é o modo como os trabalhos lidam com **as múltiplas dimensões da diversidade**, seja no reconhecimento dos saberes territoriais, das identidades culturais e das práticas decoloniais, seja na valorização das escolas localizadas em áreas periféricas, da educação do campo e da promoção de

direitos em espaços historicamente negligenciados pelas políticas educacionais. As contribuições aqui reunidas mostram que a formação docente de qualidade se faz com escuta, com presença nos territórios e com o compromisso ético de construir uma educação pública para todos e todas, sem exceção.

O conjunto dos 38 trabalhos apresentados neste volume constitui um **importante documento sobre o presente e o futuro da formação docente no Brasil**, ancorado na produção concreta de sujeitos que, mesmo em condições por vezes adversas, constroem caminhos possíveis para transformar a educação a partir da reflexão e conhecimento da realidade, da experimentação pedagógica e da reflexão crítica. Ao registrar essas práticas e pesquisas, este e-book, assim como os demais e-books frutos do IV ENLIC SUL, assume o compromisso com a memória coletiva e com a divulgação dos saberes produzidos nas licenciaturas da região Sul, contribuindo para o campo da Educação como um todo.

Almejamos que esta obra possa instigar novos diálogos, provocar inquietações, fomentar práticas pedagógicas mais comprometidas, tanto com os sujeitos, quanto com os espaços de formação inicial e continuada de professores, tendo como palco principalmente as escolas públicas. Além disso, esperamos que este material inspire projetos de formação mais humanos, colaborativos e críticos. E, sobretudo, que cada leitura realizada reforce a centralidade da docência como projeto coletivo de emancipação, de reinvenção da escola e de construção de futuros mais justos e democráticos.

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.001

POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS DO PROGRAMA MAIS PROFESSORES NO PIBID E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA E COMPARATIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS **17**

Ana Gabriela da Costa Lara Medeiros

Andreia Rezende Garcia-Reis

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.002

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO CTS EM PROPOSTAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA **34**

Stefany Cris Pereira

Caroline Dorada Pereira Portela

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.003

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: DIÁLOGOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR **44**

Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza

Tuany Cristina Carvalho Santos

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.004

“NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA”: OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO PROFESSOR-ARTISTA AO INGRESSAR NAS ESCOLAS. **59**

Alice Garcia de Araujo

Érika Lopes Duarte

Jay Guimarães Porto

Maria Eduarda da Cunha Lemos

Tauana Oxley

Marco Aurélio da Cruz Souza

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.005

**O ELEMENTO FOGO COMO NORTEADOR EM UMA PROPOSTA
INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE FÍSICA** **73**

Pricila Aparecida Grittem da Silva Lindolm

Mikaelly Rafaela Mariniak

Graziele Aparecida Correia Ribeiro

Vanessa Patricia dos Santos

Thaís Rafaela Hilger

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.006

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA
EM UM COLÉGIO ESTADUAL CÍVICO-MILITAR** **87**

Gustavo Gonçalves Pereira Silva

Vanessa Yukie Yamanaka

André Gustavo Oliveira da Silva

Anna Flávia Magnoni Vieira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.007

**PIBID EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFSC: TRANSFORMANDO
REALIDADES NOS DIFERENTES TERRITÓRIOS DE ATUAÇÃO** **102**

Gabriela Furlan Carcaioli

Graziela Del Mônico

Carolina Orquiza Cherfem

Natacha Eugênia Janata

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.008

**A IMPORTÂNCIA DOS BIOMAS NA VIDA DAS ABELHAS SEM
FERRÃO NATIVAS DO BRASIL** **115**

Andrey Augusto da Silva Vanderlinde

Luiz Antônio da Rocha Andrade

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.009

**PIBID EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES
DO TRABALHO COLETIVO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA..... 126**

Natasha Eugênia Janata

Samantha Vieira da Silva

Luciana dos Santos Menezes

Edson Marcos De Anhaia

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.010

**GESTÃO EDUCACIONAL NA PRÁTICA: REFLEXÕES A PARTIR DE
UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO..... 139**

Nathália de Cristo Teixeira

Isadora Maria Cianfa

Gustavo Fernandes

Anna Flávia Magnoni Vieira

André Gustavo Oliveira Da Silva

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.011

**PIBID NA UFSC: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E
FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA..... 151**

Gabriela Furlan Carcaioli

Priscila Fabiane Farias

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.012

**DE FÉRIAS NA ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA SOBRE A HUMANIZAÇÃO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS
CORPORAIS..... 164**

Graziela Nunes Rodrigues

Milena Pinheiro Brum

Alessandra dos Santos Toledo

Mauren Lúcia Braga de Araújo

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.013

**FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA – REFLEXÕES SOBRE O
PROCESSO FORMATIVO E A FUTURA PRÁTICA PROFISSIONAL.....173**

Taiany Glória da Rosa

Eduarda Castanheira Madeira

Jaciara Jorge

Marco Aurélio da Cruz Souza

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.014

**ENTRE PRÁTICAS E TROCAS: A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO
EM EVENTOS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO INICIAL.....185**

Letícia Lucas Pereira Guilhamilho Ávila

Marcelo Dias Lemos

Leontine Lima dos Santos

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.015

**ANÁLISE DE POTENCIALIDADES E DE DESAFIOS DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DA UFPEL....194**

Júlia Blank Holz

Vanessa Lemos Guimarães

Fábio André Sangiogo

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.016

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E O ACOMPANHAMENTO
DAS APRENDIZAGENS COMO INSTRUMENTOS PARA O
PLANEJAMENTO EM UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL.....210**

Rafaela Elert Strelow

Patrícia Pereira Cava

Marta Nörnberg

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.017

**UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A PRÁTICA
DOCENTE DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO 225**

Vinicius Ribeiro Moreira
Paulo Ricardo Molinari Marins
Suélen Erkmann Pinto
Patricia Machado Durgante
Luciano Endler

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.018

**FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE: A TERRA COMO ELEMENTO
DE DISCUSSÃO 239**

Vanessa Patricia dos Santos
Graziele Aparecida Correia Ribeiro
Mikaelly Rafaela Mariniak
Pricila Aparecida Grittem da Silva Lindolm
Thaís Rafaela Hilger

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.019

**PIBID E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA
COM OFICINAS DO NOVEMBRO NEGRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA O ESTÁGIO DOCENTE 252**

Maria Luiza Henriques Silveira
Alessandra dos Santos Toledo
Evelyn Carvalho Recoba
Rodrigo Lemos Soares
Patrícia Becker Engers

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.020

RELATO DE EXPERIÊNCIA LICA/PIBID 262

Leticia Gomes da Silva
Luiz Antônio da Rocha Andrade

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.021

**A INTERDISCIPLINARIDADE NA FÍSICA: UMA ABORDAGEM DO
ELEMENTO ÁGUA E SUAS INTER-RELAÇÕES.....272**

Grazielle Aparecida Correa Ribeiro

Vanessa Patrícia dos Santos

Mikaelly Rafaela Mariniak

Pricila Aparecida Grittem da Silva Lindolm

Thaís Rafaela Hilger

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.022

**ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA:
IMPLICAÇÕES DA BNCC E DO PNLD NO ENSINO MÉDIO.....287**

Edilaine Aparecida Vieira

Graziela Piccoli Richetti

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.023

**O PERCURSO FORMATIVO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PERIFÉRICAS.....299**

Graziela Nunes Rodrigues

Milena Pinheiro Brum

Alessandra dos Santos Toledo

Mauren Lúcia Braga de Araújo

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.024

**A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA COM O SISTEMA DE ESCRITA
ALFABÉTICA E BANCO DE DADOS.....309**

Shelda Mendes Ribeiro Costa

Marta Nörnberg

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.025

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL 320

Tais Barbosa

Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi

Claudinei Alonso da Silva

Gerson Luiz Millan

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.026

ANÁLISE DE CONTEÚDOS DIGITAIS VIRAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS 334

Graziela Piccoli Richetti

Edilaine Aparecida Vieira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.027

POTENCIALIZANDO APRESENTAÇÕES ACADÊMICAS: OFICINA DE CANVA PARA LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA 347

Leonardo Corrêa Sabbado

Rita de Cássia de Souza Soares Ramos

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.028

DA TERRA AO CONHECIMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DE TINTAS NATURAIS NO ENSINO INTERDISCIPLINAR 361

Jonas Antunes

Pamela Fracaro

Gabriela Furlan Carcaioli

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.029

10 ANOS DA LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFPR CAMPUS FOZ DO IGUAÇU: UM OLHAR PARA OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS 371

Marcos Fernando Soares Alves

Nicolle Marra Ivanoski

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.030

TEATRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE QUÍMICA: UM ESPAÇO PARA O CIRCO QUÍMICO 385

Caroline Roberta Persuhn
Shara Monique Schwartz
Raul Schramm Filho
Camila Vandelinde Martins
Victoria Gattass Monteiro Metelo
Franciellen Rodrigues da Silva Costa
Edilaine Aparecida Vieira
Keysy Solange Costa Nogueira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.031

A IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO 400

Bianca Polli Rodrigues
Lucimara Cristina de Paula
Manoelly Caroliny Wacelechen
Samilly Hellmann de Souza

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.032

PESQUISA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO PARA A DOCÊNCIA EM ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL 412

Carlos Alberto Bertaiolli
Simone Riske-Koch

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.033

POTENCIALIDADES INTERDISCIPLINARES TEATRAIS NA DISCIPLINA DE ARTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ 424

Gabriela Sousa Martins
Robson Rosseto

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.034

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO:
BIBLIOTECAS ESCOLARES E PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA E
À FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS 437

Fabírcia Cristiane Guckert

Daniela Guimarães Ern

Alaim Souza Neto

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.035

O IMPACTO DO PIBID MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE
E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE LICENCIANDOS 453

Eduardo Gottfried Zotti

Andrey Rogério Pereira Viana

Maria Eduarda Rosado Schimitz

Patricia Machado Durgante

Luciano Endler

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.036

O ENSINO DA OPERAÇÃO DA POTENCIAÇÃO NA PERSPECTIVA
DO ENSINO EXPLORATÓRIO: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA 466

Giovana Aiko Asanuma

Rodrigo Keijiro Takiguti

Paulo Sérgio dos Santos Filho

Anna Flávia Magnoni Vieira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.037

ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS DO
PROCESSO DE ENSINO PARA ADOLESCENTES 480

Laise Maria Bolis

Cátia Keske

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.001

POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS DO PROGRAMA MAIS PROFESSORES NO PIBID E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA E COMPARATIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Ana Gabriela da Costa Lara Medeiros¹
Andreia Rezende Garcia-Reis²

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar uma análise interpretativa dos documentos oficiais vinculados ao Programa Mais professores - lançado pelo Ministério da Educação por meio da portaria Capes nº 6, de 15 de janeiro de 2005, que dispõe sobre o regulamento Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência - Pé-de-Meia Licenciaturas - e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, bem como uma comparação desses documentos, a fim de levantar possíveis interferências do Programa Mais Professores no PIBID. Os pressupostos teóricos subjacentes à análise dos documentos encontram-se na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo³ (Bronckart, 2008, 2021) tendo em vista o enfoque dado aos textos do entorno-precedente ao agir de ambos os programas. A intenção da pesquisa é investigar se as ações

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: anagabrielacostalara@gmail.com

2 Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: andreiargarcia@ufjf.br.

3 Termo cunhado por Bronckart (2008) para se referir às dimensões da prescrição. Em nosso trabalho, embora tenhamos dado preferência a esse termo, também usaremos os termos “texto prescrito” e “texto prescritivo” para fazer referências aos documentos aqui analisados.

norteadoras do Programa Mais Professores poderiam interferir no PIBID e quais as consequências e perspectivas para o cenário da formação de professores no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores, PIBID, Programa Mais Professores, Interacionismo Sociodiscursivo.

INTRODUÇÃO

Neste texto, apresentaremos uma comparação entre os documentos oficiais de apresentação de dois programas que visam à melhoria da qualidade da educação e, a partir dessa comparação, propomo-nos a uma interpretação de possíveis interferências do Programa Mais Professores no Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência. Nesse sentido, este artigo ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008, 2021), assumindo a linguagem como atividade central do desenvolvimento humano, uma vez que é por meio dela que interagimos socialmente através dos discursos que produzimos. Nosso foco será a análise dos textos do entorno-precedente ao agir³ relacionados aos dois programas a partir do Segmento de Orientação Temática (SOT) e Segmento de Tratamento Temático (STT), de acordo com o proposto por Bronckart (2008) e Bulea (2010). As seções deste artigo estão assim organizadas: introdução com apontamentos do referencial teórico, metodologia, discussão e resultados e considerações finais.

No entanto, antes de nos atermos aos textos prescritivos relacionados a ambos os programas, é importante que façamos uma retomada das concepções de formação docente no Brasil e de necessárias reflexões acerca do tema.

A partir das definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (Brasil, 1996), a formação inicial e continuada de professores tem sido um desafio. Ao mesmo tempo em que se estabelece que a formação docente tem relação direta com a qualidade do trabalho e com a qualidade da educação, diversos pesquisadores apontam uma deficiência na formação docente. De fato, há mais de uma década, Gatti (2010, 2013, 2014, 2019, 2021) defende que há uma insuficiência para o desenvolvimento da docência no que se refere à formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) e para a Educação Infantil (EI) no Brasil, especialmente no tocante à parte curricular dedicada à formação específica. Em suas pesquisas, Gatti (2021) mostra que as políticas e os programas nacionais ainda não surtiram os efeitos esperados, uma vez que há descontinuidade nas implementações ou reformulações sucessivas e fragmentação de ações entre vários órgãos governamentais. Neste viés, é válido dizer que nos encontramos em meio a uma crise formacional e, nesse contexto, cabe-nos analisar as possibilidades de percurso formativo e como os programas,

a exemplo do PIBID e do Mais Professores, têm contribuído para a formação e a firmação da profissão docente.

Para avançarmos na compreensão e na produção de um significado para a formação para a docência, retomamos Nóvoa (1995), que postula que esta inclui também experiências anteriores à formação propriamente profissional: passa pela formação inicial e continuada, organização da carreira, valorização salarial e condições de trabalho, assim como pelos valores e concepções de cada profissional e suas condições gerais de vida, uma vez que a disponibilidade física e emocional interfere diretamente no exercício da profissão. Nesse sentido, a formação docente não se restringe a fazer um curso de graduação, já que também resulta de toda uma situação cultural em que o indivíduo está inserido, ressaltando toda vivência, experiência e formação adquiridas como pessoa, como ser social. Para o autor, a vida profissional e as experiências sociais mais amplas se interpenetram e se constituem. Desse modo, não há uma separação entre a pessoa e o profissional, sendo a identidade dos professores um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção, de modos de ser e estar na profissão. Um deslocamento no debate sobre a formação de professores realçado por Nóvoa (1995), ao longo dos anos, é dizer da necessidade de incluir novas abordagens: de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmica (áreas, currículos, disciplinas) para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Tal feito justifica-se, já que a trajetória e a construção da identidade profissional (ou professoralidade) de um docente é, segundo o autor, um processo único, complexo, a partir da apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional.

Nesse sentido, para Nóvoa,

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Isso também pode ser evidenciado em Gatti *et al.* (2019), que definem que o trabalho docente tem a ver com aprendizagem de conhecimentos de modo significativo, sendo, portanto, portador de um compromisso político, na direção do

exercício consciente da cidadania, mas é assentado também no domínio de conhecimentos e de competências relativas à vida social e ao trabalho. No entanto, a autora considera que a formação para o trabalho docente se dá de modo pouco integrado ao real contexto escolar no qual o profissional desenvolverá a profissão. Para a autora, trata-se de uma formação com “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (Gatti, 2013, p. 58).

Desse modo, programas educacionais para melhorias da Educação Básica e de incentivo à docência devem apresentar em sua essência uma preocupação com estes três pilares de sustentação da carreira docente: a formação inicial, que deve estar atrelada, por sua vez, à união entre teoria e prática; a formação continuada; e incentivos financeiros.

Nesse contexto de possibilidades de formação inicial e continuada nascem os Programas PIBID e Mais professores, cada um em um momento diferente, mas ambos em mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Como nosso trabalho tem o objetivo de apresentar uma comparação entre os dois programas, discorreremos, em um primeiro momento, acerca do PIBID e, logo depois, apresentaremos o Programa Mais Professores. Acreditamos que reflexões sobre os dois programas, como eles se entrelaçam e como se afetam são fundamentais para encaminhamentos de programas e de políticas públicas que visam à melhoria da Educação Básica nacional.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), administrado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”, como disposto no artigo 1º do Decreto nº 7.219, de junho de 2010, que o instituiu. Pode-se dizer que o programa marcou um momento político que visava ao crescimento de políticas públicas e de programas educacionais voltados à formação inicial e continuada de professores num contexto em que a formação docente passou a ser vista como decisiva na mediação das transformações sociais.

O projeto PIBID requer, obrigatoriamente, o envolvimento de duas instituições de ensino: uma instituição de ensino superior e uma instituição de ensino básico, estabelecendo entre elas um diálogo sobre projetos educacionais para os

diversos componentes curriculares, sobre perspectivas de ensino-aprendizagem e sobre melhores formas de preparar os profissionais para o trabalho docente, fortalecendo as relações entre teoria e prática.

Dentre os objetivos descritos no artigo 3º do Decreto nº 7.219, está a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, a fim de promover uma maior integração entre os estudantes de Ensino Superior e a Educação Básica. Nesse sentido, podemos observar que o próprio decreto pressupõe que, para haver maior qualidade na formação de futuros profissionais docentes para a Educação Básica, haverá de se possibilitar também uma experiência de trabalho docente aos estudantes de licenciatura a partir do convívio com a Educação Básica e com tudo aquilo que a permeia.

Não se pode conceber a formação do professor apenas pelo viés do estudo das teorias; haverá de se levar em conta, para que essa formação seja sólida, a observação, a análise e a reflexão sobre as atividades que fazem parte do trabalho docente. Saviani (2007) critica a divisão entre teoria e prática, indicando a necessidade de estratégias para que elas sejam congregadas. Em diálogo com o autor, Nóvoa (2022) reforça a crítica a essa dicotomia que ainda existe no contexto de formação do profissional professor: Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas (Nóvoa, 2022, p. 76).

Na atividade docente, a boa realização do trabalho, em suas diversas perspectivas, pressupõe a qualidade da formação inicial e as possibilidades das formações continuadas. Nesse sentido, parece-nos que o PIBID tem funcionado como uma via de mão dupla, fazendo-se meio de vivência escolar para os futuros professores e lugar de revisitação e atualização teórica, oportunizando, aos professores supervisores, pensar o próprio fazer docente.

Desse modo, confirmamos a importância do PIBID para o estabelecimento de qualidade do Ensino Superior e da Educação Básica, costurando-os e entrelaçando-os num *continuum*, tendo em vista que, a partir do programa, formam-se novos professores aptos para o trabalho docente e constroem-se ações de formações continuadas para os professores supervisores que revisitam seus saberes docentes e seu agir docente à luz de novas teorias e diálogos com as IES.

Paralelamente ao PIBID, como uma alternativa à baixa procura pelos cursos de licenciatura, o governo Lula lançou, no dia 14 de janeiro de 2025, o Programa Mais Professores. No decreto, salienta-se como finalidade do programa a promoção da valorização e a qualificação do magistério da Educação Básica, a partir do incentivo à docência. O programa tem sido bastante discutido nas grandes mídias e pontuações positivas e negativas têm recaído sobre ele. Tamanha mobilização acerca do assunto deve-se, inicialmente, ao próprio enfoque dado ao programa pelo próprio Ministério da Educação. Além disso, o programa Mais Professores foi bastante criticado, pois tem sido visto pelos grandes veículos de comunicação como uma medida paliativa para resolução dos problemas salariais que recaem, sobretudo, nos docentes da Educação Básica, o que gera um contexto de falta de atratividade para a carreira.

É necessário pontuar que, tradicionalmente, tratamos problemas estruturais como se fossem pontuais ou emergenciais. A falta de professores na Educação Básica brasileira já vem sendo anunciada há pelo menos duas décadas, e sua origem não está na questão da formação docente, mas na falta de valorização da profissão docente. É claro que ações como o Pé-de-Meia, por exemplo, bolsa cedida a alunos de licenciatura como parte das ações do Programa Mais Professores, contribuirão para a permanência de alunos nos cursos de licenciatura, mas não serão suficientes para a manutenção desses futuros profissionais na docência.

METODOLOGIA

Nossa investigação está embasada no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, mais precisamente em conformidade com Bronckart (1999, 2008, 2021), que defende que as atividades coletivas e sociais são mediadas pela linguagem. Para Garcia-Reis e Callian (2021), o ISD torna-se um método relevante para as pesquisas em educação, uma vez que “permite a análise de textos referentes às diversas e multifacetadas atividades” (Garcia-Reis; Callian, 2021, p. 142).

Os dados utilizados foram retirados dos documentos oficiais – Decretos nº 12.358 e nº 7.219, e para análise lançamos mão de Bronckart (2008), que retoma a perspectiva de Volochinov, ao focalizar a análise descendente da atividade linguageira na construção do discurso. Assim, na análise da linguagem como agir,

deveríamos, inicialmente, ponderar “as condições e os processos de interação social” (Bronckart, 2008, p. 76). Desse modo, a linguagem não pode ser reduzida ao ato material do texto, haja vista que está fundamentada nos processos de comunicação social, pois ela é, de acordo com Bronckart (2021), um fenômeno interativo e social:

Nesta perspectiva, os produtos da atividade de enunciação, a saber, os enunciados ou os discursos concretos, são constituídos por formas cujas significações ou valores são marcados pelas propriedades do contexto das interações verbais; sua interpretação ou sua compreensão exige, em consequência, relacionar formas linguísticas observáveis com os elementos desse contexto mais do que recorrer às únicas “ideias” de um autor singular (Bronckart, 2021, p. 324).

Desse modo, entendemos que, por trás da materialidade dos documentos, há interpretações que nascem das redes discursivas, ou seja, das atividades linguageiras existentes no contexto social. Assim, a comparação entre os documentos e sua análise levará em conta também posicionamentos a respeito, principalmente, do Programa Mais Professores, tendo em vista sua projeção no cenário educacional brasileiro.

Utilizamos para a organização dos dados a metodologia de categorização dos conteúdos temáticos presentes nos seguintes textos: o Segmento de Orientação Temática (SOT) e o Segmento de Tratamento Temático (STT) (Bulea, 2010). No primeiro segmento, buscamos, nos documentos em análise, temas previamente definidos por nós. No segundo segmento, procedemos à elaboração de etiquetagem em virtude de elementos que foram encontrados nos documentos.

Na próxima seção, apresentaremos a análise e interpretação dos dados gerados a partir dos SOTs e STTs, conforme os quadros produzidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme pontuamos na seção anterior, os dados foram organizados em formato de quadros, os quais correspondem a SOTs. Os quadros foram formatados em quatro colunas, representando, respectivamente, o SOT, o STT, trechos do Decreto nº 7.219 (PIBID) e trechos do Decreto nº 12.358. Para essa organização, fizemos um quadro do que os documentos analisados traziam, em suas concepções, a respeito de licenciatura, de docência, de formação inicial e

de formação continuada. Nesse sentido, é importante ressaltarmos de antemão que esses conceitos não aparecem nos documentos de forma estanque, tendo em vista que todos eles dialogam entre si e se complementam durante todo o processo que desencadeia na profissão docente.

O primeiro quadro diz respeito ao SOT “licenciatura”. A partir dele, propusemo-nos a analisar como os documentos retomam as ações relacionadas à licenciatura.

Quadro 1: SOT Licenciatura e STT Ações de incentivo à licenciatura

SOT	STT	TRECHOS DECRETO PIBID	TRECHOS DECRETO MAIS PROFESSORES
Licenciatura	Ações de incentivo à licenciatura	1-Bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID. 2-Acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura. 3 - Concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.	1-Fomentar a atratividade, a permanência e a conclusão em cursos de licenciatura junto às IES. 2-Fica instituída a Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência – Pé-de-Meia Licenciaturas, com o objetivo de fomentar o ingresso, a permanência e a conclusão nos cursos de licenciatura de estudantes com alto desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Em ambos os decretos, é possível observar a importância financeira/econômica dada aos programas, condição fundamental para manutenção dos estudantes de licenciatura nas universidades. No contexto dos dois decretos analisados, percebemos que as ações de incentivo à licenciatura estão atreladas ao oferecimento de bolsas. No entanto, no PIBID, o oferecimento da bolsa relaciona-se não apenas à matrícula no curso de licenciatura, mas também à iniciação ao

trabalho docente. Nesse sentido, como pode ser retomado no primeiro quadro, o estudante deverá cumprir carga horária destinada a reuniões nas próprias IES, além de atuar nas escolas de ensino básico. Outrossim, as palavras presentes no tópico 2, da terceira coluna, “acompanhamento”, “orientação” e “avaliação” remetem a um maior contato das instituições de ensino, representadas pelos professores coordenadores e professores supervisores, com os licenciandos.

Não se pode relegar a segundo plano as bolsas que também são destinadas aos professores coordenadores e professores supervisores do PIBID. Elas fomentam o interesse de professores com mais experiência no ensino básico a se inscreverem no programa e, desse modo, a contribuir para a formação dos novos professores. Todavia, esse movimento dialógico pressuposto no PIBID parece não ganhar destaque no Programa Mais Professores, uma vez que a bolsa está condicionada a estudantes que obtiveram bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sem que estes se envolvam com projetos de ensino.

Em relação à docência, encontramos os seguintes elementos elencados no próximo quadro.

Quadro 2: SOT Docência e STT Ações de incentivo à docência

SOT	STT	TRECHOS DECRETO PIBID	TRECHOS DECRETO MAIS PROFESSORES
Licenciatura	Ações de incentivo à licenciatura	1-Fomentar a iniciação à docência. 2-Planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica. 3- Professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.	1- Prova Nacional Docente – PND, com o objetivo de subsidiar a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de seleção e de ingresso no magistério da educação básica pública, com vistas à melhoria da qualidade da docência e da formação dos professores. 2 -Incentivo à docência, na modalidade de poupança, que será acumulada durante o período regular de integralização do curso.

SOT	STT	TRECHOS DECRETO PIBID	TRECHOS DECRETO MAIS PROFESSORES
Docência	Ações de incentivo à docência	4 - O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.	3-Os professores selecionados para o recebimento da Bolsa Mais Professores participarão de curso de especialização em docência para a educação básica, que deverá ser realizado durante o período de duração da bolsa.

Na coluna de trechos retirados do Decreto PIBID, há uma referência clara no que diz respeito à iniciação à docência. Na segunda coluna, tópico 1, o documento apresenta uma finalidade do PIBID que se atrela à formação para o trabalho docente. O Programa Mais Professores diferencia-se do PIBID, pois, embora a palavra docência apareça no documento, não há de fato uma relação desse incentivo à aprendizagem do trabalho docente. Nesse sentido, de acordo com Garcia-Reis; Callian (2021), na formação docente, a prática precisa ser contemplada. De fato, no Programa Mais Professores, a formação inicial ainda está muito restrita à formação acadêmica teórica, diferentemente do PIBID, que condiciona o recebimento da bolsa a licenciandos que são encaminhados para exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas.

O próximo quadro tratará da dimensão da formação e das ações prescritas em cada um dos documentos a respeito da formação inicial. A formação inicial para o trabalho docente, quando não se considera o ambiente de atuação dos futuros trabalhadores - a escola e as relações que se estabelecem nesse espaço - torna-se fragmentada. Tardif (2014) afirma que, para compreender os saberes do professor, devemos levar em consideração a sua relação com o trabalho na escola e na sala de aula.

Quadro 3: SOT Formação e STT Ações de formação inicial

SOT	STT	TRECHOS- DECRETO PIBID	TRECHOS DECRETO MAIS PROFESSORES
Formação	Ações de formação inicial	1- Fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. 2- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. 3-Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.	1- Relação entre a teoria e a prática nos processos de formação inicial e continuada dos professores. 2- A articulação entre as redes de ensino da educação básica e as Instituições de Educação Superior – IES no contexto da formação docente. 3- Assegurar a equidade de oportunidades de desenvolvimento na formação docente e a valorização profissional dos professores. 4-O Ministério da Educação, em colaboração com os entes federativos, promoverá ações de fortalecimento da formação inicial e continuada para os professores da educação básica.

No Decreto do PIBID, no tópico 3, encontramos, como uma das finalidades do programa, a promoção da integração entre Educação Superior e Educação Básica. Parece-nos que essa integração só se dá de maneira sólida e engajada no convívio real do estudante de licenciatura com a escola, uma vez que observar e conviver com professores mais experientes contribui para a construção de novos saberes. Além disso, a constituição desses saberes pelo professor ajuda-o a construir a sua identidade com a profissão (Pimenta, 1996). Entretanto, embora no Decreto do Programa Mais Professores encontremos referência a uma “articulação entre as redes de ensino da educação básica e as Instituições de Educação Superior”, não há uma ação concreta definida de como essa articulação aconteceria.

Por fim, apresentaremos o quadro relacionado à formação com enfoque nas ações para a formação continuada.

Quadro 4: SOT Formação continuada e STT Ações de formação continuada

SOT	STT	TRECHOS DECRETO PIBID	TRECHOS DECRETO MAIS PROFESSORES
Formação continuada	Ações de formação continuada	1- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.	1-O Ministério da Educação, em colaboração com os entes federativos, promoverá ações de fortalecimento da formação inicial e continuada para os professores da educação básica. 2-O Ministério da Educação disponibilizará o Portal Mais Professores, com acesso aos cursos ofertados pelas secretarias do Ministério da Educação e pelas instituições públicas de ensino superior, de acordo com o perfil de interesse e da região dos profissionais.

Como já ressaltamos na seção introdutória deste texto, o PIBID tem funcionado como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que deve ser visto como um instrumento de formação inicial para os futuros professores, também precisa ser entendido como um contexto de formação continuada para professores da Educação Básica que assumirão a função de supervisores. Quando o professor de classe recebe os alunos do programa PIBID, há, provavelmente, uma modificação no seu agir docente. Nesse contexto, o professor supervisor passa a lecionar para duas categorias de alunos: aqueles próprios da Educação Básica e aqueles que vêm de um outro espaço do saber, que é o Ensino Superior. Essa segunda categoria traz para a sala de aula do professor supervisor uma nova configuração que interferirá no gênero da atividade docente, precisando, por vezes, o professor reconstruí-lo (Bronckart, 2006). Desse modo, ao receber esse novo *status* de professor coformador, como definido na terceira coluna, no tópico 1 dos trechos do Decreto do PIBID, os professores supervisores revisitam seus saberes e seu agir docente à luz de novas teorias e diálogos com as IES.

Essa importância dada pelo PIBID aos professores de Educação Básica, contudo, não se verifica no Programa Mais Professores. As ações destinadas à formação continuada colocam-se como novos cursos que serão oferecidos aos

docentes, mas que, possivelmente, não resultarão, necessariamente, em protagonismo e atorialidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi, a partir da análise comparativa de dois documentos oficiais – os decretos referentes ao PIBID e ao Programa Mais Professores –, investigar possíveis afetamentos do segundo programa no primeiro. Ao verificarmos, nos textos prescritos, as ações que recaem sobre as dimensões licenciatura, docência e formação, pudemos perceber que o Programa Mais Professores apresenta uma abrangência maior, uma vez que dialoga diretamente com o estudante do ensino básico, possibilitando-lhe uma escolha profissional via incentivo financeiro, o que não é pouco em contextos que deixam evidentes situações de vulnerabilidade social. No entanto, de acordo com uma nota emitida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF) e publicada no site da instituição, o Programa Mais Professores não contempla aspectos fundamentais para a valorização real do professor, como salários dignos, condições de trabalho, direitos e planos de carreira.

Além disso, colocando em perspectiva a Bolsa Pé-de-Meia Licenciaturas, haveria uma possibilidade de o Programa Mais Professores contribuir negativamente para um possível esvaziamento e conseqüente enfraquecimento do PIBID. Como pontuado nas discussões, o PIBID tem um papel fundamental na formação docente, seja ela inicial ou continuada. Criar um programa que se coloca como um possível concorrente para o PIBID, uma vez que não é possível a concomitância ou acúmulo de bolsas, é retroceder em finalidades e objetivos educacionais.

Portanto, acreditamos que será fundamental o acompanhamento das portarias e das diretrizes que tornarão as regras do Programa Mais Professores mais claras e delimitadas. A continuidade da análise dos novos textos prescritos e suas comparações com outros documentos oficiais de programas de bolsas tornar-se-ão material profícuo para a implementação de pesquisas e de críticas necessárias ao campo de pesquisa de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007/2010/2010/Decreto/D7219.htm>

BRASIL. *Decreto nº 12.358 de 14 de janeiro de 2025*. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil – Mais Professores. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12358.htm>

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

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

BRONCKART, J. P. *Teorias da linguagem: Nova Teoria Crítica*. Tradução Luzia Bueno, Ana Maria Mattos Guimarães e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2021.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GARCIA-REIS, A. R.; CALLIAN, G. R. O trabalho docente de uma professora supervisora do PIBID-Língua Portuguesa na perspectiva dos licenciandos. *Revista Linguagem em foco*. Vol.3, n.1, 2021, p.139-161. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4915>.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01/03/25

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Avaliação Educacional*, SP, v. 25, nº 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. A.; Barretto, E. S.; André, M. E. D. A.; Almeida, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília. UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>> Acesso em: 01/03/2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Revista Paradigma*, Vol. XLII, Nº Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021. Disponível em: <<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941>>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 28/02/2025.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *R. Fac. Educ.*, 22(2): 72-89, 1996.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 325p., 2014.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.002

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO CTS EM PROPOSTAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA

Stefany Cris Pereira¹
Caroline Dorada Pereira Portela²

RESUMO

A educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) configura-se como uma perspectiva educacional que busca, entre outros elementos, promover uma reflexão sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a fim de promover uma educação crítica e encorajar uma cultura de participação mais ampla. Nessa direção, apresenta-se uma pesquisa com predominância qualitativa, na qual foram analisadas propostas de ensino elaboradas por licenciandos em Física no contexto de uma disciplina de Metodologia do Ensino de Física, de um curso de licenciatura em Física de uma universidade pública da região Sul do Brasil. Os resultados indicam que as propostas de ensino analisadas não apresentam todos os pressupostos da Educação CTS sintetizados por Auler (2007), corroborando Strieder (2012) no que concerne à polissemia da educação CTS, no sentido de que as propostas de ensino apresentam especificidades sobre o conteúdo, temática, métodos de trabalho e avaliação. Reitera-se, portanto, a importância de práticas educativas dessa natureza e a necessidade de reflexões e discussões dos pressupostos da Educação CTS no contexto da formação inicial de professores.

Palavras-chave: Educação CTS, Licenciatura em Física, Metodologia do ensino de Física, Formação de professores.

1 Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR, stefanycrisp@gmail.com;

2 Doutora em Educação, professora do Instituto Federal do Paraná, Campus Paranaguá, caroline.portela@ifpr.edu.br.

INTRODUÇÃO

Reconhecemos que a educação crítica tem sido amplamente debatida em trabalhos acadêmicos recentes (Pereira, 2023; Pereira; Portela; Sousa, 2024). Com base nesse panorama, este trabalho visa contribuir para essas discussões ao explorar as possibilidades de práticas educativas CTS na formação crítica de alunos da Educação Básica.

Sustentamos que a educação CTS representa uma abordagem que promove o desenvolvimento de culturas de participação mais abrangentes em torno de temas relacionados ao avanço da Ciência e Tecnologia (CT), superando a tradicional visão tecnocrática associada a esse desenvolvimento (Auler, 2007; Rosa, 2019; Pereira, 2023).

Como não é possível estabelecer um objetivo único para as práticas dessa natureza, Auler (2007) apresenta três dimensões principais que podem ser contempladas em práticas educativas CTS: Relevância Social dos Temas; Interdisciplinaridade; e Democratização dos Processos Decisórios. Nessa direção, o objetivo deste trabalho é analisar como esses pressupostos se apresentam em propostas de ensino CTS elaboradas/desenvolvidas por licenciandos em Física, no contexto de uma disciplina de Metodologia do Ensino.

METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta-se com predominância qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso (Ludke; André, 1986), no contexto de um curso de licenciatura em Física de uma universidade pública da região Sul do Brasil, mais especificamente na disciplina de Metodologia do Ensino de Física, na qual se realizou a construção de dados.

Neste trabalho, apresentamos um recorte das análises realizadas em uma pesquisa mais ampla, em propostas de ensino elaboradas por três licenciandos em Física, que participaram da disciplina no 1º semestre de 2021, na qual a primeira autora acompanhou algumas aulas em que o referencial CTS foi apresentado aos licenciandos.

Pautamo-nos em Ludke e André (1986) ao ponderar que quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano podem ser considerados documentos. Dessa forma,

levamos em conta que a “análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Ludke; André, 1986, p. 45), o que colabora com o objetivo deste trabalho no que concerne à aproximação dos licenciandos com os pressupostos da Educação CTS.

REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto educacional, as propostas de ensino CTS visam principalmente formar cidadãos conscientes das contradições inerentes ao desenvolvimento da Ciência e Tecnologia (CT), promovendo uma cultura de participação mais ampla nesse processo. O objetivo é compreender as implicações sociais, ambientais, políticas e econômicas do progresso da CT, superando a visão linear tradicionalmente associada a esse avanço. Portanto, um dos objetivos da educação CTS é promover decisões e discussões mais democráticas, envolvendo a participação da população, e não apenas a dos especialistas com conhecimento científico, como ocorre nos modelos tecnocráticos (Auler, 2002).

As práticas educativas CTS podem ser estruturadas a partir de diferentes inquietações. Conforme apresentado por Aikenhead (1994), essas práticas têm como base temas de natureza social, que devem integrar elementos da tecnologia para revelar as inter-relações com a ciência. Assim, diversas práticas e atividades educativas podem ser implementadas, buscando atingir objetivos específicos de acordo com cada situação.

Strieder (2012) observa que a Educação CTS é um campo polissêmico, englobando uma ampla gama de atividades, temas e objetivos. No entanto, alguns objetivos e pressupostos da Educação CTS podem ser destacados, como a busca por informações relevantes, tomada de decisões, formação crítica, interdisciplinaridade, revelação da realidade, contextualização, participação social e superação da cultura do silêncio (Auler, 2002; Rosa, 2019; Pereira, 2023).

Os pressupostos do enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) discutidos por Auler (2007) são definidos em três dimensões principais: **Relevância Social dos Temas:** Refere-se à necessidade de abordar temas e problemas que sejam socialmente relevantes. Esses temas são escolhidos por sua capacidade de evidenciar as inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade, além de promover a tomada de decisões informadas pelos alunos. **Interdisciplinaridade:** A interdisciplinaridade envolve a colaboração de diferentes especialistas para

analisar os temas, indo além da simples interface entre disciplinas. Isso é fundamental para superar a fragmentação disciplinar e evitar uma abordagem tecnocrática dos problemas sociais. **Democratização dos Processos Decisórios:** Essa dimensão busca incluir mais atores sociais na tomada de decisões relacionadas à ciência e tecnologia, afastando-se de decisões tecnocráticas e promovendo um maior envolvimento democrático da sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentaremos uma breve descrição das propostas de ensino elaboradas por três licenciandos em Física, buscando identificar como os pressupostos da Educação CTS são apresentados nelas.

PROPOSTA DE ENSINO DE ANTÔNIO

A sequência didática do licenciando Antônio é intitulada “Explorando a Rede Elétrica” e foi planejada para alunos da terceira série do Ensino Médio com base nos “Três Momentos Pedagógicos” (3MP) (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002).

A proposta utiliza o contexto industrial local para abordar conceitos de eletricidade e energia elétrica, com os conteúdos de eletromagnetismo explorando a matriz energética nacional e estadual em meio às crises hídricas, com ênfase na relevância das usinas termoeletricas.

As atividades incluem uma problematização inicial baseada na observação da infraestrutura elétrica da cidade, seguida pela integração de conhecimentos de física e geografia, embora a colaboração entre disciplinas seja opcional.

Como problematização inicial questiona-se os alunos sobre a paisagem ao redor da escola e da cidade, apontando a presença de redes elétricas de alta e baixa tensão, além da presença de subestações elétricas, transformadores e usina de produção de energia elétrica, assim chamando a atenção dos alunos à proeminência da infraestrutura elétrica na comunidade. Usa-se então o questionamento e a conversa subsequente, que emergirá da problematização, para iniciar a apresentação dos conteúdos (Proposta de ensino Antônio).

Avaliações serão realizadas em três etapas: discussões e produções textuais sobre a matriz energética e métodos de produção de eletricidade; análise do consumo de energia elétrica pelos próprios alunos em suas casas; e uma avaliação escrita tradicional que consolida o aprendizado dos conceitos teóricos e práticos abordados.

Percebemos que a proposta de ensino apresenta dois pressupostos da educação CTS: temática e interdisciplinaridade. Com relação à temática, observamos que ela se apresenta como um tema nacional/global, porém contextualizado à realidade local dos estudantes. E a interdisciplinaridade apresenta-se como a inserção da disciplina de Geografia nas discussões. Destacamos que o licenciando sugere que essas reflexões sejam realizadas pelo professor(a) de Geografia da escola, porém isso não é obrigatório para a realização das atividades subsequentes.

Quanto à tomada de decisões, percebemos que há uma ausência de atividades dessa natureza na prática apresentada, sendo as atividades avaliativas centradas no conteúdo de Física e limitadas a estabelecer relações entre estes e a realidade dos alunos, como, por exemplo, identificar o consumo de energia elétrica em suas casas.

PROPOSTA DE ENSINO DE CARLOS

O licenciando Carlos apresenta uma proposta de ensino com o seguinte objetivo:

Espera-se que, ao longo da sequência didática, os alunos possam desenvolver habilidades e valores que contribuam para a formação de cidadãos mais críticos e atuantes na sociedade, que possam apreender os conceitos científicos relacionados ao consumo de energia e às fontes de energia, e, em específico, à geração de energia solar fotovoltaica. Além disso, devem explorar as possibilidades atuais, num contexto econômico e social, da implementação de usinas de painéis solares e reconhecer os impactos sociais das políticas de desenvolvimento tecnológico associados à geração e ao consumo de energia (Proposta de ensino Carlos).

Nessa proposta de ensino que se inicia com uma discussão sobre o texto jornalístico “A lenha ou a fome”, de Felipe Aníbal, que retrata a realidade de famílias em fragilidade socioeconômica num bairro da capital onde a prática é proposta, o professor deve realizar a leitura e promover discussões com base em

perguntas elaboradas por ele, e em seguida iniciar a apresentação dos conteúdos de Física e orientar uma pesquisa sobre energia fotovoltaica. Como avaliação e finalização das atividades, os alunos devem produzir materiais de divulgação científica sobre a energia limpa. Nesse momento, o licenciando apresenta que o aluno deve tomar decisões:

A escolha do que vão divulgar em suas produções também representa um momento de tomada de decisão por parte dos alunos, elemento importante da abordagem CTS. Os alunos devem imaginar que alguém vai ler o material que eles irão produzir, e para isso devem chamar a atenção do leitor (Proposta de ensino do Carlos).

Entendemos que esta tomada de decisão não se relaciona com a apresentada por Auler (2007) e não se aproxima dos ideais da educação CTS no que concerne à aproximação e reflexões mais amplas sobre os impactos da CT. Dessa forma, destacamos que a temática apresentada pelo licenciando também é de caráter nacional, porém contextualizada à realidade local dos estudantes, e não é apresentada pelo licenciando a interdisciplinaridade.

PROPOSTA DE ENSINO DE RICARDO

A última proposta de ensino que compõe o *corpus* de análise é apresentada pelo licenciando Ricardo. Nessa proposta, o licenciando propõe-se a explorar o tema dos aparelhos celulares e sua interação com conceitos técnicos e científicos, utilizando a metodologia dos 3MP. Inicialmente, a introdução ao tema envolve contextualizar os objetivos e explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre celulares através de perguntas instigantes e discussões. O objetivo é obter uma visão geral do entendimento dos alunos e ajustar o conteúdo conforme suas necessidades. Com o objetivo de introduzir um aspecto histórico e social ao tema proposto, é sugerida uma atividade de leitura e produção de um resumo de um artigo sobre a história dos celulares no Brasil.

As aulas seguintes aprofundam aspectos técnicos, começando com telas capacitivas e baterias, em que o professor utilizaria imagens, vídeos e experimentos práticos para facilitar a compreensão. Em seguida, a aula abordaria a recepção de sinal e a Gaiola de Faraday, com foco em experimentações práticas para demonstrar princípios físicos fundamentais. O tema dos GPS, satélites e

Teoria da Relatividade seriam tratados de forma expositiva e contextualizada, utilizando vídeos e esquemas para explicar conceitos complexos de maneira acessível.

Após essas etapas, uma avaliação teórica seria realizada com questões que abrangem os conteúdos de Física retratados nas aulas. A discussão final abordaria o impacto social e ambiental dos celulares, utilizando textos e relatórios para fomentar um debate cerrado nos conceitos físicos relacionados ao tema. A tarefa final consistiria na elaboração de um texto integrado com o tema “Celulares: como afetam a nossa vida?”.

Entendemos que essa proposta de prática apresenta uma temática global, visto que os celulares são aparelhos utilizados cada vez mais no cotidiano das pessoas mundialmente. Não há indicação de interdisciplinaridade nem de elementos que promovam processo de decisão por parte dos alunos.

SÍNTESE DOS RESULTADOS

O quadro 1 apresenta uma síntese das análises realizadas com base nas propostas de ensino analisadas. São destacados os seguintes elementos: os licenciandos, o tema da proposta de ensino e os pressupostos da Educação CTS que pudemos identificar em cada uma das propostas.

Quadro 01: Síntese das análises

Licenciando	Tema	Abrangência do tema	Interdisciplinaridade	Processos decisórios
Antônio	Energia	Global/Local	Geografia	Não apresenta
Carlos	Energia	Nacional/Local	Não apresenta	Não apresenta
Ricardo	Celulares	Global	Não apresenta	Não apresenta

Fonte: Autoria própria (2024).

Em todas as propostas apresentadas e analisadas, pudemos identificar a temática utilizada. Em duas propostas foi apresentada uma temática nacional/global, porém contextualizada com a realidade local da escola. Na prática do aluno Ricardo, é proposto que sejam realizadas relações entre o conteúdo com um tema global (celulares).

Com relação à interdisciplinaridade, foi possível identificar que, na proposta de prática do licenciando Antônio, é sugerida diretamente a participação do(a) professor(a) da disciplina de Geografia. Nas demais propostas de práticas, não há menção sobre a intervenção e/ou participação de professores de outras disciplinas.

Identificamos que nenhuma proposta de ensino apresenta atividades que promovam a democratização de processos decisórios. Acreditamos que isso pode estar relacionado ao sentido do ensino de Física da matematização e da preparação para o vestibular (Vital; Guerra, 2018) visto que essas percepções influenciam na nossa visão de ensinar Física, de forma que há um privilégio por instrumentos de avaliação formais.

Dessa forma, destacamos que todas as propostas de práticas apresentadas são importantes para o ensino de Física e promovem reflexões mais amplas sobre os produtos e impactos da CT, porém não é possível identificar a presença de todos os pressupostos destacados por Auler (2007). Consideramos que isso reforça o apresentado por Strieder (2012) no que concerne à polissemia da educação CTS, no sentido de que as práticas apresentam diferentes enfoques para diferentes temáticas, além de diferentes meios de trabalhar essas relações em sala, em maior ou menor nível de criticidade e de reflexões pelos alunos. Porém todas estabelecem o ensino e aprendizagem de Física por meio da educação CTS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos estabelecer relações entre as propostas de ensino desenvolvidas por licenciandos em Física no contexto de uma disciplina de metodologia de ensino e a presença dos pressupostos educacionais CTS.

Entendemos que a educação CTS se apresenta como um caminho para o estabelecimento de uma educação crítica e contextualizada com a realidade do estudante e que incentiva culturas de participação mais amplas.

Identificamos que as propostas de ensino analisadas não apresentaram todos os pressupostos sintetizados por Auler (2007). Em duas propostas foi apresentada a temática energia, que é de abrangência nacional/global, porém contextualizada com a realidade local da escola.

Com relação à interdisciplinaridade, foi possível identificar que apenas em uma proposta é sugerida diretamente a participação do(a) professor(a) de outra

área do conhecimento. Identificamos que nenhuma proposta de ensino apresenta atividades que promovam a democratização de processo decisórios.

Concluimos destacando a importância de práticas educativas dessa natureza por promoverem reflexões mais amplas sobre os produtos e impactos da CT. Consideramos que os resultados obtidos corroboram Strieder (2012) no que concerne à polissemia da educação CTS, no sentido de que as práticas apresentam especificidades sobre o conteúdo, temática, métodos de trabalho e avaliação.

Ressaltamos a importância de discussões dessa natureza no contexto da formação inicial de professores, visto o potencial formativo que a educação CTS tem no que concerne à formação crítica e contextualizada dos estudantes, além de encorajar culturas de participação mais amplas no contexto da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. The social contract of science: implications for teaching science. In: SOLOMON, Joan e AIKENHEAD, Glen S. (Eds.). STS education - International perspectives on reform. New York: Teachers College Press, 1994.

AULER, D. **Interações entre ciência-tecnologia-sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82610>. Acesso em: 25 jan. 2023.

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: Pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência e Ensino**, v 1, número especial, 2007, não paginado. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4960414/mod_folder/content/0/ENFOQUE%20CI%C3%80NCIA-TECNOLOGIASOCIEDADE.pdf?forcedownload=1. Acesso em 25 jan. 2023.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, S. C. **Educação CTS**: Perspectivas Socioeducacionais e indícios da construção da autonomia docente da formação inicial de professores de Física. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

PEREIRA, S. C.; PORTELA, C. D. P.; SOUSA, S. Pressupostos da Educação CTS e Perspectivas Socioeducacionais: um estudo com licenciandos em Física. In: 3º ENICTS - Encontro Nacional Interdisciplinar de Ciência, Tecnologia e Sociedade. 2024.

ROSA, S. E. da. **Educação CTS**: contribuições para a constituição de culturas de participação. 2019. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação em Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39240>. Acesso em: 25 jan. 2023.

STRIEDER, R. B. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil**: sentidos e perspectivas. 2012. Tese (Doutorado em Ciências/Ensino de Física) – Instituto de biociências e Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13062012-112417/publico/Roseline_Beatriz_Strieder.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

VITAL, A.; GUERRA, A. Os sentidos que os estudantes atribuem ao ensino de Física e à sua abordagem histórica. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 130–154, 2018. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2018v23n1p130. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/867>. Acesso em: 27 jan. 2023.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.003

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: DIÁLOGOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza¹
Tuany Cristina Carvalho Santos²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as experiências formativas vivenciadas a partir de atividades do Estágio de Docência do Doutorado (EDD) de um Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação, localizado no interior do Paraná. O EDD constitui-se como parte integrante da formação de discentes matriculados nos PPGs visando ao preparo para a docência e à interação com a graduação, aprofundando criticamente elementos constitutivos da ação docente. As atividades desenvolvidas ocorreram ao longo de dois semestres nas disciplinas de Didática e Gestão Educacional II do curso de Pedagogia da mesma instituição, contemplando momentos como planejamento, organização de aulas, metodologias, didáticas, avaliação e a relação professor-aluno no contexto do Ensino Superior. As reflexões aqui apresentadas pautam-se em alguns referenciais, como Veiga (2006; 2014), Pimenta e Lima (2006), Pimenta e Anastasiou (2017). Os resultados indicam que a experiência do EDD promove aprendizagens e torna-se importante à formação inicial e continuada de professores, sendo estes pós-graduandos, acadêmicos e supervisores. Com isso, tal processo formativo constitui-se como uma ação reflexiva, em que teoria e prática são indissociáveis. Ainda, considera-se que, ao atender os objetivos propostos

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, luanapieckhardtsouza@gmail.com;

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, tuanycarvalho09@gmail.com;

pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior (CAPES), o EDD torna-se um avanço para a preparação e qualificação docente no Ensino Superior, caracterizando-se como experiência docente nessa etapa. No entanto, identificam-se desafios ao passo que é uma atividade restrita aos bolsistas e, ainda, requer-se que, no âmbito dos PPGs, haja mais propostas atreladas à docência no Ensino Superior.

Palavras-chave: Formação de professores, Estágio de Docência, Pós-Graduação.

INTRODUÇÃO

A formação e a qualificação de professores têm se destacado como um dos principais desafios da educação brasileira, especialmente no contexto da expansão do Ensino Superior. Nesse cenário, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha um papel fundamental, promovendo a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e a preparação de docentes qualificados para o Ensino Superior.

O Estágio em Docência (ED), instituído pela CAPES em 1999 (Ofício circular nº 28/99/PR/CAPES), tornou-se obrigatório para bolsistas de mestrado e doutorado, visando integrar a formação pedagógica à prática docente (Brasil, 1999), e permanece em vigência por meio da Portaria nº 76/2010 da CAPES, tendo a duração mínima de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado (Brasil, 2010).

No entanto, apesar dos avanços, a formação pedagógica dos pós-graduandos ainda enfrenta obstáculos significativos, dentre os quais a dicotomia entre a formação para a pesquisa e a preparação para a docência, que muitas vezes resulta em profissionais com excelente domínio teórico, mas com lacunas em sua prática pedagógica.

A discussão sobre essa dualidade é particularmente relevante no Ensino Superior, já que pesquisas sobre a temática (Bastos *et al.*, 2011; Corrêa; Ribeiro, 2013; Behrens *et al.*, 2014; Inácio *et al.*, 2019; Kreuz; Leite, 2021) apontam para o predomínio da pesquisa em detrimento da docência, levando a práticas docentes embasadas, principalmente, no conhecimento específico adquirido durante a formação inicial ou ao longo da carreira, bem como em modelos de ensino vivenciados como discentes. A ação docente, quando conduzida de maneira reducionista, tende a priorizar a reprodução de conceitos e práticas preestabelecidas, em vez da construção do conhecimento e do desenvolvimento intelectual dos estudantes, gerando um hiato na formação dos professores que atuarão no Ensino Superior.

Essa lacuna evidencia a necessidade de repensar a formação do professor, que muitas vezes é preparado para exercer uma profissão específica, mas não para a docência, perpetuando a ideia equivocada de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” (Cunha, 2004; Veiga, 2006; 2014), já que a falta de preparo pedagógico resulta em dificuldades no planejamento das aulas, na escolha de metodologias

adequadas e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem, aspectos fundamentais para uma docência de qualidade.

Diante desse cenário, o ED emerge como uma oportunidade valiosa para os pós-graduandos vivenciarem e refletirem sobre a prática pedagógica, integrando teoria e prática de forma crítica e reflexiva no âmbito do Ensino Superior. É nesse contexto que este trabalho se insere, tendo como objetivo apresentar as experiências formativas vivenciadas a partir de atividades do Estágio de Docência do Doutorado (EDD) de um Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação, localizado no interior do Paraná, demonstrando, através das vivências, as possibilidades na formação pedagógica dos futuros docentes.

METODOLOGIA

Diante do objetivo proposto, pode-se afirmar que o presente artigo é de natureza qualitativa, conforme proposto por Lüdke e André (2013). Segundo as autoras, para que a pesquisa seja de abordagem qualitativa, é necessário que o pesquisador assuma centralidade no processo de investigação, utilizando o ambiente no qual se encontra como fonte primária de informações. Os dados coletados devem ser, em sua maioria, descritivos, priorizando a compreensão do processo em vez do resultado final. Além disso, é essencial dar atenção ao significado que as pessoas e os fenômenos estudados atribuem às suas experiências. Por fim, a análise dos dados deve seguir uma abordagem indutiva, permitindo que as conclusões emergentes sejam construídas a partir das informações obtidas.

Partindo desta compreensão, o EDD foi realizado no âmbito do curso de Pedagogia da instituição no qual está localizado, e também do Programa de Pós-Graduação em Educação nas disciplinas de Didática II e Gestão escolar II com acadêmicos que estavam no segundo ano de sua graduação, no período noturno. Cabe ressaltar que a escolha por tais disciplinas se deu pelo fato de sua ementa se aproximar e/ou tratar especificamente de temáticas relacionadas às teses que as pós-graduandas estavam desenvolvendo.

As atividades foram desenvolvidas ao longo de dois semestres, com carga horária total de 30 horas, distribuídas entre atividades teóricas e práticas, sob a supervisão da professora responsável pela disciplina. Tais atividades desdobraram-se em quatro momentos: o desenvolvimento do plano de estágio com a previsão das observações, o do planejamento das atividades a serem

desenvolvidas, os momentos para as docências e o relatório final. Nesse processo, vivenciamos, junto às professoras supervisoras, atividades que envolveram planejamento, organização de aulas, metodologias, didáticas, avaliação e a relação professor-aluno no contexto do Ensino Superior.

As atividades teóricas foram concentradas na discussão e reflexão sobre temas fundamentais para a prática docente, tais como planejamento de ensino, metodologias, avaliação e a relação entre teoria e prática, bem como foram feitas leituras, debates e reflexões junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia, a partir de conceitos-chave, utilizando como base textos e obras de referência na área da educação e nas disciplinas em que o EDD aconteceu.

As atividades práticas consistiram na aplicação dos conceitos teóricos discutidos em sala de aula, com foco no desenvolvimento de habilidades pedagógicas durante as docências. Nesse sentido, foram conduzidos exercícios reflexivos e atividades que visavam à mediação de leituras compartilhadas, nas quais os acadêmicos discutiam textos selecionados, refletindo sobre sua relevância para a prática docente.

Além disso, foram propostas atividades que incentivam a participação ativa dos alunos, como a elaboração de objetivos de aprendizagem e a análise crítica de práticas pedagógicas. Essas atividades tiveram como objetivo principal a vivência prática dos conceitos teóricos, permitindo que os alunos experimentassem e refletissem sobre sua aplicação em contextos reais.

A integração entre atividades teórico-práticas contribuiu para a formação de uma prática docente mais comprometida, crítica e reflexiva, necessária para o exercício da docência no Ensino Superior. Os referenciais teóricos que embasaram as discussões e as atividades realizadas serão abordadas na próxima seção.

REFERENCIAL TEÓRICO

A docência constitui-se como base para a profissão docente (Pimenta; Lima, 2006; Veiga, 2014). Afinal, é nela que se articulam os saberes teóricos e práticos essenciais, possibilitando a construção da identidade docente e de uma prática pedagógica reflexiva e transformadora. A partir desse entendimento, compreendemos que a formação docente não se encerra na graduação, mas se estende e se consolida na pós-graduação, sendo o estágio de docência uma de suas esferas.

A importância da formação de professores expressa-se por meio das amplas discussões simultâneas à expansão do ensino nas últimas décadas, denotando-a como um dos desafios para a educação brasileira em diferentes níveis. Nesse contexto, entendemos que a pós-graduação possui papel fundamental na formação de professores ao proporcionar espaços relacionados à pesquisa e à reflexão, que articulam saberes e demandas do campo educacional, favorecendo a relação teórico-prática.

Ao abordarmos o vínculo entre a pós-graduação e a formação de professores, precisamos ter em mente os desafios de ordem social, política, econômica e tecnológica que esses campos possuem, mas sem deixar de considerar seus respectivos papéis e finalidades. Assim, de modo geral, a pós-graduação *stricto sensu* prevê a formação de recursos humanos qualificados, produção de conhecimento científico e tecnológico e a contribuição para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país (PNPG, 2011).

Dentre os objetivos da pós-graduação *stricto sensu*, está a formação para o magistério no Ensino Superior (Brasil, 1996). Nesse sentido, o EDD configura-se como uma das atividades que integra a formação do pós-graduando, pois “[...] objetiva a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (Brasil, 2010, p. 32). No entanto, o que se observa na estrutura curricular de programas de pós-graduação é a predominância de ações voltadas ao âmbito da pesquisa científica, de modo que os aspectos pedagógicos e didáticos, que deveriam compor tal formação, são raros (Almeida, 2012).

No entanto, alguns programas vinculados à área da educação estabelecem como objetivos a formação de pesquisadores e educadores, o que nos leva a perceber a relação existente entre a pós-graduação *stricto sensu* e a formação de professores. Cabe destacarmos que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa³ (PPGE/UEPG) reitera tal relação, ao elencar como seus objetivos:

I - formar pesquisadores e contribuir para a formação de profissionais na área da Educação com vistas à produção do conhecimento, seu avanço qualitativo e sua transformação;

II - subsidiar a formação de pesquisadores capazes de analisar situações educacionais e de intervir em diferentes espaços educativos, em construção ou de demandas emergentes; (PPGE/UEPG, 2017, p. 02).

3 Instituição localizada no interior do Paraná, onde ocorreu o EDD e à qual pertencem as pós-graduandas.

Assim, percebemos que a pós-graduação em educação se torna uma das alternativas e lugares para a formação de professores do Ensino Superior. É um espaço que ainda possui iniciativas tímidas sobre o processo formativo do professor universitário, derivadas da tradição com que se constituiu esse campo, mas ratificada também pela legislação. Esta, por sua vez, ainda é omissa nesse sentido, pois são trechos escassos que versam a respeito da temática, denotando um olhar urgente e necessário das políticas educacionais.

O histórico da constituição da pós-graduação evidencia a necessidade de realizar uma reflexão mais rigorosa da formação do professor do Ensino Superior. Afinal, a tradição de “quem sabe fazer, sabe ensinar” (Cunha, 2004; Veiga, 2006; 2014) predominou a constituição do Educação Superior, concedendo prestígio, nesse nível de ensino, não aos saberes da docência, mas às competências relacionadas à pesquisa, que, em geral, não se incorpora à dimensão pedagógica (Cunha, 2009). Tais aspectos revelam a supervalorização do domínio do conhecimento da área de especialidade e das formas acadêmicas de sua produção, em detrimento da dimensão pedagógica da formação de professores universitários.

De acordo com Cunha (2009, p. 86), essa percepção revela-se pela proposta curricular dos cursos que, “[...] em geral, não se preocupam com a docência, pois, por sua natureza, assumem a pesquisa como objetivo principal [...] Certamente o modelo de avaliação instituído pela CAPES contribui para essa visão”. Apesar de tal contradição, a autora explicita que também há o apoio a iniciativas que, aliadas ao proposto no âmbito da pesquisa, anunciam uma preocupação mais ampla com a formação.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2017) ressaltam que se tornar um exímio pesquisador e/ou um especialista em determinada área do saber não é garantia de se transformar em um professor competente, uma vez que pesquisa e docência exigem qualidades e saberes específicos. A partir dos objetivos e finalidades que versam sobre a formação na pós-graduação *stricto sensu*, também é importante que se enfatizem os objetivos estabelecidos na legislação nacional para a formação de professores. Assim, destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Brasil, 2019) apontam como finalidade a preparação de profissionais qualificados, críticos e reflexivos, capazes de articular teoria e prática em sua atuação pedagógica.

Tal formação requer caráter sólido que propicie o conhecimento de fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação, permitindo ao profissional o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre práticas pedagógicas. Sendo assim, é preciso que haja o aprofundamento crítico-pedagógico na formação dos futuros docentes a fim de que a formação, a reflexão e a capacidade crítica sejam desenvolvidas (Veiga, 2014).

Nesse sentido, é necessário que a formação de professores seja considerada como processo de contínua construção e desenvolvimento (Veiga, 2014). Ademais, deve ser um processo que tenha como base a reflexão, a crítica e o compromisso com a transformação, para que seja evidenciado, no campo educacional, o reconhecimento dos docentes como sujeitos centrais nas teorias e práticas que subsidiam o processo educativo a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória, possibilitando discussões e mudanças necessárias.

Assim, exercer a docência na perspectiva emancipatória é proporcionar, tanto aos alunos como aos professores, o conhecimento e a compreensão da realidade social, cultural, política, econômica e histórica em que estão inseridos (Cunha, 2004). Desse modo, a ação docente deve ser dotada de intencionalidade, em que a relação teoria e prática seja compreendida intrínseca ao processo de ação e formação, compreendendo que ambas são elementos fundamentais para a docência emancipadora.

Desse modo, corroboramos Cunha (2009) ao destacar que a formação de professores requer o reconhecimento de que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Assim, a atividade teórico-prática constitui-se como núcleo do trabalho docente (Pimenta, 1995). Evidentemente, a profissão docente é prática social, a qual se constitui como forma de intervenção na realidade social. Assim, é preciso que se reconheça a imbricação de prática e ação, e de sujeitos e instituições (Pimenta; Lima, 2006).

A partir de uma compreensão filosófica, entendemos que a ação não é mera atividade humana, mas atividade referida a objetivos, finalidades e meios. Do mesmo modo, compreendemos que a teoria assume o papel de oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que não só forneçam explicações provisórias da realidade, mas também permitam questionar práticas e ações.

Dessa forma, o estágio é compreendido como atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente, superando sua tradicional redução à atividade prática instrumental e

se constituindo como atividade de pesquisa (Pimenta; Lima, 2006), uma vez que é possibilidade de formação para o estagiário enquanto futuro professor, como também para professores supervisores, alunos e contexto educacional a partir da relação com os estagiários.

Além disso, conforme Pimenta e Lima (2006), o estágio constitui-se como possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, tecendo reflexões e intervenções que lhes permitam compreender e problematizar as situações que observam. Logo, o estágio pressupõe uma postura investigativa, crítica e reflexiva diante do conhecimento e da própria ação docente, a qual se torna imprescindível ao exercício da docência.

Portanto, ao corroborarmos Veiga (2014) e Cunha (2004; 2009) a respeito do exercício da docência como ação complexa, em que teoria e prática se tornam indissociáveis, apontamos o estágio no contexto da pós-graduação *stricto sensu* como possibilidade de pesquisa e de formação para atuação no Ensino Superior, um espaço que ainda possui iniciativas tímidas sobre o processo formativo do professor universitário, mas que se constituem como possibilidades profícuas para a integração entre teoria e prática na formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as atividades desenvolvidas, questões relacionadas ao EDD emergiram das discussões e reflexões sobre diversos aspectos da formação docente, a saber, a integração entre a teoria e a prática, a formação pedagógica, a reflexão sobre a prática docente e os desafios da formação de professores no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Primeiramente, destacamos a percepção do EDD como experiência que nos aproxima da vivência da ação docente e da organização do Ensino Superior, como também fortalece o vínculo entre a graduação e a pós-graduação.

A integração entre teoria e prática, o primeiro desses pontos, é caracterizada como um dos pilares centrais do ED (Brasil, 1999; 2010), apontando para a indissociabilidade de ambas, sendo a prática pedagógica um espaço para questionar os referenciais teóricos, não se limitando à transmissão de conhecimentos. Segundo Franco (2012), a prática docente deve ser compreendida como as ações dos professores, que adquirem intencionalidade e consciência do docente quanto

às suas ações. Nesse sentido, a formação pedagógica do professor universitário exige a compreensão das complexidades da docência e o desenvolvimento de habilidades para articular os saberes teóricos com as demandas da sala de aula, promovendo uma prática mais crítica e contextualizada.

As vivências no EDD, por um lado, mostraram a necessidade de preparar os pós-graduandos não apenas como pesquisadores, mas também como educadores, capazes de planejar aulas, mediar discussões e avaliar a aprendizagem de forma crítica, pois, na estrutura curricular dos programas de pós-graduação em educação, ainda não há espaços específicos destinados para formação e discussão sobre a docência no Ensino Superior.

Gatti (2001) destaca que os cursos de mestrado e doutorado foram concebidos para formar uma elite intelectual, com foco principal na preparação de pesquisadores de excelência. No entanto, outras funções inicialmente propostas para a pós-graduação, como a formação de professores para o Ensino Superior, foram gradualmente minimizadas ou negligenciadas. Assim, a formação docente não pode se limitar aos conhecimentos específicos do âmbito da pesquisa, mas precisa incorporar uma dimensão pedagógica que prepare os futuros docentes para os desafios da sala de aula no contexto universitário.

Por outro lado, o EDD é um dos momentos que oportunizam aos pós-graduandos a formação de docentes mais conscientes de seu papel na transformação da educação, oferecendo um espaço para a experimentação e a reflexão sobre práticas pedagógicas. Além disso, o EDD não apenas prepara para a docência, mas também os desafia a superar os obstáculos e a buscar constantemente a melhoria de sua prática, por meio de uma postura reflexiva que lhes permita aprender com as experiências vivenciadas (Franco, 2012; Veiga, 2014; Pimenta e Lima, 2006).

A reflexão sobre a prática docente também é um elemento central do EDD, pois permite que pós-graduandos, e também professores supervisores, analisem criticamente suas ações e identifiquem pontos de melhoria. Segundo Schön (2000), a reflexão na ação é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo que as experiências se tornem ponto de partida para o planejamento, a aula e a avaliação das disciplinas. Nesse sentido, o diálogo com os professores supervisores é outro aspecto relevante no EDD, já que os saberes desses docentes e a troca de experiências podem auxiliar no fortalecimento da identidade dos novos docentes no Ensino Superior.

Outro aspecto é o desafio da formação de professores no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* (PGSS) e a conciliação da formação prática com os propósitos acadêmicos para esse nível de formação. Ao refletirmos sobre o EDD, este surge como uma das respostas possíveis a esse desafio, constituindo-se como um caminho para superar a dicotomia pesquisa-ensino, prática-teoria na formação de professores, principalmente para o Ensino Superior. Há muitos anos, discute-se que a PGSS deve assumir um papel mais amplo, indo além da formação de pesquisadores e incluindo a preparação de docentes qualificados para atuar no Ensino Superior (Gatti, 2001; Cunha, 2004; Martins, 2010).

Além disso, cabe ressaltarmos o indicativo de o EDD ser estendido aos discentes não bolsistas dos programas de pós-graduação, uma vez que, atualmente, possui caráter optativo, o que acaba restringindo tamanha oportunidade a um público apenas. Para mais, elencamos como um aspecto pertinente - que pode impulsionar melhorias no campo da formação de professores e também de pós-graduandos - a contabilização do período de estágio em EDD como experiência no Ensino Superior, tendo em vista que, para inserção nesse contexto, na maioria das vezes, solicita-se experiência mínima de um ano. Afinal, as atividades denotam carga horária e atividades que se configuram como docência nesse âmbito.

Nesse contexto, o EDD representa uma oportunidade para resgatar essa dimensão teórico-prática da formação, permitindo que os pós-graduandos vivenciem a docência de forma supervisionada e reflexiva, promovendo práticas que superem o ensino instrumentalizado e descontextualizado. Porém é importante ressaltar que o EDD sozinho não resolve as tensões existentes na formação docente para a atuação no Ensino Superior, uma vez que ainda persiste a já destacada ênfase na formação para pesquisa em detrimento da docência. Por fim, o EDD e sua efetividade dependem de uma mudança mais ampla na cultura da PGSS, principalmente no que se refere ao reconhecimento e valorização da docência como uma dimensão essencial da formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar as experiências formativas vivenciadas a partir das atividades do EDD em um Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação, localizado no interior do Paraná. As vivências durante o estágio demonstraram as possibilidades e os desafios na formação pedagógica dos

futuros docentes, destacando a importância da integração entre teoria e prática para a construção de uma prática docente mais crítica e reflexiva. Através das atividades teórico-práticas, os pós-graduandos podem desenvolver habilidades pedagógicas e a reflexão sobre sua prática, articulando saberes teóricos com as demandas que surgem da sala de aula.

No entanto, o estágio também revelou desafios, como a conciliação entre pesquisa e ensino, a resistência dos alunos a práticas dialógicas e a pressão por produtividade acadêmica. A reflexão sobre a prática docente foi central, promovendo uma postura crítica e autônoma.

Assim, o EDD contribuiu significativamente para a formação docente para o Ensino Superior, valorizando a docência como prática essencial. No entanto, sua efetividade depende de uma mudança na cultura e nas políticas da pós-graduação, que devem equilibrar a formação de pesquisadores e docentes, reconhecendo a importância da prática pedagógica para a excelência acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).

BASTOS, A. V. B.; TOURINHO, E. Z.; YAMAMOTO, O. H.; MENANDRO, P. R. M. Réplica 1 - formar Docentes: em que medida a Pós-Graduação cumpre esta missão? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600011>

BEHRENS, M. A.; MARTINELLI, L. M. B.; BALECHE, F. L. K. Ação docente no Ensino Superior: reflexões sobre paradigmas educacionais inovadores na prática pedagógica. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-16.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. v. 1.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES. **Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010**. Regulamenta o Programa de Demanda Social. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício 028/99/PR/CAPES**, do Presidente da CAPES, Abílio Afonso Baeta Neves, datado de 26 de fevereiro de 1999.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no Ensino Superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003>

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 525-536, set./dez, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/397>. Acesso em 10 fev. 2025.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3664>

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
(Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, set./dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300010>

INÁCIO, A. L. M.; MARIANO, M. L. S.; FRANCO, S. A. P.; OLIVEIRA, K. L. Estágio em docência na pós-graduação: perspectivas acerca da formação docente. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1910435, p. 1-17, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/rtr.v4n0.10435>

KREUZ, K. K.; LEITE, F. A. A formação pedagógica no estágio de docência em curso de pós-graduação stricto sensu. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 6, p. 1120-1130, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22408/rev6020219651120-113>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *IN*: MARTINS, L. M., DUARTE, N. (org). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em 10 fev. 2025.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Resolução CEPE n. 28, de 24 de outubro de 2017**. Aprova novo regulamento do Programa Acadêmico de Pós-Graduação em Educação, da UEPG. Disponível em: <https://www2.uepg.br/ppge/wp-content/uploads/sites/28/2019/08/Novo-regulamento-PPGE.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 42, n. 14, p. 327-342, 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS01>

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.004

“NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA”: OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO PROFESSOR-ARTISTA AO INGRESSAR NAS ESCOLAS.

Alice Garcia de Araujo¹

Érika Lopes Duarte²

Jay Guimarães Porto³

Maria Eduarda da Cunha Lemos⁴

Tauana Oxley⁵

Marco Aurélio da Cruz Souza⁶

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir a partir das experiências docentes vivenciadas por cinco professoras atuantes em escolas de Educação Básica do Rio Grande do Sul e as bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do núcleo Dança da Universidade Federal de Pelotas. Utilizamos o documentário “Nós, Professoras de Dança” (2019), de Josiane Corrêa, disponibilizado durante o recesso

1 Graduanda no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista PIBID Núcleo Dança da UFPel. E-mail: alicearaujo.ufpel@gmail.com

2 Graduanda no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista PIBID Núcleo Dança da UFPel. E-mail: erikaaalopesduarte@gmail.com

3 Graduanda no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista PIBID Núcleo Dança da UFPel. E-mail: jayjayguimaraes@gmail.com

4 Graduanda no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista PIBID Núcleo Dança da UFPel. E-mail: m.eduardacunha14@gmail.com

5 Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas. Supervisora PIBID núcleo Dança da UFPel. E-mail: tauana.oxley@gmail.com

6 Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa, Portugal. Orientador PIBID Núcleo Dança da UFPel. E-mail: marcoarelio.souzamarco@gmail.com

acadêmico como atividade de cunho reflexivo sobre o fazer docente dos profissionais de dança e seus desafios. O conteúdo nos sensibilizou, pois se relaciona com as experiências vividas cotidianamente pelo grupo. Pretendemos discorrer sobre questões relacionadas às estratégias e às vivências pedagógicas que nos constituem enquanto professoras de dança, destacando alguns tópicos considerados essenciais para pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o preparo dos professores-artistas (Debortoli, 2011; Lampert, 2014; Marques, 2014) para atuar frente aos desafios do contexto escolar. Entre os tópicos elencados, destacamos: a necessidade de repensar as metodologias de ensino do professor-artista para qualificar a aprendizagem dos alunos; a infraestrutura das escolas e como ela influencia no desenvolvimento das aulas; a importância do diálogo com a gestão escolar; os desafios para a construção da imagem como professores de dança, levando em consideração a situação de precariedade do ensino das artes no currículo escolar no Rio Grande do Sul, em específico nas redes públicas de Educação Básica. Com base nas experiências individuais como professoras e nas experiências coletivas do PIBID, acreditamos que os professores de dança nas escolas buscam constantemente o reconhecimento da importância de seu trabalho, observando que isso tem relação com a desvalorização das artes por parte da sociedade como um todo. Diante disso, professores-artistas que atuam com a dança na escola frequentemente sentem a necessidade de defender a sua relevância, tanto para a gestão escolar quanto para toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Dança, Educação, Arte, Gestão escolar, PIBID.

INTRODUÇÃO

O ensaio documental de Corrêa (2019), o qual faz parte de sua tese de doutorado “Nós, professoras de Dança” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos foi apresentado como atividade reflexiva realizada durante o recesso acadêmico no núcleo de Dança do Pibid-UFPeL e foi o que nos impulsionou a desenvolver este artigo. O Pibid é um Programa de Iniciação à Docência que surge como uma oportunidade de ampliar os conhecimentos e experiências dos discentes de licenciatura para desenvolver sua atuação docente nas escolas de Educação Básica, excluindo o pensamento do conhecimento acadêmico e o conhecimento de experiência como pontos distintos e sem conexão. Com o Pibid, essa preparação e atuação dos futuros professores ocorre conjuntamente com a formação acadêmica.

É preciso entender a formação e a atividade profissional como processos articulados, superando as justaposições entre formação inicial e continuada dos professores e entre teoria e prática. Assim, a proposição de novas políticas de formação inicial baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolas – campo do trabalho docente –, ainda que não configure uma reestruturação dos modelos de formação, pode trazer avanços no sentido de promover maior articulação entre os espaços e tempos nos percursos formativos dos professores (Ambrosetti; Nascimento, 2013, p. 7).

O programa é um importante aliado na valorização do preparo docente para atuar na Educação Básica. Nele, a universidade e redes de Educação Básica se interligam, trabalham coletivamente, o que propicia um diálogo imprescindível entre a comunidade acadêmica e a gestão escolar. Um diferencial do Programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando como coformadores no processo de iniciação à docência. Com essa iniciativa, os professores de Educação Básica são inseridos nas políticas de fomento, criando-se um elemento de articulação entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas (Ambrosetti; Nascimento, 2013).

Assim, tratando-se de um importante programa para nós, iniciantes na atuação como professoras, ingressamos com o desejo de aprimorar nossos conhecimentos e, acima de tudo, especificamente em nossa área, prepararmo-nos da melhor forma possível para os enfrentamentos constantes dos professores de arte nas instituições de ensino básico.

A tarefa de cunho reflexivo nos foi designada pelo professor coordenador do núcleo, o professor doutor Marco Aurélio da Cruz Souza, com o objetivo de reconhecer as vivências, estratégias e desafios do cotidiano das professoras de dança, tratando-se de um documentário de mapeamento e de relacionar-se às experiências diversas e, de certa forma, comuns entre as professoras. No documentário “Nós, Professores de Dança”, nos é apresentado um olhar sensível e reflexivo sobre a atuação das professoras de dança no contexto escolar no estado do Rio Grande do Sul. Nele são abordados os desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes, pensando na falta de reconhecimento da dança como parte de um componente curricular e até em dificuldades para a adaptação metodológica para as diferentes realidades escolares. O documentário também evidencia que os professores de dança precisam constantemente estar se provando e defendendo a importância do ensino de dança/arte no processo de ensino-aprendizagem e superar essas barreiras institucionais e estruturais que limitam nossa atuação como docentes.

A partir desse documentário e dos relatos das professoras entrevistadas, pontuamos, neste artigo, questões relacionadas às estratégias e às vivências pedagógicas que nos constituem como professoras de dança, destacando alguns tópicos considerados essenciais para pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o preparo dos professores artistas (Debortoli, 2011; Lampert, 2014; Marques, 2014) para atuar frente aos desafios do contexto escolar. Entre os tópicos elencados, destacamos os seguintes: a necessidade de repensar as metodologias de ensino do professor-artista para qualificar a aprendizagem dos alunos; a infraestrutura das escolas e como ela influencia no desenvolvimento das aulas; a importância do diálogo com a gestão escolar e os desafios para a construção da imagem como professores de dança, levando em consideração a situação de precariedade do ensino das artes no currículo escolar no Rio Grande do Sul, em específico nas redes públicas de Educação Básica.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho de Corrêa (2019) apresenta cinco professoras de dança, sendo três delas atuantes em escolas da cidade de Porto Alegre (RS) e duas na cidade de Pelotas (RS). Durante este ensaio, constituído por entrevistas narrativas, as professoras discorrem sobre como a dança surgiu na vida delas e como ela persiste em suas vidas agora como docentes da rede de Educação Básica, compartilhando momentos marcantes e muitos até mesmo comuns quando se trata dos desafios dos professores do ensino de Arte nas instituições. Todas elas levantam reflexões acerca do contexto da dança na escola e como o ensino da mesma pode ir para muito além de técnicas específicas, promovendo uma diferença positiva na vida dos alunos. Cada uma, assim como nós, teve suas primeiras experiências na área de forma artística.

As cinco profissionais entrevistadas afirmam ter tido experiência prévia com práticas de Dança antes da graduação e referem-se, principalmente, à atuação como bailarinas em grupos e companhias de Dança. As professoras também afirmam que, antes de optar pelo curso superior de Dança, chegaram a prestar processo seletivo para outros cursos superiores e duas delas mencionaram ter iniciado outra formação acadêmica, que foi interrompida no momento em que decidiram cursar exclusivamente a licenciatura em Dança (Corrêa, 2018, p.154).

Pode-se pensar esse como um primeiro ponto importante de discussão quando se fala da **formação e preparação desses professores**, pois, quando se ingressa na faculdade, na maioria das vezes, pensa-se a dança apenas como um fazer artístico, e não como área de conhecimento que tem um pedagógico próprio, justamente por conta de vivências na mesma. Em sua maioria, as experiências dos estudantes do curso de licenciatura são voltadas para o lado artístico, o que acaba por muitas vezes, ao se depararem com o desafio pedagógico do ser professor sendo o motivo de desistências de ingressantes e desilusões com a profissão.

Desse modo, a discussão sobre a importância de um preparo inicial cuidadoso para os futuros professores, com apoio e com demonstrações das diferentes possibilidades de se trabalhar e da importância da dança como ensino para a formação das pessoas, deve ser mais debatida e refletida, pois a docência, especificamente no campo da Arte, não é simples. O programa de iniciação à docência

apresenta-se nesse contexto como uma “ferramenta” para se aprimorar esses desenvolvimentos e auxiliar para a construção de nossa imagem/papel como professoras-artistas em sala de aula.

A constatação de que a formação profissional não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários ao enfrentamento das complexas tarefas que lhes são exigidas na sociedade contemporânea, bem como a insatisfação social com o nível de ensino nas escolas brasileiras e os indicadores educacionais que apontam essas fragilidades, vêm levando à crescente responsabilização do poder público pelo desempenho das escolas e professores. Essa situação tem se refletido na proposição de diferentes programas voltados para a melhoria da formação dos professores (Ambrosetti; Nascimento, 2013, p. 7).

Como estudantes de licenciatura em dança da UFPel e bolsistas do PIBID, deparamo-nos com o famoso despertar do artista para professor. Chegamos com a parte prática, dançada, a parte artística que nos fez nos encantarmos pela área, e a universidade com a teoria pedagógica totalmente vinculada a práticas corporais. Esse “despertar” no começo pode parecer um abismo do que devemos dividir e o que podemos manter, como “criar” a nossa imagem de professor enquanto aluno e ainda com visão do artista em busca de mais. Como contornar isso e saber separar as milhares de ideias que temos ao entrar em uma escola, que muitas vezes serão vetadas, mudadas por falta da estrutura do espaço e os impedimentos gerais de algumas escolas?

É nesses exatos momentos, sentados na sala de aula como universitários, ou visitando uma escola como futuros professores, que os planos borbulham em nossos corpos, assim como o frio em nossos estômagos, a ânsia por fazer e o desespero do que e como iremos fazer. Propõe-se uma reflexão sobre o professor-artista (Rodrigues, 2011) e o caminho a percorrer para nos encontrar e encaixar, certos de que o amor pelo ensino que vamos criando no decorrer da faculdade, e o amor pela dança que já chega fervente em nós, junto ao PIBID, é o guia que nos vai auxiliando a pensar sobre nossos fazeres e novos saberes.

Mas afinal, **professor e artista ou artista-professor?** Rodrigues (2011) nos faz pensar sobre essa questão. Muitos pensam que, ao chegar à sala, deixamos o artista do lado de fora da porta, muitas vezes por conta de normas que nos impõem, que criam empecilhos em seus trabalhos (nossos futuros), mas a mágica

da nossa profissão é não precisar separar-se de seu lado artístico, pelo contrário, apenas o somamos com a persona que criamos/nos tornamos naquele ambiente escolar. Não podemos esquecer o artista que vive em nós e que, por sermos específicos da área de dança, somos muitas profissões em uma só: professor, diretor, ator, figurinista, sonoplasta, cenógrafo, entre outras (Rodrigues, 2011). Entretanto, por sermos o que somos, e exercermos o que exercemos, vivemos em um estado de provação quase diária sobre o valor do desenvolvimento de nossas práticas, do porquê de cada passo, e com os fundamentos de cada aula, muitas vezes, na ponta da língua e em livros de estudos comprovados.

Não conseguiríamos citar em qual ponto, momento, o professor dentro de nós desperta a nível de nem sempre apenas abaixar a cabeça, mas sim lutar por seu espaço e a importância de sua matéria como todas as outras. É certo que o ambiente escolar implica

algumas limitações que não são encontradas em espaços designados somente para práticas artísticas. Muitas escolas também não compreendem totalmente as necessidades dessa prática e do profissional que a realiza. Essas constatações contribuem para que algumas instituições de ensino ainda não sejam compreendidas como espaços que possibilitam processos artísticos e criativos consistentes (Rodrigues, 2011).

Nós, como futuras professoras-artistas que estamos em formação, sempre estamos em constante pensar de como faremos em nossa vez. Algumas de nós já obtiveram certa experiência nas escolas em estágios curriculares obrigatórios, mas temos em mente que, quando chegar a hora, não saberemos o que estará à nossa espera, mas sabemos que as pesquisas/escritas, fundamentos que a cada dia se ampliam mais, e os professores nos auxiliam. A mente aberta, a luta por nossa profissão e principalmente as diversas metodologias pensadas e prontas para serem repensadas ou descobertas, serão nossos apoios a nos apegar ao entrar no desconhecido.

Ao longo dos relatos das professoras entrevistadas no documentário e a partir de experiências vivenciadas por algumas de nós em sala de aula, encontramos semelhanças relacionadas ao cotidiano de um professor de dança, entre elas, **a necessidade de adequação das metodologias** para se trabalhar na Educação Básica. Muitas vezes, é modificado também pela forma como a gestão escolar entende a arte e o sistema tradicional de ensino das instituições. Quando pontuamos sobre as modificações nos processos de ensino-aprendizagem entre

professor e aluno, apontamos as problemáticas relacionadas ao sistema de ensino das escolas a partir de um olhar mais sensível e educacional, somadas ao pensamento de Freire (1996) de que o aluno - assim como o professor - é transmissor de conhecimento. É importante para nosso papel como professoras compreender que os alunos possuem suas próprias vivências e repertórios culturais, sociais, corporais etc. e, a partir disso, somar esses conhecimentos aos nossos repertórios docentes, possibilitando a ampliação das metodologias que nos são propostas, trazendo a realidade dos indivíduos para agregar na nossa maneira de ensinar, além de promover uma melhor relação com os alunos em sala.

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. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto. (Freire, 1996, p.13).

Nesta atual trajetória de graduação em dança, somos instigadas a pensar e refletir sobre as nossas estratégias docentes e como o ensino de dança ocorre na escola. Esses são ensinamentos cruciais que buscamos sempre relembrar e aplicar futuramente em sala de aula, não apenas para buscar uma boa comunicação e convívio com a direção escolar, reflexões que traremos ao longo de nossa escrita, mas exclusivamente para os nossos alunos. Dentre os pontos em comum em cada narrativa de cada professora, a relação construída com os alunos em sala de aula é o mais recorrente durante seus relatos. Cada uma adotou suas estratégias para buscar essas diferentes relações, para além da ideia hierárquica do professor e aluno que discutimos anteriormente, transformando esse espaço de ensino. Essa construção da relação com o aluno vem do olhar empático que acreditamos ser fundamental para se trabalhar como futuras docentes, pois, como mencionamos, cada aluno tem uma vivência única, culturas e contextos sociais que devem ser validados e vistos como importantes para proporcionar maior entendimento e conexão sobre os aprendizados vivenciados em sala de aula, algo que vai além de uma metodologia de ensino tradicional. De encontro com as questões de metodologia levantadas, salientamos que um dos desafios que acaba atravessando a nossa forma de ensino em sala de aula é o pouco tempo designado para que nós, professores, possamos desenvolvê-la. Como apontado

por Corrêa; Santos (2014), nossos propósitos de ensino sobre um conteúdo específico de dança muitas vezes não seriam desenvolvidos da mesma forma se ocorressem em outro espaço que não a escola, que utiliza as danças gaúchas como exemplo para desenvolver sua ideia:

[...] dificilmente, o professor teria tempo hábil para desenvolver um repertório de danças tradicionais gaúchas com seus alunos. Todavia, o docente tem a possibilidade de inventar jogos que cumpram com os objetivos pertinentes à sua aula ou até de ensinar alguns passos de algumas danças e seus significados na cultura em que ela é praticada. Numa ocasião como essa, torna-se necessária a contextualização da proposta, para esclarecer aos envolvidos que se trata de uma experimentação pedagógica, diferente dos objetivos originais da criação dessas manifestações (Corrêa, Santos, 2014, p. 13).

Nesse sentido, é importante pensar em quais estratégias e metodologias próprias utilizamos em sala de aula para ampliar e desenvolver da melhor maneira possível determinado conteúdo abordado.

O professor de dança na escola teria como desafio configurar uma metodologia de ensino própria, embasada na sua experiência enquanto artista e educador e na relação pedagógica estabelecida com os estudantes, a quem caberá atribuir sentido às práticas de sala de aula (Corrêa; Santos, 2014, p.13).

As estratégias são variadas, partindo de conversas sobre as necessidades e narrativas de cada aluno, utilização de materiais pedagógicos para facilitar as aprendizagens ou investindo em cortinas para as janelas de uma sala, como o exemplo demonstrado no documentário a partir de um relato de uma das professoras entrevistadas, Rebeca Campos. Ela utiliza essa estratégia para transformar o espaço, muitas vezes angustiante para os alunos.

Muitas vezes a forma que ensinamos e nossas estratégias pedagógicas também são afetadas pelas problemáticas existentes na relação entre o professor de dança e a gestão escolar. Quando pensamos nos desafios ao ingressar como professora em uma escola de Educação Básica, um dos pontos principais e de maior dificuldade para os docentes é a falta de valorização e comunicação, não apenas com a gestão escolar, mas com a sociedade como um todo. Nós, professores de dança, precisamos provar constantemente o porquê da nossa presença

e de o nosso campo de conhecimento ser necessário na escola, para além de uma técnica específica ou criação de um produto final apenas para datas comemorativas, como geralmente é entendido pela comunidade escolar. Nesse sentido, levantamos aqui falas das professoras entrevistadas para, a partir delas, refletir sobre essas grandes dificuldades que as professoras passaram ao ingressar nas escolas e como, muitas vezes, uma flexibilização acontece relacionada não apenas à maneira como ensinamos, mas também à maneira como nos comunicamos com essas gestões.

“Às vezes, a gente reclama muito de “Ah, eu não tenho espaço, tenho que trabalhar na sala”, a gente reclama muito de estrutura física, mas na verdade o que mais atrapalha, às vezes, o trabalho, é a limitação de entendimento assim da gestão. A diretora não entender o que tu desenvolveste, ela não entender que tu precisas trabalhar fora da sala, ela não entender que tu não precisas de uma prova escrita para avaliar o aluno, que não é essa a principal forma que tu avalias, que tu precisas explorar outras coisas, que vai ter coisas que vai [sic] parecer meio maluco, mas que tu vai fazer, porque é necessário [...]”. (Professora Ana Paula, Entrevista 24 out. 2017).

“Hoje eu acho que tenho mais autonomia e liberdade para dar a aula que eu quero, mas eu também percebi a necessidade de querer contemplar algumas coisas que a escola pede, a escola é tradicional, tem suas regras e o perfil dela que é peculiar” (Professora Taís.)

A partir das falas das professoras no documentário, identificamos que uma das principais dificuldades das docentes de dança é a relação conflituosa com a gestão escolar, que, por sua vez, apresenta dificuldades em lidar com os profissionais da área e as demandas da disciplina de dança, principalmente aquelas gestões que não tomam conhecimento prévio de que podem receber na escola um professor com formação em uma área específica de arte diferente da que a escola está habituada a ofertar em seu currículo (Côrrea, 2018, p.199). Dessa forma, geram-se situações como o repasse de tarefas destinadas a professores de outras áreas da arte para os professores da Dança, como ocorreu com a professora Taís Prestes, uma das entrevistadas, que relatou para nós, em uma das aulas que lecionou na UFPEL, sua experiência negativa ao chegar ao ambiente escolar pela primeira vez e ser obrigada a lecionar artes visuais por uma gestão que, em um primeiro momento, não enxergava a dança como uma disciplina essencial. Essa situação gerou um sentimento de frustração e de não identificação com o ambiente de trabalho ao não poder pôr em prática seus desejos

artístico-pedagógicos, prezando pela aceitação da comunidade escolar, como já afirmava Corrêa (2018).

Essa foto aqui é de quando eu cheguei na escola. [...] uma foto meio turva, meio cinza, meio embaçada. Foi como eu me senti quando eu cheguei naquele lugar, e quando eu comecei a passar a duvidar da minha importância para aquele lugar, do porquê que eu estava ali e se realmente era isso que eu queria seguir para a minha vida. Então aqui foi o início de uma caminhada bem dura. [...] (Professora Taís Prestes, documentário “Nós, Professoras de Dança”, 2017).

Dessa forma, esses conflitos acabam por gerar desavenças entre a gestão escolar e o professor de dança em relação à maneira como a aula deve ser desenvolvida, como, por exemplo, o impasse existente em encarregar um docente graduado em Dança da tarefa de lecionar artes visuais.

Inicialmente, com o foco centrado na aceitação da comunidade escolar acerca da sua presença e do seu ofício, o docente pode apresentar limitações. Por receio de não agradar, ou de não abarcar as demandas da escola, o professor tende a deixar de lado os seus desejos artístico-pedagógicos, gerando mais frustração para si mesmo e tendo dificuldades de se identificar com o ambiente de trabalho (Côrrea, 2018, p. 265).

Por isso, o debate sobre como o professor pode utilizar uma comunicação para defender a sua posição e também dialogar com as questões organizacionais das escolas é importante para se pensar nas suas estratégias pedagógicas. O docente iniciante sente a necessidade de mudança urgente quando passa a vivenciar o contexto de um sistema educacional que julga falho. Obviamente que nós, bolsistas, sentimos desejo de buscar uma mudança positiva e rápida na educação, porém cabe a nós entender que essa mudança não é súbita e facilmente conquistada e que uma estratégia de diálogo com esse sistema tradicional, mesmo em oposição, pode tornar a vivência e o caminho para mudanças mais alcançáveis nesse contexto.

Na fase inicial de trabalho, os professores passam por um processo de reconhecimento, deparam-se com as peculiaridades do contexto no qual estão adentrando, verificam o que é possível desenvolver em sala de aula, quais são as características e limitações no que se refere à infraestrutura, como é a cultura escolar em relação à sua área

de conhecimento, dentre outras questões concernentes ao início da carreira em determinado local de trabalho (Corrêa, 2018, p. 190).

A infraestrutura das escolas, conjuntamente com os outros pontos levantados, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das aulas de dança, mas pouco se fala sobre como a falta de espaços adequados - como salas amplas e preparadas para práticas corporais - acaba prejudicando e comprometendo a qualidade de ensino. Isso limita o trabalho das professoras, impedindo-as de desempenharem suas possibilidades pedagógicas, e constitui uma das dificuldades que as docentes têm enfrentado no processo escolar.

A infraestrutura escolar (22%; 32) foi a segunda barreira indicada pelos participantes das três áreas de atuação, no tocante aos enfrentamentos internos. Verificamos que são os PA e as PP que mais sentem a falta de espaço adequado para as aulas de dança. Das indicações sobre a infraestrutura escolar, evidenciamos três tipos de problemas: limitação do espaço, estrutura física inadequada e falta de espaço físico (Sousa; Hunger, 2019, p.7).

Muitas escolas de redes públicas carecem desses espaços, como piso adequado, espelhos ou até mesmo uma organização do horário escolar que contemple a disciplina de forma estruturada. Além disso, a ausência de materiais pedagógicos específicos, tanto para alunos quanto para professores - como um equipamento de som de boa qualidade, projetor, entre outros recursos pedagógicos - impacta diretamente a experiência dos alunos. Com tudo isso, professores de dança muitas vezes precisam adaptar suas aulas para espaços que não são adequados - como corredores, pátios ou salas de aulas comuns -, comprometendo a segurança dos alunos. Em função disso, não trabalham de forma efetiva por conta de estímulos externos, que podem surgir ao longo dessas aulas em espaços adaptados, reduzindo as possibilidades de exploração corporal dos alunos.

Os materiais didático-pedagógicos (25%; 37) foram o principal ponto elencado pelos professores das três áreas de atuação, a respeito dos enfrentamentos internos. Dentre eles, destacam-se as indicações referentes aos recursos didáticos audiovisuais (aparelho de som, televisão, DVDs, CDs, data show, informática, sala de multimídia, vídeos, microfone, etc.) e aos recursos pedagógicos (livros, filmes, artigos, documentários, entre outros) (Sousa; Hunger, 2019, p.6).

A precariedade da infraestrutura também está diretamente relacionada com a desvalorização da dança no ambiente escolar. Quando a escola não disponibiliza condições adequadas para as práticas, reforça mais a ideia de que a dança ocupa um papel secundário no currículo escolar e, quando possui, não se encontra no melhor estado. Dessa forma, torna-se essencial que os gestores escolares e políticas educacionais priorizem investimentos na melhoria dos espaços e propostas de recursos para que as aulas aconteçam de maneira digna e eficaz para todos/es.

Os resultados revelam a escassez dos materiais didático-pedagógicos na escola, bem como a burocracia para ter acesso aos materiais necessários para a realização de aulas voltadas para a dança, o que dá indícios da pouca importância atribuída a esse conteúdo pela equipe gestora e órgãos públicos (Sousa; Hunger, 2019, p.6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões retratadas sobre o ensino de dança no contexto escolar abordado no documentário e na vivência de várias docentes evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, para que essa linguagem artística seja mais integrada ao cotidiano dos estudantes da Educação Básica. Ao longo desta escrita, foi possível perceber que a dança, quando abordada de forma significativa, contribui para o desenvolvimento expressivo, criativo e corporal dos alunos, desenvolvendo uma aprendizagem mais ampla e sensível.

É notável que o processo da dança nas escolas enfrenta diversos desafios, como a falta de infraestrutura adequada, escassez de formação específica dos professores na área e uma necessidade de valorização maior das artes na Educação Básica. No entanto, também se destacam possibilidades e caminhos para tornar essa prática mais efetiva, como adoção de abordagens pedagógicas que dialogam com a realidade dos alunos e incentivam a autonomia crítica.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. et al. **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**: Educação em Perspectiva, v. 4, n. 1, 4 set. 2013.

CORRÊA, Josiane F. **Nós, professoras de dança.** Alvaroba, 15/03/2019.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53MkPISj4v0>. Acesso em:
06/02/2025.

CORRÊA, Josiane F. **Nós professoras de dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul.** Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos. 2018. Tese (Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B. Dos. **Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança.** Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 4, n. 3, p. 509–526, dez. 2014.

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. **Professor e artista ou professor artista?** DAPesquisa, v. 6, n. 8, p. 091-098, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa.** Rio De Janeiro ; São Paulo: Paz & Terra, 1996.

LAMPERT, Jociele. **Pesquisa de prática artística em Arte e Arte Educação.** Florianópolis: ANPED, Disponível em URL: <https://udesc.academia.edu/JocieleLampert>, 2014. (x)

SOUSA, N. C. P; HUNGER, D. A.C. F. **Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor.** Educación Física y Ciencia, v. 21, n. 1, p. e070, 12 jun. 2019.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.005

O ELEMENTO FOGO COMO NORTEADOR EM UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE FÍSICA

Pricila Aparecida Grittem da Silva Lindolm¹

Mikaelly Rafaela Mariniak²

Graziele Aparecida Correia Ribeiro³

Vanessa Patricia dos Santos⁴

Thaís Rafaela Hilger⁵

RESUMO

A formação de professores é constituída de saberes plurais, dinâmicos, que vão se construindo a partir da experiência e dos conhecimentos durante a sua formação. A interdisciplinaridade vem ganhando destaque nas discussões acerca da formação de professores, sendo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca importância para desenvolver competências interdisciplinares além do conhecimento disciplinar. Esta pesquisa procura investigar a construção de uma proposta interdisciplinar por licenciandos do curso de Física, a partir de uma oficina realizada na semana acadêmica de Física de uma Universidade Federal, com a participação de 12

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, prigrittem@gmail.com;

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, mikaellyrafaela@gmail.com;

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, graziele.correa@yahoo.com.br;

4 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, vanessadbsantos@gmail.com;

5 Professora orientadora: Doutora em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, thais.hilger@gmail.com

estudantes. A oficina foi dividida em duas partes. No primeiro momento, foram apresentados aspectos gerais sobre interdisciplinaridade e a polissemia do conceito, bem como exemplos de aplicabilidade. No segundo momento, os estudantes dividiram-se em pequenos grupos, e cada grupo ficou responsável por desenvolver uma proposta interdisciplinar de aula de Física para o Ensino Médio, tendo como tema principal um dos quatro elementos: terra, água, fogo e ar. O presente relato traz observações realizadas sobre o grupo responsável pelo tema fogo. O referencial teórico deste trabalho será com base na proposta da “Base de Conhecimentos” de Lee Shulman (1986). A constituição de dados foi realizada a partir de anotações realizadas durante as discussões da proposta e também com a apresentação realizada pelo grupo. A análise, a partir da Análise de Conteúdo, resultou em três categorias: Constituição e organização do grupo; Conteúdo e conhecimentos; Avaliação e interdisciplinaridade. Os resultados indicam que o grupo tentou organizar um plano de aula relacionando o tema “fogo” (Termodinâmica) com a atualidade, entretanto isso se deu de forma superficial, priorizando o conhecimento do conteúdo. Por fim, podemos destacar a necessidade de ampliar as discussões no curso de licenciatura em Física acerca da importância da interdisciplinaridade e as formas de abordagens.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação em Ciências, Interdisciplinaridade, Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

Os cursos de Licenciatura são o ponto inicial na formação inicial de futuros professores, porém, muitos licenciandos destes cursos já possuem suas concepções acerca do que é ser um professor, tendo passado a maior parte de sua vida num banco escolar, observando a forma de lecionar, agir e de se comportar dos seus professores. E em seu subconsciente vai formando o que considera como professor ideal.

Na maioria dos cursos de licenciatura, incluindo a Licenciatura em Física, os currículos tendem a fragmentar o ensino dos conteúdos específicos, dando mais ênfase a este em detrimento de conteúdos pedagógicos e metodológicos, voltados para o ensino. Dessa forma, o aluno acaba “aprendendo” a ser professor na prática, ao atuar em escolas, aumentando, assim, a distância entre os conteúdos e as pesquisas desenvolvidas nas Universidades e a realidade encontrada na escola.

Mizukami (2004) destaca a importância do conhecimento específico, mas ressalta que somente ele não é o suficiente. Assim, o conhecimento das áreas da educação, pedagogia, psicologia vem para somar na formação do professor. Esses conhecimentos voltados à educação são o que diferencia o professor dos demais profissionais das áreas de exatas e engenharias, que acabam por ministrar aulas em virtude do conhecimento específico adquirido durante sua graduação.

Embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que ele seja ensinado e aprendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente. (Mizukami, 2004, p.290-291).

A interdisciplinaridade é uma abordagem que busca integrar diferentes áreas do conhecimento para proporcionar uma visão mais conectada dos fenômenos estudados. No ensino de Física, essa metodologia ganha um destaque especial, permitindo que os conceitos e as teorias da Física sejam compreendidos não de forma isolada, mas em interação com outras áreas, como Matemática, Química, Biologia, História, Filosofia, entre outros. Essa integração favorece a construção de um conhecimento mais amplo e completo, além de despertar o interesse dos alunos, mostrando a relevância prática dos conteúdos estudados.

O ensino tradicional da Física, muitas vezes, é caracterizado pela fragmentação dos conteúdos em disciplinas específicas e isoladas, o que pode dificultar

a compreensão de suas aplicações no cotidiano e em outras áreas do saber, bem como causar o desinteresse de muitos alunos pela disciplina. A abordagem interdisciplinar, por outro lado, visa integrar a Física a outras áreas do conhecimento, mostrando aos alunos como as diferentes disciplinas se conectam e se complementam. Essa conexão pode enriquecer o aprendizado da Física e tornar o processo educacional mais fácil de ser compreendido e contextualizado.

A partir desse contexto, as autoras organizaram uma oficina durante a Semana Acadêmica de Física de uma Universidade Federal para verificar como os estudantes de Licenciatura em Física compreendem e organizam uma proposta de atividade interdisciplinar a partir de temas mais amplos: água, fogo, ar e terra. A partir dessa experiência, busca-se também contribuir para a discussão sobre a formação docente, reforçando a necessidade de incluir práticas pedagógicas que fomentem o debate e a inclusão de temas contemporâneos e interdisciplinares na formação dos futuros professores.

METODOLOGIA

O presente trabalho classifica-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a inserção do pesquisador no campo da pesquisa e a obtenção de dados descritivos são as principais características das investigações qualitativas.

Ainda conforme Bogdan e Biklen (1994), o propósito da utilização de uma abordagem qualitativa não é buscar a verdade, nem realizar comparações entre realidades, mas compreender os fenômenos e, a partir dessas compreensões, produzir novos conhecimentos.

A pesquisa também se apoia no relato de experiência, e, segundo Larrosa (2002), a partir da experiência, deverá ocorrer a transformação do sujeito, e não apenas o vivenciar da experiência de forma rasa. O autor ainda ressalta que o relato de experiência não é apenas uma descrição de fatos, mas sim uma interpretação dos mesmos, que permite ao pesquisador verificar as aprendizagens de forma contínua.

A pesquisa foi realizada durante a Semana Acadêmica da Física de uma universidade pública federal do Paraná, na cidade de Curitiba, no mês de outubro de 2024, em uma oficina voltada para a formação de licenciandos em Física. A oficina foi estruturada em dois momentos distintos. No primeiro, houve uma

exposição teórica das pesquisadoras sobre a interdisciplinaridade e suas concepções fundamentais, bem como a diferenciação de outras abordagens, como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade, apresentando ainda um exemplo de como a interdisciplinaridade pode ocorrer no ensino de Física.

No segundo momento, os 12 participantes foram divididos em quatro grupos, e cada grupo sorteou um dos grandes temas selecionados pelas pesquisadoras: terra, água, fogo e ar. A partir do tema gerador recebido, cada grupo deveria elaborar uma proposta de ensino interdisciplinar para o Ensino Médio, voltado para o ensino de Física, na qual deveria constar tema, objetivo da aula, metodologia e avaliação. O tempo estipulado para realização dessa atividade foi cerca de 40 minutos, e a proposta deveria conter a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, o objetivo, os conteúdos específicos da Física, encaminhamento metodológico e avaliação. Após a elaboração, cada grupo apresentou sua proposta em cartazes, destacando as dificuldades encontradas para realização da atividade.

Neste trabalho, as pesquisadoras se concentraram nas discussões sobre o tema fogo. Os demais temas são discutidos de forma separada por cada uma das pesquisadoras. Para a constituição do *corpus* da pesquisa, foi utilizado um roteiro de observação, elaborado pelas pesquisadoras, conforme consta no Quadro 1:

Quadro 1 – Roteiro de observação:

Questão	Roteiro de Observação
1	Tema do grupo:
2	Número de participantes: Número de mulheres:
3	Houve critério para formação do grupo? Se sim, qual?
4	Há interação entre o grupo? Se sim, de que forma ela ocorre?
5	Quem protagoniza a discussão?
6	Os estudantes abordam o conteúdo disciplinar de ciência/física?
7	Quais conhecimentos são abordados? Qual conhecimento específico? Qual área do conhecimento? A abordagem do conhecimento é potencialmente interdisciplinar?
8	O que motiva a escolha do conteúdo da atividade?
9	Em função de que é escolhido o objetivo: da atividade, do conteúdo de física, da própria interdisciplinaridade, da duração da atividade?
10	Como o grupo decide o que constará na atividade? Quais são as preocupações externalizadas?

Questão	Roteiro de Observação
11	A atividade é escolhida e depois são evidenciados os elementos interdisciplinares ou a escolha da atividade parte da discussão sobre o tema?
12	Há referencial teórico-metodológico na discussão? Os referenciais fazem parte das escolhas?
13	Qual a sequência da elaboração do encaminhamento: (objetivo → encaminhamento; avaliação → encaminhamento; encaminhamento → objetivo)
14	* na apresentação perguntar se já fez alguma metodologia 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)

Os dados desta pesquisa foram organizados e analisados utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e Moraes (1999). Segundo Bardin, a Análise de Conteúdo consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2011, p.48).

Esta é uma pesquisa qualitativa e embasada na interpretação de textos, situações e nas falas dos sujeitos envolvidos. As abordagens qualitativas oferecem condições para que se possa entender, explicar e enfatizar a multiplicidade do campo de pesquisa, realizando uma ampla compreensão por meio do contato direto com a situação investigada.

A partir dos registros realizados de acordo com o roteiro de observação e da leitura flutuante dos dados, foram obtidas 3 categorias emergentes: constituição e organização do grupo; conteúdo e conhecimentos; avaliação e interdisciplinaridade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as diretrizes para o ensino no Brasil, aborda a interdisciplinaridade como um princípio essencial para o desenvolvimento de uma educação integral e contextualizada, e está organizada em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias,

Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A organização por áreas, de acordo com 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).

Moran (2015) destaca que interdisciplinaridade é uma proposta de integração do conhecimento, visando superar a fragmentação disciplinar e possibilitando ao aluno uma aprendizagem mais integrada, contemporânea, voltada para uma realidade social e cultural. De acordo com Gadotti (2004), a interdisciplinaridade busca superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento visando formar profissionais com uma bagagem de conhecimento mais ampla e menos especialista.

Nos cursos de graduação voltados para a formação de professores, a maior parte das disciplinas são de cunho específico, ficando apenas para o final do curso as disciplinas voltadas para a educação e para o ensino, como as metodologias de ensino, por exemplo. Dessa forma, o aluno acaba “aprendendo” a ser professor na prática, ao atuar em escolas, aumentando, assim, a distância entre os conteúdos tratados nas Universidades e a realidade encontrada na escola.

Em relação à formação de professores, podemos destacar os estudos do autor Lee S. Shulman (1986), que, ao pesquisar sobre os saberes dos professores e seu protagonismo, elabora a “base de conhecimento” para o ensino, caracterizada por três categorias de conhecimento: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo. Este último pode-se considerar como saberes específicos que são mobilizados durante o processo de ensino. Além de saber o conteúdo, o professor também precisa saber ensiná-lo de forma que consiga alcançar a maior parte dos estudantes.

O conhecimento do conteúdo refere-se aos conteúdos específicos da matéria que o professor leciona, incluindo compreensão da estrutura da disciplina, dos fatos, conceitos, processos, procedimentos, etc.

O conhecimento pedagógico abrange os conhecimentos das teorias de ensino e aprendizagem e do programa, ou currículo da disciplina, sua estrutura e organização.

O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se ao saber ensinar o conteúdo específico, e é construído a partir da sua prática profissional refletindo sobre sua maneira de ensinar, utilizando diversas técnicas para promover o ensino. Pode ser definido como uma “amalgama especial de conteúdo e pedagogia que é terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional” (Shulman, 2014, p. 206). É o conhecimento pedagógico do conteúdo que diferencia, para Shulman (2014), o especialista (matemáticos, engenheiros, etc.) do professor.

Mais tarde, Shulman reorganizou essas categorias principais de conhecimento em sete categorias:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amalgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (Shulman, 2014, p. 206).

A partir dos estudos de Shulman, bem como a base de conhecimentos proposta por ele, podemos destacar que a interdisciplinaridade pode ser incluída como pertencendo ao conhecimento pedagógico do conteúdo, no qual o professor organiza seu conhecimento em atividades didáticas, de acordo com sua experiência profissional, visando contemplar o maior número de alunos possível com o ensino de determinado conteúdo. Através do conhecimento pedagógico do

conteúdo, bem como da sua experiência, o professor seria capaz de fazer pontes com outras disciplinas e promover um ensino mais amplo.

De acordo com a segunda caracterização da base de conhecimentos por Shulman, a interdisciplinaridade poderia estar presente na junção do conhecimento pedagógico do conteúdo com o conhecimento dos contextos educacionais, destacando a importância de se conhecer a realidade dos alunos, bem como o meio social no qual vai ocorrer o ensino, ressaltando as características locais para uma educação mais contextualizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram obtidos e analisados a partir das observações e anotações das pesquisadoras seguindo o que foi pré-estabelecido no Roteiro de Observação do Quadro 1. Três categorias foram observadas: constituição e organização do grupo; conteúdo e conhecimentos; avaliação e interdisciplinaridade.

CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

Esta categoria é composta pelas observações e anotações realizadas em relação às questões 2, 3, 4 e 5 do quadro 1.

Para formação do grupo não houve nenhum critério evidente. O grupo foi formado de forma aleatória por estudantes que acabaram não se encaixando em outros grupos, estavam distantes entre si dentro da sala. Como não havia mais estudantes sem grupos, eles então se reuniram para realizar a atividade. O grupo foi composto por 1 estudante do sexo feminino e 2 estudantes do sexo masculino; destes, 1 estudante era do curso de bacharelado em Física e monitor da oficina, e aceitou participar com os demais da atividade.

A interação entre o grupo demorou um pouco para acontecer, o que pode estar relacionado a não se conhecerem e a não terem um convívio muito frequente. A estudante mulher iniciou falando sobre as suas ideias para um tema gerador sobre o conteúdo que poderiam trabalhar, sugerindo que o grupo abordasse inicialmente as queimadas e incêndios que estavam ocorrendo no Pantanal, relacionando com as camadas da atmosfera.

A discussão foi protagonizada pela mulher e pelo estudante de bacharelado. O outro estudante tentou sugerir que abordassem também, pensando nos

incêndios, alguma informação sobre extintores de incêndio e como apagar pequenos incêndios residenciais, mas os outros membros acharam que ficaria uma proposta muito ampla e acabaram descartando essa proposta, ficando a proposta restrita às queimadas, à poluição e à sua relação com as camadas atmosféricas.

A organização do material que seria apresentado ficou sob a responsabilidade da mulher, com a justificativa de que as mulheres têm a letra mais bonita e conseguem organizar melhor a atividade em forma de cartaz.

CONTEÚDOS E CONHECIMENTOS

Esta categoria é composta pelas observações e anotações realizadas referentes às questões 6, 7, 8, 9, 11, e 13.

O grupo partiu do tema queimadas/incêndios no Pantanal para depois pensar no conteúdo específico de Física Termodinâmica e organizar a proposta de atividade. O tema gerador foi escolhido em virtude dos grandes incêndios que estavam ocorrendo naquele momento no Brasil, os quais estavam muito presentes nos noticiários, um tema contemporâneo, que facilmente poderiam relacionar de forma interdisciplinar ao grande tema do grupo: o fogo.

Ao pensar no tema proposto - incêndios, o grupo preocupou-se em relacioná-lo com outras disciplinas, como Biologia e Geografia (biomas e camadas atmosféricas) e também com Língua Portuguesa (notícias e gêneros literários).

A organização da proposta por parte do grupo ocorreu de certa forma linear: foram organizando de acordo com o que era solicitado: Tema → Objetivo → Conteúdos → Encaminhamentos → Avaliação.

Nesta categoria houve participação de todos os integrantes do grupo. O grupo preocupou-se inicialmente em relacionar o tema fogo com um conteúdo específico da Física (termodinâmica) e, após, começaram a discutir formas de abordar as atividades para o ensino médio. Demonstraram conhecimento do conteúdo Termodinâmica, bem como formas de abordá-lo com o tema do grupo. Encontraram mais dificuldade com relação à interdisciplinaridade, demonstrando que a forma do currículo do curso de licenciatura prioriza mais os conteúdos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos e pedagógicos do conteúdo.

AVALIAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Nesta categoria constam as observações e anotações em relação às questões 10, 12 e 14.

O grupo preocupou-se principalmente com a organização da atividade, cumprindo tudo o que foi solicitado e o conteúdo a ser trabalhado.

Em relação ao referencial teórico-metodológico, o grupo inicialmente havia pensado em organizar uma sequência didática, porém optou por um tema gerador (incêndios) e com uma problematização inicial – Paulo Freire – para organizar uma atividade pensando em atrair a atenção dos alunos de Ensino Médio com um tema que estava presente no cotidiano dos alunos, e, após a introdução desse tema gerador, relacioná-lo com o conteúdo de termodinâmica.

Quanto à avaliação, o grupo sugeriu que seria uma avaliação construtiva e observativa, com base na compreensão dos estudantes partindo da problematização, porém não deram mais detalhes de como iriam realizá-la.

Em relação às disciplinas de metodologia, os dois estudantes do curso de Licenciatura já haviam cursado pelo menos três metodologias. Já o estudante de bacharelado não cursou nenhuma, pois não faz parte de sua grade curricular.

O grupo indicou que encontrou dificuldade em pensar em como abordar o tema de forma interdisciplinar, pois o tema fogo facilmente conseguiram relacionar com o conteúdo específico de termodinâmica, porém demoraram para conseguir organizar em seus pensamentos a relação com demais áreas do conhecimento, como a Geografia e a Biologia.

Podemos observar que há uma preocupação, principalmente por parte dos estudantes de licenciatura, em incluir temas cotidianos na organização da atividade, bem como de experimentos para tornar a proposta mais atrativa e até mesmo, com o experimento, tornar o conteúdo disciplinar mais compreensível para os alunos do Ensino Médio, tornando a atividade mais didática.

A sugestão de trabalhar com a língua portuguesa e gêneros literários, utilizando reportagens e notícias atuais para iniciar a discussão sobre o tema e depois partir para um conteúdo específico de Física, foi uma surpresa, demonstrando preocupação em alcançar atenção dos alunos com temas atuais.

É possível observar também sua preocupação em relação à avaliação. Apesar de não informarem o que e como fariam a observação dos conhecimentos dos alunos a partir da atividade proposta, eles se preocuparam em ter uma

avaliação construtiva e observativa, fugindo dos padrões de provas formais e teóricas. Essas preocupações em relação à organização das atividades com temas cotidianos e sobre a forma de avaliação podem estar relacionadas ao fato de os estudantes da licenciatura terem cursado mais de três disciplinas de metodologia de ensino de Física, pois esses são conteúdos abordados, e o desenvolvimento do pensar crítico nas discussões também está presente em tais disciplinas.

Assim sendo, podemos observar que, em virtude das preocupações apresentadas, há, além do conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo na organização da atividade proposta. Pode-se perceber que os estudantes se preocupam com a maneira como vão abordar o tema, com os encaminhamentos da atividade (notícias contemporâneas, reportagens, atividade experimental, mesmo que demonstrativa); não se preocupam somente com o conteúdo específico de forma específica analítica.

Em relação à interdisciplinaridade, podemos observar que ainda há uma barreira que precisa ser quebrada, pois os alunos apenas sugeriram como poderiam relacionar os conteúdos com outras disciplinas de forma muito rasa. Sem conseguir estabelecer uma relação verdadeira entre os conhecimentos, conseguiram apenas pensar em conteúdos que poderiam ser abordados em disciplinas como Biologia e Geografia (biomas) e como os incêndios podem afetar o ambiente e a vida das pessoas, porém sem maiores discussões ou avanços nessa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi abordada a importância de incluir discussões sobre a interdisciplinaridade no ensino de Física, e destacamos a necessidade de mais estudos e discussões a esse respeito, dando ênfase às discussões sobre a formação dos futuros professores e seus conhecimentos sobre a interdisciplinaridade.

Nos resultados observamos uma maior preocupação por parte dos estudantes em cumprir a atividade proposta, buscando principalmente em seus conhecimentos específicos formas de organizar a atividade proposta de acordo com o tema do grupo. Conseguiram organizar o conteúdo específico termodinâmica com o tema fogo sem maiores dificuldades, entretanto apenas mencionaram que o tema poderia fazer conexões com outras disciplinas, como Geografia e Biologia, destacando o prejuízo causado pelas queimadas e os impactos na natureza e na vida humana. Não há uma conexão entre as disciplinas mencionadas

para interdisciplinaridade, apenas relatos que, em outro momento, poderiam ser melhor trabalhados pelos respectivos professores de tais disciplinas, mantendo a fragmentação disciplinar.

A formação docente precisa acompanhar a evolução e a modernização da sociedade, bem como as mudanças que ocorrem nas escolas e as diferenças entre uma escola e outra. A formação e o conhecimento são de natureza dinâmica, e os professores precisam acompanhar essa evolução, incluindo nessas discussões e na formação questões sobre interdisciplinaridade e maneiras de trabalhar de forma interdisciplinar.

A interdisciplinaridade no ensino de Física representa uma oportunidade para transformar o aprendizado dos alunos, tornando-o mais abrangente e alinhado com as demandas da sociedade contemporânea. Ao integrar a Física com outras áreas do conhecimento, os alunos são desafiados a pensar de maneira mais ampla e a se envolver de forma mais profunda com o conteúdo estudado. Entretanto, a implementação dessa abordagem enfrenta alguns desafios, como currículos disciplinares e um tanto inflexíveis, bem como a necessidade de uma formação adequada dos professores, trazendo como benefícios um ensino de ciências mais conectado e integrado.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. A investigação qualitativa em educação. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - PCN: Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 10 nov. 2024.

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

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo, **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAN, J.M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. São Paulo: Papyrus, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Relações universidade-escola e aprendizagem da docência**: algumas lições. In: Trajetórias da formação de educadores / Raquel Lazazari Barbosa, organizadora – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educ. Res., v.15, n.2, 1986. SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Rev Currículum Form. Prof., v.9, n.2, 2005.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v.57, n.1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.006

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA EM UM COLÉGIO ESTADUAL CÍVICO-MILITAR

Gustavo Gonçalves Pereira Silva¹

Vanessa Yukie Yamanaka²

André Gustavo Oliveira da Silva³

Anna Flávia Magnoni Vieira⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, realizado por estudantes do 2º ano de um curso de Licenciatura em Matemática. Nesse contexto, o estágio foi desenvolvido em um colégio cívico-militar da rede pública de ensino, situado na cidade de Apucarana, região centro-norte do estado do Paraná. A experiência teve como finalidade principal a observação e análise do funcionamento administrativo e pedagógico da instituição educacional. Para isso, foram realizadas entrevistas com diversos agentes da comunidade escolar, incluindo diretor, professor, zelador e outros profissionais envolvidos na gestão escolar. Essa experiência proporcionou a ampliação da compreensão acerca das especificidades das diversas atividades desempenhadas

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, egustavogoncalves@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, vanessa.yukie.yamanaka@gmail.com;

3 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL, andregutoiap@yahoo.com.br;

4 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL, anna.magnoni@unespar.edu.br.

dentro da escola, além dos desafios enfrentados pelos gestores na organização do ambiente escolar. O estágio complementou os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, proporcionando exemplos práticos que enriqueceram a formação dos alunos envolvidos. Além disso, destacou a necessidade de uma gestão eficiente e democrática, enfatizando a importância do trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Estágio Supervisionado, Licenciatura em Matemática.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisado é um componente obrigatório em diversos cursos de nível superior. Nos cursos de licenciatura, essa atividade busca proporcionar aos futuros professores a oportunidade de vivenciar experiências em ambientes escolares, permitindo uma aproximação à realidade na qual atuarão (Pimenta; Silva, 2005). Por conseguinte, essa aproximação favorece a reflexão sobre práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da docência. Nesse contexto, entre as diversas modalidades de estágio, encontra-se o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar.

Segundo Oliveira, Perez e Silva (2002), a palavra “gestão” origina-se do termo em latim *gestione*, relacionado ao ato de gerir ou administrar. Dessa forma, gestão envolve a condução de processos e recursos, com o intuito de alcançar resultados determinados. Quando aplicada ao ambiente educacional, está diretamente ligada à administração de um estabelecimento de ensino.

No entanto, a gestão escolar não se limita apenas ao gerenciamento de questões administrativas, como o controle financeiro e a manutenção da infraestrutura, mas também abrange a coordenação das atividades pedagógicas, a fim de garantir o pleno desenvolvimento da instituição. Essa abordagem integrada visa assegurar que as práticas educacionais estejam alinhadas com os objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que orienta as ações institucionais e a construção de um ambiente acolhedor.

Em vista disso, é fundamental que o gerenciamento não seja responsabilidade exclusiva dos dirigentes e gestores. A participação ativa de toda a comunidade escolar é essencial para uma administração eficaz, pois, ao passo que contribui para a tomada de decisões coletivas, viabiliza um espaço democrático e equitativo.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo descrever e analisar a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, no curso de licenciatura em Matemática ofertado pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Câmpus Apucarana. A atividade consistiu em entrevistas com diversos agentes da gestão escolar e foi desenvolvida por estudantes da segunda série da graduação em um colégio estadual cívico-militar localizado em Apucarana, no centro-norte do Paraná.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada neste estudo foi de natureza qualitativa, caracterizada pela transcrição e análise das entrevistas realizadas com os agentes. Segundo Cesário, Flauzino e Mejia (2020), a pesquisa qualitativa utiliza uma abordagem indutiva para descrever a realidade observada, sem recorrer a métodos numéricos. Dessa forma, buscou-se compreender as dinâmicas internas da escola a partir da percepção de profissionais que desempenham funções-chave na instituição.

Para a coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada, um formato que combina um roteiro pré-definido com a flexibilidade de adaptar ou acrescentar perguntas conforme a necessidade da conversa, sem perder o foco do estudo (Martins, 2022). Essa abordagem permitiu explorar com maior profundidade os temas abordados, possibilitando uma compreensão mais detalhada da realidade escolar.

A seleção dos funcionários que participaram da atividade foi guiada pela intenção de compreender como profissionais de diferentes setores se articulam para o funcionamento geral do estabelecimento. Para isso, procurou-se entrevistar o diretor, a diretora auxiliar, a pedagoga, a secretária, uma professora de Matemática, um inspetor, uma zeladora, uma merendeira e um sargento. Sendo assim, buscou-se considerar a importância de captar uma visão ampla sobre o cotidiano escolar, levando em conta a diversidade de funções e a interdependência entre elas.

As perguntas formuladas abordavam essencialmente as atribuições e os desafios enfrentados por esses profissionais e estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Roteiro de perguntas da entrevista.

Entrevistado (a)	Perguntas da entrevista
Diretor	1. Qual foi o maior desafio na gestão escolar durante sua atuação como diretor? Quais medidas você desenvolveu para superá-lo? 2. Como está organizado o processo de escolha ou nomeação do cargo de diretor escolar após a transição para o modelo cívico-militar? 3. Quais são as principais estratégias utilizadas para garantir que todos os alunos alcancem uma aprendizagem significativa para avançar em sua trajetória acadêmica? 4. Como a comunidade escolar tem reagido diante das mudanças curriculares propostas atualmente? 5. Quais penalizações podem sofrer os alunos que apresentam mau comportamento? Elas são definidas em consulta com algum conselho ou apenas a direção apresenta um parecer?
Diretora Auxiliar	1. Quais são as atribuições do seu cargo? 2. Qual foi o maior desafio que enfrentou enquanto diretora auxiliar? Como lidou com ele? 3. Quais medidas são adotadas para favorecer que a escola mantenha as melhores condições de ensino e aprendizagem para os estudantes? 4. O que é feito para fortalecer a relação entre a escola e a comunidade local? 5. Como você e o diretor articulam/dividem suas funções na gestão da escola?
Inspetor	1. De que maneira, como inspetor, você colabora com os professores e outros membros da equipe para promover um ambiente seguro e propício ao aprendizado? 2. Quais estratégias utiliza para garantir que os alunos mantenham uma conduta apropriada durante o horário escolar? 3. Como um inspetor pode orientar alunos e professores em momentos de conflitos e/ou desentendimentos? 4. Quais são as principais abordagens que utiliza para corrigir comportamentos inadequados dos estudantes? 5. Quais os maiores desafios enfrentados em sua atuação no cargo?
Merendeira	1. Quais são as atribuições do seu cargo? 2. As refeições oferecidas aos alunos são adaptadas para aqueles com algum tipo de alergia, como intolerantes? 3. Como é o processo de planejamento e elaboração do cardápio? 4. Quais são os maiores desafios que você enfrenta na preparação das refeições? 5. O que é feito com a comida que sobra?

Entrevistado (a)	Perguntas da entrevista
Pedagoga	1. Quais são os maiores desafios enfrentados durante a implementação do planejamento pedagógico e como uma equipe escolar trabalha para superá-los? 2. Quais são as principais metodologias pedagógicas utilizadas na instituição e como você acredita que elas impactam o aprendizado dos alunos? 3. Quando fatores sociais interferem na aprendizagem dos estudantes, como família, trabalho, dispositivos eletrônicos e amizades, quais medidas podem ser tomadas para apoiá-los? 4. Em quais situações o coordenador pedagógico precisa intervir no método de ensino de um professor e de que forma essa intervenção é realizada? 5. Ao identificar dificuldades de aprendizagem relacionadas a questões cognitivas, qual é o encaminhamento adequado? Quais orientações são dadas ao professor e que ações podem ser tomadas para melhor apoiar esse aluno?
Professora de Matemática	1. Quais as atribuições do seu cargo? 2. Quais estratégias podem ser eficazes para resolver questões indisciplinadas em sala de aula? 3. Quais instrumentos você utiliza para avaliar a aprendizagem dos estudantes e como os adapta para atender às diferentes necessidades educacionais? 4. Como você aborda um aluno quando percebe que ele possui dificuldade de aprendizagem? 5. De que maneira o uso de tecnologias, como plataformas educacionais, tem influenciado o desenvolvimento dos estudantes??
Sargento	1. Quais são as principais dificuldades enfrentadas na transição do ambiente militar para o contexto escolar? 2. Como funciona a sua participação no cotidiano dos estudantes? 3. Em relação à divisão de tarefas do diretor pedagógico e do diretor militar, quais são as funções de cada um? 4. Em quais aspectos consegue observar sua influência na formação dos alunos? 5. Como é a estrutura do processo de militarização da escola e quais critérios são usados na seleção da equipe envolvida?

Entrevistado (a)	Perguntas da entrevista
Secretária	1. Quais são as principais responsabilidades administrativas da secretaria no funcionamento do colégio? 2. Qual é o protocolo a ser seguido para a transferência de um estudante para outra instituição de ensino? 3. Como é armazenada e garantida a confidencialidade dos dados pessoais de alunos e ex-alunos da escola? 4. Envolvendo todos os aspectos gerais da sua função, qual o maior desafio enfrentado pela secretaria? 5. Existem iniciativas para integrar novas tecnologias para facilitar os processos administrativos?
Zeladora	1. Quais as atribuições do seu cargo? 2. Como os alunos se comportam em relação ao respeito com a higiene da instituição? 3. Existe um planejamento para a circulação de materiais reciclados? 4. De que forma você treina novos funcionários que se juntam à equipe de manutenção e limpeza? 5. Como é a interação entre os alunos e os zeladores? Há iniciativas para que os alunos reconheçam e valorizem o trabalho de limpeza?

Fonte: Autoria própria (2024).

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise. A interpretação dos dados foi conduzida com base na análise de conteúdo, a partir da qual se buscou identificar padrões, temas recorrentes e pontos-chave nas falas dos profissionais. Além disso, para garantir a ética da pesquisa, todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e concordaram em contribuir de forma voluntária. O sigilo dos dados foi assegurado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com a Constituição Federal, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988, art. 206, inciso VI). Nesse viés, emerge a necessidade da democracia no ambiente escolar como um pilar fundamental para a construção de uma educação inclusiva, participativa e voltada para o desenvolvimento social.

Diante disso, Chauí (1991) enfatiza que a noção de espaço público surge da necessidade de reconhecer a existência de uma dimensão coletiva na vida em sociedade, onde as pessoas interagem e compartilham experiências. Desse modo,

Souza *et al.* (2005a) apontam que a democracia, nesse contexto, foi criada como um mecanismo para estruturar e administrar essa esfera pública, ressaltando que temas de interesse coletivo, como a educação, devem ser planejados, decididos, coordenados, executados e avaliados de forma eficaz, sendo imprescindível que haja ampla participação social. Isso significa que, quanto mais indivíduos estiverem envolvidos nesse processo, maior será a possibilidade de diálogo e de uma gestão pública verdadeiramente democrática e inclusiva.

Nessa perspectiva, Camargo e Adrião (2003, p. 30 e 31), enxergando a democracia como princípio e método, afirmam:

Como princípio, articula-se ao da igualdade, proporcionando a todos os integrantes do processo participativo a condição de sujeito, expressa no seu reconhecimento enquanto interlocutor válido. (...) Como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de interferência e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios.

Em vista disso, é essencial que as escolas desenvolvam o PPP, documento que orienta a gestão escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, ele deve ser desenvolvido considerando o contexto histórico-social em que a escola está inserida, a fim de garantir a identidade da instituição.

Mesmo quando as condições histórico-sociais de uma determinada sociedade estão deterioradas, marcadas pela degradação, pela opressão e pela alienação, como é o caso da sociedade brasileira, o projeto educacional se faz ainda mais necessário, devendo se construir então, como um projeto fundamentalmente contraideológico, ou seja, desmascarando, denunciando e criticando o projeto político opressor e anunciando as exigências de um projeto político libertador (Severino, 1998, p. 82).

Dessa maneira, a gestão democrática representa um espaço fundamental em que todas as ações da escola, sejam políticas ou pedagógicas, são definidas coletivamente pela comunidade escolar. A gestão do projeto político-pedagógico é essencial, pois viabiliza sua implementação como articuladora da reflexão e da prática na escola (Souza *et al.*, 2005b).

Entretanto, Bezerra (2009) enfatiza que, por vezes, o documento é elaborado apenas por pessoas com influência no processo de gestão. Além disso,

segundo Souza *et al.* (2005b), é frequente, no cenário educacional, que gestores, professores e instituições defendam, na teoria, um sistema progressista e democrático, mas, na prática, adotem posturas autoritárias e hierarquizadas.

Em suma, nota-se que, no contexto contemporâneo brasileiro, a democratização da gestão em estabelecimentos escolares não se concretiza. Isso ocorre principalmente por conta da centralização das decisões e da baixa participação da sociedade no processo de gerenciamento, dificultando o desenvolvimento da democracia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas realizadas permitiu a compreensão do funcionamento interno do colégio. A seguir, são apresentados os principais resultados obtidos e suas implicações, organizados conforme os diferentes setores e cargos da escola.

DIREÇÃO AUXILIAR

Conforme a entrevista realizada com a diretora auxiliar, que ocupa o cargo há três anos, desempenhando atribuições relacionadas tanto à infraestrutura quanto à esfera pedagógica, foi destacado que suas responsabilidades estão completamente interligadas às do diretor, de modo que, com o apoio da equipe pedagógica, decidem em conjunto as medidas a serem adotadas na instituição.

Segundo a diretora, um dos maiores desafios enfrentados ao longo de sua gestão foi o processo de transição do colégio para o modelo cívico-militar. Ela explicou que surgiram várias opiniões divergentes acerca do funcionamento do colégio após a implantação do novo sistema, o que exigiu da direção um papel contínuo de mediação entre toda a comunidade escolar. No que se refere à adaptação ao modelo vigente, ressaltou que, embora atualmente exista uma aceitação mais ampla do novo corpo funcional, ela ainda não é completa. Todavia, o aumento no quadro de colaboradores tem contribuído positivamente para a redistribuição das atribuições no ambiente escolar.

Quanto às estratégias adotadas para a promoção da aprendizagem dos alunos, afirmou que realiza observações em sala de aula, analisando não apenas o processo de ensino, mas também a organização e as condições físicas do ambiente.

Enfatizou que uma das principais formas de suporte proporcionadas pela direção consiste na garantia de um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades, assegurando a conservação e a adequação dos espaços do estabelecimento.

Ademais, a profissional mencionou que a comunidade escolar, especialmente os alunos, demonstra desmotivação com as recentes reformas curriculares. Isso acontece, sobretudo, por conta da exigência de utilização de múltiplas plataformas educacionais implementadas. No entanto, o processo de adaptação está em andamento, visto que essas mudanças são inevitáveis no cenário educacional atual. Nesse contexto, percebe-se também a necessidade de os docentes desenvolverem competências para lidar com essas novas tecnologias.

Desse modo, nota-se que a direção do colégio apoia integralmente a plataforma das atividades educacionais como ferramenta para a aprendizagem. Devido ao contexto tecnológico, não questionam a frequência nem a forma como as plataformas digitais são colocadas para a utilização dos estudantes.

EQUIPE PEDAGÓGICA

A pedagoga destacou que suas responsabilidades incluem orientar os professores no planejamento das aulas e na formação pedagógica, acompanhar as atividades em sala de aula para assegurar a qualidade do ensino, avaliar os resultados obtidos pelos alunos, atender às famílias e organizar o cronograma escolar.

Na entrevista, observou-se que o principal desafio do cargo é apoiar os professores com sugestões pedagógicas sem interferir no conteúdo ministrado, já que não possuem domínio específico sobre as disciplinas. Outro desafio citado pela pedagoga foi o atendimento aos alunos que chegam à escola sem estarem alfabetizados, uma situação ocasional entre aqueles que ingressam no Ensino Fundamental II.

Em relação ao *bullying* no ambiente escolar, a servidora afirmou que a instituição tem implementado estratégias de intervenção preventiva com o objetivo de reduzir a ocorrência desse comportamento. Quando um caso é identificado, a escola conduz uma análise minuciosa da situação. De acordo com a gravidade do incidente, o aluno responsável pode ser submetido a penalidades, incluindo, em situações mais graves, a formalização de um boletim de ocorrência. Contudo, esclareceu que a instituição prioriza a adoção de ações educativas de orientação e prevenção.

Por fim, a pedagoga citou o empecilho enfrentado pela escola em relação à frequência escolar, atribuído a diversos fatores sociais que comprometem a presença dos alunos. Entre eles, destacam-se a negligência parental e a falta de suporte familiar, que resultam em crianças desassistidas. Além disso, a diversidade socioeconômica presente na instituição é perceptível, o que leva o colégio a promover campanhas de arrecadação de alimentos para famílias em situação de extrema vulnerabilidade. Da mesma forma, no Ensino Médio, alguns alunos acabam abandonando as aulas ao ingressarem em empregos informais, agravando ainda mais o quadro de evasão escolar.

PROFESSORA DE MATEMÁTICA

Durante a entrevista com a professora de Matemática, ficou evidente que a principal função do professor é transmitir conhecimento aos alunos. No entanto, ela ressaltou que, atualmente, essa responsabilidade se estende para além do âmbito pedagógico, exigindo também competências típicas de um psicólogo e, por vezes, até de uma figura familiar — funções que não fazem parte de sua formação profissional.

Nessa perspectiva, quando questionada sobre a melhor forma de lidar com questões interdisciplinares, defendeu o diálogo com os estudantes. Ademais, evidenciou a importância de diversificar as aulas, com variados métodos de ensino, a fim de despertar o interesse em aprender por parte dos estudantes.

Em relação à avaliação, explicou que, para aqueles que necessitam de provas adaptadas, reduz o número de alternativas, mantendo as questões das avaliações aplicadas aos demais alunos. Além disso, ela avalia o comportamento em sala de aula e busca diversificar as formas de avaliação, utilizando trabalhos e provas para promover uma aprendizagem mais completa. Sobre a influência da tecnologia na aprendizagem, destacou que as ferramentas tecnológicas são ótimas, mas que muitos alunos não demonstram interesse pelas plataformas.

SECRETARIA

Já com as informações fornecidas pela secretária, notou-se também a transição do sistema de armazenamento de documentos do formato físico para o digital. Atualmente, a maior parte dos documentos, como transferências de

estudantes e novas matrículas, é recebida de forma virtual. Esse processo de digitalização, segundo ela, representa o maior desafio de sua função.

Nesse sentido, a funcionária defendeu a preferência de quando as matrículas eram realizadas diretamente pela secretaria, em virtude da certeza de que os documentos seriam anexados de maneira adequada. Nos dias de hoje, com a permissão para que os pais atualizem as informações no sistema, relatou a necessidade de verificação constante da documentação enviada. Ainda assim, a tecnologia tem se mostrado uma grande aliada, especialmente no que diz respeito às assinaturas eletrônicas e ao envio digital de históricos escolares.

MERENDEIRA

No contexto alimentar, a merendeira explicou que, anteriormente, ela era responsável tanto pela elaboração do cardápio quanto pelo preparo das refeições. No entanto, atualmente, o cardápio é definido por um nutricionista. Sobre alunos com restrições alimentares, mencionou que a escola já recebeu produtos específicos, como opções sem lactose, mas muitos evitavam consumi-los por receio de se sentirem diferentes. Em termos numéricos, são servidas cerca de 600 refeições por dia. Seguindo normas estaduais, qualquer sobra de comida é descartada.

ZELADORA

Ao conversar com a zeladora, observou-se um avanço no respeito ao meio ambiente. Ela destacou que, no início de sua carreira, os estudantes não se preocupavam em descartar o lixo corretamente, diferente de hoje. Quanto à reciclagem, afirmou ter o hábito de reciclar, mas ressaltou que não há obrigatoriedade no plano escolar.

DIRETOR, INSPETOR E SARGENTO

Em virtude de não estarem disponíveis no momento da realização da atividade, não foi possível efetuar as entrevistas com o diretor, o inspetor e o sargento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estágio possibilitou aos discentes a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre os processos envolvidos na administração de uma instituição de ensino. A experiência não apenas permitiu a observação das dinâmicas cotidianas da gestão escolar, mas também viabilizou a análise crítica e o questionamento das estratégias para promover o desenvolvimento de uma escola pública.

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas destacaram as recentes tecnologias implementadas no ensino, as quais apresentam um potencial significativo para aprimorar o ensino-aprendizagem. No entanto, para que esse potencial seja plenamente explorado, é essencial um desenvolvimento contínuo por parte dos professores, abrangendo tanto a capacitação técnica quanto a compreensão pedagógica dessas ferramentas, além do engajamento dos estudantes para seu uso adequado.

Em relação ao sistema cívico-militar, o estudo revelou a resistência da comunidade escolar diante do modelo implantado, embora tenha ressaltado a contribuição positiva com o aumento do quadro de funcionários, visto que isso contribuiu para a redução do acúmulo de responsabilidades atribuídas aos demais gestores escolares.

Por fim, ao compreender as funções desempenhadas por cada membro dentro do ambiente escolar, torna-se evidente a interdependência entre os papéis, que se complementam e se fortalecem mutuamente. Essa compreensão reforça a importância de uma gestão democrática, que priorize a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. A. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 59-70, abr. 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812009000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

CAMARGO, R. B.; ADRIÃO, T. M de F. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os CoEscolares. **Revista Chão de Escola**, Curitiba: SISMMAC, v.2, p. 28-33, out. 2003.

CESÁRIO, J. M. dos S.; FLAUZINO, V. H. de P.; MEJIA, J. V. C. Metodologia científica: Principais tipos de pesquisas e suas características. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, ed. 11, v. 05, p. 23-33, nov. 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas>. Acesso em: 14 dez. 2024.

CHAUÍ, M. Ética - **O Drama Burguês**. SP: TV Cultura, 1991. 1 vídeo (46 min 27 s). Disponível em: https://youtu.be/l6BrqfJaaqM?si=e10oR1qhO_kPynQH. Acesso em: 25 fev. 2025.

MARTINS, D. #15 – **Entrevistas como método de coleta de dados na pesquisa científica**. LAPEI – Laboratório de Pesquisa em Empreendedorismo e Inovação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 15 ago. 2022. Disponível em: <https://lapei.face.ufg.br/p/43151-15-entrevistas-como-metodo-de-coleta-de-dados-na-pesquisa-cientifica>. Acesso em: 14 dez. 2024.

OLIVEIRA, L. M.; PEREZ JR., J. H.; SILVA, C. A. S. **Controladoria estratégica**. São Paulo: Atlas, 2002. 216 p. ISBN 85-2243-227-9.

PIMENTA, S. G.; SILVA, D. F. Formação de professores e o campo da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 28, p. 39-50, 2005.

SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. In: Para onde vai a escola? **Revista de Educação da AEC**, Brasília, DF, v. 107, abr./jun. 1998.

SOUZA, Â. R. de., *et al.* **Gestão Democrática da Escola Pública**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005a. 68 p. ISBN 85-7335-149-7.

SOUZA, Â. R. de., *et al.* **Projeto Político-Pedagógico**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005b. 54 p. ISBN 85-7335-162-4.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.007

PIBID EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFSC: TRANSFORMANDO REALIDADES NOS DIFERENTES TERRITÓRIOS DE ATUAÇÃO

Gabriela Furlan Carcaioli¹
Graziela Del Mônico²
Carolina Orquiza Cherfem³
Natacha Eugênia Janata⁴

RESUMO

Este texto faz referência à atuação do PIBID Educação do Campo nos anos de 2022 a 2024 na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. No contexto apresentado, a coordenação ocorreu coletivamente, compartilhado por quatro docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que planejavam as atividades e desenvolviam o trabalho organizado por muitas mãos. De acordo com as especificidades do curso, as atividades formativas são desenvolvidas em territórios distintos e muitas vezes bastante distantes geograficamente. Nessa edição do PIBID, as ações foram desenvolvidas em duas escolas: uma no território da Ilha de Florianópolis, contando com bolsistas residentes em municípios da Grande Florianópolis, e outra no território de Canoinhas, distante 360 km de Florianópolis, com bolsistas residentes em Canoinhas e municípios do entorno. Um total de 32 estudantes e três

1 Docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina-SC, gabriela.carcaioli@ufsc.br;

2 Docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina-SC, gdelmonaco@gmail.com;

3 Docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina-SC, carolina.cherfem@ufsc.br;

4 Docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina-SC, natacha.janata@ufsc.br

supervisoras constituíram o grupo que atuou. Em Florianópolis, o trabalho ocorreu na Escola de Educação Básica Albertina Madalena Dias, que recebe estudantes do norte da ilha, sujeitos com modo de vida urbano, mas atravessados pelo rural, seja pelo ambiente natural que os cerca, seja pelas atividades ainda existentes, como a pesca artesanal, criação de animais, pequenas plantações. Em Canoinhas, a atuação ocorreu na escola de Educação Básica Alberto Wardenski, uma escola do campo, que recebe estudantes do seu entorno. Entre as atividades desenvolvidas em ambas as instituições, destacamos ações junto à biblioteca escolar, ao Grêmio estudantil, oficinas artísticas, de criação e manutenção de composteiras, horta escolar e outras ligadas à agroecologia, discussões sobre relações raciais, atividades de reforço com leitura, escrita e matemática, entre outras. Destaca-se a importância do PIBID para a formação inicial de professores, qualificando a atuação dos licenciandos e, no caso da Educação do Campo, fortalecendo vínculos com as escolas do campo, com os sujeitos e com o território em que vivem e produzem suas vidas.

Palavras-chave: PIBID, UFSC, Formação inicial de professores, Escola pública.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta a experiência do PIBID - Educação do Campo na UFSC, na edição de 2022 a 2024 do referido programa. Para apresentar a experiência do PIBID, é importante apresentar brevemente o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina. De forma geral, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo funcionam em um regime de alternância, pautando-se pela Pedagogia da Alternância. A partir dessa organização em alternância, há dois tempos educativos, chamados de Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), tendo a práxis como perspectiva a partir da articulação entre o TU e o TC. No TU, os estudantes experienciam o ambiente da universidade, e no TC procuram articular os conhecimentos do TU à vida e ao trabalho no campo.

Ainda sobre a Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, é importante destacar que a formação acontece por área do conhecimento e, de 2009 a 2024, a UFSC formou estudantes na área do conhecimento das Ciências da Natureza e Matemática. A partir de 2025, uma nova área do conhecimento iniciará como perspectiva formativa: a área do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais.

Nessa perspectiva organizativa e formativa da Licenciatura em Educação do Campo, tem-se o PIBID como um programa de bolsas que incentiva a formação inicial de professores e contribui para articular o trabalho desenvolvido no âmbito do curso com a realidade do futuro ambiente de trabalho dos estudantes em formação. Mesmo tendo uma dinâmica de alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo e os estudantes podendo investigar o seu território de produção da vida, ou seja, a sua realidade, o PIBID oportuniza que esses estudantes, desde o primeiro ano de formação, possam entrar também na escola e experimentar a rotina escolar.

Na edição do PIBID aqui apresentada, o Subprojeto Educação do Campo contou com um quantitativo de 24 bolsas iniciais em 2022 e, mais tarde, em junho de 2023, recebeu uma nova cota de 8 bolsistas, somando 32 bolsistas de iniciação à docência e 3 supervisores. As ações foram desenvolvidas em duas escolas: uma no território da Ilha de Florianópolis, contando com bolsistas residentes em municípios da Grande Florianópolis, e outra no território de Canoinhas, distante 360 km de Florianópolis, com bolsistas residentes em Canoinhas e municípios do entorno.

Em Florianópolis, o trabalho ocorreu na Escola de Educação Básica Albertina Madalena Dias, localizada no bairro Vargem Grande, norte da ilha de Florianópolis, que atende sujeitos com modo de vida urbano, mas atravessados pelo rural, seja pelo ambiente natural que os cerca, seja pelas atividades como a pesca artesanal, criação de animais e pequenas plantações. A escola possui em torno de 700 estudantes distribuídos nas diferentes etapas do Ensino Fundamental I e II. Nessa escola, o PIBID atuou com 2 supervisoras, uma docente professora de Ciências da Natureza e a segunda docente, professora de Matemática.

Imagem 1: Logo da escola Albertina Madalena Dias e Muro da escola



Fonte: Rede Social da Escola Albertina Madalena Dias, março de 2025).

No município de Canoinhas, o PIBID ocorreu na escola de Educação Básica “Alberto Wardenski”, localizada no bairro Salto da Água Verde. É uma escola estritamente do campo, que recebe estudantes, filhas e filhos de agricultores que residem no entorno da escola. De acordo com o estudo da realidade desenvolvido pelos bolsistas dessa escola, em 2023 a escola atendia cerca de 215 estudantes distribuídos nas diferentes etapas do Ensino Fundamental I e II. Vale destacar que, no município de Canoinhas, desde 2005 existe o “Projeto Interdisciplinar de Educação do Campo”, organizado pela Secretaria Municipal de Educação, que abrange todas as escolas do campo e aquelas consideradas urbanas, mas que atendem acima de 40% dos estudantes matriculados provenientes de comunidades rurais de Canoinhas (Blaka; Vargas, 2019). Nessa proposta, inclui-se no quadro de trabalhadores da escola a figura do “Instrutor Agrícola”, responsável por criar e manter nos espaços da escola a horta, os viveiros de plantas, bosques,

criação de abelhas, entre outras atividades pedagógicas sobre a produção agrícola e a vida no campo.

Imagem 2: Escola de Educação Básica Alberto Wardenski



Fonte: arquivo PIBID Educação do Campo).

É importante destacar que o PIBID Educação do Campo desenvolveu o trabalho nas escolas a partir das demandas que cada uma apresentava. Porém, tendo a Agroecologia como matriz formativa no curso na UFSC, o PIBID procurou seguir esse princípio em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar.

A partir dessa breve apresentação do PIBID Educação do Campo e das escolas campo, destaca-se que o objetivo deste texto é apresentar, de forma breve, a experiência do PIBID Educação do Campo no Edital 2022/2024 e como esse programa vem transformando tanto a realidade de vida e de formação dos bolsistas de iniciação à docência quanto vem estreitando a relação do curso com a Educação Básica em Santa Catarina.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender a experiência do PIBID Educação do Campo na UFSC durante a edição 2022-2024. A metodologia baseia-se na análise da experiência prática do programa, articulando dados provenientes de diversas fontes, como relatos de experiência

produzidos pelos bolsistas de iniciação à docência do PIBID, tanto da Ilha de Florianópolis quanto de Canoinhas. Esses relatos descrevem as atividades desenvolvidas nas escolas, os desafios enfrentados e os aprendizados obtidos.

Além disso, a partir da observação participante, as autoras deste trabalho acompanharam algumas das atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas, registrando observações sobre a interação entre os bolsistas, os alunos e os professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde sua concepção, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) preveem a formação de educadores e educadoras capazes de exercerem a docência interdisciplinar, de realizarem a gestão de processos educativos escolares, bem como comunitários. Nas Licenciaturas em Educação do Campo, o objetivo é formar educadoras/es com noção de totalidade, capazes de formularem sínteses básicas e críticas em relação aos conteúdos científicos, aos projetos de formação humana, de campo, de agricultura e de sociedade (Corrêa *et. al*, 2022).

Ao discutir o PIBID Educação do Campo, estamos discutindo a própria formação de professores nas Licenciaturas em Educação do Campo, que está, ao mesmo tempo, relacionada diretamente às lutas por terra no Brasil, por escolas que sejam do campo e no campo e, conseqüentemente, por um projeto de sociedade, ainda em disputa (Carcaioli, 2019). Dessa forma, a dimensão da formação de professores na Educação do Campo é a formação omnilateral, ou seja, uma formação que leva em conta “todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 265).

Dessa forma, o PIBID Educação do Campo, ao longo do processo formativo, procurou, na omnilateralidade, formar todos os sujeitos envolvidos no processo, sendo eles Bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores, Coordenadores de área e a comunidade escolar atendida, utilizando as ferramentas aprendidas, historicamente, com o acúmulo de experiências das escolas do campo e dos movimentos sociais, que é o trabalho por área do conhecimento. A partir do trabalho por área do conhecimento, forma-se todo o coletivo, e não o indivíduo isolado. Nessa concepção de formação, procura-se estreitar um vínculo orgânico com as escolas públicas de Educação Básica, buscando nesse processo uma

reorganização do trabalho docente, um trabalho coletivo que procura conjuntamente novas estratégias de produção, socialização e uso dos conhecimentos científicos, de forma articulada entre os educadores (Caldart, 2010; Molina, 2017; Carcaioli, 2019).

A escola, na concepção da Educação do Campo, transcende a função de mero espaço de transmissão de conhecimento. Ela se configura como um centro de convergência comunitária, um local onde a formação omnilateral ganha vida. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço de construção coletiva, onde os saberes tradicionais se entrelaçam com os conhecimentos científicos, promovendo uma educação que abarca todas as dimensões do ser humano. A formação omnilateral, nesse sentido, busca desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender e transformar a realidade em que vivem, cultivando valores como a solidariedade, a cooperação e o respeito à diversidade. A escola parceira do PIBID Educação do Campo também vai adotando essa perspectiva de formação, tornando-se um agente de transformação social, contribuindo para a construção de comunidades mais fortalecidas em suas lutas cotidianas. Nesse contexto, a figura do professor destaca-se não apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador, um facilitador do diálogo entre os saberes, um construtor de pontes entre a escola e a comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pelo fato de o PIBID ser desenvolvido em duas escolas municipais de territórios bastantes distintos, cada turma de estudantes desenvolveu atividades levando em consideração o contexto de cada uma das escolas. A inserção dos estudantes nas escolas se deu a partir de acordos firmados anteriormente entre docentes da UFSC, gestão das escolas e professores supervisores. Vale destacar que já havia uma relação vinculada ao ensino e à extensão nas escolas, anteriormente ao início das atividades do PIBID. A Escola de Educação Básica “Albertina Madalena Dias” já vinha sendo parceira em um projeto de extensão que promoveu a formação continuada de professores e a articulação do Grêmio Estudantil.

Já na Escola de Educação Básica “Alberto Wardenski”, havia o desenvolvimento de atividades vinculadas às disciplinas do Tempo Comunidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Assim, em ambas as escolas, a partir

da relação anterior com essas ações de extensão e ensino, foram iniciados os trabalhos do PIBID Educação do Campo.

Na Escola “Albertina Madalena Dias”, havia uma demanda por inserir os bolsistas em atividades que contribuíssem para a organização curricular que a escola vem implementando, que consiste na aprendizagem por investigação, a partir do desenvolvimento de projetos que buscam colocar os estudantes do Ensino Fundamental I e II no centro do processo de aprendizagem. A partir dessa metodologia, os bolsistas do PIBID Educação do Campo foram incentivados a desenvolverem oficinas diversas que contribuíram para a proposta curricular da escola, tais como: De onde vem a nossa comida: problematizando a alimentação baseada em produtos processados e industrializados; Arte Sustentável: produzindo tintas naturais a partir de alimentos; Jardins escolares: revitalização do parque e áreas abertas da escola, a natureza como ferramenta pedagógica; Biblioteca para todos: reorganização do espaço e incentivo à leitura; Ritmo e poesia: música, Rap e expressão poética como ferramentas para a criatividade e a comunicação; Pré-IFSC: contribuindo para o processo seletivo do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Além das oficinas, os bolsistas que trabalharam nessa escola também desenvolveram ações de criação e manutenção de composteiras, na biblioteca escolar, junto ao Grêmio Estudantil, discussões sobre relações raciais, acompanhamento nas aulas para trabalhar junto com a professora no atendimento aos estudantes, participação nas festas promovidas pela escola e em assembleias para garantir melhores condições de trabalho junto aos docentes da escola. As experiências desenvolvidas na escola foram sistematizadas na forma de Informativos mensais produzidos pelos bolsistas do PIBID Educação do Campo. A imagem 3 a seguir apresenta um informativo desenvolvido pelos bolsistas.

Imagem 3: Recorte do Informativo PIBID - Setembro de 2023 - Escola Albertina Madalena Dias



Fonte: arquivo PIBID Educação do Campo)

O trabalho desenvolvido na escola “Alberto Wardenski”, no município de Canoinhas - SC centrou-se no trabalho de acompanhamento de duas turmas específicas da escola que obtiveram, no ano anterior, notas baixas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e uma das demandas apresentadas pela escola era melhorar essa pontuação. Assim, todas as atividades centraram-se no reforço com leitura, escrita e atividades de Matemática, que foram desenvolvidas na perspectiva da Educação do Campo e da Agroecologia. O supervisor dessa escola é professor e também técnico agrícola da unidade, assim as atividades que os bolsistas desenvolveram com os estudantes das duas turmas tiveram sempre como contexto a horta da escola, o trabalho no campo, o contexto de vida dos estudantes, suas histórias e cultura.

Imagem 4: Recorte do Informativo PIBID - novembro de 2023- Escola Alberto Wardenski (



Fonte: Arquivo PIBID Educação do Campo)

As atividades do PIBID, em ambas as escolas, foram sistematizadas em formato de Boletins Informativos (Imagens 3, 4 e 5), cujos conteúdos foram elaborados pelos bolsistas. A escolha por esse formato foi uma forma de organizar a experiência vivenciada ao longo dos meses nas duas escolas e proporcionou tanto o registro das atividades desenvolvidas pelo PIBID Educação do Campo, quanto a devolutiva do trabalho sistematizado para que as escolas pudessem ter essa publicação do período de vigência do PIBID nas escolas. Os informativos também foram publicados na página do PIBID Educação do Campo UFSC (<https://geca.ced.ufsc.br/pibid-educacao-do-campo/>). Além dos informativos, os bolsistas foram estimulados a desenvolverem textos e painéis para apresentarem em eventos acadêmicos, tais como o IV Seminário Internacional de Educação do Campo das Águas e das Florestas e II Seminário por uma Educação do Campo da Região Sul, ENLIC 2023 e o Seminário Anual do PIBID na UFSC, que aconteceu em setembro de 2023.

Imagem 3: Recorte Boletim Informativo PIBID Educação do Campo UFSC (



Fonte: Arquivo PIBID Educação do Campo)

Os informativos, como já mencionado, foram uma forma de sistematização das experiências dos bolsistas, além de constituir um material de consulta e memória para as escolas e para o programa na Universidade. O rol de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto PIBID Educação do Campo foram desenvolvidas a partir da realidade das escolas, atendendo a demanda real das escolas e sendo um programa de fortalecimento dos vínculos entre escola, universidade e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se a importância do PIBID para a formação inicial de professores, qualificando a atuação dos licenciandos e, no caso da Educação do Campo, fortalecendo vínculos com as escolas do campo, com os sujeitos e com o território em que vivem e produzem suas vidas.

Formar educadoras e educadores do campo, coordenar coletivamente o programa PIBID Educação do Campo permitiu que o processo fosse formativo para todos, acumulando novas experiências e sendo atravessadas por novos conhecimentos e histórias de vida. Estar no chão da escola é colocar em prática a formação por área do conhecimento e a formação omnilateral que a Educação do Campo vem, historicamente, construindo em suas lutas. Essa perspectiva formativa permite reafirmar o princípio da Educação do Campo da luta por uma educação e escola que se conecte com a produção da vida no campo, em suas distintas dimensões, problematizações e contradições diárias.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelas bolsas concedidas ao Programa PIBID Educação do Campo durante a vigência do Edital de 2022 a 2024, reforçando o compromisso com a qualidade do ensino e da formação de professores no Brasil. Agradecemos também às escolas parceiras, EBM Albertina Madalena Dias e EBM Alberto Wardenski. Agradecemos também o comprometimento dos bolsistas de Iniciação à Docência e aos supervisores que contribuíram para formar cada bolsista. Além disso, agradecemos a cada coordenadora de área, que, no saber fazer coletivo, contribuiu ao longo dos anos na consolidação de um projeto formativo para o PIBID Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BLAKA, Rosimari de Fátima Cubas; Vargas, Letícia Paludo (orgs). **Práticas pedagógicas interdisciplinares para a educação do campo [recurso eletrônico]**.

Mafra, SC: Ed. da UnC, 2019.

CALDART, Roseli S. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** In: CALDART, R.S.; FETZNER, A. R. et al.

(orgs) Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. **Educação do campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores**. 2019. 234 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1094316>. Acesso em: 07 de março de 2025.

CORRÊA, Antony Josué; CARCAIOLI, Gabriela Furlan; JANATA, Natacha Eugênia. **As narrativas como recurso pedagógico na formação de professores e professoras para as escolas do campo.** In: PETRUCCI-ROSA, M. I.; SEAL, A. G. S.; OLIVEIRA, P. F. G. M. **Práticas curriculares e narrativas docentes ampliando contextos.** 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 2022. p. 35-57.

MOLINA, Mônica C. **Contribuições das LEdoCs à formação de educadores.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.008

A IMPORTÂNCIA DOS BIOMAS NA VIDA DAS ABELHAS SEM FERRÃO NATIVAS DO BRASIL

Andrey Augusto da Silva Vanderlinde¹
Luiz Antônio da Rocha Andrade²

RESUMO

O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, viabiliza que os graduandos em licenciatura tenham seu primeiro contato direto com a rotina de ensino em sala de aula. Essa experiência permite a observação e a aplicação de metodologias de ensino, preparando-os para uma atuação mais comprometida após a conclusão. No curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do Instituto Federal Catarinense, Câmpus Araquari, as experiências se darão no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Geografia é o componente curricular no qual desenvolveremos metodologias pedagógicas aprendidas ao longo de nossa formação. Um dos temas envolvidos no projeto é a importância das abelhas sem ferrão, insetos nativos do Brasil considerados essenciais para a biodiversidade devido ao seu papel na polinização. Nossa base de referência inicia com os primeiros e fundamentais passos do ecologista professor Dr. Paulo Nogueira-Neto (1997), chegando à atualidade com as mais avançadas pesquisas sobre abelhas sem ferrão realizadas pela Embrapa e, juntando-se a esse referencial, a nossa prática profissional de meliponicultor. O desafio para iniciação à docência é traduzir esses saberes tão específicos em saber e prática acadêmica para o ensino técnico. Cada bioma brasileiro abriga diferentes espécies de abelhas sem ferrão, e suas populações podem ser impactadas pelas mudanças climáticas e pela transição entre biomas. Mudanças climáticas

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias da Universidade Federal - SC; andreyjlle@gmail.com

2 Professor Supervisor: Mestre em Educação pela universidade Estadual de Campinas – SP, Licenciatura plena em Geografia pela universidade Federal de Santa Catarina; luiz.andrade@ifc.edu.br

e biomas, por sua vez, são questões englobadas pela temática meio ambiente, tema transversal que é dialogado em diferentes áreas do saber. Por meio do PIBID e da disciplina de Geografia, aplicando metodologias colaborativas da educação, será possível analisar a relação entre os biomas, suas respectivas espécies de abelhas e os fatores ambientais que influenciam essas populações.

Palavras-chave: Educação, Abelhas, Ciência agrícola, Biomas.

INTRODUÇÃO

A formação docente requer não apenas o domínio teórico dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, mas também a vivência prática da sala de aula e a aplicação de metodologias de ensino inovadoras. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma iniciativa fundamental para a qualificação de futuros professores, ao proporcionar aos estudantes de Licenciatura em Ciências Agrícolas do Instituto Federal Catarinense – Câmpus Araquari uma experiência que vai além do ensino tradicional. Por meio da interação com o meio ambiente, exploram-se temas de grande relevância para a sociedade e o meio ambiente, como as abelhas sem ferrão, fundamentais para a polinização e a biodiversidade local.

A relevância das abelhas sem ferrão para os ecossistemas brasileiros é amplamente reconhecida, pois esses insetos nativos desempenham um papel essencial na polinização de várias espécies vegetais, sendo fundamentais para a manutenção da biodiversidade e para a vida do planeta. A pesquisa e as práticas relacionadas neste artigo baseiam-se nas contribuições pioneiras de Paulo Nogueira-Neto (1997), considerado um dos principais nomes da meliponicultura brasileira, e nos estudos liderados pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), que destacam a importância do manejo sustentável e das estratégias na prática da meliponicultura. Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a inserção da temática ambiental no Ensino Médio/Técnico em Agropecuária na disciplina de Geografia, explorando como a abordagem didática e o curso LICA podem contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes da necessidade de preservação ambiental. Por meio de metodologias colaborativas e interdisciplinares, buscamos compreender como o ensino pode integrar conhecimentos científicos à prática cotidiana dos alunos, promovendo uma educação mais significativa e voltada para a sustentabilidade.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, que visa integrar teoria e prática no Ensino Médio na disciplina de Geografia, com foco na importância das abelhas sem ferrão para a biodiversidade e na relação entre mudanças climáticas e os biomas brasileiros.

Para isso, foram empregadas metodologias ativas de ensino, promovendo a pesquisa e a iniciação à docência para o desenvolvimento.

O planejamento do artigo foi feito com base nas pesquisas e conhecimento do licenciando, com a orientação do professor supervisor do PIBID. Para a pesquisa e levantamento teórico inicial, foi realizada uma revisão bibliográfica baseada em referências fundamentais sobre a meliponicultura, biodiversidade e impactos ambientais, incluindo os estudos de Paulo Nogueira-Neto (1997) e pesquisas da Embrapa. Além disso, foram analisados materiais didáticos e diretrizes educacionais que abordam o ensino de Geografia e suas conexões com temas ambientais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo fundamenta-se em uma abordagem interdisciplinar que integra conceitos de Geografia, Ciências Agrícolas e Educação Ambiental, explorando a relação entre abelhas sem ferrão, biomas do Brasil e mudanças climáticas. A fundamentação teórica baseia-se em autores e pesquisas que destacam a importância ecológica das abelhas, a necessidade da conservação ambiental e o papel da educação no desenvolvimento de uma consciência sustentável. As abelhas sem ferrão (Meliponini) desempenham um papel essencial na polinização de espécies nativas da flora brasileira (Nogueira-Neto, 1997). Cada bioma brasileiro abriga espécies específicas de abelhas sem ferrão, que se adaptam às condições ambientais ao longo do tempo. No Bioma Amazônico, por exemplo, a *Melípona seminigra* e a *Melípona interrupta* são espécies predominantes, enquanto no Cerrado, a *Scaptotrigona bipunctata* e a *Tetragonisca angustula* desempenham papéis essenciais. Mas as mudanças climáticas geram um impacto na polinização, o que leva à diminuição dessas abelhas, pois o pólen é seu alimento proteico. Assim, diminuindo as abelhas, a polinização fica comprometida e, por consequência, diminuem as plantas nativas, pois a polinização é parte da reprodução da planta, repetindo, assim, um ciclo de desajuste e de degradação ambiental.

As alterações climáticas representam um dos principais desafios para a preservação da biodiversidade. O papel da educação na conscientização ambiental é muito importante, pois a educação ambiental desempenha um papel fundamental na sensibilização dos estudantes sobre a importância da conservação das abelhas e dos biomas brasileiros. De acordo com Vasconcellos (2002), “o planejamento

educacional deve ser pensado como um processo dinâmico e reflexivo, capaz de integrar os conhecimentos científicos à realidade socioambiental dos alunos, promovendo um aprendizado significativo”, o que implica utilizar metodologias ativas que valorizem a dinâmica e a reflexão sobre o ambiente local. O ensino técnico requer metodologias ativas que estimulem a aprendizagem prática e investigativa. Segundo Moran, Bacich e Borges (2018), estratégias como aprendizagem baseada em projetos (ABP), aulas expositivas dialogadas e estudos de caso são práticas para integrar teoria e prática. Para Geografia aplicada à agropecuária, essas metodologias permitem que os alunos entendam que as mudanças climáticas, uso do solo e conservação da biodiversidade influenciam na conservação das espécies.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desse trabalho são parciais porque o PIBID 2024/2026 no IFC Araquari está em sua fase inicial de estudos, planejamentos e de elaboração de estratégias. Porém, o que se obteve até o momento é enriquecedor no que se refere às múltiplas possibilidades de integração dos saberes da Ciência Geográfica com a área de Ciências Agrárias. A Geografia é uma ciência que tem como objeto de estudo a paisagem e o espaço geográfico (Santos, 1994, 1996). Para compreender e analisar esse espaço, ela se vale de diversas ferramentas que permitem interpretar a relação entre os elementos naturais e as atividades humanas. No contexto da produção agropecuária e da conservação ambiental, essas ferramentas auxiliam no entendimento da distribuição dos biomas, das condições climáticas e dos impactos das intervenções humanas sobre os ecossistemas.

No que se refere ao ensino e/ou estudo das abelhas sem ferrão, primeiramente, a cartografia básica e o georeferenciamento são ferramentas poderosas para o mapeamento de áreas de criação de colmeias. Através do mapeamento dos biomas, é possível entender melhor a dinâmica dos ecossistemas locais e as áreas propícias com plantas melíferas em abundância. Além disso, o sistema de orientação geográfica, com base na latitude e longitude, permite um planejamento mais preciso da localização das colmeias. Conhecer a latitude de uma região possibilita prever o comportamento do movimento aparente do sol ao longo do ano, o que é essencial para otimizar a produção das abelhas. Isso pode ser particularmente

importante em regiões de clima mais rigoroso, onde o planejamento da exposição solar das colmeias pode influenciar diretamente a produtividade.

Outro aspecto importante a ser abordado na integração entre Geografia e o ensino das abelhas sem ferrão são as condições climáticas e como a latitude e a altitude afetam o ambiente das abelhas. A geografia climática pode ajudar a compreender como as variações de temperatura, precipitação e umidade influenciam a vida das abelhas. A altitude, por exemplo, pode afetar a flora das plantas que servem de alimento para as abelhas, impactando diretamente na produção de mel e cera.

Além disso, a Geografia contribui para a análise dos biomas e dos impactos causados pela atividade humana. O estudo dos biomas e sua formação natural é essencial para entender como as abelhas sem ferrão interagem com os diferentes ecossistemas. No entanto, é importante também discutir os conflitos entre as atividades agropecuárias e a preservação do meio ambiente, como o uso de agrotóxicos, o desmatamento para exploração madeireira e as consequências do garimpo ilegal. Esses fatores podem afetar a qualidade do ambiente natural das abelhas, ameaçando sua sobrevivência e produção. Ao abordar essas questões, os alunos podem se tornar mais conscientes dos desafios enfrentados pelos apicultores e pelas abelhas e como as soluções geográficas podem ser aplicadas para mitigar esses impactos. Assim, a integração dos saberes geográficos com o ensino sobre as abelhas sem ferrão não só enriquece a formação dos futuros professores de Ciências Agrícolas, como também permite que os alunos compreendam melhor as relações entre o espaço, o meio ambiente e a produção sustentável.

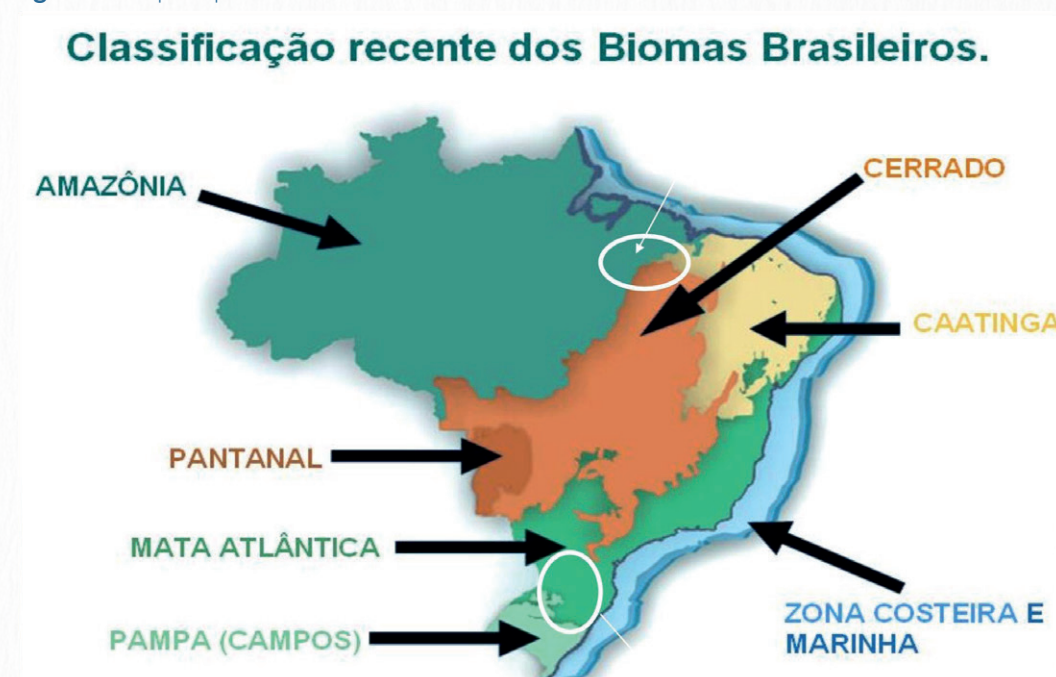
Isso reflete a importância de uma educação geográfica que favoreça tanto a conservação ambiental quanto o desenvolvimento de práticas agrícolas mais sustentáveis. A aplicação das atividades planejadas no âmbito do PIBID possibilitou uma abordagem inovadora para o ensino de Geografia no curso do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. A introdução da temática sobre abelhas sem ferrão demonstrou ser uma estratégia eficaz para despertar o interesse dos alunos, promovendo maior engajamento e participação ativa nas aulas. Ao relacionar o conteúdo teórico com práticas do setor agropecuário, os estudantes passam a ter maior interesse no assunto. As metodologias ativas empregadas, como a aprendizagem baseada em projetos e o ensino por investigação, revelaram-se instruções na construção do conhecimento. Durante a execução das atividades, o licenciando não apenas assimilou os conceitos sobre biomas e polinização, mas

também desenvolveu um olhar crítico sobre os impactos ambientais resultantes das transformações no uso da terra. Além disso, constatou-se que a utilização de recursos interessantes — como estudos de caso, visitas aos meliponários e experimentação no campo — contribuiu para tornar o aprendizado mais significativo. A abordagem interdisciplinar foi outro fator determinante para a qualidade do artigo. Ao integrar conhecimentos de Geografia, Biologia e Agropecuária, o licenciando pôde perceber a importância da preservação das abelhas sem ferrão não apenas como uma questão ambiental, mas também como um fator essencial para a manutenção da produtividade agrícola e da segurança alimentar. Esse entendimento está alinhado com os estudos de Nogueira-Neto (1997), que ressaltam a importância das abelhas para o ecossistema. Por fim, a experiência proporcionada pelo PIBID não apenas fortaleceu a formação acadêmica do licenciando, como também evidenciou a importância do planejamento e da pesquisa.

Figura: A, temos uma abelha nativa do Brasil, Abelha Mandaçaia; **Figura B**, Abelhas Jatai.



Figura 2: Mapa representando os biomas do Brasil.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o desenvolvimento deste estudo no âmbito do PIBID apresente a relevância da aplicação de metodologias ativas no ensino de Geografia no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Partimos da premissa de que a abordagem interdisciplinar, aliada à utilização de estratégias inovadoras, possibilita um ensino mais dinâmico, contextualizado e significativo, promovendo, portanto, maior engajamento e compreensão dos alunos sobre a importância das abelhas sem ferrão na biodiversidade e na sustentabilidade agropecuária.

A experiência a ser adquirida ao longo do desenvolvimento das práticas evidenciará a relação entre teoria e prática e que estas, juntas, são essenciais para a construção do conhecimento e que a conexão entre os conteúdos da disciplina, a realidade dos estudantes e as práticas de campo podem contribuir para uma aprendizagem mais concreta e aplicada, permitindo que o licenciando compreenda os impactos ambientais e econômicos da conservação das abelhas nativas. Além disso, espera-se que a integração de diferentes áreas do conhecimento possibilite uma visão mais ampla e sistêmica dos desafios enfrentados

pelo setor agropecuário diante das mudanças climáticas e das transformações no uso da terra.

Por fim, a participação no PIBID representa uma oportunidade enriquecedora para a formação docente, possibilitando aos licenciados um primeiro contato direto com a prática pedagógica e científica. O desafio de traduzir saberes acadêmicos em metodologias eficazes para o Ensino Técnico reforça a necessidade de constante atualização e aprofundamento no campo educacional. Dessa forma, este estudo contribuirá não apenas para o aprimoramento da prática docente, mas também para a valorização da educação como instrumento de transformação social, evidenciando a necessidade de um ensino que dialogue com a realidade dos estudantes e que promova a formação de cidadãos críticos e conscientes.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão ao Supervisor Professor Luiz Antônio da Rocha Andrade, supervisor do estágio, pela orientação impecável, pelo constante apoio e pelas valiosas contribuições, e também quero agradecer ao Coordenador Professor Ubersson Rossa, cuja liderança e dedicação à gestão do PIBID foram essenciais para o meu desenvolvimento. A ambos, meu mais sincero reconhecimento e agradecimento por toda a orientação, carinho e motivação. Sem o apoio de vocês, esta etapa não teria sido a experiência rica e transformadora que foi. Sou imensamente grato por todo o aprendizado e pelo impacto positivo que tive na minha formação.

REFERÊNCIAS

EMBRAPA – EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA.
Polinizadores e produção agrícola sustentável no Brasil. Brasília: EMBRAPA, 2020.
<https://www.embrapa.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

IMPÉRIO, AC; RIBEIRO, MF; SOUZA, BA *Abelhas sem ferro: diversidade, manejo e conservação no Brasil*. Rio de J.

IPCC – INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. Disponível em <https://www.ipcc.ch/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MORAN, J.; BACICH, L.; BORGES, F. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018

NOGUEIRA-NETO, P. *Vida e criação de abelhas indígenas sem ferro*. 3.ed. São Paulo: Nogueirapis, 1997.

SILVA, RM; FERREIRA, JP; ALMEIDA, TM. *Impactos das mudanças climáticas sobre polinizadores e a produção agrícola no Brasil*. Revista Brasileira de Agroecologia, v. 2, pág. 45-63,

VASCONCELLOS, C. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. SP

BRASIL. Ministério da Educação. Manual do PIBID. Brasília: MEC, 2021.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Abelhas sem ferrão e sua importância para a biodiversidade.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo.

NOGUEIRA-NETO, Paulo. *Vida e criação de abelhas indígenas sem ferrão*. São Paulo: Nogueirapis, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 9. ed. São Paulo: Liberdade, 2002.

AQUINO, Marlene FLT. *Fundamentos do planejamento educacional: teoria e prática*. São Paulo:

Figura 1 A e B <https://mel.com.br/abelha-mandacaia-ou-a-mandassaia/>

Figura 2 <https://robot.ekstrabladet.dk/smr/no-mapa-estao-representados-os-biomas-brasileiros.html>

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.009

PIBID EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO TRABALHO COLETIVO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA¹

Natacha Eugênia Janata²
Samantha Vieira da Silva³
Luciana dos Santos Menezes⁴
Edson Marcos De Anhaia⁵

RESUMO

O trabalho coletivo é um princípio da Educação do Campo, que tem sua origem nas lutas dos movimentos sociais do campo; é também um dos princípios da formação docente, defendido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Tomando isto como pressuposto, buscamos problematizar os desafios e as potencialidades do trabalho coletivo vivenciados na experiência com o PIBID

- 1 Financiamento de bolsas de coordenação de área, supervisão e iniciação à docência pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- 2 Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Estágio Pós-Doutoral em Educação, Universidade Federal da Bahia. Professora orientadora do PIBID até dezembro de 2024. Professora adjunta da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: natacha.janata@ufsc.br.
- 3 Mestranda em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Professora de Ciências da Educação Básica na Rede Municipal de Florianópolis. Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: samanthasilva@prof.pmf.sc.gov.br.
- 4 Mestra em Ensino de História pelo programa PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) 2024-2026, Professora de Tecnologias na EBM Albertina Madalena Dias, município de Florianópolis. luciana.menezes@prof.pmf.sc.gov.br ;
- 5 Professor orientador. Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Estágio Pós-Doutoral em Educação, Universidade Federal do Pará. Professor da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: edson.anhaia@ufsc.br

Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 2022 a início de 2025. O lócus de atuação foi a Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias, localizada em Florianópolis, na região do norte, e envolveu 16 bolsistas de iniciação à docência, quatro professoras e um professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo, bem como três professoras supervisoras da escola. A instituição possui 660 estudantes, da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo como uma das referências a pesquisa como princípio educativo, estando a organização pautada no trabalho coletivo e na participação democrática da tomada de decisões, dividindo o corpo docente em diversas comissões de trabalho, nas quais os profissionais discutem, propõem e realizam ações interdisciplinares. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas pelo PIBID Educação do Campo envolveram formações acerca do projeto político-pedagógico, planejamento, bem como atividades didáticas desenvolvidas com diferentes turmas. Houve envolvimento de toda a escola, contando também com o acompanhamento da equipe gestora, bem como do coletivo de funcionários e, por fim, das crianças e adolescentes. Nesse processo, uma potencialidade identificada foi o aprendizado que os licenciandos e licenciandas demonstraram ao se inserirem numa escola em que o trabalho coletivo busca ser materializado cotidianamente, mesmo em meio a muitas dificuldades, sobretudo no que diz respeito à garantia de condições adequadas e suficientes para alcançá-lo. Esta realidade reforça outro princípio para a formação de professores: a importância das lutas sociais na busca por uma escola pública de qualidade.

Palavras-chave: Formação docente, Educação do Campo, Trabalho coletivo, Escola pública.

INTRODUÇÃO

Este texto busca sistematizar reflexões acerca de desafios e potencialidades do trabalho coletivo, reconhecendo sua importância para a construção de uma educação crítica, democrática e comprometida com a transformação social, vivenciados na experiência com o PIBID Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 2022 a início de 2025. O lócus de atuação foi a Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias, localizada em Florianópolis, e envolveu 16 bolsistas de iniciação à docência, quatro professoras e um professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo, bem como três professoras supervisoras da escola.

No que diz respeito à formação de professores, a docência é uma categoria central, no sentido de possibilitar uma identidade profissional em torno do trabalho pedagógico como ação educativa de formação intencional, organizada e com método, conforme expõe Libâneo (2001).

Destacamos que docência e discência são dois lados de uma mesma moeda. Apresentam especificidades, mas ambos são intrínsecos, somente se realizam quando postos em relação. Como reiteradamente presenciamos nos escritos de Paulo Freire,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (...). Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (Freire, 1996, p. 23-24).

Nesse sentido, o ser social como eminentemente de coletividade exige da tarefa educativa uma característica imprescindível: a do trabalho coletivo. Para a compreensão de formação de professores defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a docência requer uma sólida formação teórica; unidade entre teoria/prática; compromisso social, trabalho

coletivo e interdisciplinar; incorporação da concepção de formação continuada (ANFOPE, 2000).

No que se refere ao trabalho coletivo, foco de nosso texto, a ANFOPE descreve da seguinte forma:

trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar (ANFOPE, 2000, p. 12).

Em consonância com esses pressupostos, a Educação do Campo assume o trabalho coletivo como um de seus princípios, em uma abordagem que valoriza a colaboração e a cooperação entre educandos, educadores e comunidade para promover a aprendizagem e o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos envolvidos.

Isso tem implicações diretas na forma de conduzir os processos vivenciados nas escolas. Salientamos que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, mas não de forma passiva. É preciso contextualizá-los, problematizá-los e articulá-los com a produção da vida. Não é possível pensar nesses elementos sem trazer presente a questão da organização do trabalho pedagógico, que na Educação do Campo vincula-se às relações e às contradições da produção da existência humana.

Nesse aspecto, é fundamental construir nas escolas tempo e espaço destinados ao desenvolvimento do trabalho coletivo, isto é, um momento regular e um lugar de encontro dos diferentes sujeitos que trabalham na escola para juntos discutirem sobre o fazer escolar, sobre os objetivos da ação pedagógica, bem como se autoalimentarem dos saberes necessários para uma ação educativa mais consciente e próxima das exigências de formação dos educandos como sujeitos humano-históricos. Para tal, é preciso que esse aspecto seja tratado ao longo da formação inicial, destacando sua importância no trabalho pedagógico.

A partir das bases teóricas da Educação do Campo identificadas por Janata e Anhaia (2018), afirmamos que o trabalho coletivo se relaciona com o princípio da auto-organização dos estudantes e a formação de coletivos docentes, os quais foram incorporados pelas contribuições históricas das experiências dos

pioneiros da Pedagogia Socialista, pós-revolução soviética. Para Pistrak (2000, p. 41), a auto-organização possibilita “aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; aptidão para criar as formas eficazes de organização.”

Em síntese, trabalho coletivo na Educação do Campo constitui-se em um fazer que pressupõe a ajuda mútua; a troca de ideias; o diálogo; o debate; a externalização das contradições; a organização, planejamento e execução de decisões tomadas coletivamente, prática esta que desconstrói a concepção de escola silenciosa, de que para aprender é necessário estar em completo silêncio, numa postura individual e centrada cada um em si.

Diante das compreensões expostas, buscamos problematizar os desafios e as potencialidades do trabalho coletivo vivenciados na experiência com o PIBID Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 2022 a início de 2025.

A partir do referencial que pressupõe a articulação ensino-pesquisa-extensão como pilar da função social da universidade pública, a realização do PIBID Educação do Campo na EBM Albertina Madalena Dias esteve fundamentada metodologicamente pela Pesquisa Participante, conforme Rodrigues Brandão e Correa Borges (2007). Alguns dos elementos presentes na experiência são o ponto de partida na vida social da escola, tomando suas demandas como eixo articulador do planejamento das ações do PIBID; o princípio da relação sujeito-sujeito, rompendo com a tradicional hierarquia academicista ao nos colocarmos como sujeitos que aprendem e ensinam, seja na função de orientação, supervisão ou de iniciação à docência; a busca pela unidade entre teoria e prática, buscando problematizar as compreensões teóricas a partir das práticas refletidas e analisadas criticamente, visando à contribuição tanto na formação inicial dos licenciandos e licenciandas, como das professoras e professores envolvidos.

Nesse processo, uma potencialidade identificada foi o aprendizado que os licenciandos e licenciandas demonstraram ao se inserirem numa escola em que o trabalho coletivo busca ser materializado cotidianamente, mesmo em meio a muitas dificuldades, sobretudo no que diz respeito à garantia de condições adequadas e suficientes para alcançá-lo.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias, local de atuação do PIBID Educação do Campo da UFSC, tem como pressupostos educacionais o trabalho coletivo, a participação democrática na tomada de decisões, a docência compartilhada e a pesquisa como princípio educativo. Esses fundamentos, que orientam a escola, são inspirados na metodologia de ensino-aprendizagem e nos pressupostos de transformação e emancipação de Paulo Freire (1987) e, embora a EBM Albertina Madalena Dias não se enquadre como escola do campo, dialoga com os princípios da Educação do Campo.

Localizada no bairro Vargem Grande, na região norte de Florianópolis, a EBM Albertina Madalena Dias, inaugurada em 1957, atende atualmente, em média, 660 estudantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O bairro reflete a herança rural da região onde a agricultura era a principal atividade de subsistência das famílias, algo que mudou muito ao longo dos anos, para uma ocupação predominantemente urbana. Desde a sua inauguração, a escola passou por diversas transformações, com o objetivo de suprir as necessidades da comunidade escolar. Devido ao alto crescimento no número de alunos e à mudança no perfil da população do bairro, que sofre com o intenso fluxo migratório de pessoas em Florianópolis, ela não atende mais a demanda de estudantes do bairro e de locais próximos (Florianópolis, 2025).

Um dos eixos pedagógicos do PPP da Escola Albertina é o Meio Ambiente, que está intrinsecamente ligado com a Educação Ambiental, com a qual a escola já trabalha de forma contínua. A legislação brasileira prevê a Educação Ambiental no âmbito da educação formal escolar por meio da Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, entendendo educação ambiental como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente” (Brasil, 1999). Em seu capítulo I, que dispõe sobre Educação Ambiental, no art. 2º escreve: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Brasil, 1999).

Como consta no PPP, a Escola Albertina busca priorizar processos coletivos de forma a introduzir e problematizar situações reais, como a criação de

uma composteira e uma horta escolar, em que dúvidas, discussões, pesquisas, conhecimentos e até mesmo conflitos apareçam e sejam trabalhadas de forma acolhedora, democrática e dinâmica. O entendimento é de que o aprendizado inserido no trabalho coletivo se desenvolva sistemática e progressivamente, de modo que o processo de educação atue sobre o ambiente, sobre a vida de cada um, fazendo com que a atitude acompanhe sempre a reflexão crítica em uma prática que abranja, desde a problematização, em seguida a coleta de informações que culmina na vivência do problema, a mudança de compreensão e o aprendizado significativo.

CONSTRUINDO PONTES: E.B.M. ALBERTINA MADALENA DIAS E PIBID-UFSC EDUCAÇÃO DO CAMPO

O primeiro projeto PIBID-UFSC Educação do Campo na E.B.M. Albertina Madalena Dias teve vigência de novembro de 2022 a abril de 2024 e contou com a participação de 16 estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, bolsistas de iniciação à docência que atuaram na EBM Albertina Madalena Dias, supervisionados por duas professoras do Ensino Fundamental nos Anos Finais. No final do ano de 2024, a escola foi novamente contemplada no projeto PIBID-UFSC/2024-2026, Subprojeto Educação do Campo.

Em um primeiro momento, o grupo vivenciou os espaços e o cotidiano da escola com o objetivo de se familiarizar com o ambiente escolar. A participação em reuniões pedagógicas, a leitura do Projeto Político Pedagógico e o acompanhamento de aulas permitiram a construção de um entendimento profundo da dinâmica escolar, preparando o grupo para as atividades futuras no projeto. Após o período de ambientação, nesses quase dois anos, diversas atividades foram desenvolvidas, incluindo leituras de artigos da área, atividades práticas com diversas oficinas, projetos de compostagem e minhocário, entre outras citadas abaixo.

- Inventário da realidade da comunidade escolar E.B.M. Albertina Madalena Dias.
- Construção e implementação de composteiras e minhocário como recurso pedagógico (figura 1).
- Saídas de estudos (figura 2).

- Oficina de onde vem a nossa comida: problematizando a alimentação baseada em produtos processados e industrializados (figura 3).
- Oficina arte sustentável: produzindo tintas naturais a partir de alimentos.
- Oficina jardins escolares: revitalização do parque e áreas abertas da escola (figura 4).
- Oficina ritmo e poesia: música, Rap e expressão poética como ferramentas para a criatividade e a comunicação.
- Participação em eventos da área.

A construção e a implementação de composteiras e minhocários representaram atividades centrais do grupo na escola. Alinhada aos princípios da Educação do Campo, que valorizam a interação com a natureza, a iniciativa propôs à comunidade escolar a separação e compostagem de resíduos orgânicos da cozinha e refeitório. Em parceria com a equipe de educação ambiental da COMCAP, foi realizada uma oficina sobre compostagem em caixas d'água. Após a instalação das composteiras, os alunos do período integral, junto com os bolsistas, iniciaram o processo de separação, alimentação e manutenção das mesmas.

Figura 1: Compostagem na E.B.M. Albertina Madalena Dias



Fonte: Imagem da autora

Outro ponto importante a destacar foi a participação dos bolsistas em diversas saídas de estudo junto à EBM Albertina Madalena Dias. Foram realizadas visitas a museus, parques, centros culturais e outros espaços educativos, que expandiram o contexto escolar para além da sala de aula e dos muros da escola. Essas experiências permitiram que bolsistas e estudantes desenvolvessem um forte senso de pertencimento à comunidade escolar.

Figura 2: Saída de estudos Parque estadual do Rio Vermelho



Fonte: Imagem da autora

As oficinas sobre alimentação saudável tiveram o objetivo de problematizar a alimentação baseada em produtos processados e industrializados e estimular a reflexão dos alunos sobre suas escolhas alimentares. Ao final das atividades, os estudantes demonstraram maior interesse nos impactos da alimentação na saúde e no meio ambiente, bem como em adotar hábitos alimentares mais saudáveis. Expandindo o horizonte da sustentabilidade para a arte, a oficina “Arte Sustentável” explorou a transformação de alimentos em pigmentos naturais, permitindo que os estudantes vivenciassem como beterrabas, cenouras e espinafres podem se tornar tintas coloridas.

Figura 3: Oficina alimentação saudável



Fonte: Imagem da autora

Figura 4: Oficina jardins escolares



Fonte: Imagem da autora

A parceria entre a universidade e a escola proporcionou um espaço de formação e troca de saberes, em que os bolsistas puderam vivenciar a prática docente de forma crítica e problematizadora. As diversas atividades desenvolvidas, desde o inventário da realidade até as oficinas e saídas de estudo, demonstraram o compromisso do projeto com a promoção de uma educação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos que as ações do PIBID - Educação do Campo na Escola Albertina tiveram a função não só de servir como um ponto articulador de um conjunto de ações participativas por parte dos bolsistas de iniciação à docência, com o apoio das supervisoras, professoras da Educação Básica e as orientadoras, professoras do Ensino Superior, mas sobretudo de criar um espaço dialógico de socialização e produção do conhecimento, de interação, de sensibilização e de aprendizados a fim de refletir criticamente sobre a educação, sobre si e a sociedade, abrindo possibilidades para uma formação inicial e continuada que busca a unidade entre teoria e prática.

A experiência revelou a importância que essas ações possuem no processo formativo dos educandos e educandas da Licenciatura em Educação do Campo. A vivência na escola, potencializada pelos momentos coletivos de planejamento, pela organização dos espaços e interação com os educandos da Escola Albertina, foi constituidora de novos conhecimentos, qualificando a formação e abrindo horizontes de possibilidades em novas inserções nos espaços das escolas.

Formar futuros professores tendo como referência o trabalho coletivo é um desafio, pois é necessário romper barreiras instituídas, mas é plenamente possível, e o resultado é o compromisso com a sistematização e a produção de conhecimento vinculadas à vida dos sujeitos. Entretanto, diante da escola capitalista, meritocrática, que impõe limites ao trabalho coletivo, reforça-se outro princípio para a formação de professores: a importância das lutas sociais na busca por uma escola pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelo fomento às bolsas de pesquisa através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), à EBM Albertina Madalena Dias e à coordenação do PIBID/UFSC/Educampo.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Documento Final. XX Encontro Nacional. Brasília. 2000. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2000.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FLORIANÓPOLIS. Projeto Político Pedagógico - Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias, 2025.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JANATA, N.; ANHAIA, E. M. As bases teóricas da Educação do Campo e suas contribuições para a Licenciatura em Educação do Campo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, V. 13, N. 34, P. 95-112, maio/ago, 2018. Disponível em: <<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1402/1190>>. Acesso em: 09 mar. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, N. 17, P. 153-176, 2001. Disponível em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

RODRIGUES BRANDÃO, C.; CORREA BORGES, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, V. 6, N. 1, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/19988>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PISTRAK, Moisey. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.010

GESTÃO EDUCACIONAL NA PRÁTICA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nathália de Cristo Teixeira¹
Isadora Maria Cianfa²
Gustavo Fernandes³
Anna Flávia Magnoni Vieira⁴
André Gustavo Oliveira Da Silva⁵

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo descrever a vivência em um estágio supervisionado na área de Gestão Escolar, realizado em um Colégio estadual cívico-militar de Apucarana, como requisito da disciplina de Prática de Ensino I do curso de licenciatura em Matemática. O estágio consistiu em entrevistas com diversos agentes escolares, incluindo a equipe pedagógica, professores, direção, sargento, inspetor, merendeira e zeladora, com o propósito de compreender os desafios e as práticas de gestão educacional no ambiente escolar. As entrevistas possibilitaram uma análise detalhada sobre a organização da escola, as estratégias adotadas para a tomada de

1 Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, nathicristo@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, contato.isadora-cianfa@gmail.com;

3 Graduando do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, gustavo.fer.2005@gmail.com;

4 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL, anna.magnoni@unespar.edu.br;

5 Professor orientador: Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL, andregutoiap@yahoo.com.br.

decisões e a relação entre os diferentes setores institucionais. Observou-se que os agentes possuem uma grande necessidade de integração entre os envolvidos para que construam um ambiente colaborativo a fim de garantir que não falem recursos aos estudantes. Além disso, a experiência permitiu compreender a complexidade do trabalho da gestão escolar, que vai além das questões administrativas, englobando também aspectos pedagógicos e relacionais. Ficou evidente que a escuta ativa e o envolvimento de toda a comunidade escolar são fundamentais para a construção de um espaço educativo democrático, e foram debatidos pontos como a forma como é efetivado o trabalho de cada agente. Conclui-se que o estágio proporcionou um aprendizado significativo sobre a realidade da gestão escolar, demonstrando a importância do gestor como mediador e facilitador do processo educacional. A experiência reforçou a necessidade de um olhar humanizado e estratégico para a administração da escola, valorizando o diálogo e a participação coletiva, especialmente daqueles que têm o conhecimento da escola e da comunidade.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Estágio Supervisionado, Equipe pedagógica, Agentes educacionais, Prática de ensino.

INTRODUÇÃO

Compreender a gestão escolar é fundamental para a formação de professores, pois a organização e administração da escola influenciam diretamente o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. A gestão escolar envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também administrativos, financeiros e de recursos humanos, sendo essencial para garantir um ambiente educativo estruturado, democrático e inclusivo (Lück, 2009). Nesse contexto, é importante que os futuros professores tenham contato com a realidade escolar além da sala de aula, reconhecendo o papel da equipe gestora na promoção de um ensino de qualidade.

O Estágio Supervisionado de Gestão Escolar integra a matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Paraná e é realizado durante a disciplina de Prática de Ensino I, voltada para a 2ª série e tem como objetivo proporcionar aos licenciados uma experiência aprofundada sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Básica e os princípios da gestão escolar, possibilitando uma análise crítica da inter-relação entre esses elementos e seu impacto no funcionamento das escolas. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo descrever a vivência do estágio, destacando as atividades realizadas e as aprendizagens adquiridas ao longo dessa experiência.

Segundo Paro (1996), a gestão escolar deve ser compreendida como um processo democrático, no qual a escola não é apenas um espaço administrativo, mas um ambiente de participação ativa dos diferentes agentes educacionais. Para o autor, a gestão escolar ultrapassa a mera administração de recursos, envolvendo a construção coletiva de um projeto pedagógico que garanta ensino de qualidade e atenda às necessidades da comunidade escolar. Dessa forma, a efetivação da gestão democrática pressupõe a descentralização das decisões e a valorização do diálogo entre gestores, professores, funcionários, estudantes e familiares, visando a um ensino de qualidade, com foco na organização do ambiente educativo, redução dos índices de evasão escolar e melhora do convívio com a comunidade.

Esse conceito de gestão democrática foi colocado em prática durante o estágio supervisionado, no qual os futuros professores tiveram a oportunidade de observar e interagir com os diversos agentes da escola, em um processo que reflete as ideias de Paro. Ao longo do ano letivo, na disciplina de Prática de Ensino I, os licenciandos estudaram e discutiram o Projeto Político Pedagógico da escola

onde realizariam seu estágio, explorando a teoria relacionada ao funcionamento das escolas de Educação Básica, estratégias de gestão e processos de planejamento de ensino conduzidos pela direção e equipe pedagógica.

Em um contexto educacional que exige constante adaptação e inovação, o papel do gestor escolar se amplia, englobando responsabilidade de fomentar um ambiente participativo em que decisões são tomadas de forma consciente, “a escola deve ser compreendida como um espaço de relações sociais dinâmicas, onde o diálogo e a participação coletiva são fundamentais para a construção de uma educação democrática” (Paro, 2001, p. 45).

Como requisito do estágio, desenvolveram um roteiro de entrevista com questões focadas na gestão escolar, abordando as funções desempenhadas por cada agente que compõe a comunidade escolar. Em outubro de 2024, foram realizadas as entrevistas, que contaram com a participação de diversos profissionais, incluindo a diretora, zeladora, diretor militar, diretor auxiliar, merendeira, professora, pedagoga, secretária e inspetora. Essa vivência proporcionou aos futuros professores uma visão aprofundada do ambiente escolar, permitindo-lhes conhecer na prática a realidade, desafios e responsabilidades dos agentes escolares, tornando o estágio uma etapa essencial na formação dos futuros professores.

METODOLOGIA

Este estudo utilizou a entrevista semiestruturada como técnica principal para obtenção dos dados, uma vez que oferece um equilíbrio entre um roteiro definido e a flexibilidade necessária para explorar questões que surgem durante a interação. A escolha por essa abordagem visou obter informações específicas sobre a gestão escolar, permitindo ao mesmo tempo que os entrevistados pudessem compartilhar experiências e percepções que complementassem o objetivo do estudo. A entrevista semiestruturada é amplamente utilizada em pesquisas sociais devido à sua capacidade de fornecer dados detalhados e contextuais.

Para realizar a entrevista, escolhemos um colégio público, que demonstrou disposição e disponibilidade para colaborar com o estágio, permitindo a entrevista de diversos agentes da comunidade escolar. O colégio foi escolhido com base na diversidade de funções de seus profissionais, o que proporcionou uma visão abrangente sobre os diferentes aspectos da gestão escolar. As entrevistas foram

agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, e a instituição forneceu os profissionais necessários para a realização das entrevistas.

Foram elaboradas cinco perguntas principais para cada agente escolar entrevistado, acompanhadas de subtópicos que poderiam ser expandidos conforme o desenvolvimento das entrevistas. Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos do estudo e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a coleta e o uso das informações fornecidas. A participação foi voluntária, e as respostas foram registradas de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes, conforme exigido pelas normas éticas da pesquisa acadêmica.

As entrevistas foram gravadas por áudio, com o consentimento dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente. A transcrição foi realizada para garantir a precisão das informações coletadas, e as respostas fornecidas pelos entrevistados foram analisadas de forma qualitativa, identificando temas e padrões relacionados à gestão escolar e à dinâmica da instituição. Todas as perguntas elaboradas podem ser encontradas na tabela abaixo.

Tabela 1: Perguntas Elaboradas para as Entrevistas

Entrevistado (a)	Perguntas Elaboradas
Geral	Qual o seu nome? Qual a sua idade? Qual a sua profissão? Qual é o seu tempo de profissão? Quanto tempo você trabalha nessa escola? Quanto tempo você está nessa função? Quais são os papéis atribuídos ao seu cargo? Você já exerceu outras funções em escolas? Se sim, quais?
Diretora	Os recursos disponibilizados pelo governo são suficientes para os desafios enfrentados? Como é feita a distribuição dos recursos internos? A duração do mandato permite implementar mudanças de curto e longo prazo? Quais são os desafios na gestão de uma escola cívico-militar? O papel de diretor implica cobranças que limitam sua autonomia?

Entrevistado (a)	Perguntas Elaboradas
Diretora Auxiliar	Quais os desafios associados ao seu cargo? Quais as diferenças entre um modelo cívico-militar e um modelo tradicional? O que é fundamental para o bom funcionamento da escola? Como são administrados conflitos entre a comunidade escolar? Como ocorre a distribuição de funções na escola?
Pedagoga	Qual foi a participação da equipe na elaboração do projeto político-pedagógico? A equipe conta com agentes suficientes para atender às demandas? Quais são os principais desafios enfrentados? Como é o processo de adaptação de novos professores? A escola atende alunos com necessidades especiais? Como funciona o acompanhamento?
Secretária	Como é gerenciada a documentação escolar e os registros dos alunos? Quais são os desafios mais comuns na comunicação interna? Como é feita a divisão das tarefas administrativas? Como os desafios administrativos impactam o desempenho dos alunos? Quais estratégias são utilizadas para solucionar problemas na secretaria?
Diretor Militar	Quais são os desafios enfrentados na transição entre o ambiente militar e escolar? Como funciona sua participação no cotidiano dos estudantes? Como ocorre a divisão de tarefas entre o diretor pedagógico e o militar? Qual a sua influência na formação dos estudantes? Como funciona o processo de militarização da escola?
Professor de Matemática	Quais desafios você encontra no ensino da nova geração? Como você utiliza a tecnologia em sala de aula? Quais outras profissões você exerceu antes de ser professor e o que o motivou? (Para QPM) Sua liberdade de horários melhora sua qualidade de vida? (Para PSS) A carga horária impacta na qualidade das suas aulas? Qual foi o maior desafio que já enfrentou como professor?
Merendeira	Quais desafios você encontra na gestão das verbas para merenda? Os cardápios são feitos por nutricionistas? Há dias com merendas especiais? Existe hierarquia na cozinha? Como se relaciona com o restante da escola? Como funciona o processo seletivo para essa função? Como é sua relação com os estudantes?
Zeladora	Quais são os desafios que você encontra em sua função? Como é seu relacionamento com os alunos? Existe treinamento para sua função? Como foi sua adaptação? Alguma história marcante mudou sua visão do trabalho? Há aspectos do seu trabalho pouco conhecidos pela comunidade escolar?

Entrevistado (a)	Perguntas Elaboradas
Inspetora	Como você exerce sua função? Há uma rotina específica? Qual o maior desafio em sua função? E o que é mais simples? O relacionamento com os alunos influencia o seu trabalho? Sua função inclui auxiliar responsáveis ou outras áreas da escola? Qual a importância do inspetor para a equipe diretiva, pedagógica e para os estudantes?

Fonte: Elaboração Própria.

REFERENCIAL TEÓRICO

A gestão escolar é um dos pilares que sustentam o bom funcionamento de uma instituição educacional, sendo responsável por integrar e coordenar diversos processos que envolvem tanto a parte administrativa quanto a pedagógica. Segundo Lück (2009), a gestão escolar vai além da simples administração, devendo ser encarada como um processo dinâmico que visa à formação integral dos estudantes, criando um ambiente estruturado e democrático. Esse conceito amplia a ideia de gestão ao incluir, além das questões operacionais, a formação de uma comunidade escolar que prioriza o bem-estar e o desenvolvimento educacional de todos os envolvidos.

Durante o estágio supervisionado, os acadêmicos tiveram a oportunidade de vivenciar a complexidade da gestão escolar, observando de perto uma escola pública com regime cívico-militar na cidade de Apucarana, PR. De acordo com Lima (2004), a gestão escolar deve ser entendida como um processo de transformação contínua, em que a escola se adapta às necessidades do contexto social e educacional, buscando sempre a melhoria da qualidade do ensino. Como afirma Lima (2004), “A gestão escolar é o fio condutor que permite à escola responder às demandas da sociedade, conciliando as expectativas da comunidade com as necessidades dos estudantes.” Nesse estágio, a interação com os diferentes agentes escolares proporcionou uma compreensão mais profunda dos desafios e das práticas de gestão que permeiam o cotidiano escolar.

Entre junho e setembro de 2024, os acadêmicos, organizados em pequenos grupos, elaboraram questões que foram discutidas com diferentes agentes escolares. O objetivo era entender a forma prática como a gestão escolar se materializa na organização do ambiente educacional e nas decisões tomadas por aqueles que atuam diretamente na escola. Segundo Fernandes (2012), a gestão

deve ser centrada na participação de todos os membros da comunidade escolar, o que implica um processo de tomada de decisões compartilhadas; dessa forma, professores, alunos, pais e gestores colaboram para a construção de uma escola mais justa e eficiente.

As entrevistas, realizadas no dia 29 de outubro de 2024, permitiram que os acadêmicos tivessem acesso às diferentes perspectivas de profissionais que ocupam cargos fundamentais dentro da escola, como a direção, a secretaria, o setor pedagógico e outros membros do corpo docente e administrativo.

Para Souza (2010), a gestão escolar deve ser pensada de maneira estratégica, considerando as especificidades de cada instituição e a necessidade de construir um ambiente colaborativo. A abordagem de Souza (2010) enfatiza que o gestor escolar deve ser capaz de diagnosticar as necessidades da escola e implementar ações que envolvam todos os membros da comunidade, promovendo uma gestão democrática e eficiente.

No total, foram realizadas nove entrevistas, uma com cada um dos seguintes agentes: Diretora, Diretora Auxiliar, Pedagoga, Secretária, Diretor Militar, Professor de Matemática, Merendeira, Zeladora e Inspetora. As entrevistas estenderam-se por cerca de 106 minutos, permitindo um panorama detalhado sobre as práticas de gestão adotadas na escola, bem como os desafios enfrentados pelos profissionais no dia a dia. Esse processo de investigação evidenciou, conforme aponta Lück (2009), a necessidade de uma gestão que articule os diferentes setores da escola, criando uma rede de apoio entre os agentes escolares e proporcionando uma educação de qualidade para todos.

Assim, a experiência adquirida durante o estágio supervisionado reforça a importância de uma gestão escolar que seja participativa, democrática e adaptada às realidades locais, permitindo que os gestores tomem decisões mais informadas e eficazes para a melhoria contínua do processo educativo. As reflexões dos autores Lück (2009), Lima (2004) e Fernandes (2012) foram fundamentais para entender o papel da gestão escolar como um fator crucial para o sucesso educacional.

O contato direto e as entrevistas proporcionaram uma nova perspectiva sobre o funcionamento da escola, ocorrendo até mesmo a mudança de ideias pré-concebidas que alguns acadêmicos possuíam sobre a dinâmica escolar e o papel dos agentes, permitindo aos futuros educadores um olhar mais empático e realista sobre os desafios cotidianos das instituições de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo das entrevistas realizadas com os agentes do colégio cívico-militar, tivemos a oportunidade de ouvir relatos esclarecedores sobre a realidade e percepções do cotidiano escolar. A partir das falas, percebe-se que a estrutura administrativa, pedagógica e disciplinar tem impacto direto na dinâmica da escola e no processo de aprendizagem dos estudantes.

A zeladora destacou o cuidado com o ambiente físico como forma de contribuir indiretamente para o bem-estar dos alunos, enquanto a merendeira evidenciou a importância da alimentação escolar para o rendimento acadêmico, ressaltando que a fome compromete a atenção dos estudantes na sala de aula.

No campo pedagógico, os professores de Matemática trouxeram reflexões sobre o uso das plataformas digitais e as dificuldades de engajamento dos alunos. Enquanto um deles, com mais experiência, possibilitou limitações no tempo de aula para aprofundamento dos conteúdos, o outro evidenciou uma desigualdade no acesso às plataformas fora do ambiente escolar, dificultando a execução de atividades domiciliares. Ambos concordam que o foco excessivo em estatísticas e números pode desumanizar o processo educacional.

A presença militar no colégio foi abordada principalmente pelo diretor militar, que destacou seu papel na segurança e disciplina dos alunos, além de relatar a complexidade de atuação em uma comunidade em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ele destacou sua função como uma figura de apoio emocional para estudantes e famílias, buscando fortalecer a autoconfiança dos alunos.

Na esfera administrativa, a secretária enfatizou a burocracia como uma entrada para melhorias estruturais e ressaltou a necessidade de maior envolvimento dos pais na frequência escolar dos alunos. Já a equipe pedagógica deu orientação sobre o acompanhamento dos estudantes com necessidades especiais, mantendo contato constante com psicólogos e familiares para garantir suporte adequado.

A diretora e a vice-diretora trouxeram uma visão global da gestão escolar. A diretora relatou os desafios fiscais pelas metas estaduais e pelas limitações de recursos, que muitas vezes são apenas suficientes para o básico, comprometendo o alcance de bonificações por desempenho. Ambas destacaram a importância do diálogo e do profissionalismo na resolução de conflitos, confirmando o papel disciplinar dos militares, mas defendendo a autonomia pedagógica da gestão.

Esses resultados revelam que o colégio cívico-militar opera em uma lógica que busca equilibrar disciplina e educação, mas lida com desafios estruturais e pedagógicos influenciados pelo contexto social e econômico da comunidade em que está inserido. A coexistência de diferentes gestões pedagógicas e militares cria uma dinâmica complexa que, embora contribua para a segurança e a organização, impõe desafios na promoção de um ensino mais independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Prática de Ensino I, proposta pela doutora Anna Flávia Magnoni Vieira, foi uma oportunidade de vivenciar na prática tudo aquilo que muitas vezes fica só na teoria.

Um dos desafios foi o de trabalhar com metodologias ativas para estudo da documentação sobre a gestão escolar, como a sala de aula invertida. No começo, houve certa insegurança sobre como os discentes reagiriam a essa abordagem, que exigia mais autonomia de sua parte. No entanto, com o tempo, ficou claro que esse modelo favoreceu maior participação e engajamento dos estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas. Essa experiência mostrou-nos como é importante ter flexibilidade ao adotar novas metodologias, especialmente quando elas ajudam a desenvolver a autonomia no processo de aprendizagem.

Outro desafio que encontramos foi equilibrar as demandas pedagógicas com as responsabilidades administrativas. Durante o estágio, percebemos que os professores possuem muitas tarefas além do ensino em sala de aula, como o planejamento e a gestão de questões burocráticas. A necessidade de organizar o tempo de forma eficiente foi uma habilidade importante que desenvolvemos, pois precisamos garantir que o foco fosse sempre no aprendizado e compreensão do funcionamento da gestão escolar.

A experiência também ampliou nossa visão sobre a importância do trabalho em equipe. Inicialmente, foi difícil alinhar as diferentes visões e abordagens dos profissionais da escola, mas, com o tempo, compreendemos o valor do diálogo e da colaboração. A gestão escolar não se resume a aspectos administrativos, mas envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar na construção de soluções e estratégias que melhorem o processo educativo.

Esses desafios foram fundamentais para nosso crescimento profissional. Cada dificuldade que superamos, seja na adoção de novas metodologias,

na gestão do tempo ou no trabalho em equipe, nos ensinou a aplicar as teorias aprendidas e a entender como elas funcionam na prática.

A reflexão proporcionada por essa experiência ajudou a consolidar nossa decisão de seguir na carreira docente e nos fez perceber que o papel do professor vai muito além de ensinar conteúdo, englobando também a gestão do ambiente escolar e o cuidado com o desenvolvimento dos alunos. Ao final do estágio, ficou claro que a prática pedagógica não deve ser algo rígido, mas sim flexível e adaptável, de acordo com as necessidades dos alunos e da escola. A experiência na gestão escolar nos ajudou a entender como o trabalho pedagógico e o administrativo se complementam e como a colaboração entre todos os profissionais da escola é essencial para o sucesso da educação.

REFERÊNCIAS

ALRO, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da Realidade À Ação: Reflexões sobre educação e matemática**. 6. ed. São Paulo: Editora Summus, 1986.

DIANA, Daniela. **Gênero textual Entrevista**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-entrevista/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FERNANDES, Iraci Cristina. **Gestão escolar: aspectos e desafios**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2012.

LIMA, José Francisco de Lima; THEVES, Diego Willian. (Orgs.). **A Escola Pública de Educação Básica: desafios e questões**. 1. ed. Maringá: Uniedusul, 2021.

LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar: perspectivas e práticas**. São Paulo: Editora Nova, 2009.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Informações sobre Gestão Escolar**. Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=209>. Acesso em: 1 dez. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019.

SOUZA, Francisco Roberto de. **Gestão estratégica e liderança na educação**. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2010.

ZUCHI, Isabel. **A importância da linguagem no ensino de matemática**. A Educação Matemática: Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), v. 11, 2004.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.011

PIBID NA UFSC: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Gabriela Furlan Carcaioli¹
Priscila Fabiane Farias²

RESUMO

O presente trabalho apresenta os primeiros dados sobre a implementação do Edital 10/2024 do PIBID na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), discutindo o impacto do programa na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura contemplados com bolsas. Desde 2010, o PIBID tem desempenhado um papel significativo na formação de futuros docentes, possibilitando que os licenciandos entrem em contato com o cotidiano da escola pública desde o início de sua formação. Dessa forma, os participantes atuam como agentes ativos e coconstrutores da educação, sendo progressivamente preparados e supervisionados para exercerem a docência. Essa vivência prática estabelece uma relação constante entre a comunidade escolar, os licenciandos, a escola e a universidade, resultando em um contexto favorável para aprendizagens mútuas. Essa interação promove não apenas a formação pedagógica, mas também uma escolha mais consciente da docência como carreira e espaço de atuação profissional. Em 2024, a UFSC teve 15 subprojetos aprovados, totalizando 18 núcleos cadastrados. Foram concedidas 18 bolsas para coordenadores de área, 432 bolsas de iniciação à docência e 54 bolsas para supervisores, destinadas a professores da Educação Básica. Entre os núcleos, quatro integram o PIBID Equidade

1 Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo e Coordenadora Institucional do PIBID/UFSC, edital 10/2024 gabriela.carcaioli@ufsc.br

2 Docente do curso de Letras Inglês e Coordenadora de Gestão do PIBID/UFSC, edital 10/2024 priscila.farias@ufsc.br

(Educação do Campo e Educação Indígena) e um o PIBID Alfabetização. Há ainda três núcleos interdisciplinares e dez disciplinares. Com base nesses dados, discute-se o impacto do PIBID tanto na formação inicial dos professores quanto no fortalecimento das relações entre a universidade e a Educação Básica. O programa aproxima os licenciandos da realidade escolar e reforça a docência como uma atividade socialmente relevante e transformadora na vida de crianças e jovens. Por fim, destaca-se a necessidade de consolidar o PIBID não apenas como um programa, mas como uma política pública de formação docente, comprometida com a valorização dos cursos de licenciatura e a promoção da profissão docente como uma prioridade política no Brasil.

Palavras-chave: PIBID, Formação inicial de professores, Educação Básica, Política pública.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem se consolidado como um referencial na formação de licenciandos ao longo dos anos. Desde sua implementação em 2010, no âmbito da política de fortalecimento das licenciaturas promovida pelo Ministério da Educação (MEC), o programa tem desempenhado um papel fundamental na conexão entre os licenciandos e seus futuros campos de atuação profissional. Além de contribuir para a formação docente, o PIBID também tem promovido parcerias significativas entre a universidade e as escolas, favorecendo a articulação entre teoria e prática.

Na UFSC, o PIBID tem sido uma política institucional essencial para proporcionar experiências pedagógicas significativas aos licenciandos. Ao longo de sua trajetória, que iniciou também em 2010, o programa tem possibilitado que os estudantes da instituição tenham contato com a realidade escolar desde o início da sua formação, promovendo um aprendizado mais integrado e voltado para a práxis docente. Além disso, o programa tem sido fundamental para a universidade no sentido de possibilitar o fortalecimento de parcerias estratégicas com escolas e profissionais da educação, contribuindo para acolher as múltiplas realidades escolares de Santa Catarina com responsabilidade técnica e pedagógica, preparando licenciandos para lidar com a diversidade do ambiente educacional. A UFSC tem um trabalho bastante consolidado no campo da formação de professores, trabalho este que vem sendo construído ao longo de sua história através de, entre outros, programas de formação inicial e continuada de professores. Muitos desses programas, dentre eles o PIBID UFSC, têm se concretizado através de iniciativas desenvolvidas junto a redes públicas municipais e do estado de Santa Catarina. No caso do PIBID UFSC, a orientação tem sido para o estabelecimento de parcerias colaborativas entre universidade e escola, partindo do entendimento de que apenas através da promoção de espaços verdadeiramente compartilhados e somente através da valorização dos saberes construídos em ambos os contextos e também na transição entre estes (Farias *et al.*, 2023) é que se torna possível a vivência democrática e emancipatória da formação docente.

Em 2024, a UFSC teve 15 subprojetos aprovados, totalizando 18 núcleos cadastrados, sendo estes organizados em três núcleos interdisciplinares e dez disciplinares. A instituição foi contemplada com um total de 506 bolsas, sendo

1 bolsa para Coordenação Institucional, 1 bolsa para Coordenação de Gestão de Processos Educacionais, 18 bolsas para coordenadores de área, 432 bolsas de iniciação à docência e 54 bolsas para supervisores, destinadas a professores da Educação Básica. Os subprojetos contemplados na edição do Edital 10/2024 abrangem diversas licenciaturas ofertadas na instituição, incluindo Ciências Sociais, Educação do Campo, Educação Física, Educação Intercultural Indígena, Física, Geografia, História, Letras (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Português), Pedagogia, Matemática e Química. Em relação aos municípios contemplados, as escolas federais, estaduais e municipais que estão fazendo parcerias com a UFSC nesta edição do PIBID ficam em Araquari (SC), Blumenau (SC), Canoinhas (SC), Florianópolis (SC), Imaruí (SC), José Boiteux (SC), Palhoça (SC), São José (SC) e também em São Valério do Sul (RS).

Ainda no contexto do Edital 10/2024, mantendo as diretrizes já consolidadas do programa, a UFSC incorporou o PIBID Equidade, uma iniciativa voltada para o reconhecimento e valorização da diversidade. O objetivo dessa iniciativa é fomentar ações que promovam inclusão e respeito às diferenças, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para a construção de uma sociedade mais equitativa. Na UFSC, participam com subprojetos Equidade os cursos de Educação do Campo e Educação Intercultural Indígena, bem como o curso de Pedagogia com o subprojeto Alfabetização.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar possíveis implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na realidade das licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), partindo do contexto do Edital 10/2024. Especificamente, busca-se avaliar indícios da contribuição do programa para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura contemplados, investigando seu papel na articulação entre teoria e prática, no fortalecimento das relações entre a universidade e a Educação Básica, e na promoção da equidade e inclusão no ambiente escolar.

METODOLOGIA

O presente texto parte de uma pesquisa preliminar, que busca compreender possíveis significados e implicações que partem de dados numéricos sobre licenciaturas UFSC pertencentes ao PIBID em 2024. Trata-se, portanto, de uma fase

inicial de pesquisa, em que grande parte dos dados ainda estão sendo levantados e serão posteriormente analisados.

Para este texto, informações preliminares referentes a matrículas nos cursos de licenciaturas da UFSC participantes do edital 10/2024 foram coletadas e, posteriormente, analisadas de forma comparativa, relacionando o número de matrículas ao número de bolsas de iniciação à docência contempladas na instituição. Possíveis implicações das porcentagens encontradas são então discutidas à luz da literatura que embasa este estudo.

É importante destacar, contudo, que reconhecemos a importância de uma perspectiva social para a pesquisa, que, conforme explica Carcaioli (2019), se preocupa com a análise de aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Este direcionamento, entretanto, não foi contemplado neste texto por restrições de espaço, mas guiará futuras discussões que permeiam a continuidade deste estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formar professores é um processo que transcende reflexões epistemológicas e possibilidades conceituais, principalmente porque se trata de um processo de desenvolvimento de pessoas únicas que se dá através de relações humanas (Tardif & Lessard, 2005; D'Ely, Farias & Wielewicki, 2022). Neste sentido,

quando traçamos um breve histórico da trajetória do PIBID como política pública que age diretamente no contexto da formação docente, destaca-se que um dos seus objetivos fundamentais perpassa justamente por um entendimento de formação em que o docente é protagonista e que visa estabelecer a integração e colaboração entre a educação universitária e a educação básica (D'Ely, Farias e Wielewicki, 2022, p. 14).

Proposto em meio a um cenário que buscava incentivar a formação de professores no Brasil, o PIBID, programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), surge em 2010, através do Decreto nº 7219, após ter sua concepção inicial traçada em 2007 com a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007). Entre os anos de 2011 a 2014, o programa vive seu período de ouro, por conta de investimentos que possibilitaram o fortalecimento da iniciação

à docência, e também em virtude de ações políticas tais como a aprovação da Lei nº 12.796, de 12 de abril de 2013, que incluiu a iniciação à docência no texto da LDB/1996. A partir de 2015, diante da crise econômica e política do país naquele período, o PIBID passa a lidar com fragilidades, como ameaças de cortes de bolsas, consolidando-se como espaço de lutas e resistência pelo incentivo e valorização do magistério.

Ao longo das últimas duas décadas, estudos discutem as contribuições do PIBID para a formação docente no país. O PIBID destaca-se como um programa que possibilita que a escola seja entendida como espaço de aprendizagem da docência, e não apenas um local de prática do que se discute na universidade, sendo ao mesmo tempo espaço de formação continuada, mas também possibilitando que o professor da escola seja percebido como coformador (André, 2015; Afonso, 2013). Da mesma forma, conforme explicam Paniago e Sarmiento (2017), o PIBID tem tido efeitos significativos no processo de formação inicial de professores, seja por conta da possibilidade de permanência na universidade através do recebimento de bolsas, seja pela oportunidade de contato com a experiência docente desde o início da graduação, partindo de um olhar docente investigativo e reflexivo em desenvolvimento. Nesse sentido, a estrutura organizativa do PIBID chama a atenção por reforçar a proposta dos cursos de licenciatura em formar profissionais críticos, conscientes e responsáveis pelo fazer pedagógico, ampliando a compreensão dos desafios educacionais e proporcionando um espaço de desenvolvimento profissional e acadêmico.

Considerando a importância do PIBID na valorização da docência como uma atividade socialmente relevante e transformadora, entendemos como importante a discussão de possíveis implicações desse programa na realidade das licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na tentativa de fortalecer a relevância do programa para a instituição e para aqueles que fazem parte dela. Nesse sentido, a seção a seguir discute informações referentes às licenciaturas da UFSC, triangulando esses dados com o contexto do Edital 10/2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados alguns dados a partir da realidade concreta de implementação do Edital 10/2024 do PIBID na UFSC, bem como dados oficiais da universidade sobre o número de matrículas ativas nos seus

curso de Licenciatura. Os dados de matrículas foram coletados pelo Fórum das Licenciaturas da UFSC na base de dados do Controle Acadêmico de Graduação da UFSC em novembro de 2024. Esses dados foram gentilmente cedidos pelo Fórum das Licenciaturas da UFSC para a coordenação institucional do PIBID para que se pudesse ter uma compreensão dos números do programa na realidade das licenciaturas da universidade.

Para fins de organização deste texto, serão apresentados apenas os dados de matrículas dos cursos de licenciatura da UFSC que participam do PIBID atualmente, ou seja, no Edital 10/2024. Dessa forma, é apresentada a tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Número de matrículas por cursos participantes do Edital 10/2024 da UFSC (período representado - novembro de 2024)

Nome do curso	Número de matrículas ativas em novembro de 2024
Ciências Sociais (Diurno e Noturno)	349
Educação do Campo - Licenciatura	94
Educação Física	239
Física	134
Geografia (Diurno e Noturno)	304
História (Diurno e Noturno)	431
Licenciatura Intercultural Indígena	40
Letras - Língua Portuguesa	450
Letras Alemão	33
Letras Inglês	113
Letras Espanhol	76
Letras Francês	72
Letras Italiano	54
Matemática (Câmpus Florianópolis)	144
Pedagogia	382
Química (Câmpus Florianópolis)	75
Matemática (Câmpus Blumenau)	108
Química (Câmpus Blumenau)	44
Total	3142

Fonte: Tabela produzida pelas autoras a partir dos dados cedidos pelo Fórum das Licenciaturas da UFSC. Dados retirados da fonte: SETIC/UFSC. Dados coletados na base de dados do CAGR em novembro de 2024.

É importante destacar que o número total de 3142 estudantes matriculados nos referidos cursos listados acima não representa todo o universo de matrículas nos diversos cursos de Licenciaturas oferecidos pela UFSC. Na edição atual do PIBID, por diferentes razões, não participaram os cursos de Licenciatura em Biologia, Filosofia, Letras Libras e Psicologia. Somando essas Licenciaturas, o número de estudantes matriculados chegaria a 4.500 matrículas em novembro de 2024.

A seguir apresenta-se, na forma de tabela, o número de cotas de bolsas de iniciação à docência concedidas a cada subprojeto submetido ao Edital 10/2024 do PIBID. Os dados estão organizados na tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Subprojetos e número de bolsas de Iniciação à Docência (estudantes) concedidas - Edital 10/2024.

Nome Do Subprojeto	Número de Bolsas ID - PIBID - Edital 10/2024
Ciências Sociais	24
Educação do Campo	72
Educação Física	24
Física	24
Geografia	48
História	24
Licenciatura Intercultural Indígena	24
Letras - Língua Portuguesa	24
Interdisciplinar Letras Alemão e Inglês	24
Interdisciplinar Letras Espanhol/Francês/Italiano	24
Matemática (Câmpus Florianópolis)	24
Pedagogia	24
Alfabetização	24
Química (Câmpus Florianópolis)	24
Interdisciplinar Matemática E Química (Câmpus Blumenau)	24
Total	432

FONTE: Plataforma Freire, março de 2025.

A partir da Tabela 2, pode-se compreender o universo do PIBID no âmbito das Licenciaturas na UFSC. Atualmente, o PIBID conta com 15 subprojetos, que

juntos somam 432 bolsistas de Iniciação à Docência. Como já mencionado anteriormente, alguns subprojetos agruparam cursos formando um único subprojeto Interdisciplinar, ou seja, 7 cursos juntos formando 3 subprojetos distintos. São eles: Subprojeto Interdisciplinar Letras Alemão/Inglês; Interdisciplinar Letras Espanhol/Francês/Italiano; Interdisciplinar Matemática e Química do câmpus Blumenau - UFSC. Além dos subprojetos interdisciplinares, destacam-se ainda os Subprojetos Pedagogia e Subprojeto Alfabetização, que compõem subprojetos distintos, mas atendem o mesmo público, ou seja, estudantes matriculados no curso de Pedagogia.

A partir desses dados, apresentamos a Tabela 3, que tem como objetivo relacionar os dados da Tabela 1 com a Tabela 2 e gerar a porcentagem de estudantes matriculados em cada curso que são beneficiados pelo Programa PIBID - UFSC.

Tabela 3: Comparação entre o número de matriculados e número de bolsas PIBID

Nome Do Curso	Número de matrículas em novembro de 2024	Número de Bolsas ID - PIBID - Edital 10/2024	Porcentagem de Estudantes matriculados contemplados com bolsa PIBID - Edital 10/2024 (%)
Ciências Sociais	349	24	6,9
Educação do Campo	94	72	76,6
Educação Física	239	24	10,0
Física	134	24	17,9
Geografia	304	48	15,8
História	431	24	5,6
Licenciatura Intercultural Indígena	40	24	60,0
Letras - Língua Portuguesa	450	24	5,3
Interdisciplinar Letras Inglês e Alemão *	146	24	16,4
Interdisciplinar Letras Espanhol/Francês/Italiano*	202	24	11,9
Matemática (Câmpus Florianópolis)	144	24	16,6

Nome Do Curso	Número de matrículas em novembro de 2024	Número de Bolsas ID - PIBID - Edital 10/2024	Porcentagem de Estudantes matriculados contemplados com bolsa PIBID - Edital 10/2024 (%)
Pedagogia	380	48**	12,6
Alfabetização			
Química (Campus Florianópolis)	75	24	32,0
Interdisciplinar Matemática E Química (Câmpus Blumenau)*	252	24	9,5
Total	3142	432	13,7

Fonte: Tabela construída pelas autoras, março de 2025. * No caso dos subprojetos interdisciplinares, somou-se o número de matrículas de cada curso participante. ** Em relação aos subprojetos Pedagogia e Alfabetização, somou-se o quantitativo de cotas de bolsas de iniciação à docência, uma vez que o público de estudantes que acessam essa bolsa são estudantes do curso de Pedagogia.

De acordo com a Tabela 3, pode-se compreender os dados atuais do PIBID na UFSC e o impacto do programa nos cursos de Licenciaturas. Conforme exposto, o número de estudantes de licenciatura matriculados sendo contemplados pelo programa é expressivo na grande maioria dos cursos participantes do Edital 10/2024. É o caso, por exemplo, do PIBID Equidade, mais especificamente considerando os Subprojetos Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena, em que as bolsas PIBID atingem respectivamente, 76,6% e 60% dos estudantes dos referidos cursos. Da mesma forma, cursos como Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Línguas Adicionais (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano), Matemática (câmpus Florianópolis), Pedagogia e Química (câmpus Florianópolis) percebe-se que a atuação do PIBID contempla entre 10% e 32% de estudantes matriculados. Por outro lado, cursos como Ciências Sociais, História, Letras Português e Interdisciplinar Matemática e Química (câmpus Blumenau), percebe-se a atuação do PIBID abaixo de 10% entre os estudantes matriculados, o que sinaliza para demanda de um aumento no número de bolsistas PIBID, de forma que o programa atinja um universo maior de estudantes em formação. Finalmente, considerando as informações apresentadas na Tabela 3, percebe-se que o PIBID UFSC hoje atende 13,7% dos matriculados em cursos participantes da Edição 10/2024. Atualmente, não há outro programa de bolsas

que atinja um número tão alto de estudantes na universidade e, mais que isso, que permite ao estudante de licenciatura vivenciar o cotidiano do seu futuro campo de trabalho.

Partindo da relevância do PIBID para a formação inicial de professores (Farias *et al.*, 2023; Paniago e Sarmiento, 2017), a análise dos dados iniciais da implementação do Edital 10/2024 do PIBID na UFSC revela o impacto significativo do programa no desenvolvimento docente de estudantes em cursos de licenciatura na instituição. Os números analisados demonstram que uma parte significativa dos cursos mencionados tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar desde o início de sua formação, o que contribui para a construção de uma identidade docente mais sólida e consciente desses futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados nesta discussão evidenciam a relevância do PIBID ao abranger um número considerável de estudantes de diversas licenciaturas, demonstrando seu alcance e potencial transformador. Ainda, as informações referentes ao PIBID Equidade, com foco na educação do campo, indígena e alfabetização, reforçam o compromisso da UFSC com a inclusão e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Da mesma forma, os dados apresentados para esses Subprojetos destacam a importância de programas como o PIBID na manutenção e resistência de tais cursos.

Apesar dos avanços, os dados aqui discutidos apontam para a necessidade de expansão do programa na instituição, visando alcançar um número ainda maior de licenciandos e consolidar o PIBID como uma política pública de formação docente. É nosso entendimento que a continuidade e o fortalecimento do PIBID são essenciais para garantir a qualidade da formação de professores, a valorização da profissão docente e investimentos na Educação Básica no Brasil.

É necessário destacar, contudo, que, a partir dos limites deste texto, não foi possível discutir a evolução do número de bolsas ao longo dos últimos editais do PIBID, tanto em nível Brasil quanto na UFSC. Em nível Brasil, pode-se conhecer esses números a partir do trabalho de Johann e Lima (2023), já os números dessa evolução na UFSC fazem parte de uma possível nova pesquisa desenvolvida no âmbito do PIBID UFSC.

Em última análise, reforça-se que o PIBID se consolida na UFSC como um espaço de formação que transcende a ideia da transmissão de conhecimentos, promovendo a construção de saberes e a troca de experiências entre universidade e escola. Ao valorizar a docência como uma atividade socialmente relevante e transformadora, o programa contribui para a formação de profissionais comprometidos com a luta por uma sociedade mais justa e equitativa, o que se faz a partir de uma escola com qualidade do ensino e valorização profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES por manter o Programa PIBID em pleno funcionamento e permitir o acesso às bolsas que garantem a qualidade do trabalho a ser desenvolvido. Ao Fórum de Licenciaturas, pela colaboração na busca de dados para este texto.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. F. Os professores da escola de educação básica e suas contribuições dos docentes de iniciação à docência na área de Química. 2013.161f. (**Tese de doutorado**). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 2013.

ANDRE, M. Espaços alternativos de formação docente. In: JUNIOR, C. A. S. *et al.* **Por uma**

revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Unesp, p. 97-118, 2015.

CARCAIOLI, G. F. **Educação do campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores**. 2019. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1094316>. Acesso em: 07 de março de 2025.

D'ELY, R. C. S.; FARIAS, P. F.; WIELEWICKI, H. G. Prefácio. In: SANFELICI, A. de M. (Org.). **Iniciação à docência na pandemia: sobre vivências no PIBID em Letras Inglês na UTFPR**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FARIAS, P. F.; WIELEWICKI, H. G.; D'ELY, R. C. S.; HEIDERSCHIEDT, M. Pibid: da iniciação à docência ao repensar a formação como um espaço compartilhado. In: Oliveira, L.; Bunn, D.; Farias, P. (Org.). **A Iniciação à Docência como espaço de lutas, transgressões e pluralidades: em foco, as línguas estrangeiras/adicionais**. São Paulo: Editora Pontes, 2023.

JOHANN, C.A.H.; LIMA, J. R. de. Pibid e Residência Pedagógica e seus impactos na formação docente: percepção de coordenadores institucionais. **Revista Linhas**, v. 24, n. 56, p. 12-31, 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24425>. Acesso em: 07/03/2025.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. A formação na e para a pesquisa no Pibid. possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.012

DE FÉRIAS NA ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A HUMANIZAÇÃO ATRAVÉS DAS PRÁTICAS CORPORAIS

Graziela Nunes Rodrigues¹

Milena Pinheiro Brum²

Alessandra dos Santos Toledo³

Mauren Lúcia Braga de Araújo⁴

RESUMO

A evasão escolar e a fragilidade do vínculo entre estudantes e escola representam desafios que vão além das estatísticas, refletindo realidades de exclusão e desmotivação. Crianças e adolescentes enfrentam barreiras que os afastam do ambiente escolar, limitando seu aprendizado e suas perspectivas de futuro. No entanto, a escola pode, e deve ser um espaço de acolhimento, pertencimento e transformação. Foi nesse propósito que nasceu a Colônia de Férias, uma iniciativa do Núcleo Educação Física da UNIPAMPA do Programa de Residência Pedagógica, um programa de bolsas da CAPES que visa qualificar a formação de professores dentro das realidades escolares. Nesse contexto - a escola localizada em uma região de vulnerabilidade e marginalização no extremo oeste do RS - os residentes depararam-se

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, graziela.nunes@acad.ufsm.br;

2 Doutoranda pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, milena.brum@acad.ufsm.br;

3 Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, alessandra-toledo.aluno@unipampa.edu.br;

4 Professor orientador: Doutora, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, maurenaraujo@unipampa.edu.br.

com desafios como evasão escolar, indisciplina, dificuldades de aprendizagem e estudantes institucionalizados na FASE, tornando essencial o fortalecimento dos vínculos entre estudantes e escola. Em meio a esse cenário de vulnerabilidade social, a proposta surgiu para oportunizar aos estudantes, em período de férias escolares, acesso ao lazer e às práticas corporais. Além de promover comunicação, socialização e consciência corporal, a proposta buscou motivar os estudantes a participarem das atividades e enxergarem a escola como um espaço de pertencimento. Durante duas semanas, gincanas, desafios cooperativos e rodas de conversa ressignificaram a escola como um espaço vivo num período incomum. A participação cresceu rapidamente: de seis estudantes no primeiro dia para quinze na primeira semana. Com o apoio da escola, a alimentação foi fornecida, incluindo bolachinhas, bolos e sucos distribuídos à tarde. No entanto, durante as atividades, a escola foi assaltada, e a pouca comida que havia foi levada. Apesar desse contratempo, a experiência reafirmou o papel essencial da Educação Física na construção de relações sociais e afetivas, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Física escolar, Lazer.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar e a falta de vínculo entre estudantes e escola são desafios que persistem no sistema educacional brasileiro, especialmente em regiões socialmente vulneráveis (Trindade, 2019). De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), milhões de crianças e adolescentes encontram dificuldades para manter a frequência escolar regular, muitas vezes devido a fatores socioeconômicos, familiares e institucionais. Esse afastamento compromete o aprendizado e a formação social e emocional dos estudantes, limitando suas perspectivas de futuro, principalmente com os estudos.

Na perspectiva de Freire (1996), a criação de espaços alternativos de aprendizagem e socialização pode ser uma estratégia para fortalecer o vínculo dos alunos com a escola e professores, assim como é o projeto “Escola Aberta”, desenvolvido em diversas regiões do Brasil, que transforma escolas públicas em centros de atividades recreativas e educativas nos finais de semana e períodos de recesso. Estudos indicam que essa iniciativa contribui para o fortalecimento da comunidade escolar, oferecendo um ambiente seguro e estimulante para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Atividades extracurriculares, como projetos lúdicos e recreativos, têm demonstrado impactos positivos no engajamento estudantil, proporcionando um ambiente acolhedor e significativo para a permanência escolar (Bracht, 2011). Dentro dessa perspectiva, a Educação Física destaca-se como uma ferramenta essencial para promover a interação, a disciplina e a valorização do corpo e do movimento como formas de expressão e pertencimento (Darido, Rangel, 2005).

Nesse contexto, surgiu a Colônia de Férias, uma iniciativa promovida por residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Núcleo Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), localizada no extremo oeste do Rio Grande do Sul (RS). O RP é um programa de bolsas promovido pela CAPES, destinado a estudantes matriculados em cursos de licenciaturas de instituições de Ensino Superior, que tenham completado pelo menos 50% das disciplinas do currículo. Promovendo uma formação de futuros docentes articulada com as realidades escolares, o PRP possibilita experiências de formação docente vinculadas com o cotidiano das escolas nos mais variados contextos. A proposta do projeto foi oferecer um espaço recreativo durante o período de férias escolares, com o objetivo de manter o vínculo dos alunos com a escola e reduzir

os impactos negativos de violência Na escola em questão, situada em uma região periférica marcada por altos índices de vulnerabilidade social, a implementação da Colônia de Férias surge para minimizar os desafios como evasão escolar, indisciplina, dificuldades de aprendizagem e falta de suporte emocional para os alunos.

Os resultados indicaram uma adesão gradual dos alunos à Colônia de Férias na escola, refletindo um aumento do interesse e do envolvimento dos estudantes com o ambiente escolar. Além disso, foi possível observar uma melhora na socialização, no respeito mútuo e na valorização da escola como espaço seguro e acolhedor. Contudo, o projeto também enfrentou desafios de um furto, o que evidenciou a fragilidade estrutural da escola e a necessidade de apoio externo para a continuidade de iniciativas como essa.

Dessa forma, o presente estudo relata a experiência da Colônia de Férias com uma reflexão sobre o papel da Educação Física e de projetos recreativos na permanência escolar, demonstrando que ações como essa têm o potencial de transformar a relação dos estudantes com a escola e professores, contribuindo para um ambiente mais humanizado, seguro e propício ao aprendizado.

METODOLOGIA

Este relato de experiência fundamenta-se na ação desenvolvida pelo Núcleo de Educação Física do PRP localizado no extremo oeste do RS, no contexto de uma escola pública municipal, situada em uma região periférica da cidade. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa e descritiva. Conforme Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa tem um foco maior na interpretação do objeto, diferente da pesquisa quantitativa; considera, principalmente, o contexto do objeto pesquisado, bem como a familiaridade do pesquisador com a investigação dos fenômenos estudados: residentes, preceptor e estudantes ao longo do desenvolvimento do projeto “Colônia de Férias”.

A experiência foi desenvolvida ao longo de um semestre letivo e teve como objetivo principal fortalecer o vínculo dos alunos com a escola, minimizando problemas como evasão, indisciplina e desmotivação. Dentro dos objetivos secundários propostos para a organização da Colônia de Férias, o destaque para os residentes e preceptor foi cultivar entre os estudantes um vínculo respeitoso, sem agressões físicas e verbais, trabalho árduo que os residentes junto ao professor procuravam solucionar, promovendo momentos educativos. A intenção era fazer

com que os(as) alunos(as) percebessem a variedade de formas de expressar afeto e carinho em seus relacionamentos interpessoais e, acima de tudo, vivenciassem o valor fundamental do respeito mútuo. Para isso, foi realizada a leitura inicial da realidade escolar, junto do preceptor, seguido pelo planejamento e execução das atividades na Colônia de Férias.

A gestão escolar também teve um papel fundamental no sucesso das atividades, com o apoio e incentivo em todas as propostas desenvolvidas pelo núcleo desde o início. Esse compromisso foi essencial para a implementação das ações, contribuindo com a escola aberta no período de férias escolares e a alimentação durante toda a Colônia de Férias.

Vale destacar que esse trabalho não se limitou ao período das atividades. Assim como a leitura da realidade escolar e o planejamento da colônia foram construídos de forma coletiva, a viabilização da alimentação também foi resultado de um processo cuidadoso, pensado para atender às necessidades dos estudantes e fortalecer o vínculo deles com a escola. Essa contribuição da direção evidencia a importância de uma gestão escolar comprometida com o bem-estar dos alunos e com o fortalecimento da comunidade escolar.

As atividades foram organizadas para que os alunos pudessem estabelecer conexão com o ambiente escolar e social. A escola conta com aproximadamente 200 alunos - um número relativamente baixo para uma escola que atende do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Diante desse cenário, a Colônia de Férias foi aberta para todas e todos os estudantes, independentemente da série ou idade, o que contribuiu para fortalecer o respeito e a interação entre os alunos da escola.

Dentro desse contexto, as atividades foram planejadas para estimular a cooperação, empatia e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Para tanto, foram aplicadas dinâmicas que incentivam o pensamento crítico, o trabalho em equipe e a superação de desafios. As atividades foram planejadas com materiais que o professor já tinha disponíveis em sala: material reciclado, tampinhas, pneus, copos de iogurte, etc.

A gincana foi a base para todas as atividades desenvolvidas na Colônia. Os grupos eram formados em 4, 2 e até 1 grande grupo, identificados por cores, e os alunos precisavam trabalhar juntos para atingir um objetivo comum, promovendo o espírito de equipe e o desenvolvimento da comunicação. Diferente de competições tradicionais, cujo foco é a vitória individual, as gincanas são cooperativas

e reforçaram a ideia de que o sucesso pode ser alcançado pelo esforço coletivo, incentivando o respeito e a solidariedade entre os participantes (Marcelino, 2003). As atividades da gincana incluíam brincadeiras com água, corrida e jogos.

Os circuitos fizeram parte dessa dinâmica de pequenos e grandes grupos, envolvendo corridas de revezamento com pneus e sacos, equilíbrio e concentração na mesma atividade. Aqui também conseguimos perceber a cooperatividade a cada conquista: fosse na superação de um obstáculo ou na conclusão de uma tarefa, os grupos vibravam com a mesma empolgação. A energia contagiante fez das atividades uma experiência marcante, fortalecendo os laços.

Jogos coletivos, como basquete e futebol, foram adaptados para fazer parte desses momentos. O basquete, formado com times mistos, iniciou na metade da quadra, e, no final das atividades, com a influência dos alunos, conseguimos utilizar todo o espaço. O futebol, também adaptado com times mistos e dessa vez em dupla. Além de trabalhar a concentração e a coordenação dos movimentos, o jogo proporcionou um momento de boas risadas.

Rodas de conversas também foram espaços que surgiam naturalmente após cada brincadeira, criando um espaço para o compartilhamento da experiência de cada um. Os relatos variaram do que mais gostaram da atividade até o que menos gostaram, tornando esse espaço um lugar seguro para compartilhar os sentimentos e ideias.

O projeto foi estruturado para ocorrer três vezes por semana, durante duas semanas, sendo voltado a crianças e adolescentes da escola. No primeiro dia, seis alunos participaram das atividades; já no segundo, o número cresceu para 11, demonstrando um engajamento progressivo. Durante o decorrer das atividades, foi perceptível o impacto positivo entre eles, promovendo maior interação entre os estudantes e criando um espaço seguro para a socialização e aprendizagem.

No entanto, desafios surgiram ao longo do percurso, como o roubo dos utensílios da cozinha da escola e os alimentos destinados aos dias da Colônia de Férias. Apesar do desânimo inicial ao perceber o que realmente tinha acontecido, a equipe manteve a programação e deu continuidade às atividades, garantindo que o projeto não fosse interrompido.

A experiência revelou que a Colônia de Férias não apenas contribuiu para a aproximação entre estudantes e escola, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A participação crescente ao longo dos dias

demonstrou que os alunos passaram a enxergar a escola além de um ambiente de ensino formal, e sim como um espaço de convivência e acolhimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Colônia de Férias demonstrou ser uma estratégia para fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola, criando um ambiente seguro de pertencimento e conexão. Desde o primeiro dia de colônia, foi possível perceber a influência dos alunos nas atividades com o crescimento gradual de cada um, refletindo o impacto positivo da iniciativa. Esse crescimento evidenciou o interesse dos alunos em permanecer na escola no ano letivo e também durante o período de férias, longe dos perigos das ruas. E corrobora Freire (1996) quanto à importância de espaços alternativos de aprendizagem e socialização para minimizar os impactos da violência e evasão escolar,

O envolvimento dos alunos nas atividades propostas possibilitou a criação de um ambiente de conexões e colaboração, em que puderam desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e cooperação. Atividades como gincanas, circuitos de desafios e rodas de conversa foram essenciais para estimular a comunicação, a autonomia, o respeito e o trabalho em equipe. Conforme apontam Darido e Rangel (2005), a Educação Física desempenha um papel central na formação dos estudantes, indo além do desenvolvimento motor e atuando como ferramenta para a construção de valores e relações sociais.

Outro ponto relevante foi o impacto do projeto na percepção dos alunos sobre a escola. Os alunos relataram que, antes da Colônia de Férias, viam a escola apenas como um espaço de obrigação, associado a regras e avaliações. No entanto, com a experiência do projeto, começaram a enxergá-la como um ambiente acolhedor, onde podiam interagir, aprender e se sentir pertencentes. Esse resultado reforça a importância de iniciativas que aproximem a escola da realidade dos estudantes, tornando-a um espaço de vivência, e não apenas de ensino formal (Freire, 1996).

Contudo, o projeto também enfrentou desafios. A vulnerabilidade da região ficou evidente quando a escola sofreu um roubo durante a segunda semana de atividades, resultando na perda dos alimentos destinados aos alunos e alguns utensílios básicos da cozinha. Esse episódio gerou um impacto emocional nos residentes e nos estudantes, evidenciando as dificuldades enfrentadas por escolas

localizadas em contextos de risco social. Apesar desse obstáculo, a resiliência dos participantes foi notável: a continuidade das atividades reforçou a capacidade dos alunos de lidar com adversidades e de se manterem motivados mesmo diante de dificuldades.

O apoio da gestão escolar foi essencial para a realização do projeto, tanto no incentivo às atividades, quanto na disponibilização da alimentação para os alunos. Esse suporte demonstra a importância de uma gestão escolar participativa e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, reconhecendo que a aprendizagem vai além do currículo formal e abrange o fortalecimento das relações interpessoais e a construção de um ambiente escolar seguro e estimulante para um desenvolvimento integral do aluno.

Dessa forma, os resultados indicam que a Colônia de Férias foi uma ação significativa para a permanência dos alunos no ambiente escolar, contribuindo para a redução do distanciamento entre os estudantes e a escola. Além disso, reafirma a necessidade de políticas públicas educacionais que incentivem práticas pedagógicas inovadoras e que considerem a realidade social dos alunos como um fator determinante para o sucesso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Colônia de Férias evidenciou a importância de iniciativas que promovam o pertencimento dos estudantes ao ambiente escolar, criando laços mais fortes entre alunos, professores e a própria instituição. O projeto demonstrou que a escola pode – e deve – ser um espaço que vai além da sala de aula, funcionando como um ambiente acolhedor, de socialização e aprendizado. Ao proporcionar vivências lúdicas e interativas, os estudantes passaram a enxergar a escola como um local de convivência e desenvolvimento pessoal, reduzindo, assim, os impactos da evasão escolar, violência e preconceito.

A Colônia de Férias também representou uma oportunidade formativa essencial para os residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Ao atuarem diretamente com a realidade escolar, os residentes puderam compreender de forma profunda os desafios e potencialidades do contexto educacional, desenvolvendo uma formação humana e habilidades pedagógicas inovadoras. A experiência contribuiu para sua formação profissional ao evidenciar a necessidade de metodologias e práticas que levem em conta as especificidades dos

estudantes, tornando-os educadores mais preparados para atuar em diferentes cenários da educação pública.

Por fim, a Colônia de Férias reforça a relevância da Educação Física e de projetos extracurriculares no fortalecimento do vínculo dos alunos com a escola. Iniciativas como essa demonstram que a aprendizagem não se dá apenas nos conteúdos formais, mas também nas interações, nas vivências e no sentimento de pertencimento que os estudantes constroem em seu percurso escolar. Essa experiência ressalta, portanto, a necessidade de políticas educacionais que incentivem práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, contribuindo para um ambiente escolar mais humanizado, inclusivo e significativo para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

Marcellino, N. C. (2003). **Estudos do Lazer: uma proposta pedagógica para a transformação social**. São Paulo: Cortez.

TRINDADE, M. F. B.; OLIVEIRA, F. L. **Idosos na EJA: fatores que motivam a inclusão e permanência**. Trivium: Revista Eletrônica Multidisciplinar, Pitanga, v. 6, nº 2, ed. especial, set. 2019.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.013

FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA – REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO E A FUTURA PRÁTICA PROFISSIONAL

Taiany Glória da Rosa¹
Eduarda Castanheira Madeira²
Jacira Jorge³
Marco Aurélio da Cruz Souza⁴

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre os processos formativos em Dança a partir da assistência do documentário “Nós, professoras de dança”, de Josiane Franken Corrêa, durante atividades do Núcleo Dança do PIBID na UFPel. Durante a graduação, algumas questões emergem com frequência desde o início de nossa formação docente e, muitas vezes, não possuímos respostas imediatas. Ao longo da trajetória acadêmica, através das experiências vivenciadas em projetos, programas institucionais e estágios curriculares, compreendemos que o professor precisa se adaptar ao contexto em que está inserido, onde há fatores que influenciam diretamente sua prática, sejam eles os alunos, o contexto escolar, a cidade ou a estrutura para as aulas. As respostas que almejamos acabam surgindo ao longo das experiências

-
- 1 Graduanda no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista PIBID Núcleo Dança da UFPel. gloriataiany06@gmail.com;
 - 2 Graduanda no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista PIBID Núcleo Dança da UFPel. madeiraeduardacastanheira@gmail.com;
 - 3 Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas. Supervisora PIBID Núcleo Dança da UFPel. E-mail: jacirajorge@gmail.com;
 - 4 Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa, Portugal. Orientador PIBID Núcleo Dança da UFPel. E-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com.

práticas que acontecem durante nossa formação docente. O documentário apresenta diversas situações práticas pelas quais professoras de dança, que atuam na Educação Básica, passam em seu cotidiano. Ao assistirmos, foi possível refletir sobre nosso processo formativo e nossa futura atuação profissional em um aspecto geral, tanto pelas questões pedagógicas abordadas pelas professoras, quanto pela questão de estrutura curricular onde estão inseridas. O documentário vem ao encontro do que aprendemos na graduação - a dança na escola, como área de conhecimento, é mais do que ensinar passos ou coreografias. Os professores de dança precisam ter postura crítica no processo educativo, questionando suas práticas e abordagens pedagógicas, buscando constantemente formas de aprimorar o ensino. Auxiliar os alunos a se conhecerem melhor, se entenderem como corpo, suas emoções e até sua história. Tornar-se professor de dança envolve sensibilidade, conhecimento técnico, escuta ativa e capacidade de adaptar o ensino às realidades dos estudantes e da escola. Além disso, é fundamental “estar em” ou “promover um” ambiente de diálogo e troca de experiências, em que todos os envolvidos possam expressar suas ideias e sentimentos sobre a dança na escola.

Palavras-chave: Dança, Formação, Docência.

INTRODUÇÃO

“O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos” (Paulo Freire).

Este artigo apresenta reflexões sobre os processos formativos em Dança a partir da exibição do documentário *Nós, professoras de dança*, de Josiane Franken Corrêa, no contexto das atividades do Núcleo Dança do PIBID na Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Durante a graduação, surgem questionamentos frequentes sobre a formação docente, cujas respostas vão sendo construídas coletivamente ao longo das experiências práticas das disciplinas de dança e arte, em participação nos projetos institucionais e estágios curriculares obrigatórios. O documentário assistido evidencia os desafios enfrentados por professoras de dança na Educação Básica do estado do Rio Grande do Sul, permitindo reflexões sobre a prática pedagógica e a estrutura curricular durante a formação de professores de Dança.

As professoras participantes da obra reforçam a ideia de que o ensino da dança no contexto escolar vai além da transmissão de passos e coreografias, exigindo dos profissionais uma postura crítica sobre conteúdos a serem selecionados, sensibilidade nos processos de ensino, escuta ativa e adaptação às realidades dos escolares. Destaca-se a importância do diálogo e da troca de experiências no processo formativo, visando aprimorar a atuação docente e fortalecer a dança como área de conhecimento na escola. De acordo com Souza, Carvalho e Müller (2024), ao tratarmos de dança na escola, trataremos de arte e de educação. O documentário, bem como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual estamos inseridos como bolsistas, formam uma ponte de construção de conhecimentos, um elo de contato entre nossa formação e a atuação profissional em dança, possibilitando-nos refletir sobre nosso processo formativo e o tipo de profissional que desejamos ser.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal, coordenada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de promover a formação inicial de professores. Por meio do programa, acadêmicos de licenciatura têm a oportunidade de aproximar-se da realidade escolar desde os primeiros semestres

da graduação, adquirindo experiências práticas essenciais para sua futura atuação docente.

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), o PIBID estabelece uma relação direta entre a universidade e as escolas públicas, permitindo que os licenciandos desenvolvam atividades pedagógicas inovadoras com metodologias ativas de ensino em parceria com as professoras supervisoras e alunos da Educação Básica. Dentro desse contexto, o Núcleo Dança do PIBID da UFPel destaca-se por integrar práticas corporais sensíveis ao ambiente escolar, explorando a dança como área de conhecimento que estimula a expressividade, a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes. Essas práticas oportunizam que os estudantes da escola se desenvolvam cognitivamente por outros caminhos de aprendizagem, em que o corpo ganha protagonismo na resolução dos problemas. O conhecimento se constrói no corpo e, de acordo com Eisner (1997, p. 90), isso “[...] nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas”.

Os acadêmicos envolvidos no núcleo são estudantes de diferentes semestres do curso de Licenciatura em Dança, contribuindo com suas experiências e perspectivas para o aprimoramento do ensino na escola básica. A participação no programa possibilita não apenas a aplicação de metodologias inovadoras, mas também um contato direto com os desafios e potencialidades da docência. A vivência em sala de aula amplia a compreensão sobre o papel da dança na educação, desmistificando sua abordagem restrita ao entretenimento e reforçando sua relevância na formação integral dos alunos.

Na figura 1, estão a supervisora e os bolsistas de um subnúcleo na primeira visita à escola no ano de 2024, quando conheceram os espaços, as turmas com as quais vão trabalhar, o corpo docente e diretivo, o material disponível para utilização nas aulas e o primeiro contato com o projeto pedagógico da escola. A escola para a atuação deste subnúcleo de Dança é a Escola Municipal Balbino Mascarenhas, localizada na R. Jorn. Cândido de Melo, 415 - Simões Lopes, Pelotas - RS, que atende alunos oriundos dos bairros Fragata e Simões Lopes, entre outros.

Figura 1- Grupo de bolsistas do PIBID Núcleo Dança e a supervisora.



Fonte: Acervo pessoal dos autores. Na foto da esquerda para direita estão sentados, Taiany Glória da Rosa, Luíza Rangel Moresco, Bianca Bessa Correa, Marieli Campos Lopes, Eduarda Castanheira Madeira, João Marcelo de Ávila Varaschin, Jean Dornelles Chagas e em pé a supervisora Jaciara Jorge.

Na UFPEL, o PIBID funciona por meio de núcleos disciplinares, organizados em escolas parceiras da região. Os bolsistas desenvolvem atividades didático-pedagógicas, participam de reuniões formativas, elaboram materiais educativos e refletem sobre as práticas de ensino, construindo uma visão crítica e inovadora sobre a docência e sobre sua própria formação. No caso do Núcleo Dança, o foco é em atividades artístico-pedagógicas.

Figura 2- Escola E.M.E.F. Dr. Balbino Mascarenhas



Fonte: https://site.pelotas.com.br/educacao/portal/escolas/escola.php?id_escola=18676

A parceria entre a escola e o PIBID possibilita um ambiente enriquecedor tanto para os acadêmicos quanto para os estudantes da escola e supervisora, fortalecendo o vínculo entre a universidade e a Educação Básica. Atualmente, o grupo de bolsistas é composto por sete acadêmicos, sob a orientação do prof. Dr. Marco Aurelio da Cruz Souza e supervisão da prof^a. Me. Jaciara Jorge, licenciada em Dança pela UFPEL e que foi pibidiana durante a sua formação. A atuação conjunta entre os envolvidos permite a experimentação de abordagens pedagógicas inovadoras e reforça o compromisso com uma educação pública de qualidade, na qual a dança assume um papel fundamental na formação dos alunos. A atuação como bolsistas no programa enriquece o nosso processo formativo e nos aproxima da realidade na atuação profissional.

METODOLOGIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – núcleo Dança – estrutura-se em uma metodologia que combina encontros formativos presenciais e online, visando à formação integral dos licenciandos. Os encontros presenciais ocorrem quinzenalmente, às terças-feiras pela manhã, reunindo todos os integrantes do núcleo – orientador, supervisoras e alunos – no chamado grupo geral. Durante essas reuniões, são realizadas atividades práticas, leituras,

momentos de reflexão sobre a inserção no ambiente escolar e discussões acerca de estratégias pedagógicas para lidar com diferentes situações no contexto da Educação Básica.

Com o objetivo de atender às demandas específicas de cada escola, o grupo geral foi subdividido em três subgrupos menores, cada um vinculado a uma supervisora. Esses subgrupos realizam encontros online, também quinzenais, nos quais são debatidos aspectos particulares de cada escola, como o perfil dos alunos, o planejamento de aulas e as orientações pedagógicas. Essa organização busca potencializar a formação dos licenciandos, garantindo um acompanhamento mais próximo e alinhado às realidades educacionais em que estão inseridos.

O início no PIBID Dança ocorreu em novembro de 2024, no começo do semestre letivo, pois o calendário da UFPel está ainda descompassado em função da greve e chuvas. Após o início das atividades do programa, começou o período de recesso acadêmico e escolar, mas as atividades do núcleo mantiveram-se ativas por meio de atividades online por meio da plataforma institucional e-projeto, possibilitando a continuidade da formação e a ampliação das reflexões sobre o ensino da dança.

A primeira atividade proposta consistiu em uma imersão no site da artista e professora de dança para crianças Uxa Xavier, diretora artística do projeto “Lagartixa na Janela”. Os participantes do PIBID foram orientados a explorar detalhadamente o conteúdo disponível, selecionando duas performances para análise e descrição. O foco da atividade estava na identificação de aspectos instigantes, inovadores e relevantes para o trabalho com crianças, além de uma breve reflexão sobre as mensagens transmitidas pela artista. Esse exercício teve como propósito ampliar o repertório artístico dos licenciandos e incentivar um olhar crítico sobre as possibilidades da dança na infância, além de servir como repertório e referência para o trabalho que iremos desenvolver nas escolas em que vamos atuar.

A segunda atividade, que se tornou tema do presente artigo, fundamentou-se na assistência do documentário “Nós, professoras de dança”, desenvolvido pela professora doutora Josiane Franken Corrêa durante o seu doutoramento em Artes Cênicas pela UFRGS. A partir dessa experiência estética audiovisual, os participantes foram convidados a elaborar um texto reflexivo sobre a presença da dança na escola, articulando suas vivências acadêmicas e pedagógicas com os referenciais teóricos estudados ao longo da graduação. Esse exercício visou

estimular a articulação entre teoria e prática, promovendo uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios e as potencialidades do ensino da dança no contexto escolar.

Figura 3 - Imagem capturada do documentário “Nós, professoras de dança”



Fonte: capturas de tela do documentário.

Após a escrita de cada texto por cada integrante durante o período de recesso, ao voltarmos aos encontros presenciais em janeiro de 2025, analisamos individualmente cada um deles para ampliar as discussões no coletivo e acabou por resultar na escrita deste trabalho a partir de um olhar analítico e crítico.

A combinação entre os encontros formativos presenciais e online e as atividades teóricas e reflexivas demonstra o compromisso do PIBID UFPEL Núcleo Dança em proporcionar uma formação sensível, crítica e fundamentada para os futuros docentes de dança. Esse modelo de organização permite uma aproximação mais efetiva entre os licenciandos e o ambiente escolar, contribuindo para a

construção de práticas pedagógicas que valorizem a dança como um elemento essencial na formação dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente de professores de dança é um tema que nos leva a refletir profundamente sobre os processos formativos e as práticas pedagógicas que preparam os futuros educadores para sua prática profissional. Isso nos leva a considerar não apenas as competências técnicas necessárias para ensinar, mas também a importância da formação integral e contínua dos educadores. Nesse sentido, Carvalho, Souza e Rausch (2019) sinalizam sobre a importância do desenvolvimento da formação de uma dimensão sensível dos estudantes que estão se preparando para a docência em dança. Para tal, faz-se necessário não seguir uma concepção de ensino com foco meramente conceitual, como faz a maioria dos cursos de licenciatura do país, que nas palavras dos autores “tem um caráter técnico do ensino, bem como à maneira fragmentada de tratar a relação da pessoa com os saberes e consigo mesma” (Carvalho, Souza, Rausch, 2019, p. 85). Nesse sentido, esses autores defendem a necessidade de uma formação estética docente para constituição de um professor humano e sensível atento às demandas do coletivo com o qual trabalha.

Um professor bem formado não apenas domina o conteúdo de sua disciplina, mas também possui conhecimento pedagógico para planejar aulas, utilizar metodologias ativas, adaptar-se às necessidades dos alunos e avaliar o aprendizado de maneira eficaz e sensível. Segundo Tardif (2014), a formação docente não se restringe ao acúmulo de conhecimentos teóricos, mas também à construção de saberes experienciais que se desenvolvem ao longo da prática profissional.

Nesse sentido, Pimenta (2012) também destaca que a formação de professores deve contemplar tanto a teoria quanto a prática, promovendo um ensino significativo e contextualizado. Verificamos esse movimento dos professores do curso de dança licenciatura da UFPel e no PIBID Núcleo Dança. Este movimento vai ao encontro do que os professores Carvalho, Souza e Rausch (2019, p. 85) sinalizaram ao analisar um currículo de um curso de dança de SC, ao ressaltarem:

Há uma tentativa de articulação da formação do professor/artista/pesquisador na área da Dança. Esse aspecto, de certa forma, eleva a condição de relação entre a vida docente e a artística, compreendendo

que ambas se dão em um mútuo movimento de pesquisa da docência e da arte, em dimensões que na formação do professor de dança devem ser pensadas em dinâmica dialógica.

As narrativas apresentadas no documentário “*Nós, professoras de Dança*” nos fazem perceber como as experiências pessoais e profissionais influenciam as abordagens pedagógicas, ressaltando a necessidade de um espaço para esses educadores. O espaço da dança na escola deve ser inserido na matriz curricular como um componente essencial da educação, na formação de crianças e adolescentes, e não apenas uma atividade recreativa. De acordo com Santin (1987), a dança na escola pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades expressivas, criativas e críticas dos alunos, promovendo uma educação mais ampla e significativa.

Em nossa trajetória acadêmica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se até o momento como uma oportunidade valiosa para adquirir conhecimentos outros através das atividades que desenvolvemos diretamente na escola. Vemos também a importância da formação diversificada de professores, pois as aulas vão além da teoria e incluem experiências práticas em sala de aula. Nossa percepção sobre essa relação entre teoria e prática é fortalecida pelas aulas prático-teóricas da universidade e pelas experiências no PIBID. Segundo Freire (1996), a prática educativa deve ser dialógica, permitindo que os docentes compreendam a realidade de seus alunos e desenvolvam estratégias pedagógicas coerentes com seus contextos.

Essa experiência nos proporciona uma visão mais ampla sobre a importância da dança na formação integral dos estudantes da Educação Básica, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e emocionais. Além disso, a formação continuada dos professores é essencial para que eles acompanhem as mudanças nas práticas educacionais, no uso de tecnologias e nas novas demandas da sociedade. De acordo com Gatti (2008), a educação é um processo dinâmico e, por isso, a formação docente deve ser permanente e contextualizada para garantir a qualidade do ensino.

A dança no contexto escolar contribui, portanto, para a socialização dos estudantes, incentivando o respeito à diversidade cultural e a valorização da identidade individual e coletiva. Além disso, melhora a coordenação motora, a consciência corporal e a autoestima dos alunos, pois permite que eles se expressem livremente e superem desafios, e se desenvolvam cognitivamente de forma

afetuosa e consciente de seu corpo na relação consigo, com o outro e com o espaço. Segundo Marques (2010), a dança na educação escolar deve ser compreendida como uma linguagem artística que possibilita o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes.

Outro ponto importante que percebemos durante a análise do documentário e das reflexões de nossos colegas é que a dança pode ser desenvolvida como uma estratégia pedagógica interdisciplinar, conectando-se a disciplinas como História, Geografia e Educação Física, entre outras. Ela também pode ser uma ferramenta para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, conforme as professoras que participaram do documentário muito bem sinalizaram. No contexto escolar em que atuaremos enquanto pibidianos, a dança já está inserida na matriz curricular, o que nos proporciona a expectativa de atuar em um espaço estruturado e propício para desenvolver um trabalho pedagógico significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as reflexões trazidas pelo documentário, aliadas às nossas experiências no PIBID e na graduação, reforçam a importância de uma formação docente que seja crítica, sensível, reflexiva e comprometida com a transformação social. Por este motivo agradecemos ao governo federal a manutenção deste programa de formação de professores e fazemos eco ao movimento que reivindica que ele se torne um programa permanente para que outros acadêmicos possam ter a mesma oportunidade que nós.

A dança na escola deve ser vista como um componente essencial da educação, capaz de enriquecer a experiência escolar e contribuir para a formação de indivíduos mais completos e conscientes. Enquanto futuros educadores, temos o compromisso de lutar por um espaço que reconheça e valorize essa arte da dança no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 02/03/2025.

CARVALHO, Carla; SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação do professor de dança: em análise o currículo do primeiro curso de licenciatura de Santa Catarina. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 71-88, mai./ago.

CORRÊA, Josiane F. **Nós, professoras de dança**. Alvaroba, 15 mar. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53MkPISj4v0>. Acesso em: 06/02/2025.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 77- 92.

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

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, v. 29, n. 104, p. 1355-1379, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 07/03/2025

MARQUES, Isabel. **Ensino da dança hoje**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SANTIN, Silvio. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; CARVALHO, Carla; MULLER, Stefanie. A dança na escola: possíveis mobilizações nas relações do corpo. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, v. 11, n. 2, 2024

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

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.014

ENTRE PRÁTICAS E TROCAS: A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO INICIAL

Letícia Lucas Pereira Guilhamilho Ávila¹

Marcelo Dias Lemos²

Leontine Lima dos Santos³

RESUMO

Após o deslocamento a um evento nacional de licenciaturas, acontecido em 2023, o presente trabalho visa registrar a importância que esses espaços possuem para estudantes da formação inicial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza as memórias como ferramentas de compreensão de significados e reconstrução de vivências. Busca-se evidenciar como as trocas de saberes entre estudantes e pesquisadores de diferentes partes do Brasil permitem o ampliamiento de repertório, qualificando tanto as práticas pedagógicas, quanto as escolhas acadêmicas. A pesquisa também indica o aperfeiçoamento da formação através das bolsas de ensino, pesquisa e extensão, que permitem maior dedicação do bolsista a atividades dos programas, como a participação em eventos. Por fim, a pesquisa conclui que a interação nesses espaços permite aos licenciandos a expansão dos seus conhecimentos e o fortalecimento de vínculos, beneficiando, também, as escolas.

Palavras-chave: Educação, Divulgação científica, Programa Residência Pedagógica, Formação inicial.

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, leticiapereiraga@gmail.com;

2 Acadêmico do Curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, marcelodlemos42@gmail.com;

3 Professora orientadora: Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel, leontinesantos10@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Esta escrita visa demonstrar as nuances da divulgação científica na participação em um evento acadêmico a partir da vivência de ex-residentes do Programa Residência Pedagógica. Dessa forma, a intencionalidade é discorrer sobre o processo de elaboração de escrita, prazos, planos e orientação para culminar na apresentação da produção. Ademais, pretende-se registrar a potencialidade das conexões feitas *in-loco* com pesquisadores e professores de outras localidades.

O contexto delimitador da escrita para o direcionamento voltado a expandir os rumos da formação docente inicial - a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - emite, em 28 de fevereiro de 2018, a portaria nº38, que implementa o PRP com o intuito de amparar as Instituições de Ensino Superior a estabelecer projetos que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em parceria com as escolas públicas (CAPES, 2018). Nesse contexto, o PRP tem como objetivo catalisar os aprendizados dos licenciandos, articulando o trabalho entre a universidade e os contextos das escolas-campo, vinculadas à rede básica de educação dos estados e municípios, além de fortalecer os vínculos com a ciência.

Na realidade da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o último edital 24/2022 da CAPES (CAPES, 2022) contou com 05 subprojetos de área: Ciências Biológicas, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia; e 04 interdisciplinares: Artes e Geografia, Física e Química, Licenciaturas em Ciências Exatas e Educação do Campo e Línguas-Espanhol e Inglês. Desse modo, a edição abarcou cerca de 135 residentes bolsistas, 27 residentes voluntários, 27 professores da Educação Básica e 15 docentes da Universidade. Para além das atribuições na esfera de ensino, o PRP também trilha caminhos de pesquisa tendo em vista o espaço amostral potente de estudos que são as escolas-campo e as relações inerentes ao programa.

A presente pesquisa, ao revisitar a vivência de ex-residentes do PRP, parte dos locais de fala de um residente do subprojeto Educação Física e uma residente do subprojeto Pedagogia. Mesmo inseridos em uma mesma universidade, a atuação em diferentes subprojetos permite que os contextos sejam construídos de maneiras diferentes. Neste caso, faz-se necessário pontuar a formação de cada um deles.

O subprojeto Educação Física contava com a participação de alunos do curso de Licenciatura em Educação Física. Contava com quinze residentes bolsistas

divididos entre três escolas-campo, cada uma com um professor preceptor bolsista, sendo o coletivo coordenado por um orientador docente da Universidade e do curso de Literatura em Educação Física, também bolsista. Cada uma das escolas-campo do subprojeto estava vinculada pela atuação de seu preceptor a uma das etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio).

No subprojeto Pedagogia, o preceptor dedicava-se apenas aos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade, um diurno e um noturno. A proposta era pensar a Transição Escolar das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais, principalmente por perceber a necessidade de atenção à realidade das crianças quando passam por essa troca. O grupo tinha como suporte três escolas-campo, possuindo um professor preceptor em cada escola, cada uma delas em uma localidade e com sua realidade, mas todas eram escolas da rede municipal de ensino. Para que as demandas específicas de cada espaço fossem atendidas, os bolsistas foram divididos entre os preceptores que se organizavam semanalmente para a realização das ações.

METODOLOGIA

Como caminho metodológico, a produção parte de conexões entre as proposições de Daltro e Faria (2019) e Bogdan e Biklen (1994), estabelecendo a pesquisa qualitativa e a utilização de memórias como forma de reviver as experiências e construir conhecimento a partir delas, tendo o direcionamento da compreensão dos significados. Com isso posto, a escrita possui como objetivo difundir os conhecimentos construídos a partir da elaboração de memórias do processo de construção de uma etapa de divulgação científica em um evento nacional de licenciaturas.

Para além disso, a estrutura do trabalho retrata desde o processo de elaboração de textos acadêmicos, passa pela submissão para culminar na apresentação frente a pares e pesquisadores da educação. Nesse contexto, a participação em eventos resulta na dinâmica de divulgação científica que existe como um instrumento para promover “[...] maior consciência social sobre a atividade científica, seu papel e importância atuais para a sociedade, como podem ser instrumentais para a mistificação da opinião pública sobre a ciência” (Albagli, 1996, p. 402).

Dessa forma, constroem-se, através do ato de rememorar, noções acerca das benesses e contratempos que possuem as atividades dessa espécie.

Nesse contexto, a escrita forma-se como um relato de experiência que consolida um cenário possível para participantes de programas que visam ao desenvolvimento da educação pública. Sendo assim, o cunho expositivo e exploratório da pesquisa busca compor um caminho para o compartilhamento da ciência produzida a partir do PRP e de seus desdobramentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O evento em questão é o Encontro Nacional das Licenciaturas integrado aos seminários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Programa de Residência Pedagógica, que ocorreu de 06 a 08 de dezembro de 2023, em Lajeado/RS. Foi um evento híbrido, com oportunidade de participação em salas *on-line* organizadas e mediadas a partir da estrutura da instituição promotora e também presencial na Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES (Figura 1) em Lajeado/RS. Nesse contexto, o evento estabeleceu a possibilidade de trocas de experiências de diferentes graduandos e pós-graduandos da área da educação para o debate de seus projetos nas suas diferentes localidades.

Figura 1 — Centro Cultural Univates



Fonte: Site da Universidade do Vale do Taquari

Nessa ocasião, a integração foi a responsável para que fosse exposto o que diferentes bolsistas e licenciandos estão realizando, permitindo a ampliação de repertório através do reconhecimento do diferente. É possível considerar eventos como este facilitadores da interdisciplinaridade, ao considerar que as demandas consideradas individuais podem ser coletivas em outro espaço e, através do encontro, fomentadas na área da educação.

Ao passo que se elencam potencialidades de um evento de magnitude nacional, também faz-se necessário destacar a importância de estar atento para a participação em eventos municipais, estaduais e regionais. Estar atento e participar de eventos oportunos permite aos estudantes aumentar sua gama de experiências e também divulgar os progressos científicos de suas instituições de ensino.

O processo de apresentação desses registros foi baseado na escrita prévia de relatos de experiência e comunicação científica, separados por eixos temáticos que buscaram catalogar as ênfases de cada pesquisa. Subdivididos em 8 eixos com assuntos relevantes e atuais para o campo da educação, cada autor deveria submeter seu trabalho na ementa que mais se aproximasse aos objetivos da escrita realizada.

A partir da tomada de consciência da realização e possibilidade de participação no evento, tanto participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) quanto do PRP organizaram-se em grupos interessados em construir escritas. Em relação ao PRP, cabe salientar que tais construções só se fizeram possíveis pela consonância do PRP com as proposições de Falkenbach (1987) e Piletti (2001), que incentivavam os residentes a manterem registros de campo e debates literários inerentes ao programa. Os registros realizados por cada residente continham informações inerentes ao seu caminho no PRP. Dessa forma, cada subprojeto tinha liberdade para, na figura de seus orientadores e coletivos, decidir o formato de registro apropriado.

Dentro do contexto do subprojeto Educação Física, cada residente tinha seu diário online individual, no qual ele deveria deixar gravado tudo aquilo que envolvesse o PRP. Outrossim, cada residente podia indicar ali reflexões quanto a reuniões e aulas, conteúdos provenientes de formações, insights para proposição de aulas, planejamentos entre diversos outros elementos conectados à cultura a que o programa estava vinculado.

No subprojeto Pedagogia foi confeccionado um portfólio por escola-campo. Nele, todos os estudantes do grupo foram registrando as suas ações na escola,

apresentações de trabalhos, reflexões e debates que envolviam o projeto. Foi principalmente através desse material que, posteriormente, foram selecionadas as temáticas para as escritas dos trabalhos para o ENLIC. O processo de produção e apresentação de escritas criadas a partir da prática docente têm poder semelhante ao processo crítico de avaliação de aula realizado pelos professores. Neste ponto, rememorando o postulado por Pimenta (2012) quanto ao processo de ação, reflexão e ação, no qual o professor propõe, avalia os desdobramentos da proposição para então projetar a próxima proposta. A semelhança procedimental referida surge no debate em torno da apresentação realizada. Isto é, ao apresentar as práticas do residente, elas são socializadas e analisadas de maneira crítica pelos pares. Estes, por sua vez, indicam colaborações que podem ou não ser incorporadas à prática docente.

É cabível ainda salientar que a presente construção narrativa se faz a partir da perspectiva presencial do evento. Isto é, todo o processo de construção e apresentação discutido pelos autores surge da premissa de vivenciar presencialmente um evento de magnitude nacional. A participação, por sua vez, firma potenciais caminhos para os residentes ao abrir oportunidades de diálogo e aproximação com outros locais de produção científica.

Durante a participação no evento, seja de maneira remota ou presencial, existiram oportunidades de construção com indivíduos de outros contextos. Isto é, no cenário de uma apresentação de trabalho, reflexões e percepções surgem ao ouvinte que, ao expô-las, desenvolve o diálogo em torno da temática construindo novas visões que posteriormente influem não somente em novas pesquisas, mas também na prática docente dos colegas que compartilham o espaço. A referida construção corrobora o proposto por Da Consolação Dias e colaboradores (2023) ao postularem que, em um evento acadêmico, em relação a uma apresentação de trabalho, “[...] os participantes podem receber retorno, críticas e contribuições de outros especialistas em sua área, podendo aperfeiçoar e surgir novas ideias ou novas perguntas interessantes de pesquisas” (p.11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, o contato com diferentes realidades docentes permite aos residentes conectarem suas práticas a outras fontes teóricas, tendo em vista que cada curso de formação de professores e escola-campo têm seu próprio projeto

político pedagógico, que acaba por guiar a ação docente. Outra perspectiva que deve ser salientada é quanto ao fomento de bolsas direcionadas aos estudantes, pois, graças a elas, é possível ter segurança financeira para investir tempo em pesquisa e também cobrir as despesas de participar de eventos científicos.

Para além da qualificação prática do docente, faz-se importante ressaltar que a participação nesses espaços permite ao estudante projetar outras experiências na pesquisa após a finalização da graduação. Além disso, a finalização desse ciclo pode ser entendida como uma possibilidade da abertura de outros processos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão, o que permite a constante atualização e parceria dos seus saberes com os de outros estudantes.

Tal situação pode ser expressa em um pequeno fragmento, quando analisadas as ações posteriores de ex-residentes do PRP, ou seja, o exemplo dos autores da presente pesquisa, após o encerramento das atividades como residentes e graduandos, encontraram maneiras de permanecer vinculados à Universidade. Seja em grupos de pesquisa, projetos de extensão, mestrado ou especialização, os ex-residentes passam a perceber um caminho de formação continuada a partir do PRP.

Ainda cabe o destaque de que a construção científica existe dentro de uma lógica cooperativa, ao menos no contexto do PRP, ou seja, as escritas surgem do coletivo, pois na diversidade de percepções e análises inerentes a cada indivíduo residente emergem discussões. Estas geram o texto acadêmico como produto, mediante a revisão e colaboração dos professores orientadores e preceptores do programa.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pelas bolsas de ensino dos pesquisadores para este trabalho no Programa Residência Pedagógica nos anos de 2022 a 2024.

Agradecimento também à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) pelo subsídio e organização do transporte para os participantes presenciais do evento.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: informação científica para cidadania.

Ciência da informação, v. 25, n. 3, 1996. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/639>>.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. 1994.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do programa residência pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>>.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Edital 24: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do programa residência pedagógica. 2022. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29032023_Edital_1943857_Edital_24_2022.pdf>.

DA CONSOLAÇÃO DIAS, Célia; SILVA, Patricia Nascimento; RIBEIRO, Nivaldo Calixto; DE REZENDE, Ana Paula. Backend de um evento acadêmico-científico: inovações e lições aprendidas no IV FORPED PPGGOG. **Fórum de Pesquisas Discentes do Programa de Pós-graduação em Gestão e Organização do Conhecimento**, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/77192>>.

DALTRO, Monica Ramos; DE FARIA, Anna Amélia. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/4518/451859860013/451859860013.pdf>>.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto & Educação**. Ijuí, v. 2, n.7, p. 19-24, 1987.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23a ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.p.15-39.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.015

ANÁLISE DE POTENCIALIDADES E DE DESAFIOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DA UFPEL

Júlia Blank Holz¹
Vanessa Lemos Guimarães²
Fábio André Sangiogo³

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) desempenha um papel essencial na formação inicial de docentes ao promover a conexão entre teoria e prática por meio de experiências e aprendizados em situações reais de ensino. A pesquisa tem o objetivo de identificar as potencialidades do Programa no contexto da UFPel (Universidade Federal de Pelotas), a partir das experiências e percepções dos participantes do Edital nº 24/2022, ao mapear alguns elementos sobre a potencialidade do PRP/UFPel para a qualificação profissional dos professores; a evasão nos cursos de licenciaturas e na escola básica; e a identificação de temas e propostas para as diferentes disciplinas da Educação Básica. Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa, fundamentada na análise textual discursiva, permitindo a interpretação do material empírico, que envolveu respostas a formulários eletrônicos dos participantes do Programa; o evento de avaliação final do Programa; e o relatório enviado à Capes. Os resultados foram organizados nas categorias temáticas descritas no objetivo, que evidenciam

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pelotas- UFPel, holzjulia-blank@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pelotas- UFPel, lemosvanessa182@gmail.com;

3 Professor orientador: Doutor, Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, fabiosangiogo@gmail.com.

potencialidades e desafios do Programa. Os resultados indicam que o PRP/UFPel contribuiu significativamente no desenvolvimento profissional dos residentes, favorecendo a autonomia, a capacidade reflexiva e a adaptação a diferentes realidades educacionais. Além disso, houve registro de que o Programa ampliou a compreensão sobre a dinâmica escolar, auxiliando na permanência do Curso dos residentes e na importância de estratégias inovadoras à aprendizagem dos estudantes, os quais demonstram empatia e interesse em suas aulas. Entre os desafios, destacou-se a adaptação ao ambiente escolar, a necessidade de maior suporte institucional e as dificuldades na implementação de algumas das novas metodologias. Dessa forma, esta pesquisa reforça a importância de políticas de formação que propiciam a imersão no contexto escolar, articulado ao movimento de análise da práxis docente, contribuindo na constituição da identidade profissional crítica e comprometida com uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica, Formação de professores, Identidade profissional, Avaliação, Interação Universidade-Escola.

INTRODUÇÃO

A análise de programas de formação, como o Residência Pedagógica, tem se mostrado indispensável para o desenvolvimento profissional e o aprimoramento das práticas no contexto acadêmico, profissional e assistencial. Em particular, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) congrega a participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) desde o Edital 01/2020 da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tendo inserido atividades de formação de profissionais de diversas áreas e cursos de licenciatura, conforme registro presente no site <https://wp.ufpel.edu.br/residenciapedagogica/>.

Na sua última edição, no Edital nº 24/2022, o PRP/UFPel atuou em 22 escolas públicas da Educação Básica (de Ensino Fundamental e Médio), e contemplou a participação de aproximadamente 300 estudantes residentes (bolsistas e/ou voluntários) dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Dança; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Matemática; Música; Pedagogia; Química; e Teatro.

A divulgação das atividades do PRP é fundamental para aumentar a visibilidade e o impacto das práticas pedagógicas inovadoras que estão sendo desenvolvidas na formação de docentes (Silva; Neves, 2022). Ao conectar a teoria à prática, o Programa fortalece a relação entre universidade e escola, amplia o repertório pedagógico e o incentivo a reflexões sobre o ensino e o contexto escolar (Silva; Barros, 2018). Além disso, avaliar continuamente as ações torna-se fundamental para ajustar o Programa às necessidades da educação, garantindo que ele cumpra seu papel de formar docentes mais preparados e valorizando a profissão como um pilar central para o futuro da educação no Brasil (Gatti, 2019; Abrucio, 2016).

Diante do exposto, este texto tem o objetivo de investigar potencialidades do Programa no contexto da UFPel, a partir das experiências e percepções dos participantes do Edital nº 24/2022, ao mapear alguns elementos sobre: i) a potencialidade do PRP/UFPel para a qualificação profissional dos professores; ii) a evasão nos cursos de licenciaturas e na escola básica; e iii) a identificação de temas e propostas para as diferentes disciplinas da Educação Básica.

METODOLOGIA

Para realizar a investigação, adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise dos dados: ela viabiliza uma abordagem qualitativa, que ajuda a compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos estudados, combinando a análise de conteúdo e a análise de discurso, permitindo explorar as construções de sentido presentes nos materiais envolvidos (Moraes; Galiuzzi, 2016). A ATD permite “produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 17). O corpus analítico envolveu três materiais principais: i) a avaliação sobre o Módulo III, a partir de respostas a um formulário respondido por preceptores, residentes e pela direção das escolas, que permite entender melhor a última etapa da formação; ii) o evento de avaliação final do Programa, em que os participantes discutem e refletem sobre suas experiências no Programa; e iii) o Relatório enviado à Capes, que traz uma síntese e uma certa análise sobre as atividades e os resultados do Programa na UFPel. Esses materiais ajudam a mapear as diferentes visões e interpretações na ótica dos participantes do Programa, tendo como foco de análise os três pontos apresentados no objetivo, os quais foram assumidos como categorias *a priori*.

Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, foram usadas as seguintes codificações: Residentes, “R1”, “R2”, etc.; Preceptores, “P1”, “P2”, etc.; para Docentes orientadores, “DO1”, “DO2”, etc.; e Equipe diretiva das escolas, “ED1”, “ED2”, etc. O formulário foi codificado por “F”, o evento de avaliação por “EV” e o relatório final enviado à Capes por “RF”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A categoria intitulada “Potencialidade do PRP/UFPel para qualificação profissional dos professores” (Quadro 1) reúne escritos e falas representativas sobre o Programa, permitindo mapear algumas contribuições do programa à carreira profissional.

Quadro 1: Fragmentos representativos de unidades de significado da Categoria

“Os alunos ficaram mais motivados pelos recursos educacionais e as atividades contribuíram para a leitura, escrita e diversos gêneros textuais com temáticas do cotidiano; houve um amplo compartilhamento de saberes entre residentes e professores que beneficiaram a formação inicial e continuada.” (ED3, F)

“O compartilhamento de experiências quanto aos planos de aulas, material de apoio e atividades resultou em muitas interações. Os residentes tiveram contatos reais com a escola pública, o que mostra a sua experiência prática ao ser professor.” (P8, F)

“A troca entre a prática dos residentes, a escola e a comunidade escolar e os preceptores foi enriquecedora. O compartilhamento de ideias levantou práticas pedagógicas de escrita, interpretação e criatividade, atreladas às disciplinas teóricas.” (P15, F)

“o programa possibilitou lapidar repertórios pedagógicos auxiliando os residentes a definir metodologias e ferramentas docentes. Ah, para mim, foi um exercício de orientar, preparar e avaliar práticas para a formação inicial.” (P18, F)

“A troca sempre é válida. O professor Preceptor tem a prática, e os residentes têm a teoria, é muito enriquecedor quando há esta fusão entre o que se aprende e a realidade diária de sala de aula, suas vivências, seus desafios, seus obstáculos e vitórias.” (P25, F)

“O programa desempenha um papel fundamental no amadurecimento e desenvolvimento daqueles que buscam sua formação em licenciatura, pois é o momento em que de fato vivenciamos e compreendemos o funcionamento, não somente da sala de aula, mas da escola como um todo e de todas as burocracias necessárias ao longo de um ano letivo.” (R4, F)

Fonte: Transcrito pelo autores.

Nos depoimentos, um ponto comum é a importância de articular a teoria e a prática. Muitos participantes falam que só o conhecimento teórico não é suficiente para lidar com a realidade da escola e destacam como a prática é essencial. Eles mencionam a criação de um “arsenal pedagógico” e o uso de “metodologias atrativas”, o que mostra a valorização de estratégias práticas e flexíveis no ensino, a exemplo do que se registrou em um estudo anterior, na análise sobre o Módulo I do PRP/UFPel (Sangiogo; Machado; Roscoff, 2023). Também os depoentes valorizam a ideia de adaptar as práticas pedagógicas ao contexto, a exemplo do que expressam Souza *et al.* (2021, p.04):

Os futuros profissionais da educação necessitam integrar-se ao novo, por isso, é preciso saber utilizar meios em benefício da aprendizagem do aluno, que começam e vão além da sala de aula, não somente através de metodologias como também através de reflexões sobre práticas.

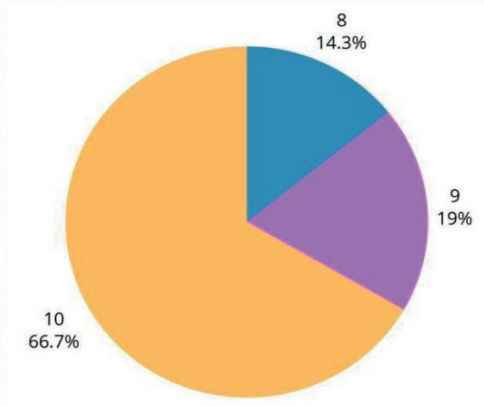
Nesse sentido, o Programa auxilia na formação que faz pensar e entender a importância de os futuros professores estarem abertos ao novo e saberem usar diferentes recursos para ajudar na aprendizagem dos estudantes, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Isso não se resume apenas ao uso de metodologias, mas também a refletir sobre as práticas, buscando sempre melhorar e se adaptar às necessidades da educação da contemporaneidade.

Os depoimentos frequentemente apontam para uma valorização renovada da carreira, com expressões como “ressignificar a profissão” e “dar mais valor pela carreira que decidi seguir”. Isso explicita a compreensão de que a profissão docente é marcada por uma construção contínua de significados, em que os professores ressignificam constantemente seu papel a partir da práxis docente, das reflexões que articulam a teoria e a prática, de modo integrado com as interações com e na comunidade escolar (Tardif, 2014).

Os depoimentos também implicam um reposicionamento dos residentes na profissão docente, pois eles se veem como parte de uma missão significativa e recompensadora, apesar dos desafios diários. Isso faz com que os participantes se identifiquem mais fortemente com a carreira, ao se reconhecerem na importância associada ao impacto direto na vida dos estudantes, bem como sobre a importância da própria profissão docente: uma aprendizagem que envolve os estudantes e o professor (Prado, *et al.*, 2013).

No questionário (F), cada participante atribuiu uma nota de 0 a 10 sobre o quanto o PRP/UFPel contribuiu para a formação docente. Segundo representação no gráfico 1: 66,7% atribuíram nota 10; 19% nota 9; e 14,3% nota 8, o que indica a percepção positiva que os licenciandos têm do Programa sobre o impacto na formação, como futuros professores.

Gráfico 1- Notas de contribuição do PRP na percepção dos Residentes

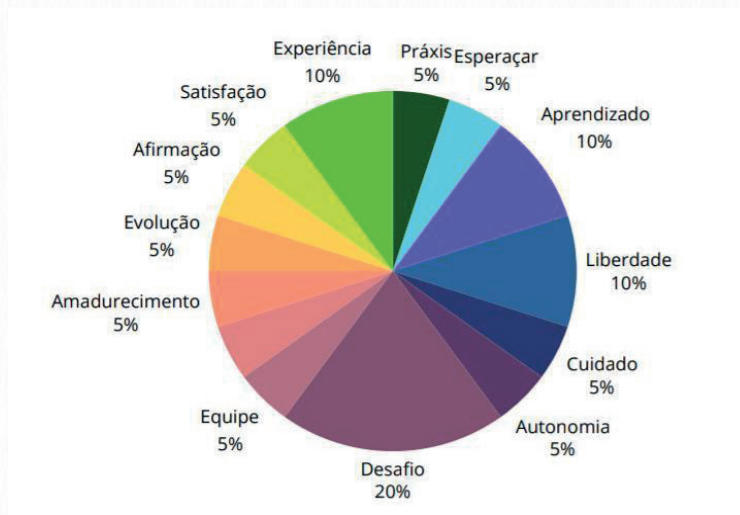


Fonte: Autoria própria

A formação de professores exige uma articulação eficaz entre teoria e prática. Como enfatiza Schön (2000), a vivência prática é essencial para o aprendizado profissional, pois permite aos futuros docentes enfrentarem situações reais e refletirem sobre suas experiências. Pimenta e Lima (2011) complementam, defendendo que a integração entre teoria e prática enriquece a formação, tornando-a mais significativa. O fato de a maioria dos participantes atribuir nota máxima reforça a importância do Programa, do apoio financeiro e das experiências. Isso fortalece a formação profissional dos licenciandos, ao contribuir, por exemplo, para aumentar a confiança e a capacidade para lidar com os desafios da sala de aula.

Durante o evento de encerramento (EV), alguns representantes de cada subprojeto apresentaram uma das atividades de destaque desenvolvida ao longo do Edital, e os participantes puderam compartilhar metodologias e experiências mais significativas. Ainda, ao final de cada apresentação, eles tinham que resumir o PRP em uma palavra e justificar. As palavras foram sistematizadas e representadas no gráfico 2.

Gráfico 2- Palavras que resumem o PRP



Fonte: Autoria própria

Nota-se uma diversidade de palavras que sistematizam aspectos que percorrem objetivos e atividades vinculadas ao Programa. As palavras também indicam o quanto cada experiência é individual e não pode ser generalizada, pois depende do contexto, das demandas da sala de aula, dos desafios enfrentados e da forma como cada sujeito lida, tornando a trajetória única, ainda que coletivamente compartilhada. Essas diferenças são fundamentais para a construção de identidades docentes diversas, enriquecendo conhecimentos e práticas pedagógicas e contribuindo na compreensão que considera uma educação mais adaptada à realidade (Miccoli ; Lima, 2012).

Entre as palavras destacadas, “desafio” foi a mais recorrente, representando 30% das respostas para os apresentadores de trabalhos do evento. Esse dado ressalta que os participantes percebem o PRP como uma oportunidade para enfrentar e superar situações complexas, o que é fundamental para o desenvolvimento profissional. Segundo Schön (2000), é no enfrentamento de desafios reais que os futuros professores desenvolvem competências reflexivas, necessárias para lidar com a incerteza e a singularidade das práticas educativas.

A categoria intitulada “Evasão nos cursos de licenciatura e na escola básica” indica elementos associados à permanência nos cursos de licenciatura e à percepção sobre a evasão escolar, a partir, principalmente, de escritos no formulário

e no relatório do PRP/UFPel. As escritas representativas estão presentes no Quadro 2.

Quadro 2: Fragmentos representativos de unidades de significado da Categoria

“Acredito que as ações do programa foram muito importantes para o combate da evasão e da retenção, pois os residentes se preocupavam em trazer várias tecnologias e formas de deixar a aula mais chamativa. Isso acaba proporcionando um maior interesse e uma diminuição da evasão e retenção.” (P9, F)

“Embora não haja dados específicos sobre evasão ou retenção, a presença dos residentes fortaleceu o afeto e o respeito entre os estudantes, impactando positivamente outras disciplinas e atividades escolares.” (P16, F)

“Era perceptível o interesse dos alunos e o entusiasmo deles, porém tivemos casos de evasão, e por mais que tentamos conversar, os motivos pessoais impediram que o aluno continuasse na escola.” (R12, F)

“O programa faz os alunos entenderem melhor a realidade das escolas e da docência. Além de fornecer a bolsa que é uma forma do aluno custear seus gastos durante os estudos.” (R15, FR)

Fonte: Transcrito pelo autores.

Em 2023, mais de 9 milhões de jovens entre 15 e 29 anos abandonaram os estudos antes de concluir a Educação Básica, segundo o IBGE. A maioria não terminou o Ensino Médio, principalmente por motivos de trabalho, no caso dos homens (53,5%), e responsabilidades familiares, no caso das mulheres (32,6%). Esses dados mostram a necessidade de ampliar o acesso à educação e ao emprego, enfrentando desigualdades que afetam o futuro desses jovens.

É fundamental ressaltar que a evasão e o abandono são conceitos distintos. Abandono refere-se à interrupção temporária da trajetória escolar, geralmente durante um ano letivo, quando o discente para de assistir às aulas nesse intervalo. Já a evasão se caracteriza por um afastamento definitivo, ou seja, o estudante não apenas deixa de frequentar a escola, mas também não realiza a matrícula (Oliveira; Nóbrega, 2021).

Ações dentro da escola são essenciais para combater a evasão, pois ajudam os estudantes a se sentirem mais conectados com o ambiente escolar. Atividades extracurriculares e o apoio pedagógico e psicológico tornam a escola mais atraente, atendendo às suas necessidades. Como destacam Oliveira e Nóbrega (2021),

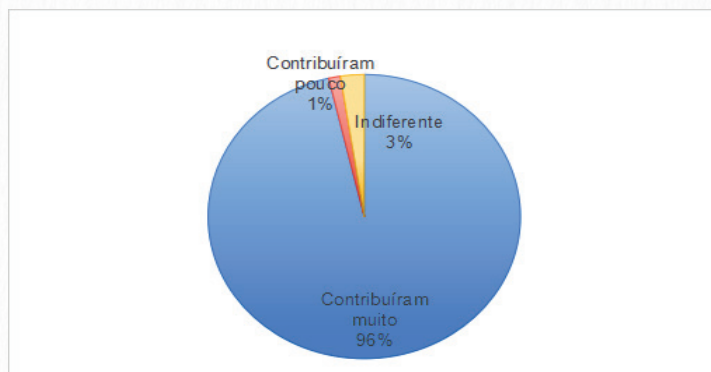
essas estratégias são importantes para manter os estudantes engajados, reduzindo o risco de abandono.

Embora o PRP tenha um impacto positivo, é importante perceber que ele não resolve todos os problemas. Mesmo com o esforço dos residentes, há relatos e há a percepção de que alguns estudantes ainda deixam a escola por motivos diversos. Como destaca Nóvoa (2017), programas de formação docente, como do PRP, são importantes para melhorar o ensino, mas a evasão escolar está ligada a fatores mais amplos, como questões socioeconômicas e familiares, que precisam de políticas públicas mais amplas.

Seguindo no contexto da evasão, ela ocorre também no Ensino Superior. Segundo pesquisas, a evasão no Ensino superior no Brasil é alarmante, com taxas de 31% nos cursos presenciais e 36,6% na modalidade EaD em instituições privadas (São Paulo, 2022). Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no Ensino Superior, bem abaixo da meta de 33% estabelecida pelo Plano Nacional de Educação para 2024. Esse cenário é agravado por dificuldades financeiras, insatisfação com os cursos e ausência de políticas de permanência eficazes (São Paulo, 2022).

A partir do levantamento no formulário ao final do Programa, evidenciamos a significativa contribuição dos participantes do PRP/UFPel sobre o quanto ele contribuiu para a permanência no curso de Licenciatura. Segundo o gráfico, 3, 96% dos residentes expressou que o PRP contribuiu muito para a sua permanência, 3% como indiferente e 1% que contribuiu pouco.

Gráfico Contribuição para permanência no curso



Fonte: Autoria própria

A permanência nos cursos de licenciatura depende de fatores como suporte financeiro, experiências práticas e conexão com a realidade docente. Os resultados estão em sintonia com um levantamento preliminar, da análise sobre o Módulo I do Programa, em que 92% expressava que contribui muito (Sangiogo; Machado; Roscoff, 2023). Segundo Gatti *et al.* (2019), programas como o PIBID e o Residência Pedagógica auxiliam com o auxílio econômico e a vivência em sala de aula, reduzindo a evasão. Além disso, currículos alinhados às demandas escolares e um ambiente acadêmico acolhedor fortalecem o vínculo dos estudantes com a profissão (Tardif, 2014). Nesse sentido, as ações desses programas são essenciais para manter os discentes engajados e reduzir o abandono.

A categoria intitulada “A identificação de temas e propostas para as diferentes disciplinas da Educação Básica” (Quadro 3) permite mapear alguns temas e propostas abordados ao longo do Programa, com vistas a atender demandas atuais.

Quadro 3: Fragmentos representativos de unidades de significado da Categoria

“Todos os subprojetos tiveram perspectivas de ensino com algum grau de interdisciplinaridade, em função de contemplar temas contextuais, ainda que alguns dos subprojetos não tenham realizado atividades articuladas com diferentes subprojetos do Programa.” (DO1, RF)

“Embora seja difícil falar sobre temas de racismo e preconceito, é essencial abordar estes temas em sala de aula.” (R1, EF)

“Experimentar um método que desvie das práticas tradicionais de ensino, levantando o pensamento que não é possível separar a arte do político e do entretenimento da vida.” (R1, EV)

“Promover uma pedagogia sensível que reconheça a importância dos afetos na aprendizagem.” (R6, EV)

“O uso de métodos de avaliação variados, como projetos práticos, apresentações e discussões em grupos, reduz a dependência de respostas geradas por IA.” (R6, EV)

“Falar sobre sustentabilidade na escola é importante, pois é desde pequeno que se aprende.” (R6, EV)

“Não há um único padrão de ensino, nem um padrão de aprendizagem, pois cada pessoa tem as suas especialidades, necessidades, ritmos, etc. O projeto de ensino tem a responsabilidade de se adaptar a isso.” (DO, EV)

“Sempre buscamos trazer uma pedagogia ativa, deixando a criança participar durante a aula, dando ideias.” (R10, EV)

Fonte: Transcrito pelo autores

As falas analisadas refletem diferentes temas e abordagens pedagógicas que buscam renovar a educação, apoiando-se em teorias educacionais. A interdisciplinaridade é vista como um elemento essencial, defendido por Japiassu (1976), que fala da integração entre disciplinas e da superação da fragmentação do conhecimento. Morin (2005) reforça isso ao apontar a necessidade de um pensamento complexo, que articula os saberes e ajuda a entender a realidade de forma integrada. Essas ideias conectam-se com a visão de Paulo Freire (1996), que vê a educação como um espaço de conscientização e transformação social, em que as realidades culturais dos discentes são reconhecidas e as questões como preconceito e racismo são tratadas de forma crítica e dialógica, algo fundamental para a formação cidadã.

Outro tema destacado foi a educação ambiental, o que remete à sustentabilidade. A sustentabilidade é um assunto fundamental na área educacional, conforme enfatiza David Orr (1992) em sua obra *Ecological Literacy*, ao ressaltar a importância da educação na promoção de uma consciência ambiental. Ele defende que, ao incluir a sustentabilidade nos currículos escolares, estamos melhor capacitando as próximas gerações a lidarem com os desafios ecológicos. Reigota (2001) complementa essa ideia, ressaltando que a educação ambiental deve incentivar uma análise crítica sobre a interação do ser humano com o meio ambiente, formando cidadãos que atuem de maneira responsável. Portanto, discutir esses tópicos desde a infância é essencial para desenvolver uma sociedade mais consciente e sustentável.

A diversificação das metodologias de avaliação, mencionada nas falas, relaciona-se com o trabalho de Montessori (1994), que defende uma educação adaptada às necessidades e ritmos de cada estudante. Para ela, a avaliação deve focar no progresso individual, valorizando a autonomia e o aprendizado ativo (Montessori, 1994). Essa visão é apoiada por Stenhouse (1975), que destaca a importância da avaliação formativa, e por Andrade (2010), que enfatiza a necessidade de avaliações que promovam reflexão crítica. Ao diversificar os métodos de avaliação, conseguimos promover uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Essas abordagens indicam um movimento de renovação no ensino, que busca uma educação mais inclusiva, crítica e sensível às questões sociais, emocionais e ambientais. Essas ideias estão em sintonia com teorias que têm influenciado as práticas pedagógicas atuais e indicam o quanto é importante adaptar o ensino

às realidades dos estudantes, para viabilizar o ensino e formar cidadãos mais preparados e conscientes em relação ao contexto social de que fazem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do contexto do PRP/UFPeI incita a sua fundamental importância na formação de professores, conectando teoria e prática, numa perspectiva formativa e transformadora. As experiências pessoais e coletivas, conforme a percepção dos participantes, fazem entender o impacto do Programa no contexto da formação pedagógica, na valorização da profissão docente e no fortalecimento da identidade dos licenciandos. Também é importante destacar que o PRP teve um papel relevante na percepção sobre o interesse dos estudantes da escola pelos estudos, bem como na redução da evasão e na permanência dos licenciandos no curso, pois proporcionou o apoio financeiro e a inserção na realidade das escolas ao engajar e apoiar a adaptação à rotina escolar e ao trabalho docente.

Assim, podemos concluir que o PRP contribui na formação docente, indo além do aspecto técnico ou meramente acadêmico, pois contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional ao atuar sobre diferentes temas, ações e dimensões de formação. Por isso, é importante que programas como esse sejam criados, ampliados e incentivados, constituindo parte de uma política educacional de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao Programa Residência Pedagógica, à CAPES [001] e ao Programa de Bolsas Acadêmicas de Iniciação ao Ensino da UFPeI.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: **Moderna**, 2016.

ANDRADE, J. A. L. **Avaliação da aprendizagem do discurso revelado à prática pedagógica**: um estudo de caso numa escola de ensino médio em Maracanaú-CE.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2019.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade. Nova York: **Routledge**, 1994.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade: conceito e prática . Rio de Janeiro: **Ed. Tempo Brasileiro**, 1976.

MAAS, D. S. W. **O Programa Residência Pedagógica na formação de professores/as**: experiências vividas no Núcleo de Pedagogia do IFES, Câmpus Itapina. Orientadora: Flávia Nascimento Ribeiro. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2023.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: A descoberta da criança. (A. A. Brunetti, Trad.) São Paulo: Editora Flamboyant. 1965. (Obra original publicada em 1909).

MICCOLI, L. S.; VIANINI, C. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 49–72, 1 jan. 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Revisada e ampliada. Ijuí: **Editora Unijuí**, 2016.

MORIN, E. A bem cabeça-feita: compensar a reforma, reformar o pensamento . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NÓVOA, A. A formação dos professores e a sua profissionalização. São Paulo: **Editora Loyola**, 2017.

NUNES, M. Desafios da formação de professores: práticas e políticas. São Paulo: **Cortez**, 2018.

OLIVEIRA, Francisco Lidoval de; NÓBREGA, Luciano. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 19, 2021.

ORR, David. Alfabetização ecológica: Educação e a transição para um mundo pós-moderno. Albany: **State University of New York Press**, 1992.

PRADO, Alcindo Ferreira et al. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Saber Revista Eletrônica**. Londrina: INESUL, v. 21, n. 1, p. 1-13, 2013.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SANGIOGO, F. A.; MACHADO, J. P. C.; ROSCOFF, T. L. A avaliação do módulo I do Programa Residência Pedagógica da UFPEL. In: **Anais** do IX Encontro nacional das licenciaturas e VIII Seminário nacional do Pibid e III Seminário nacional do programa residência pedagógica, Campina Grande: Editora Realize, 2023.

SÃO PAULO. Instituto SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil. 12ª Edição. 2022.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 16. ed.+ Campinas: **Autores Associados**, 2020.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, F.M. BARROS, M.A. M; Residência Docente em Ensino de Ciências: um projeto de extensão inovador. In: **Anais** do VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Recife, 2018.

SILVA, F. M; NEVES, R. F. PRP como programa inovador: concepção de docentes supervisores. Anais do VIII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: **Realize Editora**, 2022.

SOUZA, Fabiana Tersi Gomes De et al.. **A importância da residência pedagógica na contribuição da formação das alunas do curso de pedagogia**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80089>>. Acesso em: 22/01/2025 21:18

STENHOUSE, L. Uma introdução à pesquisa e desenvolvimento curricular. London: **Heinemann**, 1975.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Rio de Janeiro: **Zahar**, 2001.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.016

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E O ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS COMO INSTRUMENTOS PARA O PLANEJAMENTO EM UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rafaela Elert Strelow¹
Patrícia Pereira Cava²
Marta Nörnberg³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a importância do uso das Avaliações Diagnósticas voltadas para o trabalho com os níveis de escrita alfabética e do Acompanhamento das aprendizagens dos educandos como instrumentos pertinentes para a realização dos planejamentos pedagógicos elaborados pelo professor. As práticas apresentadas foram desenvolvidas em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da cidade de Pelotas/RS, durante o estágio de docência curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Como instrumento metodológico para a realização das avaliações diagnósticas foram utilizados

- 1 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-UFPEL). Bolsista CAPES-DS. Membro do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), strelowrafaela@gmail.com;
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPEL). Membro do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE); patriciapereiracava@gmail.com;
- 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPEL). Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação. Bolsista Pq/CNPq. Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Aquisição Linguagem Escrita (GEALE), martanornberg0@gmail.com.

os ditados. Para a elaboração das fichas de acompanhamento das aprendizagens levou-se em consideração os referenciais curriculares da rede de ensino do município e as contribuições presentes nos documentos do PNAIC e de autores referências no campo da alfabetização, tais como Artur Gomes de Morais e Magda Soares. Dentre as contribuições das avaliações diagnósticas e do acompanhamento contínuo dos educandos para o processo de planejamento docente, destaca-se a identificação mais completa do processo de ensino-aprendizagem da turma, a visualização das metas a serem atingidas com os educandos e a avaliação contínua e progressiva das aprendizagens e conhecimentos dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação diagnóstica, Acompanhamento das aprendizagens, Planejamento, Estágio, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a importância do uso das Avaliações Diagnósticas acerca dos Níveis de Escrita Alfabética e do Acompanhamento das aprendizagens dos educandos como instrumentos pertinentes para a realização dos planejamentos pedagógicos elaborados pelo professor. As práticas apresentadas foram desenvolvidas em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da cidade de Pelotas/RS, durante o estágio de docência curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

As avaliações diagnósticas, bem como as Fichas de Acompanhamento, permitem ao professor uma avaliação contínua das aprendizagens dos educandos e do seu desenvolvimento, contribuindo para que o professor possa conhecer melhor o aluno, tomar o seu nível de conhecimento como ponto de partida e colaborar de forma sistemática e continuada na progressão de suas aprendizagens em conformidade com as metas estabelecidas (Soares, 2022).

Essas importantes ferramentas possibilitam ao docente adequar e organizar os seus planejamentos levando em consideração os aspectos observados nas avaliações contínuas que realiza, qualificando suas práticas e potencializando ações didático-pedagógicas que atendam às necessidades reais de cada aluno (Warschauer, 2002).

Assim, ao compreender a relevância de tais instrumentos no ciclo de alfabetização, evidencia-se a necessidade de compartilhar práticas que partam desses contextos e que façam usos dessas estratégias no cotidiano escolar. Como instrumentos metodológicos para a realização dos diagnósticos foram utilizados os ditados. Para a elaboração das Fichas de Acompanhamento das aprendizagens levou-se em consideração os referenciais curriculares da rede de ensino de Pelotas e as contribuições de Brasil (2012a), Moraes (2012) e Soares (2022).

Desse modo, o presente relato aponta como resultados importantes, dentre as contribuições das avaliações diagnósticas e do acompanhamento contínuo dos educandos para o processo de planejamento docente, a identificação mais completa do processo de ensino-aprendizagem da turma, a visualização das metas a serem atingidas com os educandos e a avaliação contínua e progressiva das aprendizagens e conhecimentos dos alunos.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem como intencionalidade relatar a importância do uso das Fichas de Acompanhamento das aprendizagens e das Avaliações Diagnósticas voltadas aos níveis de escrita alfabética dos educandos no ciclo de alfabetização como instrumentos pertinentes para a realização dos planejamentos pedagógicos elaborados pelo professor. O contexto dessas discussões se dá a partir do Estágio de Docência realizado na disciplina de Práticas Educativas IX, do Curso de Pedagogia da UFPEL.

O Estágio de Docência foi realizado entre os meses de junho, julho e agosto de 2024 (semestre 2024/1 da referida Universidade), em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, composta por 24 alunos com idades entre oito e nove anos, de uma escola municipal da cidade de Pelotas/RS, situada na zona urbana do município.

Desse modo, o estudo caracteriza-se como um relato de experiência. O relato pode ser considerado como expressão escrita de vivências, que vem colaborando para a produção do conhecimento científico sistematizado e divulgado, contribuindo, desse modo, nas discussões que ocorrem acerca de diferentes temáticas (Mussi et al., 2021).

Durante o período do Estágio de Docência, foram realizadas três Avaliações Diagnósticas das aprendizagens dos educandos. Essas intervenções envolveram os seguintes momentos:

- no início do período de estágio (início de junho de 2024);
- na metade do período de estágio (metade do mês de julho de 2024); e,
- no final do estágio (fim do mês de agosto de 2024). Cada uma delas tinha como objetivo principal identificar os conhecimentos já consolidados dos educandos e, a partir deles, dar sequência nos planejamentos e nas práticas desenvolvidas, tendo como ponto de partida os aspectos observados na avaliação.

As atividades diagnósticas e a Ficha de Acompanhamento das aprendizagens foram elaboradas com base nos postulados de Soares (2022) e Moraes (2012). Levou-se em consideração ainda as contribuições do Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴ (Brasil, 2012a) e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, caderno sistematizado pela equipe do PNAIC-UFPEL com base no documento Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (Brasil, 2012b). Ademais, as tarefas propostas foram também pautadas pelos referenciais curriculares que orientam o trabalho pedagógico na rede de ensino em questão: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Documento Orientador Municipal de Pelotas (DOM) (Pelotas, 2024).

Como metodologia para a realização das avaliações diagnósticas referentes aos níveis de escrita alfabética utilizaram-se os ditados. A escolha dos ditados como instrumento metodológico se deu com base nos referenciais do PNAIC (Brasil, 2012a) e de Moraes (2012) e Soares (2022), que abordam o ditado como uma importante atividade nas classes de alfabetização. Além disso, a escolha da atividade se deu também por conta do número de alunos da sala de aula, que permitiu uma avaliação diagnóstica mais rápida, mas, ainda assim, significativa. Ainda no que se refere aos ditados, Moraes (2012 p. 165) destaca que “[além] de observar a escrita espontânea de palavras, no dia a dia, a aplicação dos ditados nos permite criar um acompanhamento mais sistemático (por exemplo, mensal) dos progressos dos alunos”.

As reflexões aqui apresentadas se dão com base nas contribuições de Brasil (2012a), Moraes (2012), Soares (2022), bem como por meio das reflexões realizadas durante o período de estágio, registradas e sistematizadas no Diário Reflexivo de Docência, que se constituiu em uma importante ferramenta de sistematização das observações docentes e das reflexões organizadas ao longo das atividades realizadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

As avaliações diagnósticas passaram a ganhar destaque no campo educacional e nas classes de alfabetização com os estudos desenvolvidos na Argentina por Ferreira; Teberosky (2007), nos quais são descritos o processo de aquisição da

4 O PNAIC foi um importante programa que investiu na formação continuada de docentes alfabetizadores de todo o país e que tinha como principal objetivo a alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

linguagem escrita. Assim, por meio da Psicogênese da Língua Escrita, as autoras buscam explicar os processos e formas mediante as quais as crianças atingem o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Desse modo, as avaliações diagnósticas têm como principal finalidade proporcionar que o professor conheça melhor seus alunos, compreenda o momento de aprendizagem dos educandos e organize os planejamentos pedagógicos em função das necessidades que identifica (Brasil, 2012a, Moraes, 2012, Soares, 2022).

Para que se tenha clareza do que avaliar nas atividades diagnósticas, é preciso também ter consciência de quais são as metas e os objetivos que as crianças devem atingir, quais são os conhecimentos e as habilidades necessários para o educando se tornar alfabetizado. É nessa direção que Soares (2022, p. 290, grifo do autor) argumenta em defesa da importância de “**ensinar com método**, ensinar conhecendo e orientando com segurança os processos de aprendizagem da escrita e de seus usos”.

Ao se estabelecerem as metas a serem trabalhadas com os educandos, é fundamental buscar garantir a progressão, a integração e a continuidade das aprendizagens e conhecimentos a serem atingidos no ciclo de alfabetização, buscando garantir a alfabetização e o letramento dos educandos de forma completa e satisfatória (Moraes, 2012, Soares, 2022).

Assim, para além de avaliações isoladas, é necessário manter o acompanhamento das aprendizagens dos alunos de forma contínua. Para isso, as Fichas de Acompanhamento das aprendizagens apresentam-se como um instrumento pertinente, ao passo que oferecem ao professor informações importantes para pensar a mediação pedagógica e fortalecer a presença do docente junto às crianças ao longo do processo de suas aprendizagens (Brasil, 2012, Soares, 2022).

Além das Fichas de Acompanhamento, o professor pode lançar mão do uso dos Registros Reflexivos como ferramenta que permite relatar e registrar aspectos que envolvem as práticas que desenvolve junto aos educandos, os processos de ensino-aprendizagem observados em suas aulas, as estratégias que os alunos adotam e as metodologias e recursos que utiliza, tendo em vista que “a prática do professor não se esgota no momento, no fazer do dia a dia. O seu sentido e a sua importância construtiva decorrem da reflexão que possa ser feita a partir da prática, acerca dela e inspirada nela” (Werle; Nörnberg, 2006, p. 12).

É por meio da avaliação contínua das aprendizagens e do desenvolvimento dos educandos que se pode potencializar e organizar planejamentos que partam das e levem em consideração as necessidades reais dos educandos, proporcionando práticas pedagógicas mais efetivas, contextualizadas e significativas.

Ao considerar os aspectos observados nas avaliações diagnósticas e no acompanhamento das aprendizagens como ponto de partida para o planejamento das atividades desenvolvidas, favorece-se a escolha de recursos e metodologias que se adequem às especificidades dos alunos. É nessa direção que Warschauer (2002, p. 68) sintetiza o planejamento e a avaliação: “entendo o planejamento como uma construção contínua do professor. A avaliação e o planejamento cotidiano ajudam-no a recriar sua própria prática, enriquecendo sua atividade profissional, e ganhando mais segurança”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme destacado anteriormente, as Avaliações Diagnósticas das aprendizagens foram desenvolvidas em três momentos distintos do Estágio de Docência e tinham como principal objetivo identificar as aprendizagens já consolidadas dos educandos e suas principais dificuldades para, a partir delas, organizar e elaborar planejamentos e práticas que levassem em consideração as necessidades da turma e as especificidades dos educandos.

As atividades diagnósticas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa buscaram identificar os diferentes níveis de escrita alfabética em que as crianças se encontravam (Ferreiro; Teberosky, 2007), perceber a fluência leitora dos educandos e compreender como os alunos realizavam as tarefas voltadas ao eixo de produção textual.

Porém, no decorrer deste trabalho, serão abordadas apenas as avaliações e os planejamentos voltados para o trabalho com os níveis de escrita alfabética (Ferreiro; Teberosky, 2007), tendo em vista o espaço aqui disposto para que sejam tecidas as reflexões e também por compreender a importância da temática. Entende-se que, para além de elencar de forma superficial o trabalho desenvolvido com os demais eixos estruturantes da linguagem, é necessário tratar das práticas pedagógicas elaboradas no tocante a essas questões de forma completa e sistemática, com o devido rigor metodológico, suscitando reflexões e colaborando com o campo da alfabetização e da formação docente.

A elaboração das Fichas de Acompanhamento das aprendizagens teve como ponto de partida os conteúdos que deveriam ser ministrados ao longo do período de estágio e que se encontram expressos na BNCC (2018) e no DOM (2024), documentos que norteiam o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas municipais de Pelotas/RS. Todavia, por considerar alguns dos aspectos apontados nesses referenciais curriculares demasiadamente abrangentes e genéricos, levou-se em consideração, ainda, os Direitos de Aprendizagens compilados pela equipe do PNAIC-UFPEL, que sintetizam as principais aprendizagens que devem ser consolidadas junto das crianças em cada um dos anos do ciclo de alfabetização nos diferentes componentes curriculares.

Além dos Direitos de Aprendizagem, foram observadas ainda as metas propostas por Soares (2022), no livro *Alfaletrar*. Na obra, a autora aponta elementos importantes que vêm sendo desenvolvidos nas escolas públicas do município de Lagoa Santa/MG e que têm impactado de forma satisfatória o processo de alfabetização das crianças.

Desse modo, foram então traçadas as metas que definiriam os conhecimentos e habilidades que orientaram o processo de ensino-aprendizagem dos educandos e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico desenvolvido. Essas metas foram então organizadas em Fichas de Acompanhamento das aprendizagens, que têm alguns de seus componentes e descritores observados na imagem abaixo.

Imagem 01: Trecho da Ficha de Acompanhamento das aprendizagens elaborada

LÍNGUA PORTUGUESA				
COMPONENTES	DESCRIPTORES	Atingiu	Atingiu com ajuda	Não atingiu
CONHECIMENTO DAS LETRAS E DO ALFABETO	Relaciona letras maiúsculas, minúsculas e de imprensa correspondentes			
	Diferencia letras e números, símbolos e pontuações			
	Diferencia letra maiúscula de letra minúscula			
	Lista palavras em ordem alfabética			
	Conhece a ordem alfabética			

LÍNGUA PORTUGUESA				
COMPONENTES	DESCRIPTORES	Atingiu	Atingiu com ajuda	Não atingiu
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	Identifica números de sílabas em palavras			
	Identifica palavras que rimam			
	Inferi que os sons nas palavras correspondem às letras nas escritas			
	Identifica palavras em frases			
	Cria/cita palavras com sílabas referentes a outras palavras			
ESCRITA DE PALAVRAS	Escreve palavras em escrita alfabética			
	Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V			
	Relaciona palavras em sua letra de imprensa em sua versão em cursiva			
	Escrever palavras em letra cursiva			

Fonte: Arquivo pessoal (2024)

A partir dessas metas estabelecidas, foram então desenvolvidas as Avaliações Diagnósticas. As tarefas elaboradas foram baseadas nas Avaliações Diagnósticas propostas no material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012).

Torna-se relevante ressaltar ainda que, antes da aplicação das Avaliações Diagnósticas, era explicado aos alunos que a tarefa não se tratava de uma prova e, portanto, não seriam atribuídas “notas” à sua execução, mas lhes foi informado que era importante buscar realizar as atividades da forma que sabia, o que achava que seria o correto (em caso de não saber desenvolver determinada tarefa proposta). Essas ações tinham como objetivo tranquilizar os alunos para a realização da avaliação e, assim, obter um resultado mais fiel em relação às suas aprendizagens e concepções sobre a escrita.

No que se refere à primeira Avaliação Diagnóstica realizada (início do mês de junho de 2024), essa permitiu verificar as questões relacionadas aos níveis de escritas dos educandos⁵. Uma aluna (Moana) encontrava-se na hipótese

⁵ Como forma de garantir o anonimato dos alunos serão adotados pseudônimos ao longo deste texto.

pré-silábica de escrita, um aluno (Peter Pan) estava em transição do nível silábico-alfabético para o alfabético. Os demais (22 alunos) já se encontravam na hipótese alfabética de escrita (Brasil, 2012; Ferreiro; Teberosky, 2007; Moraes, 2012).

Imagem 02: Níveis de escrita da turma- Primeira Avaliação diagnóstica

NÍVEIS DE ESCRITA:	Pré-Silábico com garatujas	Pré-silábico com uso de letras	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético
QUANTITATIVO DE ALUNOS	0	1	0	1	22
Quantitativo de alunos na turma: 24					

Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024)

Por meio da realização das Avaliações Diagnósticas realizadas logo no início do estágio, foi possível tecer um panorama geral dos conhecimentos prévios e já consolidados dos alunos, identificando suas principais dificuldades e tendo assim maior clareza das demandas da turma. Consequentemente, foi possível realizar planejamentos que fossem mais adequados para a continuidade do processo de alfabetização dos educandos.

Nesse sentido, ao observar os aspectos identificados por meio das Avaliações Diagnósticas, passou-se a realizar adaptações nos planejamentos para os alunos que se encontravam em níveis de escrita alfabética diferente dos demais. É especialmente relevante destacar que essas adequações não partiam de contextos isolados, mas sim de aspectos que vinham sendo trabalhados também com o restante da turma. Por exemplo: as palavras e textos selecionados para o trabalho com esses educandos estavam sempre relacionados aos contextos explorados com a turma, como os nomes dos colegas, personagens de livros lidos, trechos e palavras dos textos utilizados nas demais atividades.

Foram ainda realizados momentos semanais de leitura livre de livros infantis, acompanhados de fichas de leitura, bem como o trabalho envolvendo diferentes gêneros textuais por meio de sequências didáticas, que visavam contribuir no gosto pela leitura, trabalhar a fluência leitora, a interpretação textual e o próprio processo de escrita, por meio de atividades significativas que partissem de contextos reais presentes no cotidiano de leitura e escrita.

A segunda Avaliação Diagnóstica realizada na metade do mês de julho de 2024 visava perceber se haviam ocorrido avanços nas aprendizagens e

conhecimentos dos alunos, observando se as estratégias didático-metodológicas empregadas estavam adequadas para as necessidades dos educandos e visando identificar as possíveis mudanças a serem realizadas nas atividades propostas.

Nessa segunda avaliação, no que concerne aos níveis de escrita alfabética dos alunos, percebeu-se que Peter Pan estava passando por momentos de flutuação na escrita, ora escrevendo de forma alfabética, ora silábico-alfabética. Já a aluna Moana (pré-silábica) passava por avanços significativos em sua escrita, conforme demonstra a imagem abaixo.

Imagem 03: Primeira e Segunda Avaliação Diagnóstica realizada com Moana

DITADOS REALIZADOS NAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS	
Níveis de escrita alfabética	
1ª avaliação Moana (8 anos) - 07/2024	2ª avaliação Moana (8 anos) - 08/2024
SALUT (sapo)	JALOI (jacaré)
ELAJE (vaca)	COVANO (cavalo)
IVUE (porco)	MARO (macaco)
GIELH (gato)	ROA (rã)
EINBAUZ (zebra)	ABLA (abelha)
EARI (girafa)	GAO (galo)
EIRUAI (esquilo)	ELATEA (elefante)
BAOU (baleia)	BOBLTA (borboleta)
ELIORUIM (dinossauro)	PEBO (pato)

Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024)

Esses exemplos foram indícios importantes para dar sequência ao planejamento que vinha sendo realizado, visto que “o professor precisa raciocinar pedagogicamente, tendo clareza dos motivos das suas escolhas e tomadas de decisão e assumindo esse raciocínio como ponto de partida para repensar sua ação, a partir das novas compreensões que pode ter ao refletir sobre sua prática” (Souto, 2020, p. 94).

Por fim, a terceira avaliação realizada ao final do estágio (fim do mês de agosto de 2024) possibilitou compreender como se deu a consolidação, o avanço e a construção de algumas das hipóteses e dos conhecimentos apresentados pelos alunos durante esse período.

Embora se saiba que os conhecimentos dos educandos vão para além das atividades diagnósticas realizadas e envolvem outras nuances, as tarefas

propostas junto das fichas de acompanhamento das aprendizagens permitiram tecer um panorama acerca das aprendizagens dos alunos, apresentando importantes indicativos para os docentes que iriam dar sequência ao trabalho desenvolvido junto dos alunos.

No que tange às hipóteses de escrita observadas por meio de um ditado com imagens, dos 22 alunos que se encontravam no nível alfabético, 16 não apresentaram nenhum erro ortográfico; os demais apresentaram erros relacionados a irregularidades ortográficas “ss” e erros regulares, como a troca de “e” por “i” (por exemplo, a palavra esquilo, que foi grafada por dois alunos como “*isquilo*”).

Os alunos Peter Pan e Moana também apresentaram avanços significativos em suas escritas. Peter Pan apresentava uma escrita alfabética, mas era necessária a continuidade do trabalho referente às questões ortográficas. Moana já estava no processo inicial de escrita silábica, utilizando algumas vezes uma letra para cada sílaba e buscando fazer associações fonemas-letras.

Imagem 04: Última avaliação diagnóstica realizada

DITADOS REALIZADOS NAS AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS		
Níveis de escrita alfabética		
3ª avaliação Moana (8 anos) - 08/2024	3ª avaliação Peter Pan (9 anos) - 08/2024	3ª avaliação Pinóquio (9 anos) - 08/2024
SAO (sapo)	SAPO (sapo)	SAPO
VACT (vaca)	VACA (vaca)	VACA
OVEO (porco)	PORCO (porco)	PORCO
GATO (gato)	GATO (gato)	GATO
ZBA (zebra)	ZEBA (zebra)	ZEBRA
GOFA (girafa)	GIRAFA (girafa)	GIRAFA
EQIO (esquilo)	ESQUILO (esquilo)	ESQUILO
ALIA (baleia)	BALEA (baleia)	BALEIA
IOELN (dinossauro)	DINOSAURO (dinossauro)	DINOSSAURO

Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2024)

A realização das avaliações diagnósticas possibilitou qualificar e potencializar o planejamento pedagógico, levando em consideração a heterogeneidade da turma e, conseqüentemente, o tempo, o espaço, a organização das crianças, os critérios e as metas estabelecidas, bem como as estratégias didáticas utilizadas.

É nessa direção que Soares (2022) destaca a importância do planejamento do professor alfabetizador em um todo integrado, ação que possibilita a interação

dos processos cognitivos e linguísticos dos educandos, bem como a pertinência de um ensino explícito e sistemático, articulando as práticas de alfabetização e letramento, objetivando contribuir no processo de apropriação do princípio alfabético dos alunos.

As Fichas de Acompanhamento das aprendizagens revelaram-se também uma importante ferramenta, pois compilavam informações que permitiam avaliar continuamente as aprendizagens individuais dos alunos, suas dificuldades, aptidões e a evolução das suas aprendizagens.

Desse modo, as fichas de acompanhamento eram utilizadas e preenchidas ao longo das aulas, que eram ministradas com base nas observações realizadas a partir da realização das atividades propostas. Assim, buscava-se perceber como os alunos estavam compreendendo o sistema de escrita alfabética, quais as hipóteses que criavam e quais as estratégias que utilizavam em suas escritas, identificando, dessa maneira, os avanços, as aprendizagens consolidadas e as dificuldades dos alunos que deveriam vir a ser exploradas.

Ademais, os registros semanais realizados por meio dos Registros Reflexivos revelaram-se importantes ferramentas no processo de planejamento pedagógico, pois, por meio desses escritos e reflexões, era possível verificar se as tarefas, as estratégias e os meios utilizados em aula foram adequados ou se necessitavam de possíveis ajustes (Werle; Nörnberg, 2006).

Em relação ao acompanhamento e avaliação das aulas, os registros tinham também como finalidade apontar caminhos a serem seguidos, questões que podiam ser melhoradas e os principais obstáculos e dificuldades encontradas pela docente, tanto durante o preparo e planejamento pedagógico, como no momento de ministrar e desenvolver as atividades, as temáticas e conceitos trabalhados na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das avaliações diagnósticas possibilitou uma visão mais completa da turma e das suas aprendizagens já consolidadas ou não, do seu processo de construção dos conhecimentos e das suas principais dificuldades. Desse modo, foi possível realizar o planejamento pedagógico de forma sistematizada e intencional, tendo como ponto de partida os aspectos observados nas avaliações diagnósticas e levando em consideração as necessidades dos

alunos, o que subsidiava a tarefa de fazer adaptações nas atividades conforme as especificidades de cada estudante e de selecionar metodologias e recursos que proporcionassem uma aprendizagem mais significativa aos educandos.

Além disso, o uso das fichas de acompanhamento possibilita visualizar as metas estabelecidas para o processo de ensino-aprendizagem durante o período de estágio, bem como realizar um acompanhamento mais direto e sistemático das evoluções dos educandos, das metas atingidas e dos conhecimentos consolidados, oferecendo, assim, maiores percepções para as atividades desenvolvidas e, conseqüentemente, potencializando e qualificando o planejamento docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos alunos, à professora titular da turma 3ºB e à escola na qual realizei o estágio docente, pela recepção calorosa e afetiva e pela parceria construída durante esse período. À professora Patrícia, minha orientadora de estágio, por todas as orientações, trocas e partilhas. Agradeço também à professora Marta, minha orientadora no mestrado acadêmico, que tem colaborado de forma ímpar para minha formação continuada. Por fim, agradeço à CAPES, que, por meio da bolsa de Demanda Social, permite que eu possa me dedicar integralmente à pesquisa que venho desenvolvendo e aos estudos realizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização- PNAIC UFPEL**. Pelotas, [s.d].

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição**

dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012b.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2007

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas.; FLORES, Fábio Fernandes.; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de Relato de Experiência como conhecimento científico. **Rev. Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, nº 49, p. 60-77, out-dez 2021.

Pelotas. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Documento Orientador Municipal:** Referencial Curricular do Município de Pelotas. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. 2024.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUTO, Luiza Kerstner. **Conhecimentos e experiências docentes construídos na formação inicial:** o que revelam os registros reflexivos de estagiárias dos anos iniciais? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/6974/Dissertacao_Luiza_Kerstner_Souto.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 10 out. 2024.

WARSCHAUER, Cecília. O Registro. In: WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o registro.** Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4ed. São Paulo: 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa.; NÖRNBERG, Nara. Prática reflexiva na escola. In: MÄDCHE, Flávia. et al. (Org.). **Práticas pedagógicas em ciências nos anos finais:** caderno do professor coordenador de grupos de estudos. São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2006, p. 09-13

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.017

UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Vinicius Ribeiro Moreira¹
Paulo Ricardo Molinari Marins²
Suélen Erkmann Pinto³
Patricia Machado Durgante⁴
Luciano Endler⁵

RESUMO

Este estudo investiga a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de Matemática, por meio de uma revisão bibliográfica baseada em artigos científicos publicados entre 2020 e 2024, pesquisados no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo é compreender como a participação no PIBID impacta na prática docente e na formação inicial dos licenciandos. O procedimento metodológico consistiu na escolha de 20 artigos buscados no portal de periódicos da CAPES por meio do seguinte filtro: primeiramente ‘prática docente’, logo em

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha - *Campus Alegrete*, rimoreiravinicius@gmail.com

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha - *Campus Alegrete*, paulo.2023012131@aluno.iffar.edu.br;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha - *Campus Alegrete*, suelen.89041@aluno.iffar.edu.br;

4 Professor orientador: Doutor, Docente do curso de Lic. em Mat. do Instituto Federal Farroupilha - *campus Alegrete*; luciano.endler@iffarroupilha.edu.br.

5 Docente do componente curricular de Matemática na EEEB Dr. Lauro Dornelles, em Alegrete; patri-cia.m.durgante@gmail.com;

seguida com a opção adicionar outro campo PIBID Matemática e, para finalizar, foi selecionado o período de 2020 a 2024, produção nacional sim e revisado por pares não. Os resultados foram distribuídos entre os pesquisadores para a análise, excluindo-se os estudos que não se enquadraram no período definido ou no tema principal, restando apenas 12 artigos para análise. Os textos analisados abordam diferentes dimensões da formação de professores dentro do PIBID, incluindo a relação entre teoria e prática, o uso de tecnologias na educação e as percepções dos participantes sobre sua vivência no programa. Os métodos principais utilizados nas investigações revisadas foram entrevistas, questionários e a análise de relatórios acadêmicos. Os resultados indicam que o PIBID tem papel fundamental na formação de professores, promovendo a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de metodologias inovadoras, a valorização da docência e a inserção dos discentes na sala de aula. O estudo mostra que o PIBID é um programa essencial para a formação de professores, reforçando a necessidade de políticas públicas que garantam sua continuidade e aprimoramento. O trabalho também destaca a necessidade de pesquisa deste cunho, com o intuito de valorizar o programa e difundir as escritas acadêmicas e seus resultados dentro e fora do meio acadêmico.

Palavras-chave: Formação de professores, PIBID Matemática, Análise bibliográfica, Docência.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa feita a partir de um filtro específico no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de selecionar um nicho específico de trabalhos com relação ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e docência, e, com base nessa pesquisa, elaborar uma revisão bibliográfica do tema.

O PIBID é um projeto de nível federal, executado pela CAPES, que, por sua vez é um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que visa fomentar a iniciação à docência, melhorar a qualidade da Educação Básica e aperfeiçoar a formação de professores. Criado em 2007, atualmente o programa oferece cerca de 80.040 (oitenta mil e quarenta) bolsas, destinadas a alunos de todas as licenciaturas, coordenadores, coordenadores de área e supervisores.

O objetivo do trabalho foi realizar uma revisão bibliográfica com o intuito de compreender como o PIBID impacta a prática docente e a formação inicial dos licenciandos. Especificamente, pretende-se saber, com os resultados deste trabalho, se existe alguma importância da contribuição do programa para a melhora na prática docente dos professores em formação, já que durante a formação podem carecer de contato com a prática docente dentro das escolas.

Na próxima seção, será apresentada a metodologia utilizada para a realização do trabalho. Logo após, estão os resultados e discussões obtidos na realização do trabalho. Na sequência serão abordadas as considerações finais.

METODOLOGIA

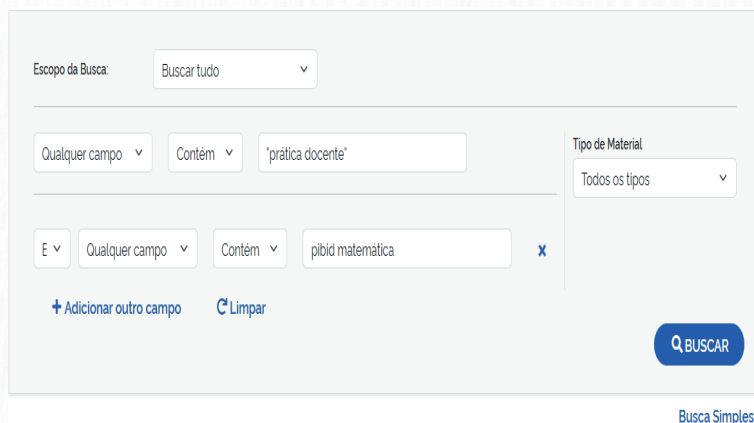
Esta pesquisa faz uma revisão bibliográfica de artigos científicos sobre quais contribuições o PIBID Matemática traz para os futuros professores. Segundo Greenhalgh (1997, p. 672) *apud* Botelho *et al.* (2011), uma revisão bibliográfica sistemática é definida “como uma síntese de estudos primários que contém objetivos, materiais e métodos claramente explicitados e que foi conduzida de acordo com uma metodologia clara e reproduzível”.

Diante disso, o foco da pesquisa foi analisar artigos a respeito da prática docente através do PIBID, utilizando a plataforma Capes como fonte de pesquisa,

e o método usado foi um recorte dos trabalhos publicados do ano de 2020 a 2024 conforme Lima, F.; Gonçalves, B. (2020).

Na página do portal de periódicos da CAPES, utilizamos os filtros “prática docente”, juntamente com PIBID Matemática, nos anos de 2020 a 2024, conforme está apresentado na Figura 01.

Figura 01 - Filtro utilizado para a seleção dos artigos.



Fonte: Elaborado pelo Autor.

Assim, foram compilados 20 artigos sobre o tema e foram analisados pelos autores e orientador da pesquisa. Desses artigos, um era de 2017 e um de 2018, quatro de 2020, seis artigos de 2021, quatro de 2022 e quatro de 2023. Para análise, foram excluídos o artigo de 2017 “Primeiras atuações dos futuros professores de matemática – expectativa dos estudantes” e o de 2018 “Pibid de matemática natal: ações na educação básica”, pois não se encaixavam dentro do parâmetro de tempo proposto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Holanda e Silva (2013), os cursos de licenciaturas não têm formado professores capacitados no que se refere à confiança em ministrar aulas e lidar com os desafios diários da docência porque as disciplinas ofertadas durante a formação não estão devidamente interligadas com a realidade escolar.

Nesse sentido, dois dos principais objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, segundo a Portaria CAPES nº 90/2024, são

contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o presente trabalho torna-se relevante devido ao fato de evidenciar o êxito e a possibilidade de identificar possíveis melhorias no programa, assim como disseminar a reflexão e aprendizagem sobre a docência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Filtraram-se os artigos lidos procurando selecionar apenas os que citassem a contribuição do PIBID para a prática docente dos professores em formação. Desse modo, foram selecionados os seguintes artigos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 01 - Trabalhos selecionados e analisados na pesquisa.

Autores	Título
Lozicler Maria Moro dos Santos, Marcos Alexandre Alves	Pesquisa e reflexão sobre a formação e a prática docente: uma percepção dos egressos do PIBID/Matemática
Bruna Maria Vieira Gonçalves, Francisco José de Lima	Aprendizagem Docente e Desenvolvimento de Estratégias Metodológicas no Contexto do PIBID: reflexões sobre o GeoGebra como recurso para o ensino de funções
Rosinângela Cavalcanti da Silva Benedito, Simone de Lucena Ferreira	Espaçostempos online de cocriação no Pibid Matemática
Nathalia Luiza Soares Peixoto, Ana Cristina Ferreira	Um olhar sobre a mobilização de conhecimentos matemáticos próprios da docência no Pibid
Alessandra de Sousa Gonçalves, Edicarlos Pereira de Souza, Francione Charapa Alves	A formação inicial de professores de matemática: contribuições do PIBID
Rogério Marques Ribeiro	A prática de colaboração no PIBID e os conhecimentos Didático-Matemáticos para o Ensino da Matemática
Maria Aparecida Silva de Souza	Pibid: significados na formação inicial de professores de matemática
Diogynys Cesar Felix, Xênnia Silva Gomes Brandão, Josivânia Marisa Dantas	Tecendo saberes docentes: as contribuições do PIBID na visão de pós-graduandos em ciências naturais e matemática do ifrn

Autores	Título
Francisco José de Lima, Bruna Maria Vieira Gonçalves	Formação docente e (re)elaboração do ensino de Matemática no âmbito do PIBID: o uso de jogos como estratégia metodológica
Luiz Gustavo Souza de Oliveira, Magda Medhat Pechliye	Relação entre teoria e prática e o significado de ser bom professor para participantes do PIBID
Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida, Helenara Regina Sampaio Figueiredo, Josélia Souza Soares Ferreira, Vanilda Carvalho Mendes	Oficinas pedagógicas como estratégia de ensino para formação inicial de estudantes bolsistas/PIBID do curso de pedagogia
Eduarda Maria Schneider, Anderleia Sotoriva Damke	Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID 2018-2020): expectativas, contribuições e desafios do subprojeto biologia utfpr na percepção dos pibidianos

Fonte: Autoria própria (2025)

Todos os artigos foram sintetizados em uma planilha para uma melhor análise a fim de filtrar os pontos principais de cada um, buscando comparar a metodologia e resultados obtidos pelos seus autores. Na sequência, realizamos uma síntese dos artigos selecionados para que fosse possível compreender como cada um destacou a importância do PIBID na prática docente.

No artigo “Pesquisa e reflexão sobre a formação e a prática docente: uma percepção dos egressos do PIBID/Matemática”, a pesquisa realizou-se por meio da coleta de dados por meio de questionário, examinados a partir da análise do discurso. Percepções de 13 egressos do Subprojeto PIBID/Matemática (2010-2017) com relação ao processo de formação inicial de professores, os resultados revelaram que o PIBID contribuiu significativamente para a formação inicial dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática da UFN, promovendo reflexões críticas, integração entre teoria e prática, valorização do magistério e desenvolvimento da identidade docente. O programa fomentou a pesquisa, o uso de metodologias ativas, a articulação com o contexto escolar e a construção de competências profissionais, além de proporcionar maturidade, autonomia e compreensão sobre a docência como uma prática ética e transformadora. Essas experiências ampliaram a valorização da formação docente, destacando o impacto positivo do PIBID na preparação para a carreira educacional (Santos; Alves, 2021).

No artigo “Aprendizagem Docente e Desenvolvimento de Estratégias Metodológicas no Contexto do PIBID: reflexões sobre o GeoGebra como recurso para o ensino de funções”, foram analisados relatórios semestrais e registros disponíveis no blog do Subprojeto PIBID/Matemática do IFCE, câmpus Cedro, no período de 2014 a 2017, com as reflexões sobre os efeitos da formação inicial, em que se destacou o estudo de função com o auxílio do GeoGebra como instrumento de ensino. O estudo destacou que o PIBID desempenha um papel crucial na formação inicial de professores de Matemática, promovendo a articulação entre teoria e prática e proporcionando experiências que favorecem a (re) elaboração do ensino. Por meio de planejamentos, atividades práticas e o uso de ferramentas como o GeoGebra, o programa contribuiu para a mobilização de saberes pedagógicos e o desenvolvimento de estratégias inovadoras no ensino da Matemática. Além disso, reforçou a importância de ações formativas para o desenvolvimento de professores conscientes, reflexivos e aptos a enfrentar os desafios do ensino, evidenciando a necessidade de políticas públicas que fortaleçam programas como o PIBID para impulsionar a transformação educacional (Gonçalves; Lima, 2020).

No artigo “Espaçostempos online de cocriação no Pibid Matemática”, realizado a partir dos diários online dos alunos produzidos por meio do Padlet, foram discutidos interfaces e dispositivos online utilizados para a formação e prática docente no ensino de Matemática para, assim, compreender as contribuições da Educação online para formação docente. O estudo evidenciou que a Educação online, mediada pelo PIBID Matemática, contribuiu significativamente para a formação e prática docente, ao criar espaçostempos virtuais que promovem o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e reflexivas. A utilização de plataformas como Moodle, redes sociais, aplicativos de cocriação e videoconferências permitiu a mediação docente, a curadoria de conteúdos, o planejamento de ações, a autoavaliação e a produção colaborativa. Além disso, o acesso remoto e a flexibilidade temporal e espacial proporcionam mobilidade informacional e física, fortalecendo a interação e a participação dos licenciandos em eventos nacionais, potencializando a formação docente no ambiente digital (Benedito; Ferreira, 2023).

Realizado pelo Instituto Federal de Minas Gerais, a partir da análise de dados dos relatórios e um TCC e de uma entrevista semiestruturada com os egressos do curso, o artigo “Um olhar sobre a mobilização de conhecimentos

matemáticos próprios da docência no Pibid” trouxe como resultados os conhecimentos matemáticos próprios da docência mobilizados no Pibid Matemática do IFMG, destacando sua relevância como espaço de aprendizagem profissional. Apesar dos benefícios, constatou-se a predominância da matemática acadêmica, com pouca integração à matemática escolar, o que limitou a formação dos pibidianos em aspectos metodológicos e na adaptação ao contexto escolar. A ausência de discussões sobre matemática escolar compromete a articulação entre teoria e prática, destacando a necessidade de aprofundar reflexões sobre a relação entre matemática acadêmica e escolar. O estudo sugere que o Pibid poderia ganhar qualidade ao promover ações que contemplassem as demandas reais da prática docente, contribuindo para a construção de conhecimentos específicos da profissão (Peixoto; Ferreira, 2023).

No artigo “A formação inicial de professores de matemática: contribuições do PIBID”, foi realizada uma análise das experiências vivenciadas pelos bolsistas do Pibid Subprojeto Multidisciplinar Filosofia e Ciências da Universidade Federal do Cariri (UFCA). O método utilizado foi o estudo de caso, tendo em vista que se buscou analisar as experiências e vivências dos sujeitos de uma determinada instituição, com a abordagem qualitativa para analisar os dados produzidos por eles. A análise dos dados se deu através da análise de conteúdo temática, por meio de um questionário aplicado com quatro discentes que participaram do Programa, revelando contribuições significativas para a formação inicial de professores de Matemática, especialmente no desenvolvimento de conhecimentos sobre gestão escolar, metodologias de ensino e a conexão entre teoria e prática no contexto escolar. As observações de aula possibilitaram a compreensão do ambiente escolar e das contradições nele presentes, enquanto as ações realizadas incentivaram práticas inovadoras e a construção de um ensino de qualidade. Apesar dos desafios, os bolsistas desenvolveram saberes específicos e práticos, conectando-se às realidades das escolas públicas. Por fim, reforça-se a importância de proteger e valorizar políticas educativas que fortaleçam a relação entre universidades e escolas e promovam uma formação docente qualificada (Gonçalves; Souza; Alves, 2023).

No artigo “Relação entre teoria e prática e o significado de ser bom professor para participantes do PIBID”, os alunos participantes elaboraram sequências de aulas para ministrá-las, além da participação em reuniões com o professor supervisor e coordenador, bem como o planejamento de atividades. Durante

todo o processo, registros de acompanhamento foram elaborados (tanto de forma escrita quanto de imagens e áudios). No fim de cada semestre, realiza-se uma reunião com todos os pibidianos, com o intuito de discutir e avaliar pontos atingidos no trabalho dentro desse período (Oliveira; Pechliye, 2021).

O artigo “Oficinas pedagógicas como estratégia de ensino para formação inicial de estudantes bolsistas/pibid do curso de pedagogia” conta com a participação de 13 acadêmicas do curso de Pedagogia (bolsistas). Os procedimentos para a coleta de dados foram realizados via plataforma de vídeo conferência (Microsoft Teams). Primeiramente foram realizadas seis oficinas via online, com ênfase nos conceitos matemáticos e suas principais dificuldades. Na segunda etapa, houve a aplicação de um questionário via Google Forms enfatizando os conhecimentos prévios e possíveis dificuldades relacionadas ao ensino de Matemática nos Anos Iniciais (Almeida *et al.*, 2022).

No artigo “A prática de colaboração no PIBID e os conhecimentos Didáticos-Matemáticos para o Ensino de Matemática”, os autores relatam, a partir de discussões realizadas durante o desenvolvimento de suas atividades do PIBID, a importância para os conhecimentos Didáticos-Matemáticos e o tratamento do grupo como uma agremiação colaborativa, em que os professores orientadores atuam juntamente com alunos bolsistas para um desenvolvimento rico em diálogo entre a teoria e a prática docente. Diante disso, os autores puderam perceber que o PIBID é o ambiente perfeito para agregar de maneira positiva no desenvolvimento profissional dos alunos (Ribeiro, 2021).

Em “Pibid: Significados na formação inicial de professores de matemática”, a autora teve por objetivo evidenciar a importância do PIBID na formação de professores. Como metodologia, utilizou coleta de dados para a caracterização dos participantes do PIBID do IFES Cachoeiro de Itapemirim, assim como análise documental e relatórios do PIBID. Para análise dos dados, a autora fez uso de uma ferramenta tecnológica, um software para organizar e classificar as respostas e dados, o CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva). Como resultado pôde perceber que o PIBID é fundamental para a formação dos professores, pois a formação inicial é uma fase importante da docência e deixa importantes significados na vida pessoal e profissional do futuro professor (Souza, 2021).

No artigo “Tecendo saberes docentes: As contribuições do PIBID na visão de pós-graduandos em ciências naturais e matemáticas do IFRN”, os autores tiveram por objetivo principal compreender, na visão de pós-graduandos que

durante a licenciatura foram bolsistas do PIBID, a importância que o programa teve em suas respectivas formações e atividades profissionais. Como metodologia foi utilizada uma pesquisa do tipo qualitativa, participaram 19 egressos do IFRN e como resultados puderam observar, nas respostas dos participantes, o destaque do PIBID, que atuou como um estágio mais profundo, ou seja, o PIBID foi tão importante quanto o estágio obrigatório do currículo, o que deixa evidente a importância do programa para a formação docente (Lima; Brandão; Dantas, 2021).

“Formação docente e (re)elaboração do ensino de Matemática no âmbito do PIBID: o uso de jogos como estratégia metodológica” é um artigo cujo objetivo geral é refletir sobre a importância do PIBID na construção da práxis docente visando à (re)elaboração do ensino de matemática através de jogos didáticos. Como resultados, os autores puderam perceber as belezas e as dificuldades no ensino de matemática através de jogos e entender que não se deve abolir o ensino tradicional de matemática, entretanto o professor pode repensar suas práticas docentes e proporcionar uma educação de qualidade e significativa na vida dos estudantes (Lima; Gonçalves, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma revisão bibliográfica permite aos autores ampliarem seus horizontes e compreenderem para além da proposta inicial. Ler diferentes artigos permite identificar diferentes metodologias e visões de um mesmo objeto, e tal reflexão enriquece o trabalho trazendo consigo detalhes e contribuições que talvez pasassem despercebidas se estudadas de forma individual.

Percebe-se que as metodologias dos artigos lidos se assemelham. No geral, os autores pesquisaram em memórias e relatórios do PIBID, utilizaram questionários, entrevistas etc... com pibidianos e ex-pibidianos a fim de investigar as contribuições do programa na prática docente dos professores em formação e suas contribuições na vida profissional.

Nos resultados dos artigos estudados, nota-se que no geral o PIBID contribuiu ativamente, entretanto um deles destacou pontos negativos e é relevante comentá-lo. No artigo “Um olhar sobre a mobilização de conhecimentos matemáticos próprios da docência no Pibid”, o autor destaca que, em um primeiro momento, encontrou pouca integração dos conteúdos acadêmicos com os

conteúdos estudados na escola, assim como relatou que alguns licenciandos usufruem mais dos aspectos econômicos do que os acadêmicos.

Diante das análises feitas por meio desta revisão bibliográfica, fica claro que o PIBID tem um papel fundamental enquanto política pública educacional, e sua importância manifesta-se de diversas maneiras, como na valorização do ensino público e do professor em formação, no reforço do currículo quando tratado como complemento do estágio curricular obrigatório, no feedback dos alunos diante das atividades realizadas, no tratamento do processo de ensino aprendizagem como algo colaborativo, ou quando promove a elaboração ou reelaboração de métodos de ensino, tudo isso reforça a necessidade de trabalhos desse cunho.

Quanto à prática docente, percebe-se a necessidade constante de estudo e aprimoramento para que a educação não seja um ato meramente automático. Nesse sentido, o PIBID leva para dentro da escola novas ideias e perspectivas, não necessariamente inovadoras, mas de caráter inovador que possibilita para os alunos e professores novos rumos.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro e incentivo à formação docente por meio do PIBID, possibilitando a realização deste estudo e contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L; et al. Oficinas pedagógicas como estratégia de ensino para formação inicial de estudantes bolsistas/pibid do curso de pedagogia. Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa Revista Prática Docente. v. 7, n. 2, e22060, maio/ago 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=all&id=W4294631502>. Acesso em: 27 fev 2025.

BENEDITO, R; FERREIRA, S. Espaço e tempos online de cocriação no Pibid Matemática. Brasília, v. 13, n. 4, p. 1-23, set./dez. 2023. Disponível em: <https://>

www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4390228738. Acesso em: 27 fev 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID: Edital nº 10/2024. Brasília, 2024. Acesso em: 02 Jan 2025.

GONÇALVES, A; SOUZA, F; ALVES, F. A formação inicial de professores de matemática: contribuições do PIBID. Revista Caminhos da Educação diálogos, culturas e diversidades, UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ; Volume: 5; 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4387247160>. Acesso em: 27 fev 2025.

GONÇALVES, B.; LIMA, F. 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.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3107639468>. Acesso em: 27 fev 2025.

GREENHALGH, T. Papers that summarize other papers (systematic review and meta-analyses). British Medical Journal, London, v. 315, n. 7109, p. 672-675, Sep. 1997. apud BOTELHO, L.L.R., CUNHA, C.C.A. and MACEDO, M. (2011) O método da revisão integrativa os estudos organizacionais. Gestão e Sociedade, 5, 121-136. Disponível em: <http://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 16 Jan. 2025.

LIMA, D; BRANDÃO, X; DANTAS, J. Tecendo saberes docentes: As contribuições do PIBID na visão de pós-graduandos em ciências naturais e matemáticas do IFRN. Conex. Ci. e Tecnol. Fortaleza/CE, v.15, 01-10, e021012, 2021. Disponível em: Acesso em: 27 fev 2025.

LIMA, F; GONÇALVES, B. Abordagens e Reflexões sobre o PIBID Matemática em Produções Publicadas em Periódicos do Campo Educacional. RIPEM, v. 10, n.3, 2020 pp. 84-98. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>

publication/350067205_Abordagens_e_reflexoes_sobre_o_Pibid_matematica_em_producoes_publicadas_em_periodicos_do_campo_educacional. Acesso em: 08 Fev 2025.

LIMA, F; GONÇALVES, B. Formação docente e (re)elaboração do ensino de Matemática no âmbito do PIBID: o uso de jogos como estratégia metodológica”. Revista OLHARES, v. 8, n. 3 – Guarulhos, dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&id=W3113262953>. Acesso em: 27 fev 2025.

OLIVEIRA, L; PECHLYIE, M. Relação entre teoria e prática e o significado de ser bom professor para participantes do PIBID. REnCiMa, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3150434111>. Acesso em: 27 fev 2025.

PEIXOTO, N; FERREIRA, A. Um olhar sobre a mobilização de conhecimentos matemáticos próprios da docência no Pibid. Revista Eletrônica de Educação, v. 17, 1-21, e6240088, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4392940548>. Acesso em: 27 fev 2025.

RIBEIRO, R. A prática de colaboração no PIBID e os conhecimentos Didáticos-Matemáticos para o Ensino de Matemática. Vitória da Conquista (BA), v.6, n.14, janeiro-abril/ 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3167539879>. Acesso em: 27 fev 2025.

SANTOS, L.; ALVES, M. Pesquisa e reflexão sobre a formação e a prática docente: uma percepção dos egressos do PIBID/Matemática. REnCiMa, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-22, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3203030119>. Acesso em: 27 fev 2025.

SOUZA, M. Pibid: Significados na formação inicial de professores de matemática. Revista Valore, Volta Redonda, 5 (edição especial), 34-69, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3187062575>. Acesso em: 27 fev 2025.

HOLANDA, Dorghisllany Souza; SILVA, Camila Sibelle Marques da. A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: um relato de experiência. Curitiba: Encontro Nacional de Educação Matemática, 2013. v. 10, p. 01-10. Acesso em 02 mar 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.018

FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE: A TERRA COMO ELEMENTO DE DISCUSSÃO

Vanessa Patricia dos Santos¹

Graziele Aparecida Correia Ribeiro²

Mikaelly Rafaela Mariniak³

Pricila Aparecida Grittem da Silva Lindolm⁴

Thaís Rafaela Hilger⁵

RESUMO

Sabendo que a interdisciplinaridade tem sido cada vez mais recorrente nas ações que permeiam a Base Nacional Curricular Comum vivida nas escolas, o objetivo deste trabalho é compreender como se dá o planejamento de atividades interdisciplinares por alunos da formação inicial em Física. A pesquisa se deu por meio de uma oficina sobre interdisciplinaridade com estudantes de um curso de Licenciatura em Física. A oficina foi dividida em duas partes. Na segunda parte, os participantes foram divididos em grupos e temas e produziram uma atividade interdisciplinar de Física para o Ensino Médio. O material analisado é composto por observações registradas em diário de campo a respeito da produção dos participantes do grupo com o tema Terra. A análise se deu via Análise de Conteúdo e resultou em três categorias: organização

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, vanessadbsantos@gmail.com;

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, graziele.correa@yahoo.com.br;

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

4 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, prigritlem@gmail.com;

5 Professora orientadora: Doutora em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, thaís.hilger@gmail.com

e dinâmica do grupo; conteúdos disciplinares e conhecimentos; interdisciplinaridade e planejamento. Os resultados indicam que a forma como o grupo se organiza direciona suas discussões de maneira a priorizar que conteúdos dos quais dominam têm potencial para abordar relações interdisciplinares em detrimento da organização e planejamento da atividade e da avaliação, evidenciando que os aspectos interdisciplinares são superficialmente considerados nos objetivos e encaminhamos metodológicos e não constam na avaliação.

Palavras-chave: Ciências, Ensino de Física, Formação inicial.

INTRODUÇÃO

Ao abordarmos as discussões sobre Educação Básica, a interdisciplinaridade tem se mostrado um tema recorrente, especialmente porque as escolas brasileiras têm passado por um período turbulento no que se refere à organização do conhecimento curricular. As mudanças propostas em documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) exigem, além de um diálogo entre as disciplinas, que os professores dominem cada vez mais áreas do conhecimento e promovam aprendizagens cada vez mais duradouras. No entanto, embora a grande área das Ciências da Natureza tenha implícito e vise a um ensino transdisciplinar, o ensino de Física ainda é bastante disciplinar e pode refletir uma formação inicial igualmente disciplinar.

Nesse sentido, assim como ocorre em outras licenciaturas, a formação inicial em Física pode centrar-se excessivamente nos conteúdos específicos da Física, deixando de lado, por vezes, entre outros aspectos, a relevância social do papel do professor. E uma formação que marginaliza problemas complexos e soluções integradas dificulta a implementação de projetos e ações interdisciplinares nas escolas, o que pode favorecer um ensino fragmentado e descontextualizado da realidade estudantil. A fragmentação do ensino tem sido abordada em inúmeros trabalhos, e suas consequências resultam em estudantes que não são capazes de estabelecer relações entre os conteúdos de diferentes disciplinas nem de argumentar criticamente frente a problemas complexos, além de favorecer o afastamento entre as disciplinas (Amorim; Feistel, 2017; Altoé; Andrade; Buffon, 2022).

Dessa forma, um currículo e um ensino nesses moldes pouco agrega à capacidade crítica e reflexiva dos estudantes, restando ao professor propor atividades que extrapolam as discussões estritamente disciplinares. É nesse contexto que, ao abordar temas como Terra e Universo, o ensino de Física deve considerar, para além das especificidades do conteúdo e da curiosidade dos alunos, as discussões que se desenrolam na contemporaneidade, como a extração de minérios e a aceleração gravitacional (Altoé; Andrade; Buffon, 2022).

Os trabalhos publicados por Damasio e Steffani (2007) e por Ribeiro (2017) são exemplos de discussões realizadas no Ensino Médio e com alto potencial interdisciplinar, as quais procuram abordar questões relacionadas ao aquecimento global e à física térmica e, ao pôr do sol, óptica geométrica e cinemática,

respectivamente. Na Física, estudos que abordam a Terra de forma interdisciplinar e que levam essas discussões para o Ensino Médio e para a formação inicial ainda são pouco recorrentes. Atrélado a isso, soma-se a dificuldade dos estudantes em planejar e avaliar atividades e sequências didáticas em sala de aula com viés interdisciplinar, uma vez que ainda não há consenso sobre o que é a interdisciplinaridade.

Acreditamos que um planejamento que tenha em vista a exploração de relações interdisciplinares em conteúdos costumeiramente tratados de forma disciplinar pode favorecer o entendimento de temas disciplinares de forma mais ampla. Assim, para além de relatar uma experiência, o objetivo deste trabalho é compreender como se dá o planejamento de atividades interdisciplinares por alunos da formação inicial em Física. A investigação se deu a partir da realização de uma oficina sobre interdisciplinaridade junto a alunos de uma licenciatura em Física, tendo como tema central “Terra” e observamos que há uma supervalorização dos conteúdos específicos em detrimento de aspectos e/ou relações interdisciplinares.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2002), diz respeito a um corpo de significados que não pode ser meramente quantificado, envolvendo ações e relações humanas que escapam à estatística. O fenômeno aqui observado e descrito está fundamentado nos Relatos de Experiência abordados por Mussi, Flores e Almeida (2021) e foi desenvolvido por meio de uma oficina sobre interdisciplinaridade realizada em um encontro de 1h30min em novembro de 2024. Os participantes foram alunos de diversos períodos da Licenciatura em Física de uma Universidade Federal no Estado do Paraná, participantes da edição de 2024 da Semana Acadêmica do curso em questão.

O número total de participantes foi de 12 estudantes, divididos em 4 grupos. A oficina foi dividida em duas partes: na primeira, houve uma exposição teórica por parte das pesquisadoras abordando as similaridades e diferenças entre interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, utilizando como aporte teórico os escritos de Nicolescu (1999), Fazenda (2008) e Bicalho e Oliveira (2011).

Após esse primeiro momento, cada um dos grupos sorteou um grande tema entre Ar, Terra, Água e Fogo, para o qual deveriam propor pelo menos uma atividade interdisciplinar com objetivo, conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação. Os participantes tiveram em média 40 minutos para desenvolver a atividade e, em seguida, apresentaram suas propostas ao grande grupo, abordando suas principais dificuldades no percurso.

O *corpus* de análise aqui discutido é composto pelas observações das pesquisadoras em relação ao grupo que trabalhou com o tema gerador Terra, e as observações foram orientadas por 10 questões norteadoras. As questões compõem o roteiro de observação utilizado e dizem respeito à organização do grupo, às motivações para a escolha dos conteúdos, às interações entre os membros e às escolhas teórico-metodológicas realizadas pelos participantes.

A partir desses registros, do primeiro contato com o material de análise e da leitura flutuante, as demais fases da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) foram finalizadas e resultaram em 3 categorias emergentes, a saber: *organização e dinâmica do grupo; conteúdos disciplinares e conhecimentos; interdisciplinaridade e planejamento*. As unidades de contexto que deram origem às categorias foram constituídas tendo em vista as unidades temáticas que emergiram do material selecionado e são compostas por palavras e frases.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com a crescente globalização, exige-se cada vez mais que as pessoas sejam, pensem e ajam de determinada forma, moldadas por ideais externos e, cada vez mais, espera-se que sejam mais críticas, reflexivas e questionadoras. Isso torna necessário um movimento que expanda os limites do conhecimento que os alunos possuem e a que têm acesso, o qual integre diferentes concepções de mundo, sociedade e ciência. É nesse sentido que a BNCC (Brasil, 2018) recomenda que haja uma maior integração e diálogo entre as disciplinas.

Fazenda (2008; 2011) nos fala que a interdisciplinaridade, antes de tudo, integração. As disciplinas não existem isoladamente, mas são formadas por conteúdos inter e transdisciplinares e é necessário que se considere essas conexões entre os conteúdos para que essas barreiras disciplinares se tornem cada vez menores. A autora ressalta que a interdisciplinaridade precisa ser vivida e, para

isso, é necessário que o professor mude sua postura e se engaje verdadeiramente com o trabalho interdisciplinar (Fazenda, 2008; 2011).

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).

De acordo com Amorim e Feistel, “a interdisciplinaridade é um meio que busca proporcionar uma nova forma de ensino baseado no diálogo entre as disciplinas” (2017, p. 529). Mesmo podendo ser exercida de forma individual, a interdisciplinaridade exige uma relação com o conhecimento que seja muito distinta e considere suas intersecções na totalidade da vivência. Feistel e Maestrelli (2012) abordam que falar de interdisciplinaridade é tratar de desfragmentação do saber e reconhecer que, mesmo distintos, os conhecimentos dialogam entre si.

Nesse sentido, mesmo que cada disciplina tenha conteúdos específicos, a forma como o professor aborda esses temas pode favorecer uma maior articulação de ideias. O projeto interdisciplinar realizado por Damasio e Steffani (2007) em uma escola de Criciúma/SC mostra-nos como uma ação coordenada por professores pode envolver a comunidade. Na ocasião, os autores visaram, além da conscientização sobre o aquecimento global, à construção de um aquecedor solar de água caseiro, integrando disciplinas como Física, Arte, Geografia e Química. E, embora os professores tenham explorado o projeto da forma que julgaram mais adequada para suas disciplinas, a discussão estava interligada tendo em mente o tema geral (Damasio; Steffani, 2007).

Nesse mesmo contexto, o trabalho publicado por Ribeiro (2017) é fruto de um questionamento realizado por alunos em sala de aula, mais precisamente em uma aula de óptica no 2º ano do Ensino Médio e nos revela como a sala de aula pode ser um ambiente favorável a debates e reflexões interdisciplinares quando as experiências pessoais dos estudantes são consideradas. Esse movimento, embora simples, favorece não só a aprendizagem dos estudantes envolvidos como também nos mostra sua capacidade de extrapolar os limites disciplinares, mesmo que em situações ou modelos hipotéticos (Ribeiro, 2017).

Se considerarmos que a forma como o sujeito organiza seu conhecimento e se relaciona com ele interfere nas práticas interdisciplinares que desenvolve,

então a interdisciplinaridade precisa estar imersa na realidade do sujeito. Podendo ser colocada em prática de forma coletiva ou individual, tem sido frequentemente associada a uma aprendizagem mais significativa (Fazenda, 2011; Amorim; Feistel, 2017), tornando necessário que mais investigações ocorram para a compreensão de como ela é pensada na formação inicial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As três categorias constituídas neste trabalho e apresentadas a seguir são organização e dinâmica do grupo; conteúdos disciplinares e conhecimentos; interdisciplinaridade e planejamento.

ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA DO GRUPO

A categoria aborda a forma como se deu a organização do grupo e da atividade, bem como as interações estabelecidas entre os participantes e é composta por 14 unidades de registro e 3 unidades de contexto, a saber: *organização do grupo*, *organização da atividade*, *organização dos conteúdos*.

A unidade de contexto Organização do grupo é composta por 9 unidades de registro. Essas unidades tratam de observações que estão relacionadas às motivações dos participantes para a formação dos grupos, à forma como se comunicam e comunicam suas ideias ao grupo. Ao serem comunicados da dinâmica da oficina, os participantes entreolharam-se e informaram que comporiam um dos grupos, o que pode ser um indício de que já haviam realizado trabalhos anteriores juntos. Essa interação entre os membros do grupo também pode revelar aspectos de como é a dinâmica do grupo mesmo fora da oficina, sendo determinante na forma como interagem e se comunicam.

A organização do grupo por afinidade favoreceu em alguns aspectos o diálogo e a interação do grupo, já que, enquanto um integrante falava, os outros costumavam ouvir, não havia interposição de falas ou indícios de descontentamento com a dinâmica. A interação do grupo era orientada por um movimento em que um integrante comunicava o que dominava e os outros discutiam seu domínio para o mesmo conteúdo. Caso o grupo percebesse que todos os integrantes tinham um baixo domínio daquele conteúdo específico, ele era descartado.

O diálogo entre os participantes revela que a atividade a ser entregue não se mostrou prioridade, mas sim, compreender o que sabiam dos conteúdos que dominavam. A partir do acordo sobre quais conteúdos eram passíveis de extrapolar a barreira disciplinar da Física, os estudantes procuravam entender o que sabiam dessas relações interdisciplinares e como esses poderiam ser utilizados em uma atividade ou experimento interdisciplinar, para que só então pudessem indicar as disciplinas relacionáveis.

Em relação às unidades de contexto Organização da atividade e Organização dos conteúdos, é possível observar que a forma como os estudantes escolheram os conteúdos e desenvolveram a atividade foi motivada pela maneira como compreendiam o que era interdisciplinaridade. A noção de interdisciplinaridade que parece ter prevalecido no grupo é a de que se trata de um esforço fora de seu domínio (Bicalho; Oliveira, 2011), o que faz com que o grupo opte por apenas indicar quais conteúdos poderiam ser abordados por disciplinas como Geografia e Biologia e que estavam relacionados ao que pretendiam ministrar nas aulas de Física.

No entanto, demonstraram saber muito pouco de outros domínios disciplinares, como Química, Geografia ou Biologia. Mesmo as relações com a Matemática, que poderiam ter sido consideradas, não foram. A metodologia escolhida pelo grupo para a realização da atividade foi uma exposição do referencial teórico de forma que cada disciplina (Geografia, Física e Química) tratasse de seus conteúdos específicos e, em seguida, abordasse o impacto das questões de atrito e solo na sociedade. Da forma como a atividade foi organizada, o professor de Física não se esforçaria fora do seu habitual, a interdisciplinaridade viria na forma de um projeto conjunto, caso fosse aprovado entre professores de diferentes disciplinas.

CONTEÚDOS DISCIPLINARES E CONHECIMENTOS

A categoria trata da forma como os estudantes relacionam os conteúdos com seus conhecimentos e como se dá a seleção de conteúdos para compor a atividade, sendo composta por 16 unidades de registro e 2 unidades de contexto: conteúdo e conhecimento.

A unidade de contexto Conteúdo é formada por 14 unidades de registro, e os elementos que mais se destacam nessa categoria são os conteúdos específicos

da Física, como energia, atrito, massa, movimento e propriedades da matéria. Outros conteúdos com potencial interdisciplinar, como tipos de solo, fotossínteses e movimento de placas tectônicas, também estiveram presentes, mas menos frequentes, na fala dos estudantes.

A atividade proposta pelos estudantes fala de um experimento para investigar como a composição do solo e dos objetos influencia no estado de movimento de um corpo quando em contato. No entanto, os conteúdos trabalhados pelo professor de Física são puramente disciplinares, em que os participantes priorizam o ensino das Leis de Newton, atrito estático e cinético, diagrama do corpo-livre, medidas, mecânica rotacional e termodinâmica.

Os conteúdos indicados que poderiam ser abordados em outras disciplinas são os tipos de solo na Geografia e a composição dos solos na Química. Embora não haja indícios suficientes para afirmar que os estudantes compreenderam o que é a interdisciplinaridade e projetos interdisciplinares, caso fosse colocada em prática e houvesse trabalho conjunto entre os professores de Física, Química e Geografia, a atividade proposta pelo grupo Terra tem similaridades com o descrito por Damasio e Steffani (2007) quando mencionam a forma independente de trabalho dos professores em prol de um mesmo projeto.

A unidade de contexto Conhecimento é composta por 2 unidades de registro que tratam da forma como os estudantes relacionam os conteúdos já conhecidos na tentativa de alcançar o objetivo interdisciplinar da atividade. Os participantes demonstraram bastante dificuldade em relacionar o que se se pedia da atividade com o que sabiam dos conteúdos. Nesse momento, as escolhas metodológicas foram um impasse. Acreditamos que isso ocorreu por conta da forma como relacionaram os conteúdos em suas próprias aprendizagens. Conforme o que Fazenda (2008) aborda, se o professor não se relaciona de forma diferente com o conhecimento, possivelmente haverá dificuldades na elaboração de propostas com viés interdisciplinar.

Para além da dificuldade em identificar aspectos interdisciplinares nos conteúdos específicos da Física, os participantes também têm dificuldade em definir para que, o que é, para que serve e a quem se refere o objetivo de atividades interdisciplinares. Aliado a isso há a indecisão do que deve constar na metodologia, se o que se pedia era um experimento, uma aula ou sequência de aulas, a descrição detalhada do que aconteceria na aula, as ferramentas e método utilizados, etc.

INTERDISCIPLINARIDADE E PLANEJAMENTO

A categoria avaliação e interdisciplinaridade trata da forma como os participantes organizaram a avaliação da atividade e de como fizeram para expor e explorar as relações interdisciplinares entre os conteúdos selecionados, sendo composta por 8 unidades de registro e 3 unidades de contexto, as quais dizem respeito à escolha do conteúdo, ao erro na avaliação, à interdisciplinaridade.

A unidade de contexto “escolha do conteúdo” é composta por 3 unidades de registro e evidencia a preocupação dos estudantes envolvidos em determinar quais conteúdos disciplinares eram de seu domínio. Isso é percebido quando os alunos iniciam a discussão da atividade falando em elétrica e tipos de solo. A escolha desses conteúdos é justificada por um dos participantes ao abordar a frequência com que o conceito de fio-terra costuma aparecer em exemplos de professores e da facilidade em apontar relações na Geografia.

Embora pelo menos 10 conceitos tenham sido frequentemente abordados e discutidos na fase de seleção de conteúdos, não constaram na atividade final, em que aparecem apenas conceitos relacionados às Leis de Newton, atrito estático, atrito cinético, diagrama do corpo-livre, medidas, mecânica rotacional e termodinâmica. A escolha desses conceitos na atividade final ressalta o comprometimento dos participantes em entender o próprio conhecimento a respeito dos conteúdos da Física e suas relações interdisciplinares do que com a forma como esses temas seriam ensinados em sala de aula.

A unidade de contexto “erro na avaliação” é composta por 3 unidades de registro e está profundamente atrelada ao papel do erro como elemento verificador da aprendizagem. O discurso dos estudantes durante a produção da atividade era direcionado por uma clara visão disciplinar e, embora não se mostrassem muito interessados em expressar como a aprendizagem seria identificada, o erro foi considerado quando os estudantes verbalizam desejo de entender como fariam caso a atividade proposta não fosse compreendida pelos alunos, como lidariam com o erro em situações assim. Entretanto, o questionamento não foi suficiente para iniciar uma discussão sobre a avaliação em si, e sim sobre o porquê de não terem compreendido, concluindo que seria melhor trocar o conteúdo a ser ensinado para que o erro por esse motivo não fosse um problema.

A unidade de contexto “interdisciplinaridade” é formada por 2 unidades de registro e nos fornece indícios de como os estudantes pensam a

interdisciplinaridade ao colocarem-na como um obstáculo por si só. A falta de entendimento sobre o que é a interdisciplinaridade fez com que os estudantes ficassem aproximadamente dois terços do tempo destinado à atividade buscando possíveis elementos ou aspectos interdisciplinares a serem explorados e como eles seriam trabalhados, tendo em vista as outras disciplinas envolvidas, que demonstraram pouco conhecimento sobre o que é a interdisciplinaridade e sobre o verdadeiro objetivo da atividade, que era propor uma atividade.

Esses registros nos mostram que há necessidade de investigar com mais afinco como se dão essas relações interdisciplinares quando precisam ser colocadas no planejamento de aulas, projetos, oficinas etc. Ao finalizar a oficina, os estudantes foram questionados sobre sua participação em disciplinas voltadas à metodologia de ensino e metodologia científica, e todos os alunos do grupo mencionaram ter participado de ao menos uma, o que poderia justificar sua dificuldade ao definir os encaminhamentos metodológicos na atividade. A dificuldade também pode estar atrelada à inexperiência no planejamento e execução de ações interdisciplinares.

O tempo destinado à oficina também se mostrou um obstáculo no discurso dos estudantes uma vez que os participantes tinham pouca familiaridade com o tema Interdisciplinaridade, e o tema provocador que foi sorteado era amplo, o que fez com que eles tivessem que discutir por bastante tempo até chegar ao consenso de conteúdos que lhes eram familiares. Em uma próxima oportunidade de trabalhar novamente sobre o tema, é importante que, além de destinar um tempo maior para a oficina, a seção expositiva também seja mais dialogada e o momento de reflexão e construção da atividade tenha intervenções dos professores pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho abordamos a importância de discussões interdisciplinares para o ensino de Física e ressaltamos a necessidade de mais estudos na área, especialmente no que tange ao ensino de ciências. Em relação ao nosso objetivo de compreender como se dá o planejamento de atividades interdisciplinares por alunos da formação inicial em Física, ficou evidente que a maior preocupação dos estudantes participantes era compreender quais conteúdos disciplinares cada um dos integrantes dominava e, a partir disso, que conteúdos de outras

disciplinas conheçam e que poderiam ser relacionados a ponto de promover um debate interdisciplinar.

Os resultados também nos dão indícios de como os estudantes planejam suas aulas, no caso de serem professores atuantes, e, no caso de não serem, como compreendem as prioridades no planejamento. Não queremos aqui minimizar a importância de o professor dominar os conteúdos específicos da disciplina que ministra, mas falar da necessidade de dar mais atenção aos objetivos do que se ensina, como se ensina e por que se ensina. Apesar de não podermos afirmar que os estudantes participantes compreenderam o que é a interdisciplinaridade e como são estruturados projetos e ações dessa natureza, reforçamos a importância de pesquisas na área, especialmente em tempos de crise e múltiplas formas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, M. N.; ANDRADE, M. E.; BUFFON, L. O. A Terra sob a óptica da gravidade: uma proposta interdisciplinar para o ensino de física. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.17, n.3, p. 34-48, 2022.

AMORIM, R.; FEISTEL, R. A. B. Interdisciplinaridade no ensino de física: algumas discussões. **Revista Even. Pedagóg.** Número Regular: Formação de Professores no ensino de Ciências e Matemática Sinop, v. 8, n.1 (21. ed.), p. 507-533, jan./jul. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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, jul./set. 2011.

DAMASIO, F.; STEFFANI, M. H. Ensinando física com consciência ecológica e com materiais descartáveis. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 4, p. 593-597, 2007.

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.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n.1, p. 10-23, out. 2011.

FEISTEL, R. A. B.; MAESTRELLI, S. R. P. Interdisciplinaridade na Formação Inicial de Professores: um olhar sobre as pesquisas em Educação em Ciências. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.1, p.155-176, maio 2012.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Próx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021.

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

RIBEIRO, J. L. P. Perguntas em sala no ensino médio: observando o pôr do sol em um elevador panorâmico. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 39, n.4, e4307, 2017.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.019

PIBID E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OFICINAS DO NOVEMBRO NEGRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTÁGIO DOCENTE

Maria Luiza Henriques Silveira¹
Alessandra dos Santos Toledo²
Evelyn Carvalho Recoba³
Rodrigo Lemos Soares⁴
Patrícia Becker Engers⁵

RESUMO

No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e em alinhamento com a Lei 10.639/03, o objetivo deste relato é destacar como a oficina do Novembro Negro contribuiu para a valorização da cultura afro-brasileira e para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, durante a realização do estágio curricular do curso de Licenciatura em Educação Física. A oficina formativa foi realizada em uma das escolas integrantes do PIBID e teve a organização e participação da coordenação, professores/as preceptores/as, bolsistas e professores/as voluntários/as do programa. Foram vivenciadas atividades como confecção de máscaras africanas,

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

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

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, evelyn-recoba.aluno@unipampa.edu.br.

4 Doutor em Educação, Universidade Federal de Pelotas - RS, rodrigolemos@unipampa.edu.br.

5 Professor orientador: Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pampa - RS, patri-ciaengers@unipampa.edu.br.

bonecas Abayomi, jogos e brincadeiras, que possibilitaram reflexões sobre a diversidade étnico-cultural africana e estratégias para reconhecer e combater o racismo estrutural. Os bolsistas participaram ativamente, desenvolvendo as atividades e, posteriormente, aplicando esses aprendizados em escolas locais, o que possibilitou aos estudantes bolsistas ampliar as estratégias de educação antirracista, já que para muitos essa foi a primeira experiência trabalhando com a temática. Além disso, foi de extrema relevância nas práticas desenvolvidas no estágio curricular obrigatório, pois permitiu experienciar o que foi aprendido na oficina com os estudantes do Ensino Fundamental, a partir da confecção de máscaras africanas e bonecas abayomi, que fomentaram diálogos sobre o combate ao racismo estrutural e a história e cultura africana, promovendo a conscientização sobre igualdade racial no ambiente escolar. A experiência reforçou a compreensão do papel do/a professor/a na luta contra o racismo, destacando que promover a educação antirracista é fundamental no contexto escolar, tanto para a formação de cidadãos críticos e conscientes, quanto para o fortalecimento da prática docente. Conclui-se que a oficina do Novembro Negro contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos pibidianos e para a educação antirracista nas comunidades escolares envolvidas, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: PIBID, Lei 10.639/2003, Novembro Negro, Formação Docente, Cultura Afro-Brasileira.

INTRODUÇÃO

Apesar de sua relevância, a aplicação efetiva da Lei 10.639/03 ainda enfrenta desafios, refletindo a resistência ao enfrentamento do racismo no Brasil, especialmente nas práticas educacionais. Como destacado por Neves (2023), o enfrentamento do racismo no campo educacional é um desafio contínuo, e a implementação eficaz dessa legislação pode contribuir para a construção de uma educação mais justa, que reconheça as contribuições dos povos africanos e seus descendentes para o desenvolvimento do Brasil. A abordagem da temática das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira nas escolas é de extrema importância para a construção de um ambiente educacional inclusivo e democrático, favorecendo a construção de uma sociedade mais igualitária.

Contudo, a aplicação efetiva dessa lei nas escolas não se restringe apenas à transmissão de conhecimento, mas também à mudança de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, a descolonização do currículo e o fortalecimento de relações mais equitativas no ambiente escolar (Neves, 2023). Nessa perspectiva, acredita-se que a realização de projetos do Novembro Negro é uma ação significativa para promover a reflexão e conscientização sobre a história e a cultura afro-brasileira, além de ser uma oportunidade para discutir e combater o racismo estrutural.

Durante esse mês, celebra-se o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, que é um marco de resistência e luta pela igualdade racial. O mês de novembro, portanto, torna-se um momento estratégico para as escolas trabalharem a temática de maneira mais intensa, realizando atividades educativas, reflexões e práticas que promovam o respeito à diversidade racial e a valorização da identidade negra, fortalecendo assim uma educação antirracista, que reconheça as desigualdades históricas e proporcione espaços de aprendizagem que acolham a diversidade étnica e cultural.

Neste contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - uma iniciativa que aproxima os acadêmicos de licenciatura da realidade escolar, proporcionando experiências práticas que enriquecem sua formação docente (Brasil, 2010) -, mostra-se como um grande aliado na implementação da Lei 10.639/03, ao permitir que os bolsistas desenvolvam atividades pedagógicas que valorizam a cultura afro-brasileira e promovem a reflexão sobre o combate ao racismo estrutural. Dessa forma, o PIBID desempenha um papel crucial na

formação de futuros docentes comprometidos com a construção de uma educação mais justa e igualitária.

Considerando o contexto apresentado, o objetivo deste relato é destacar como a oficina do Novembro Negro contribuiu para a valorização da cultura afro-brasileira e para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, durante a realização do estágio curricular do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública.

A LEI Nº 10.639/03 E AS POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO

A Lei nº 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares de todos os níveis da Educação Básica. A implementação dessa legislação visa não apenas corrigir a invisibilidade histórica dos povos africanos e afrodescendentes, mas também promover uma educação que valorize a diversidade étnico-racial e combata o racismo estrutural (Brasil, 2003). De acordo com Lima (2024), essa lei representa um passo importante para a construção de uma identidade negra mais fortalecida nas instituições de ensino, contribuindo para que os estudantes, especialmente os negros, se reconheçam como protagonistas da história e da cultura.

A pesquisa “Novembro Negro em instituições de ensino: um breve relato de experiência”, de Emilson Braga Santana e Fabiane Ferreira da Silva, apresentada no XV Encontro sobre Investigação na Escola - UFRGS, oferece uma importante reflexão sobre a aplicação da Lei 10.639/03 no ambiente escolar. O estudo destaca experiências pedagógicas realizadas durante o Novembro Negro, evidenciando como oficinas temáticas - como máscaras africanas, danças, percussão e jogos de origem afro-brasileira - podem fortalecer o ensino da cultura afro-brasileira e despertar o interesse dos alunos.

Os autores apontam que, apesar do engajamento dos estudantes, desafios como resistências culturais e falta de integração curricular dificultam a implementação efetiva da legislação. Esse debate dialoga diretamente com o presente trabalho, que busca compreender as possibilidades e desafios da aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas, refletindo sobre como práticas pedagógicas podem contribuir para uma educação mais inclusiva e antirracista.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo do tipo Relato de Experiência, que visa relatar as vivências de acadêmicos bolsistas do PIBID, sobre a oficina formativa do Novembro Negro e sua contribuição para a valorização da cultura afro-brasileira e para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, durante a realização do estágio curricular do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública. Os relatos de experiência podem ser considerados como a expressão escrita das vivências, contribuindo para a produção do conhecimento com reconhecida importância nas discussões científicas (Mussi *et al.*, 2021).

A oficina formativa do Novembro Negro foi realizada no âmbito do PIBID, trazendo o embasamento teórico e prático sobre a temática. A oficina formativa foi realizada em uma das escolas integrantes do PIBID e teve a organização e participação da coordenação, professores/as preceptores/as, bolsistas e professores/as voluntários/as do programa. Durante a oficina, foram trabalhadas questões relacionadas à cultura afro-brasileira e à promoção de práticas pedagógicas antirracistas. Ainda, foram vivenciadas, na prática, atividades como confecção de máscaras africanas, bonecas abayomi, jogos e brincadeiras africanas, que possibilitaram reflexões sobre a diversidade étnico-cultural africana e estratégias para reconhecer e combater o racismo estrutural.

Os conhecimentos adquiridos na oficina foram aplicados nas aulas de Educação Física com os alunos, durante a realização do Estágio Curricular II, do curso de Licenciatura em Educação Física. O estágio ocorreu em uma escola pública da rede estadual, localizada na região central do município de Uruguaiana-RS, contemplando alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do estágio foi aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica na prática pedagógica, abordando temas relevantes para o desenvolvimento integral dos alunos, por meio de um cronograma de aulas que contemplou atividades de jogos e brincadeiras, tanto tradicionais, como afro-brasileiras e indígenas.

Durante as aulas, as atividades foram adaptadas para o contexto da Educação Física escolar, com jogos e brincadeiras que tinham como principal foco a construção de habilidades motoras e a reflexão sobre a importância do respeito à diversidade cultural e étnica. Além disso, ao longo das aulas, foram introduzidos aspectos da história da cultura afro-brasileira, como as máscaras

africanas, a confecção de bonecas abayomi e o ensino de jogos de tabuleiro de origem africana.

A recolha dos dados que deram subsídio para a escrita do presente relato de experiência foi realizada através de observação participante dos académicos em todo o processo, e as anotações se deram em um diário de bordo (Severino, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas durante o estágio permitiram observar o engajamento e a receptividade dos alunos em relação aos temas abordados. As aulas foram estruturadas de forma a integrar a cultura afro-brasileira e a educação antirracista por meio de diferentes abordagens práticas, incluindo a confecção de bonecas abayomi, máscaras africanas, jogos de tabuleiro, brincadeiras tradicionais como a amarelinha africana e escravos de Jó.

As máscaras africanas foram confeccionadas através de desenho no papel e lápis de pintar, permitindo que os alunos explorassem a criatividade. Já para a confecção das bonecas Abayomi, foram utilizados retalhos de tecido e tesoura, com o objetivo de promover o trabalho manual dos alunos e, ao mesmo tempo, ensinar sobre a história e o significado dessas bonecas na cultura afro-brasileira.

Figura 1. Confeção das máscaras africanas e das bonecas Abayomi.



Os alunos demonstraram grande interesse nas atividades, participando ativamente do processo de criação e interação com os materiais. Alguns já possuíam

conhecimento prévio sobre determinados elementos culturais, enquanto para outros foi a primeira vez que tiveram contato com essas temáticas. A confecção das bonecas Abayomi e das máscaras africanas despertou a curiosidade dos estudantes sobre suas origens e significados, promovendo um aprendizado mais significativo e reflexivo. Além disso, os jogos e brincadeiras tradicionais possibilitaram um momento de interação e troca de conhecimentos, mostrando que a cultura afro-brasileira está presente também no universo lúdico infantil.

Após algumas atividades, como o jogo de “Escravos de Jó”, em que os alunos saltavam no chão durante a prática, foi possível observar que, durante o recreio, alguns estudantes começaram a cantar e pular espontaneamente, reproduzindo o que haviam aprendido. Esse comportamento reforça como as atividades realizadas na aula não só despertaram o interesse imediato, mas também se tornaram parte do cotidiano dos alunos, mostrando que o aprendizado foi significativo e internalizado. A repetição da brincadeira no recreio evidenciou a apropriação dos saberes culturais de forma lúdica e natural, demonstrando que essas experiências vão além da sala de aula, contribuindo para a formação de uma identidade cultural mais rica e respeitosa.

A sistematização dos dados revela que a maioria dos alunos participou ativamente das atividades, demonstrando interesse tanto na confecção dos materiais quanto na prática dos jogos e brincadeiras. Para muitos, essas experiências foram uma oportunidade de vivenciar e compreender aspectos culturais que antes não faziam parte do seu repertório. Observou-se que, após as aulas, alguns estudantes demonstraram curiosidade em continuar pesquisando sobre os temas, questionando mais sobre a história das bonecas Abayomis, os símbolos das máscaras africanas e a origem das brincadeiras realizadas.

Os resultados obtidos dialogam com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968), que enfatiza a importância da conexão entre novos conhecimentos e experiências concretas dos alunos. Ao vivenciar os conteúdos por meio de atividades práticas e lúdicas, os estudantes puderam assimilar de forma mais profunda a relevância da cultura afro-brasileira. Além disso, a experiência reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a educação antirracista, como defendem Gomes (2017) e Hooks (2007), destacando a importância da representatividade no ambiente escolar.

A receptividade positiva dos alunos demonstra que incorporar conteúdos sobre cultura afro-brasileira no ensino é uma estratégia eficaz para fortalecer o

respeito à diversidade e ampliar o repertório cultural dos estudantes. O interesse e o envolvimento observados reforçam a necessidade de continuidade dessas práticas pedagógicas, garantindo que a escola seja um espaço de construção de saberes mais inclusivos e representativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina do Novembro Negro teve um impacto significativo na formação acadêmica e prática pedagógica dos acadêmicos bolsistas do PIBID, pois permitiu vivenciar atividades relacionadas à cultura afro-brasileira e ao combate ao racismo estrutural, que em um segundo momento puderam ser compartilhadas com os estudantes da escola pública, durante o estágio supervisionado.

A participação na oficina formativa promovida pelo PIBID contribuiu para a preparação e maior segurança dos bolsistas para aplicar os ensinamentos na prática e para criar um ambiente escolar mais inclusivo e consciente sobre as questões raciais. A experiência foi enriquecedora, pois não apenas proporcionou conhecimento teórico, mas também a oportunidade de aplicar esse aprendizado de forma prática, em sala de aula. Ao trabalhar com os alunos na confecção de máscaras africanas e bonecas Abayomi, foi possível fortalecer as práticas pedagógicas antirracistas e promover uma reflexão sobre a importância da valorização da cultura afro-brasileira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que contribuiu para a minha formação docente. Expresso minha gratidão à minha orientadora, cujo apoio e direcionamento foram fundamentais para a realização deste trabalho. Agradeço também aos professores e colegas do PIBID pela troca de saberes e pelo aprendizado compartilhado. Por fim, estendo meu reconhecimento à escola parceira, aos professores supervisores e aos alunos, cuja participação e envolvimento no estágio enriqueceram minha experiência docente e foram essenciais para a construção deste estudo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **A teoria da aprendizagem significativa**: um ponto de vista cognitivo. São Paulo: Editora Pioneira, 1968.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 9 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010**. Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **A educação como prática de liberdade**: o enfrentamento do racismo e a construção de uma educação antirracista. Brasília: Editora UNB, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinar a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2007.

LIMA, Daiane Ferreira. **Educação das relações étnico-raciais**: um caminho para construção da identidade negra. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – Campus III, Juazeiro-BA, 2024.

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

NEVES, C. dos S. **A Lei 10.639/2003 nas séries iniciais do Ensino Fundamental:** Estudo de caso em uma escola no município de Candeias/BA. 2023. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, São Francisco do Conde, BA, 2023.

SANTANA, Emilson Braga; SILVA, Fabiane Ferreira da. **Novembro Negro em instituições de ensino:** um breve relato de experiência. In: XV Encontro sobre Investigação na Escola, 2018, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

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

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.020

RELATO DE EXPERIÊNCIA LICA/PIBID

Leticia Gomes da Silva¹
Luiz Antônio da Rocha Andrade ²

RESUMO

O curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas do IFC-Araquari (LICA) possui uma área de atuação ampla, eclética e interdisciplinar, formando profissionais para atuar como educadores, trabalhar em órgãos públicos e privados de agricultura, em propriedades rurais e em instituições de pesquisa e desenvolvimento rural. Para dialogar com essa interdisciplinaridade, o PIBID organizou-se com a participação de três professores de disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que abordam temáticas transversais do LICA: Química, Filosofia e Geografia. O grupo ao qual fui designada, Geografia, abrange saberes relacionados ao LICA. Nesse sentido, o presente trabalho é um relato de experiência sobre os desafios da iniciação e preparação para a docência. Participaremos de observações de aulas, produziremos materiais e desenvolveremos novas práticas, o que nos permitirá estarmos mais capacitados para a formação cidadã crítica de técnicos agropecuários comprometidos com o desenvolvimento sustentável. Geografia possui uma forte ligação com o LICA, pois ambos trabalham com o meio ambiente, estudam a terra e o clima. A climatologia, amplamente abordada tanto pela Geografia quanto pelas Ciências Agrárias, está diretamente vinculada à produção agrícola. Sem esse conhecimento, não há como garantir um plantio eficaz. Sem esse domínio, pode-se perder uma safra, caso a cultura seja plantada em uma região inadequada para seu desenvolvimento. Ser bolsista de iniciação à docência é gratificante, pois permite

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias do Instituto Federal Catarinense Campus Araquari - IFC, leti.margiorycat2002@gmail.com

2 Professor supervisor: Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas -SP, Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina; luiz.andrade@ifc.edu.br

adquirir experiências e práticas de sala de aula, aprimorar conhecimentos e proporcionar uma educação de qualidade para futuros alunos.

Palavras-chave: Educação, Docência, Congresso, Climatologia, Geografia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo será para relatar como é ser uma estudante de Licenciatura em Ciências Agrícolas/Agrárias (LICA) e participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari (IFC). O PIBID tem um papel fundamental na formação inicial de professores, proporcionando uma experiência prática e pedagógica para os acadêmicos de licenciatura. No caso do IFC, o programa oferece aos bolsistas a oportunidade de vivenciar a realidade das salas de aula de forma mais próxima, desenvolvendo e aplicando metodologias de ensino nas diversas áreas do conhecimento.

O IFC oferece Ensino Médio Integrado a um Técnico, sendo eles Técnico em Informática, Técnico em Química e Técnico em Agropecuária. Também oferta Superior: Bacharelado em Medicina Veterinária, Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Sistema de Informação, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Licenciatura em Química e Tecnologia em Redes de Computadores. Além disso, Pós-Graduação: Mestrado em Produção e Sanidade Animal e Mestrado em Tecnologia e Ambiente, ofertando também o Ensino Técnico Subsequente ao Ensino Médio - Agrimensura.

O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é aquele no qual irei trabalhar. Ao analisarmos o perfil do egresso desse curso, encontramos diversas atribuições que se relacionam diretamente à responsabilidade ambiental, especialmente no que diz respeito aos fatores climáticos e suas influências sobre os diferentes cultivos.

VI - Planejar, organizar, monitorar e emitir laudos, nas atividades de: exploração e manejo do solo, matas e florestas de acordo com suas características; otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e animais; propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; obtenção e preparo da produção animal; aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria-prima e dos produtos agroindustriais; programação de nutrição e de manejo alimentar em projetos zootécnicos; produção de mudas (viveiros) e sementes (Instituto Federal de Santa Catarina – IFC, 2020).

Essas atribuições são desenvolvidas por meio de um conjunto de componentes curriculares que abordam a educação ambiental como tema transversal, conforme previsto no PPC do curso:

Em atendimento à Resolução nº 02/2012 da Câmara de Educação Básica, órgão ligado ao Ministério da Educação, e à Lei nº 11.645/2008, este projeto pedagógico contempla as temáticas Educação Alimentar e Nutricional, Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Música e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Estes componentes são abordados de forma transversal, interdisciplinar e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos seguintes componentes curriculares (Instituto Federal de Santa Catarina – IFC, 2020).

Ainda, conforme o PPC, a Geografia, juntamente com outros componentes curriculares, assume um papel central na condução de saberes relacionados à educação ambiental:

A educação ambiental, de acordo com a lei [sic] nº 9.795 de 22/04/1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, é o conjunto de princípios educacionais voltada para a conscientização dos indivíduos sobre os problemas ambientais e como ajudar a combatê-los, conservando as reservas naturais e não poluindo o meio ambiente. Será trabalhada nas disciplinas de Biologia, de Física, de Geografia, de Química, de Matemática, de Agricultura I, II e III, de Prática Profissional Orientada I, II e III e de Zootecnia I, II e III (Instituto Federal de Santa Catarina – IFC, 2020).

Na primeira reunião do PIBID, o coordenador do programa explicou qual seria o nosso dever como bolsistas e apresentou os três supervisores responsáveis por matérias abrangentes no LICA. Cada um se apresentou e expôs suas metodologias de trabalho com os bolsistas. Os três professores pertencem às áreas de Química, Filosofia e Geografia. Diante disso, optamos, em conjunto, por permitir que cada bolsista escolhesse o supervisor com quem gostaria de trabalhar, considerando sua afinidade com a área, desde que a distribuição fosse equilibrada. Escolhi o grupo de Geografia, pois pretendo focar na parte de Climatologia, uma área com a qual tenho afinidade e que possui grande importância. Com essa escolha, devo aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de

aula, além de observar e seguir as orientações do meu supervisor, para planejar e colocar em prática atividades em sala de aula, conforme as expectativas do programa. Dessa forma, poderei utilizar o próprio câmpus para meu desenvolvimento como futura professora. A Geografia estuda o espaço geográfico e a relação entre a sociedade e o meio ambiente, e a Climatologia está inserida nesse contexto: “Subestimar a necessidade de preservar o meio ambiente é caminhar para a extinção” (Santos, 1996).

No livro *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo* (Santos, 1996), o autor utiliza essa citação enquanto debate a importância de adotar uma abordagem mais consciente, crítica e sustentável em relação às transformações climáticas. Ele enfatiza a necessidade de repensar as ações humanas sobre o meio ambiente, destacando a responsabilidade coletiva na busca por soluções que minimizem os impactos negativos dessas mudanças.

Fazendo a triangulação com a ementa geral de Geografia para o curso Técnico em Agropecuária, podemos observar a integração dos conteúdos abordados com a prática pedagógica, especialmente no que tange à responsabilidade ambiental e ao entendimento das mudanças climáticas no contexto agropecuário:

Contribuir para a compreensão de que a Geografia é uma ciência social cuja finalidade é a de compreender a sociedade por meio da análise espacial e que o espaço social é produzido pelo homem por meio da relação homem-natureza através do trabalho. Compreensão e utilização da linguagem gráfica e das tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, a fim de aplicar princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da paisagem no que diz respeito ao meio físico e à ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos. Contextualização, análise e avaliação crítica das relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental nas cadeias produtivas agropecuárias e industriais e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. Contextualização, comparação e avaliação dos impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta. Identificação das diferentes estruturas constituintes do espaço geográfico; Análise dos elementos da dinâmica atmosférica, solo, relevo e suas relações com os problemas socioambientais atuais; Reconhecimento da importância dos recursos hídricos para o desenvolvimento das sociedades; Relação

entre as estruturas do planeta Terra com a formação dos Biomas. Compreensão da dinâmica populacional a partir do local: crescimento e mudanças demográficas regionais, nacionais e mundiais. Relações demográficas e migrações: xenofobia, xenelasia e relações cidadãos. O uso dos recursos (naturais, ambientais e tecnológicos) e as relações humanas (Instituto Federal de Santa Catarina – IFC, 2020).

Percebemos que se trata de um componente integrador e de visão geral dos saberes das áreas técnicas. É a Geografia que fará a triangulação dos componentes técnicos, alguns mais voltados para os aspectos de produtividade e comerciais, com as responsabilidades sociais e ambientais relevantes para o exercício da profissão no meio rural. Esse componente, ao abordar aspectos da geografia física, provocará uma reflexão sobre os pontos de tensão entre a produção rural e o meio ambiente.

Como bolsistas do PIBID, reunimos nossos esforços por entender que é fundamental que o curso técnico em Agropecuária aborde as mudanças climáticas dentro da perspectiva da Geografia crítica, uma vez que essas transformações não afetam apenas o clima, mas toda a dinâmica da produção agropecuária e a sustentabilidade dos ecossistemas. Ao entender as alterações climáticas como um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve questões sociais, econômicas e ambientais, os alunos podem ser sensibilizados para a urgência de práticas agrícolas mais sustentáveis.

A Geografia crítica, ao incentivar a análise dos impactos dessas mudanças nos diferentes biomas e suas interações com as práticas humanas, contribui para a formação de profissionais mais conscientes de seu papel no meio ambiente, capazes de adotar estratégias que minimizem os danos ecológicos e promovam a sustentabilidade nas cadeias produtivas. Dessa forma, trabalhar essa temática no currículo do curso técnico em Agropecuária não apenas aprimora o conhecimento técnico, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, preparados para enfrentar os desafios ambientais do futuro.

O LICA possui uma formação ampla e diversificada, possibilitando a atuação em diversas áreas, sendo a mais relevante a formação de professores para a educação do campo e para o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA). Diante disso, observa-se que as escolas agrícolas desempenham um papel fundamental nesse contexto. Segundo Maria Aparecida Fernandes (2016, p. 199), as escolas desempenham um papel essencial na socialização e formação

dos indivíduos, promovendo um ensino alinhado a práticas sustentáveis. Esse compromisso torna-se ainda mais relevante para as escolas rurais, pois estão inseridas em ambientes que dependem diretamente dos recursos naturais. Dessa forma, além de educar, essas instituições incentivam a conscientização ambiental e a adoção de práticas sustentáveis, contribuindo para o equilíbrio ecológico e o desenvolvimento das comunidades locais. No primeiro semestre letivo de 2025, pretendo realizar uma pesquisa diagnóstica em conjunto com meu supervisor, observando o perfil dos alunos com os quais irei atuar. Esse diagnóstico permitirá compreender suas características e necessidades, possibilitando um planejamento adequado das atividades. Dessa forma, poderei definir as melhores estratégias de ensino, relacionando os conteúdos abordados com o cotidiano dos estudantes e com sua origem, seja no campo ou na cidade.

METODOLOGIA

Pretendo desenvolver conteúdos de forma dinâmica, proporcionando aulas interativas que estimulem a participação dos alunos. Meu objetivo é criar momentos de aprendizagem envolventes, por meio de atividades que despertem o interesse pela Climatologia e Geografia. Dessa maneira, buscarei tornar as aulas mais atrativas, incentivando os estudantes a desenvolverem gosto pelo aprendizado desses temas.

A proposta é estabelecer uma relação constante entre o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas (LICA) e a Geografia com o Técnico em Agropecuária. Para isso, pretendo desenvolver aulas práticas e dinâmicas, promovendo a interação dos alunos por meio de atividades como aulas de campo e experimentos em laboratório. Além disso, irei planejar e desenvolver projetos que permitam aos estudantes aplicar na prática os conhecimentos adquiridos, estimulando sua curiosidade e incentivando-os a buscar um aprendizado contínuo.

Ao incorporar a metodologia ativa, buscarei promover um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual os alunos possam discutir, refletir e propor soluções para questões reais, especialmente aquelas relacionadas ao meio ambiente e às mudanças climáticas. A metodologia ativa é uma abordagem pedagógica que estimula o aluno a ser protagonista no seu aprendizado, encorajando-o a investigar e compreender os conteúdos de forma crítica e reflexiva. Ela visa despertar o senso de responsabilidade ambiental nos estudantes e fomentar

práticas de sustentabilidade no campo, que são essenciais para a formação de futuros profissionais comprometidos com a preservação dos recursos naturais.

Além disso, também pretendo apresentar curiosidades sobre a Climatologia, utilizando exemplos do cotidiano dos alunos para facilitar a compreensão dos conteúdos. Dessa forma, buscarei relacionar o aprendizado com elementos presentes em sua rotina, destacando a importância do conhecimento geográfico e climático para a preservação do meio ambiente e o equilíbrio da natureza. Utilizando a metodologia de aprendizagem baseada em projetos, os alunos poderão se envolver ativamente em iniciativas voltadas à solução de problemas reais, como a mitigação dos impactos ambientais na agropecuária e o desenvolvimento de soluções para as mudanças climáticas.

Com a implementação dessas abordagens, espero não só transmitir conteúdo, mas também cultivar a autonomia dos alunos, estimulando-os a buscarem soluções inovadoras e sustentáveis para os desafios que o futuro lhes reserva.

REFERENCIAL TEÓRICO

Além do acompanhamento do meu supervisor, professor de Geografia, pretendo trabalhar com as obras de Milton Santos, renomado geógrafo, professor e intelectual brasileiro, considerado um dos mais importantes pensadores do país. Seus estudos trouxeram contribuições inovadoras para a Geografia Urbana e Rural, reformulando a maneira como o tema é abordado. Santos transformou esse campo ao explorar questões antes negligenciadas pela Geografia descritiva, como a relação entre o território e a vida das pessoas. Seu legado permanece relevante, sendo amplamente reconhecido no Brasil e no exterior (UESC, 2010).

Além disso, buscarei incorporar também os estudos de Mario Cortella, filósofo e educador brasileiro, cujas reflexões sobre a prática pedagógica e a formação do educador são essenciais para compreender os desafios e as responsabilidades do docente no cenário contemporâneo. Cortella enfatiza a importância de um olhar atento ao processo de ensino-aprendizagem e destaca a necessidade de uma educação que promova o pensamento crítico, a reflexão constante e o respeito à individualidade do estudante. Para ele, a atuação do educador deve ser pautada pela compreensão de que a sala de aula é um espaço de transformação e de construção de sentidos para os alunos (Cortella, 2013).

Buscarei fontes bibliográficas na biblioteca do Instituto e na plataforma CAPES (CAFe), abordando temas como a prática docente, a condução de uma sala de aula e o cotidiano do professor. Embora possuamos diversas referências ao longo da licenciatura e experiências vivenciadas desde a infância, desejo aprofundar meus conhecimentos para me tornar uma profissional qualificada em minha área.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o programa ainda não foi iniciado devido ao semestre letivo não ter começado, minhas expectativas são muito altas. Tenho certeza de que essa experiência proporcionará grande aprendizado e desenvolvimento, permitindo-me adquirir novos conhecimentos e vivências. Espero alcançar resultados significativos tanto como bolsista do PIBID, quanto como aluna do LICA e futura professora, além de contribuir positivamente para a formação dos alunos com os quais trabalharei.

Espero obter grandes resultados com os materiais que desenvolverei ao longo do ano e que os alunos se sintam motivados e interessados pelo conteúdo oferecido, aprendendo de forma significativa. Meu objetivo é fazer a diferença, de maneira positiva, no cotidiano desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda tenho muito a aprender e a observar. No entanto, tenho certeza de que, com esforço e dedicação, buscando sempre melhorar como professora, não há como falhar. Mesmo ciente de que posso enfrentar dificuldades, acredito que qualquer erro será uma lição valiosa, permitindo-me corrigir e aprimorar minha prática. Meu objetivo é transmitir o conhecimento da melhor forma possível. Embora eu saiba que pode ser difícil alcançar todos os alunos, se eu conseguir impactar a maioria deles e contribuir para o aprendizado de grande parte da turma, já me sentirei realizada tanto como aluna quanto como futura professora.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão ao meu professor e supervisor, que me ajudou imensamente com este artigo e me incentivou a realizá-lo. Agradeço

também à minha família, que está sempre ao meu lado, torcendo por mim. Se não fosse pelo apoio deles e desse professor maravilhoso, eu não estaria aqui escrevendo este artigo. Sou grata a todos que fizeram parte da minha trajetória e aos que continuam me incentivando. Em especial, agradeço aos professores que me acompanharam no início da Licenciatura, que sempre reconheceram meu potencial e me motivaram a chegar até aqui, acreditando em mim.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mario. *A escola e o saber: O lugar da aprendizagem*. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2013.

FERNANDES, Maria Aparecida. Educação do Campo, desde 2001 a serviço da educação. Debates e perspectivas diante a Educação do Campo e as escolas rurais: a importância da valorização dos saberes. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario#:~:text=-Nesse%20sentido%2C%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do,mas%20parte%20intr%C3%ADnseca%20da%20vida>. Acesso em: 26 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Informações gerais. Lica. Disponível em: <https://lica.arauari.ifc.edu.br/informacoes-gerais/>. Acesso em: 27 fev. 2025

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFC. *Projeto pedagógico de curso de educação profissional técnica de nível médio; curso técnico de agropecuária integrado ao ensino médio: Campus Araquari; Araquari/SC*. Agosto 2020. Disponível em: <https://arauari.ifc.edu.br/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1996.

UESC. Boletim Informe Geográfico - BIG, Edição 3, Ilhéus, 2010. Disponível em: <https://www.uesc.br/projetos/inforgeo/inforgeo/big3.pdf>. Acesso em: 25 de fev. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.021

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FÍSICA: UMA ABORDAGEM DO ELEMENTO ÁGUA E SUAS INTER-RELAÇÕES

Graziele Aparecida Correa Ribeiro¹

Vanessa Patrícia dos Santos²

Mikaelly Rafaela Mariniak³

Pricila Aparecida Grittem da Silva Lindolm⁴

Thaís Rafaela Hilger⁵

RESUMO

No ensino contemporâneo, a interdisciplinaridade é fundamental para a construção do conhecimento em ciências (Física, Química, Biologia e Matemática). Fazenda (1994) destaca que essa abordagem promove conexões entre diferentes áreas, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça sua importância para desenvolver competências além do conhecimento fragmentado. Nesse sentido, esta pesquisa analisa como futuros professores de Física compreendem a interdisciplinaridade ao elaborarem atividades para o Ensino Médio (EM). A pesquisa é qualitativa (Minayo, 2002) e fundamenta-se no relato de experiência (Larrosa,

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, graziele.correa@yahoo.com.br;

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, vanessadbsantos@gmail.com;

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, mikaellyrafaela@gmail.com;

4 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, prigrittem@gmail.com;

5 Professora orientadora: Doutora em Ensino de Física, Universidade Federal do Paraná - UFPR, thais.hilger@gmail.com.

2002). A investigação ocorreu em uma oficina ministrada para futuros professores de Física de uma instituição pública federal de Curitiba-Paraná. A oficina teve duas etapas: na primeira, os participantes foram organizados em grupos temáticos para criar atividades interdisciplinares e, na segunda, apresentaram suas propostas ao grupo maior. A análise baseou-se em registros de diário de campo, categorizados conforme Saldaña (2009) pela análise de conteúdo, resultando em três categorias principais: dinâmica de grupo e construção do conhecimento, interdisciplinaridade e avaliação. Os resultados indicam que o grupo seguiu uma visão linear do conhecimento, priorizando conteúdos físicos dominados, como densidade e refração, antes de estruturar conexões interdisciplinares com o tema água e refletir sobre o processo de construção de aprendizagem.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Ensino de Física, Elementos da natureza, Formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade no ensino de Ciências e, em particular, no ensino de Física, constitui um princípio fundamental para a superação da fragmentação do conhecimento e para a construção de uma aprendizagem contextualizada e que faça sentido para os estudantes. Tradicionalmente, o ensino de Ciências tem sido marcado por uma estrutura disciplinar compartimentalizada (Morin, 2013), dificultando a articulação entre diferentes áreas do saber e comprometendo a compreensão epistêmica dos fenômenos naturais. A esse respeito, Fazenda (1994) argumenta que a interdisciplinaridade possibilita a construção de uma rede de conexões entre os campos do conhecimento, promovendo a ampliação das perspectivas conceituais e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça essa perspectiva ao estabelecer que a organização curricular deve favorecer o diálogo entre as disciplinas, possibilitando que os estudantes compreendam os fenômenos científicos de maneira integrada. Além disso, a interdisciplinaridade é essencial para o desenvolvimento de competências que extrapolam o domínio conceitual, favorecendo a análise de problemas complexos e a aplicação do conhecimento científico em diferentes contextos.

No ensino de Física, essa abordagem permite que os conteúdos sejam abordados não apenas sob a ótica da matemática e das leis que regem o universo, mas também em diálogo com áreas como a Biologia, a Química e as Ciências Sociais, ampliando a significação dos conceitos trabalhados em sala de aula.

No contexto da formação de professores de Ciências, a interdisciplinaridade assume um papel central, pois exige que o futuro docente desenvolva a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento e de articular estratégias pedagógicas que superem a fragmentação do ensino. Santomé (1998) destaca que a estrutura curricular tradicional muitas vezes não favorece essa integração, resultando em uma formação docente que ainda privilegia o domínio isolado dos conteúdos disciplinares.

Diante desse contexto, a presente pesquisa objetivou analisar como futuros professores de Física compreendem a interdisciplinaridade ao elaborarem atividades para o Ensino Médio (EM), tendo a seguinte questão norteadora: De que maneira futuros professores de Física concebem e incorporam a

interdisciplinaridade na elaboração de atividades didáticas para o Ensino Médio considerando os desafios desse processo? A investigação pretende contribuir para o debate sobre a formação docente, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas concernentes às demandas contemporâneas da educação científica.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, sendo definida por Minayo (2002) como uma abordagem investigativa que permite a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e educativos, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. A pesquisa qualitativa não se restringe à quantificação de dados, mas busca interpretar processos, relações e contextos, proporcionando uma visão ampliada das interações e das experiências vividas pelos participantes.

Ao mesmo tempo, o estudo enquadra-se na perspectiva da pesquisa-ação, pois envolve a participação ativa dos sujeitos no processo investigativo, promovendo reflexão e transformação da prática educativa. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é caracterizada por uma abordagem na qual pesquisadores e participantes colaboram na produção do conhecimento, com o objetivo de intervir na realidade estudada. No contexto deste estudo, a investigação não se limita a observar a compreensão dos futuros professores sobre interdisciplinaridade, mas também busca promover uma reflexão sobre suas concepções e estratégias didáticas.

Além disso, a pesquisa fundamenta-se no relato de experiência, abordagem defendida por Larrosa (2002), que destaca a experiência como algo que transforma o sujeito e não apenas como um evento vivenciado. Para o autor, o relato de experiência não é apenas uma descrição factual, mas sim uma interpretação do vivido, permitindo ao pesquisador analisar as aprendizagens e as percepções construídas ao longo do processo.

A pesquisa foi realizada durante a Semana Acadêmica da Física de uma universidade pública federal do Paraná, na cidade de Curitiba, no mês de outubro de 2024, em uma oficina voltada para a formação de futuros professores de Física. A oficina foi estruturada em dois momentos distintos. No primeiro, as pesquisadoras envolvidas apresentaram um panorama teórico sobre a interdisciplinaridade, abordando suas concepções fundamentais, diferenciando-a de abordagens correlatas, como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e

a transdisciplinaridade, além de exemplificar como essa integração ocorre no ensino de Física.

No segundo momento, os participantes foram divididos em quatro grupos heterogêneos (meninos e meninas, maiores de idade), totalizando 12 estudantes, e receberam de forma sorteada temas transversais relacionados aos quatro elementos da natureza: terra, água, fogo e ar. A partir do tema gerador recebido, cada grupo teve a tarefa de elaborar uma proposta de ensino interdisciplinar para o Ensino Médio, a qual deveria conter tema, objetivo da aula, metodologia e avaliação. Os grupos tiveram cerca de 40 minutos para elaborar a proposta, considerando a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a relevância pedagógica da temática escolhida. Após a elaboração, cada grupo apresentou suas propostas, em cartazes, ao grupo maior.

Para a análise dos dados, as pesquisadoras concentraram-se no tema água, pois os demais temas serão discutidos de forma separada por cada uma das pesquisadoras. Após a finalização da atividade, reunir-se-ão para discutir cada uma das respostas, de forma a discutir como cada grupo responsável estruturou sua proposta interdisciplinar, quais conceitos foram priorizados, como ocorreu a articulação entre as diferentes disciplinas e quais desafios emergiram ao longo do processo de elaboração da atividade. Para isso, foi utilizado um roteiro de observação, elaborado para as pesquisadoras, para nortear a coleta de dados. As questões estão descritas no quadro 1:

Quadro 1 – Roteiro de observação:

Roteiro de observação
Tema do grupo observado:
Número de participantes:
Número de mulheres
Critério para formar o grupo? Se sim, qual?
Há interação entre os membros do grupo? Qual é a dinâmica dessa interação?
Quem protagoniza a discussão?
Os estudantes abordam o conteúdo disciplinar de ciência/física?
Quais conhecimentos são abordados? Qual o conhecimento específico? Qual é a área do conhecimento? A abordagem do conhecimento é potencialmente interdisciplinar?
O que motiva a escolha do conteúdo da atividade?
Em função de que é escolhido o objetivo: da atividade, do conteúdo de física, da própria interdisciplinaridade, da duração da atividade?

Como o grupo decide o que constará na atividade? Quais são as preocupações externalizadas?
A atividade é escolhida e depois são evidenciados elementos interdisciplinares ou a escolha da atividade parte da discussão sobre o tema?
Há referencial teórico-metodológico na discussão? Os referenciais fazem parte das escolhas?
Qual a sequência da elaboração do encaminhamento? (objetivo → encaminhamento; avaliação → encaminhamento; encaminhamento → objetivo)

Fonte: Autoria própria (2024)

Os dados foram analisados com base na abordagem de Saldaña (2009), que estrutura a análise qualitativa em duas etapas principais: a codificação de primeiro ciclo e a codificação de segundo ciclo. Na codificação de primeiro ciclo, os dados brutos foram organizados e segmentados em categorias iniciais, permitindo a identificação de padrões emergentes. No segundo ciclo, as categorias de análise foram refinadas e analisadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A interdisciplinaridade emergiu na Europa, mais especificamente na França e na Itália, nos anos 1960, como uma resposta às demandas dos movimentos estudantis por uma educação mais conectada às questões sociais, políticas e econômicas da época. Fazenda (1994) aponta que essa concepção ganhou força por meio da integração dos saberes, permitindo uma abordagem ampla e contextualizada para os desafios contemporâneos. No Brasil, essa perspectiva começou a ser incorporada no final da década de 1960 e exerceu influência na formulação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, sendo posteriormente consolidada com a LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2002).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça essa perspectiva ao indicar que a organização curricular deve ser estruturada a partir de eixos integradores, favorecendo a construção de um conhecimento interconectado, que transcenda a fragmentação disciplinar. No ensino de Física, essa abordagem permite explorar fenômenos de forma inter-relacionada, promovendo maior contextualização e significado para os estudantes. Os PCNs (2002) ressaltam que a interdisciplinaridade deve partir de um eixo estruturante, seja ele um objeto de conhecimento, um problema de investigação ou um projeto de intervenção,

criando conexões entre os diferentes campos do saber e incentivando a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

A interdisciplinaridade, entretanto, tem gerado ambiguidades conceituais, sendo frequentemente confundida com outros termos que expressam interações entre áreas do conhecimento, como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Japiassu (1976) define que a multidisciplinaridade ocorre quando diferentes disciplinas abordam um mesmo tema, sem que haja efetiva troca entre elas. A pluridisciplinaridade, por sua vez, estabelece um diálogo inicial entre as áreas, mas ainda sem coordenação hierárquica.

Já a interdisciplinaridade pressupõe a articulação entre as disciplinas, organizadas em um conjunto de atividades coordenadas em torno de um objetivo comum. No nível mais avançado, a transdisciplinaridade busca a integração total dos saberes em uma perspectiva holística. Heckhausen (1972) propôs uma categorização mais detalhada das relações interdisciplinares, identificando cinco formas distintas.

A primeira é descrita como interdisciplinaridade heterogênea, que se destina a indivíduos que necessitam de uma visão ampla e generalista, como professores do Ensino Fundamental e assistentes sociais. A segunda é a pseudointerdisciplinaridade, que ocorre quando disciplinas compartilham instrumentos de análise, como o uso da matemática na física e na economia. A terceira, segundo Ibid (1972), é a interdisciplinaridade auxiliar, que se dá pelo emprego de métodos de uma disciplina em outra, como a psicologia aplicada à pedagogia. A quarta é a interdisciplinaridade complementar, quando disciplinas distintas compartilham objetos de estudo, como a psicobiologia e a neurociência. Por último, a interdisciplinaridade unificadora, que resulta na fusão conceitual e metodológica entre disciplinas, como ocorre na biofísica.

No contexto educacional brasileiro, a BNCC (2018) enfatiza a necessidade de um ensino interdisciplinar para garantir o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às demandas da sociedade contemporânea. Moran (2015) argumenta que o ensino tradicional, fragmentado em disciplinas isoladas, compromete a capacidade dos estudantes de estabelecerem relações entre os diferentes campos do saber. Santomé (1998) complementa essa visão ao afirmar que a fragmentação curricular dificulta a compreensão da realidade e compromete a formação de cidadãos críticos. A interdisciplinaridade, nesse sentido,

permite um ensino mais dinâmico e contextualizado, aproximando o conhecimento escolar das vivências dos estudantes.

A implementação dessa abordagem, no entanto, exige mudanças na formação docente. Fazenda (2011) destaca que a interdisciplinaridade não deve ser apenas um conceito teórico, mas sim uma prática incorporada ao cotidiano escolar. Para isso, é fundamental que os cursos de formação de professores promovam experiências que favoreçam o diálogo entre as áreas do conhecimento, preparando os futuros docentes para trabalhar de forma integrada.

Galiazzi (2007) aponta que um dos principais desafios na implementação da interdisciplinaridade é a estrutura rígida dos currículos de licenciatura, que ainda privilegiam a formação disciplinar em detrimento das conexões entre os saberes. Além disso, a ausência de incentivo institucional para práticas interdisciplinares nas escolas contribui para a manutenção de um modelo pedagógico compartimentalizado.

Os PCNs de Física (2002) indicam que a interdisciplinaridade pode ser promovida por meio de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas e ensino por investigação. Bazzo, Pereira e Silva (2003) ressaltam que a contextualização dos conteúdos científicos é essencial para que os estudantes compreendam sua aplicação na vida cotidiana.

Nesse sentido, diversas estratégias podem ser utilizadas para favorecer a interdisciplinaridade no ensino de ciências, como a construção de projetos em comum entre diferentes disciplinas, o uso de fóruns de discussão para a problematização de temas transversais, a mobilização de conteúdos a partir de eventos científicos e socioculturais e a análise interdisciplinar de materiais midiáticos, como filmes, documentários e reportagens.

Para que essas práticas sejam de fato reflexivas, é necessário um ambiente escolar que favoreça a cooperação entre os docentes e promova a troca de experiências. Fazenda (1994) destaca que uma sala de aula interdisciplinar se caracteriza pela superação da hierarquia entre os saberes, pela valorização do trabalho coletivo e pelo estímulo ao pensamento crítico. Além disso, a interdisciplinaridade não deve ser vista como um mero recurso didático, mas sim como um princípio estruturante da organização curricular.

Os PCNs (Brasil, 2002) reforçam que a prática interdisciplinar não se limita à justaposição de conteúdos, mas sim à construção de um conhecimento integrado, capaz de responder às complexidades da realidade contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base em Saldaña (2009), e analisando o roteiro descrito acima, que foi preenchido ao longo da elaboração da atividade pelas pesquisadoras, observando as ações do grupo cujo tema central foi a água, emergiram três categorias principais: Dinâmica de grupo e construção do conhecimento, Interdisciplinaridade e Avaliação.

Para manter o anonimato da pesquisa, quando houver trechos de falas diretas dos futuros professores, eles aparecerão como FP1, FP2, FP3 e FP4.

Em relação à primeira categoria, a formação do grupo ocorreu por afinidade, uma vez que os quatro participantes já se conheciam previamente. Assim que a orientação para a formação de grupos foi dada, eles trocaram olhares e se agruparam naturalmente. Essa escolha facilitou a comunicação entre os integrantes, permitindo um diálogo equilibrado entre as ideias propostas.

Durante a elaboração da proposta, não houve a presença de um líder formal. As decisões foram tomadas de maneira coletiva, com todos os membros participando ativamente da discussão. O grupo demonstrou uma dinâmica horizontal, em que cada integrante contribuía com sugestões e questionamentos sobre a viabilidade das atividades propostas. A ideia inicial de trabalhar o tema poluição das águas partiu de um dos futuros professores, enquanto os outros dois sugeriram abordar os conceitos de densidade e refração da luz na água. Porém, no final, eles trabalharam os conteúdos separados, sem conexão entre si.

Apesar de conseguirem integrar essas concepções, a formulação do plano seguiu um modelo tradicional, baseado em um planejamento pré-existente da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), o que pode ter limitado a criatividade na construção da proposta. Dessa categoria temos as seguintes dados, conforme indica o quadro 2:

Quadro 2 – Relações observadas no grupo no desenvolvimento da atividade

Observação	Descrição
Formação do grupo	Ocorreu por afinidade, sem interferência externa.
Participação	Todos contribuíram igualmente, sem uma liderança fixa.
Tomada de decisões	Coletiva, com cada integrante propondo ideias.
Influências externas	Seguiram um modelo de planejamento previamente utilizado em escolas estaduais.

Fonte: Autoria própria (2024)

A ausência de um planejamento mais voltado para o estudante foi um ponto crítico. O grupo focou majoritariamente nos conteúdos e suas inter-relações, sem considerar como os estudantes poderiam interagir com os conceitos propostos. A ênfase foi na explicação dos fenômenos físicos, sem um aprofundamento em estratégias que favorecessem a aprendizagem significativa dos estudantes.

No que tange à segunda categoria, que é a interdisciplinaridade, o grupo partiu da relação entre a densidade e a refração da luz na água e, a partir disso, buscou conexões interdisciplinares com a temática ambiental, relacionando a poluição dos rios à turbidez da água poluída. Durante a discussão, demonstraram interesse em estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento, ainda que esse processo tenha ocorrido de forma limitada, como ocorre na fala do futuro professor:

“A gente pensou em começar pelo conceito de densidade, porque dá para ligar com a poluição. Se a água está mais poluída, pode ter mudanças na refração da luz.” (FP2, grifos do diário de bordo das pesquisadoras)

Apesar desse esforço em integrar diferentes áreas, a interdisciplinaridade ainda se apresentou de maneira restrita. O grupo mencionou conteúdos relacionados à Biologia e à Química, mas a conexão com essas áreas não foi plenamente explorada na apresentação final da proposta. A ênfase permaneceu nos conteúdos físicos dominados pelo grupo, como densidade e refração, sem que fossem ampliadas as discussões para os impactos ambientais e sociais da poluição da água. O grupo citou o ensino por investigação como metodologia a ser utilizada, destacando que iniciariam a aula com um experimento para que os estudantes pudessem investigar o tema. No entanto, não descreveram detalhadamente como esse processo investigativo seria conduzido, o que indica uma apropriação ainda superficial dessa estratégia didática, como se pode observar no quadro 3.

Quadro 3 – Relação de conteúdo x interdisciplinaridade

Observação	Descrição
Proposta do tema	Relação entre poluição da água, densidade e refração da luz.
Áreas mencionadas	Física (densidade e refração), Biologia (impactos ambientais), Química (composição da água poluída).
Nível de interdisciplinaridade	Inicial, ainda focado majoritariamente nos conteúdos físicos.

Observação	Descrição
Metodologia mencionada	Ensino por investigação, porém sem detalhamento da prática investigativa.

Fonte: Autoria própria (2024)

A principal limitação encontrada foi a dificuldade do grupo em transpor sua visão disciplinar para um modelo interdisciplinar. Embora tenham conseguido estabelecer conexões iniciais entre os conceitos, a proposta seguiu um formato mais linear e conteudista, sem explorar a interdisciplinaridade de forma estruturada e contextualizada.

A última categoria evidenciada foi a avaliação, e nela pode-se observar que a avaliação da proposta de ensino foi estruturada em etapas, seguindo a lógica tema → conteúdo → objetivo → relações interdisciplinares → avaliação. Apesar dessa organização, percebe-se que a interdisciplinaridade não foi incorporada de maneira efetiva na estrutura avaliativa. O foco permaneceu na verificação do aprendizado dos conceitos físicos, sem uma problematização aprofundada sobre os impactos ambientais da poluição da água ou a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Como vemos na fala de FP3:

“A gente pode avaliar se os estudantes entenderam a relação da densidade com a refração e como isso impacta a visibilidade da água poluída.” (FP3, grifos do diário de bordo das pesquisadoras).

Outro ponto relevante é que o grupo não considerou a perspectiva do estudante ao elaborar a proposta. Em nenhum momento discutiram como os estudantes poderiam construir ativamente os conhecimentos ou quais prévios saberes seriam necessários para a abordagem do tema. A avaliação foi pensada exclusivamente a partir do domínio dos conceitos físicos, sem incorporar instrumentos avaliativos voltados para uma abordagem interdisciplinar. Essa relação analisada pelas pesquisadoras é apresentada no quadro 4:

Quadro 4 – Análise da construção da avaliação

Observação	Descrição
Modelo de avaliação	Focado na verificação de conceitos físicos (densidade e refração).
Integração interdisciplinar na avaliação	Limitada, sem questionamentos sobre os impactos ambientais.

Observação	Descrição
Consideração sobre os estudantes	Ausente, não mencionaram os conhecimentos prévios dos estudantes, nem antes, nem durante, nem depois da atividade.

Fonte: Autoria própria (2024)

A avaliação seguiu um modelo tradicional, priorizando o ensino de conceitos físicos isolados, sem explorar a interdisciplinaridade como um elemento essencial da aprendizagem. Assim, a transposição da visão disciplinar para uma abordagem mais contextualizada ainda se apresenta como um desafio na formação dos futuros professores de Física.

Durante a apresentação do grupo, observou-se que dois dos futuros professores concentraram-se exclusivamente nos aspectos analíticos do tema, abordando conceitos como densidade, refração e reflexão da luz na água, sem explorar conexões mais amplas com outras áreas do conhecimento. A exposição seguiu um modelo predominantemente disciplinar, enfatizando o tratamento matemático e experimental dos fenômenos físicos, sem contextualizá-los dentro de uma abordagem interdisciplinar mais ampla.

Entretanto, um dos participantes tentou ampliar a discussão ao destacar que o grupo havia considerado aspectos ambientais relacionados à poluição das águas, impacto na vida marinha e processos de oxigenação da água. Esse esforço, porém, não foi desenvolvido de maneira aprofundada na apresentação, o que sugere uma dificuldade em transpor o conhecimento disciplinar para uma abordagem interdisciplinar, como vemos na fala de FP2: *“A gente também pensou na relação entre a poluição e a oxigenação da água, porque se a turbidez aumenta, pode afetar a vida marinha.”* (FP2, grifos do diário de bordo das pesquisadoras)

Mesmo com essa tentativa de ampliação da abordagem, o restante do grupo não deu continuidade a essa linha de raciocínio, retornando à explicação dos conteúdos físicos já previamente delimitados. Esse comportamento indica que, apesar de um entendimento teórico da importância da interdisciplinaridade, sua aplicação prática ainda se encontra em um estágio inicial, com uma predominância da estrutura disciplinar tradicional sobre a proposta de integração entre diferentes áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelaram que a compreensão da interdisciplinaridade pelos futuros professores de Física ainda se encontra em um estágio inicial, caracterizando-se por uma abordagem predominantemente disciplinar. Embora o grupo tenha conseguido estabelecer algumas conexões entre os conteúdos físicos e o tema transversal da poluição da água, a construção das atividades didáticas seguiu um modelo linear, no qual os conceitos de densidade e refração foram apresentados isoladamente antes de serem relacionados à temática ambiental. Isso indica que, embora reconheçam a importância da interdisciplinaridade, os licenciandos ainda enfrentam dificuldades em estruturá-la de forma integrada, demonstrando uma tendência a priorizar os conteúdos físicos já dominados antes de expandirem as conexões com outras áreas.

Como já mencionado nos resultados, foi observado que, durante a apresentação, dois dos participantes limitaram-se à exposição dos conceitos físicos, sem aprofundar a relação com questões ambientais e biológicas. Apenas um dos integrantes tentou ampliar a discussão ao mencionar a influência da poluição na oxigenação da água e na vida marinha, mas essa linha argumentativa não foi explorada pelo restante do grupo. Esse dado reforça que, embora os futuros professores consigam identificar possibilidades interdisciplinares, ainda há desafios na implementação em propostas didáticas, sobretudo na transposição de um olhar disciplinar para um modelo de ensino contextualizado.

Dessa forma, a pesquisa permitiu responder à questão central ao evidenciar que os futuros professores concebem a interdisciplinaridade como uma articulação entre diferentes áreas do conhecimento, mas encontram dificuldades em aplicá-la de maneira estruturada. O processo de elaboração das atividades mostrou que a interdisciplinaridade foi pensada de forma retrospectiva, ou seja, os conceitos físicos foram definidos primeiro, e somente depois o grupo buscou formas de relacioná-los com o tema gerador.

REFERÊNCIAS

BAZZO, W. A; PEREIRA, L.T; SILVA, C. P. **Ciência, tecnologia e sociedade**: Ensino de ciências e formação cidadã. Florianópolis: UFSC, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - PCN: Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

FAZENDA, I.C. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I.C. **O que é interdisciplinaridade?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALIAZZI, M.C. **Interdisciplinaridade e formação de professores**: A prática da pesquisa como princípio educativo. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

HECKHAUSEN, H. **Disciplines and interdisciplinarity**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1972.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

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

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

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006. 406 p.

MORAN, J.M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. São Paulo: Papirus, 2015.

MORIN, E. **A religação dos saberes: O desafio do século XXI**, 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade**: O currículo integrado.
Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.022

ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: IMPLICAÇÕES DA BNCC E DO PNLD NO ENSINO MÉDIO

Edilaine Aparecida Vieira¹
Graziela Piccoli Richetti²

RESUMO

A presença de livros didáticos nas escolas é indiscutível. Eles desempenham um papel fundamental, tanto na preparação dos planos de aula pelos professores quanto no seu uso pelos alunos. Os livros didáticos são elementos intrínsecos da cultura escolar e desempenham um papel importante nesse contexto. No Brasil, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático é responsável por avaliar, adquirir e distribuir livros didáticos das diferentes áreas nas escolas brasileiras. A produção dos livros didáticos sofreu mudanças significativas devido à implementação da Base Nacional Comum Curricular, resultando na distribuição, entre 2021 e 2025, de livros interdisciplinares e organizados por áreas do conhecimento. Este trabalho apresenta um recorte de um projeto de ensino, pesquisa e extensão que visa promover atividades que articulem professores universitários e estudantes de graduação em torno da temática dos livros didáticos. O objetivo foi analisar os livros do PNLD da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a partir da experiência de trabalho com a análise de livros didáticos na formação inicial de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual os dados foram coletados em uma oficina realizada com licenciandos em Química. Entre os resultados, destaca-se a redução significativa de conteúdos científicos nos

1 Professora do Departamento de Ciências Exatas e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, edilaine.vieira@ufsc.br.

2 Professora do Departamento de Ciências Exatas e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, graziela.richetti@ufsc.br

livros analisados, o que sugere uma possível limitação no acesso ao conhecimento, apesar do edital do PNLD determinar que os livros sejam “não sequenciais”. A análise também apontou limites na abordagem dos conteúdos em relação ao cotidiano, diferença que pode estar relacionada ao número de páginas permitido pelo edital e à estrutura dos livros. De modo geral, o estudo oferece subsídios para orientar o uso de livros didáticos no ensino de Química, além de contribuir para pesquisas sobre a utilização desses materiais e enriquecer o debate sobre a produção colaborativa de recursos didáticos.

Palavras-chave: Livros didáticos, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A presença dos livros didáticos nos espaços educacionais é inegável, seja para auxiliar os professores no planejamento das aulas, seja para apoiar os alunos em diferentes contextos, dentro e fora da escola. Esses livros, físicos ou digitais, integram-se à cultura escolar como um elemento fundamental e precisam ser estudados e analisados criticamente. De acordo com Choppin (2000), cada livro didático configura-se como uma mídia que armazena conhecimentos e habilidades que a sociedade, em um determinado momento, considera cruciais para os jovens adquirirem e perpetuarem seus valores e sua cultura.

É importante ressaltar que os livros didáticos têm funções específicas e bem definidas, como o controle do ensino, organização do conteúdo, metodologia e avaliação. Eles desempenham um papel crucial no trabalho dos professores, especialmente no planejamento das aulas. No entanto, vale a pena mencionar que a maneira como os professores se apropriam dos livros didáticos e os incorporam ao seu trabalho ainda é um campo de pesquisa pouco explorado.

Nesse sentido, reconhece-se que os livros didáticos acompanham o processo de educação escolar no Brasil, que nos últimos tempos tem sido marcada por uma perspectiva neoliberal da educação, que se revela na instituição de uma Base Nacional Comum Curricular e nas Reformas Curriculares.

No que se refere ao contexto de reformas educacionais, destaca-se a Reforma do Ensino Médio. Marcada inicialmente por intensas tensões – principalmente devido ao seu caráter autoritário, implementada por Medida Provisória que originou a Lei nº 13.415/2017 –, o processo gerou amplos debates públicos e manifestações ao longo dos anos. Essas discussões resultaram no atual documento normativo, aprovado após revisões, que estabelece a Política Nacional do Ensino Médio.

A nova legislação Lei nº 14.945/2024 altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, responsável pela reforma anterior. Essa lei preconiza que os diferentes saberes sejam articulados a partir das áreas do conhecimento, a saber: Ciências da natureza e suas tecnologias, incluindo as disciplinas de Física, Biologia e Química; Ciências humanas e sociais aplicadas, incluindo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia; Linguagens e suas tecnologias, compreendendo as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua

Portuguesa; e, por fim, Matemática e suas tecnologias, considerada uma área específica do conhecimento. Apesar de sua aprovação, o texto atual permanece alvo de questionamentos críticos, uma vez que mantém desafios estruturais, como a flexibilização curricular e a desigualdade de acesso a itinerários formativos.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático é responsável por avaliar, adquirir e distribuir livros didáticos das diferentes áreas nas escolas brasileiras. A produção dos livros didáticos sofreu mudanças significativas devido à implementação da Base Nacional Comum Curricular, resultando na distribuição, entre 2021 e 2025, de livros interdisciplinares e organizados pelas áreas do conhecimento indicadas na Lei 14.945/2024 e normatizadas no documento da BNCC.

De modo geral, tais mudanças despertam preocupação quanto ao apagamento de conteúdos essenciais e a supressão de disciplinas ou componentes curriculares, flexibilizando, de forma problemática, o acesso democrático ao conhecimento. Essas alterações impactam não apenas a formação integral dos jovens brasileiros, mas também reconfiguram a estrutura organizacional das escolas, com efeitos em múltiplas dimensões: estrutura organizativa da escola, incluindo alteração de carga horária, flexibilização do currículo, conteúdos e forma escolar, a avaliação, a organização do trabalho pedagógico, as políticas de formação inicial e continuada de professores, o trabalho docente e os materiais e livros didáticos.

É com foco nessas discussões que este trabalho tem como objetivo analisar os livros do PNLD da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a partir da experiência de análise de livros didáticos na formação inicial de professores. Trata-se de um recorte de um projeto de ensino, pesquisa e extensão que busca promover atividades que articulem professores universitários e estudantes de graduação em torno da temática dos livros didáticos. A pesquisa é de natureza qualitativa, com dados coletados em uma oficina realizada com licenciandos em Química.

REFERENCIAL TEÓRICO

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, em 2017, está articulada à justificativa da necessidade de instituir conteúdos mínimos a serem abordados no Ensino Fundamental e seus equivalentes no Ensino

Médio, conforme previsto no artigo 210, parágrafos 1º e 2º, da Constituição Federal de 1988. No entanto, esse papel já era anteriormente desempenhado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Contudo, é importante relacionar a instituição desses documentos com a agenda neoliberal, que tem pautado a educação como uma estratégia articulada a questões econômicas. Nesse sentido, a presença de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais, além do setor empresarial, tem sido cada vez mais constante nas discussões sobre educação, exercendo total influência sobre a legislação e a organização do Estado, à luz da atuação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Nesse sentido, reformas como a do Ensino Médio tornam-se estratégicas. Marcada pela instituição da Medida Provisória convertida na Lei nº 13.415/2017, essa reforma gerou uma série de conflitos, uma vez que foi pautada em mudanças na estrutura organizacional das escolas em múltiplas dimensões. A preocupação com o esvaziamento de conteúdo permeou todo o processo de construção da proposta e ainda permanece em pauta diante do documento aprovado. Especialmente no caso dos estudantes que optarem pelo itinerário de formação técnica e profissional, de acordo com a análise de Ribeiro (2024), a formação básica será reduzida para 2.100 horas.

O impacto dessas reformas afeta as políticas educacionais tais como a configuração de um novo desenho curricular, pautado em áreas do conhecimento; a construção de itinerários formativos; alterações na carga horária; mudanças nos processos de avaliação, na formação de professores, além de alterações na produção de livros didáticos, que acabam legitimando o processo de implantação de mudanças.

No que se refere à política de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Edital de Convocação nº 03/2019, objeto 2, convocou editoras para a produção de Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio, para utilização no período de 2021 a 2025. Essas mudanças afetaram a estrutura organizativa dos materiais, tanto em termos de conteúdo quanto de formato, além de dificultar sua utilização pelos professores, uma vez que os livros estão organizados por área do conhecimento, enquanto a formação docente, na maioria dos casos, ocorre por disciplina.

Os livros didáticos fazem parte da cultura escolar e constituem-se como um elemento importante dessa cultura. Destaca Choppin (2000, p.554):

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos [sic], quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas.

Considerando essas relações entre os programas oficiais e os manuais, o autor afirma que pelo manual também se “transmitem um sistema de valores, uma ideologia, uma cultura”, que pode estar presente de forma direta, de maneira implícita ou até mesmo explícita (Choppin, 2000, p. 109). As análises que envolvem o livro didático precisam considerar essas questões e entender que não há neutralidade nos livros didáticos, pois estes estão atrelados aos valores de uma sociedade, em dado momento.

No caso brasileiro, a existência de um programa específico dentro do Ministério da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo qual todas as crianças e jovens recebem livros em praticamente todas as disciplinas e etapas da Educação Básica, remete à importância dessa iniciativa. Além disso, evidencia a necessidade de compreender melhor o programa e as transformações que ele sofre à medida que a educação é influenciada por organismos externos, impactando reformas educacionais que se expressam, entre outras questões, no currículo, como no caso da reforma do Ensino Médio.

Por outro lado, é importante que as políticas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, acompanhem essas transformações, de modo a compreender as mudanças, construir resistência e debates contra imposições, mas também gerar possibilidades de uso. Isso é crucial, considerando que se trata de uma política que afeta todas as escolas públicas e envolve um valor financeiro considerável. De acordo com os dados oficiais³, em 2024, foram gastos R\$ 209.416.583,66.

³ <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>, consultado em 01 de março de 2024.

METODOLOGIA

Neste artigo, apresentamos uma análise dos dados obtidos durante a oficina realizada no contexto da formação inicial de professores, com um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina, câmpus Blumenau. O processo foi atrelado às disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado III e envolveu encontros presenciais e *on-line*. Discussões sobre o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático - História e seus desafios” e “Fake news, mistificação e desinformação” - foram centrais, contando com a participação das professoras que ministram as disciplinas, assim como com apoio externo de profissionais especializados na temática.

O foco da análise neste trabalho está centrada na análise geral do livro da área de Ciências da Natureza, à luz das mudanças curriculares, BNCC e Reforma do Ensino Médio. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e os dados obtidos nas rodas de conversa e com a ferramenta de avaliação do livro didático foram analisados a partir da análise de conteúdo (Franco, 2003).

Das sete coleções aprovadas na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, o grupo de estudantes escolheu duas coleções em uso nas escolas públicas de Blumenau- SC: Coleção Ciências da Natureza editora Moderna Plus e Coleção de Ciências da Natureza editora Scipione. A análise foi realizada por meio de um roteiro previamente desenvolvido pelos autores da pesquisa, conforme mostrado na Tabela 1 (Fig. 1).

Tabela 1: Roteiro de análise dos livros didáticos

Avaliadores:	
Identificação do livro: título, editora, série, área ou disciplina, autores e área de formação	
Análise geral	
Abordagem teórico-metodológica	Conteúdos: organização, introdução, contextualização, fatos cotidianos, linguagem e significação
	Atividades didáticas
Recursos iconográficos	Relação entre as imagens e os temas, qualidade das imagens, uso de fotos, quadrinhos, tabelas
Conteúdos e estrutura do livro	Facilidade de localizar conteúdos
	Relação entre as seções ou divisões do capítulo
	Adequação da quantidade de páginas
	Adequação na quantidade de conteúdos abordados

Conteúdos digitais virais	
Questões gerais	Elementos relacionados ao tema
	Linguagem clara e acessível sobre o tema e os conceitos
	Aspectos desfavoráveis sobre o tema
Critérios de ACT para análise: a) de textos de apresentação de conteúdo b) encaminhamentos metodológicos e atividades propostas	Possibilidade de abordar princípios, valores e normas e do reconhecimento da Ciência e Tecnologia como parte do desenvolvimento da humanidade
	Capacidade de aplicar o conhecimento científico e/ou matemático nas práticas sociais
	Identificação e compreensão do papel da matemática no mundo moderno
	O conhecimento matemático contribui para a explicação de fenômenos científicos
	Elementos que possibilitam atender às necessidades reais na formação da cidadania
	Elementos para observar que a ciência é uma construção histórica e social, e que não é uma verdade absoluta
	Desenvolvimento da capacidade dos estudantes participarem de debates científicos, sejam de ordem social, judicial, política ou ética
	Consciência de como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

RESULTADOS

A análise mostrou que, no que diz respeito à abordagem teórica e metodológica, à organização dos livros por áreas do conhecimento e à utilização da mesma estrutura de páginas dos editais anteriores, houve uma redução dos conteúdos dos componentes específicos, o que, por consequência, levou à forte tendência de exclusão desses conteúdos da vida escolar dos estudantes. Segundo os acadêmicos/avaliadores, “é difícil pensar como será a relação entre esses livros e sua aplicação em sala de aula” (mesa redonda, 2023).

Em relação aos conteúdos e estrutura do livro, uma das estudantes/avaliadoras manifesta que a quantidade de páginas não atende as expectativas de um livro de Química para os três anos do Ensino Médio, justamente pelo limite de páginas e trazer os conteúdos de forma muito resumida e insuficientes para uma boa compreensão, fundamental para conteúdos mais abstratos. Por exemplo

“conteúdos básicos da química como matéria e estequiometria, são destinados apenas 20 páginas, incluindo páginas de exercícios, e conteúdo” (Moderna Plus - Ciências da Natureza - Matéria e Energia). A compreensão do que vem a ser matéria é basilar para o aprendizado de outros conteúdos mais aprofundados, como a estequiometria, que reúne um conjunto de conceitos químicos muito presentes no trabalho dos cientistas e em atividades cotidianas. Nesse sentido, os conhecimentos químicos sobre estequiometria são importantes para estabelecer a quantidade de produtos e reagentes envolvidos em uma reação química, e a falta desses conhecimentos pode provocar acidentes, não somente nos laboratórios, mas também no cotidiano, quando produtos de higiene e limpeza são misturados inadvertidamente ou utilizados em quantidade maior do que a recomendada no rótulo dos produtos.

Os livros não são sequenciais, e esta é uma indicação do edital, objeto 2 (Brasil, 2019). Durante o debate, os alunos levantaram várias questões, entre elas: por qual dos seis livros disponíveis, em cada coleção adotada pela escola, devemos começar? Qual seria a sequência mais adequada, levando em consideração a complexidade do conteúdo? Se o aluno mudar de escola, como ele se adaptará aos conteúdos se a escola que o recebe escolher uma ordem diferente para utilizar os livros? (Roda de conversa, 2023). Os questionamentos dos participantes levantam algumas das limitações da implementação da BNCC, entre as quais “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (Brasil, 2018, p. 21). A reestruturação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura vem acontecendo, entretanto levará mais tempo do que a implementação da BNCC nas escolas, iniciada em 2021 no estado de Santa Catarina. Outra limitação refere-se à sequência de abordagem dos conteúdos, visto que, no caso da Química, o ordenamento é necessário porque existem conceitos que precisam ser abordados no primeiro ano do Ensino Médio, por exemplo, teorias atômicas, tabela periódica, densidade, solubilidade, entre outros.

Em relação ao formato do livro por área do conhecimento, uma das estudantes/avaliadoras, que, ao analisar a obra *Materiais e Energia: Transformações e Conservação*, editora Scipione”, localizou “os conteúdos de química, entretanto, a organização do livro que deveria incluir biologia e física, mostra-se desequilibrada, uma vez que a maioria do conteúdo é sobre química. Esta falta de equilíbrio compromete a proposta inicial de oferecer uma visão mais completa e integrada

do conhecimento” (Avaliadora B). Nessa direção, essa distribuição desigual pode reforçar nos estudantes a ideia de que o conhecimento científico é fragmentado e isolado, indo de encontro à proposta de integração curricular preconizada pela BNCC.

Sobre a relação entre os conteúdos e as questões do cotidiano, a avaliação da coleção *Moderna Plus* indica que ela não adota a perspectiva de que o cotidiano é diverso. Ao observar as imagens e os recursos iconográficos, percebe-se que “não há representações claras de pessoas de outras regiões do mundo. Como exemplos, temos imagens de capoeira para questões relacionadas à energia e de uma criança da tribo Kalapalo comendo beiju para abordar o tema das calorias” (Avaliadora A). Dessa forma, fica a critério do professor buscar referências complementares para explorar outros cotidianos, outras culturas e até mesmo estabelecer aproximações com o cotidiano e a cultura que seus alunos e alunas vivenciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de análise de livros do PNLD Ensino Médio da área de Ciências da Natureza apontou, entre outras questões, uma redução expressiva de conteúdos, principalmente nos livros de Ciências da Natureza, o que indica uma preocupação com a fragmentação e a negação do acesso ao conhecimento, uma vez que o edital (Brasil, 2019) solicita que os livros sejam “não sequenciais”.

A análise também apontou limites na abordagem dos conteúdos em relação ao cotidiano e, em alguns volumes, a falta de integração entre os conteúdos das disciplinas, diferenças que podem estar relacionadas ao número de páginas permitido pelo edital e à estrutura dos livros. As mudanças impostas pela Reforma do Ensino Médio e materializadas nos livros didáticos, além de interferirem significativamente no currículo escolar, impactaram a organização do trabalho pedagógico e, especialmente, a formação inicial dos professores, que ainda estão concluindo a graduação com uma matriz curricular dissonante da BNCC.

De maneira geral, o trabalho oferece elementos para orientar o uso de livros didáticos no ensino de Química e Matemática, subsidiar outras pesquisas sobre os usos desses materiais e enriquecer a discussão sobre a produção colaborativa de materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: [05/03/2025].

_____. **Edital de Convocação nº 03/2019 – CGPLI.** Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: [data do acesso].

_____. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: [05/03/2025].

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: [05/03/2025].

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: [05/03/2025].

_____. **Ciências da Natureza e suas Tecnologias.** Guia digital PNLD 2021. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

CHOPPIN, A. *Pasado y presente de los manuales escolares*. In: BERRIO, J. R. (Org.).

La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes. Madrid:

Biblioteca Nueva, 2000. p. 107-167.

FRANCO, M. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2003.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.023

O PERCURSO FORMATIVO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PERIFÉRICAS

Graziela Nunes Rodrigues¹

Milena Pinheiro Brum²

Alessandra dos Santos Toledo³

Mauren Lúcia Braga de Araújo⁴

RESUMO

Este resumo faz um recorte de um TCC intitulado “O PIBID e a formação de professores de Educação Física no extremo oeste gaúcho”. O estudo busca compreender a formação de futuros professores de Educação Física (EF) a partir de suas experiências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UNIPAMPA. O estudo teve como intuito expandir as experiências de formação de professores e contribuir para diálogos sobre o fenômeno com outros pesquisadores, bem como incentivar os programas de políticas públicas educacionais. Foi utilizada uma abordagem quantitativa e qualitativa do tipo etnográfica. A investigação dos dados foi realizada por meio de pesquisa documental, questionários e grupos focais, envolvendo 34 participantes do PIBID-EF. O contexto da investigação incluiu licenciados e licenciandos da EF, um curso noturno com desafios específicos devido ao

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, graziela.nunes@acad.ufsm.br;

2 Doutoranda pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, milena.brum@acad.ufsm.br;

3 Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, alessandra-toledo.aluno@unipampa.edu.br;

4 Professor orientador: Doutora, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, maurenaraujo@unipampa.edu.br.

perfil majoritariamente trabalhador dos estudantes. Os resultados indicam que o programa proporcionou uma formação abrangente e humanizada, ampliando a percepção dos participantes sobre o papel do professor, contribuindo para qualificação didático-metodológica. Durante doze anos, dez escolas participaram, sendo oito localizadas em áreas periféricas. Os relatos evidenciam o impacto dessas vivências, que fortalecem o percurso formativo. As reflexões dos participantes revelam que o contato com as realidades socioeconômicas distintas lhes permitiu entender a importância do papel do professor na vida dos alunos. Foi possível identificar, a partir dos elementos que constituíram a análise do contexto do PIBID-EF, que a formação de Professores de EF no extremo oeste gaúcho parece vir transformando uma realidade injusta, quando atua sobre ela a partir de ações inclusivas e democráticas, como as que foram encontradas neste estudo.

Palavras-chave: Formação de professores, Transformação educacional, Educação Física.

INTRODUÇÃO

O percurso formativo de professores em escolas públicas é um tema central para compreendermos os desafios e as potencialidades da formação docente no Brasil. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como um espaço privilegiado para aproximar os futuros professores da realidade escolar, promovendo um contato direto com a sala de aula e contribuindo para a construção da identidade profissional. Este recorte tem como objetivo discutir a trajetória formativa de pibidianos da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) do núcleo Educação Física localizado no extremo Oeste do Rio Grande do Sul, que atuaram e atuam na educação pública, destacando as contribuições do PIBID nesse processo.

No contexto das escolas públicas, essa formação depara-se com desafios estruturais, como a falta de recursos, turmas numerosas e/ou mistas e a necessidade de adaptar metodologias para diferentes realidades socioeconômicas. O PIBID possibilita que os licenciandos vivenciem esses desafios, refletindo sobre suas práticas e buscando soluções que tornem o ensino mais significativo. Para Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, no qual as vivências em contextos desafiadores, como as escolas públicas, são fundamentais para o desenvolvimento profissional. Nóvoa (2009) destaca que a experiência prática proporciona uma construção constante da identidade profissional docente, um movimento contínuo que se constrói por meio da reflexão crítica sobre a realidade escolar. A imersão do licenciando no ambiente escolar fortalece sua capacidade de lidar com essas adversidades, aprendendo a adaptar suas práticas para atender à diversidade.

A formação inicial do professor é um momento determinante para a construção de sua prática pedagógica. O PIBID atua como um elo entre a teoria acadêmica e a prática docente, permitindo que os futuros professores testem estratégias pedagógicas no chão da escola. Essa experiência propicia uma compreensão mais profunda do cotidiano escolar, incentivando o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação na Educação Básica.

Os relatos de licenciandos participantes do PIBID-EF demonstram que a experiência nas escolas públicas influencia diretamente a sua percepção sobre a docência. Muitos relatam um amadurecimento profissional significativo, reconhecendo a importância de uma formação que equilibre teoria e prática. Além

disso, o contato com professores experientes e com a gestão escolar possibilita uma visão mais ampla dos desafios e potencialidades do ensino público.

A formação docente é um processo contínuo que demanda experiências concretas no ambiente escolar. O PIBID-EF desempenha um papel fundamental ao proporcionar esse contato direto, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e adaptadas à realidade das escolas públicas. Assim, é essencial fortalecer iniciativas que aproximem os futuros professores do cotidiano escolar, garantindo uma formação mais completa e contextualizada.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é caracterizada pela combinação de uma abordagem quantitativa e qualitativa, com ênfase na etnografia, a fim de estudar as experiências formativas dos alunos da Licenciatura em Educação Física (LEF) da UNIPAMPA. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender, de maneira profunda e contextualizada (Mattos, 2011), como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) impacta a formação dos estudantes, levando em consideração a complexidade do processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário e nas escolas de Educação Básica. A etnografia, enquanto abordagem metodológica, permite uma imersão no campo de estudo e a observação participante (Bourdieu, 2004), fundamental para o desenvolvimento do entendimento sobre as práticas e vivências dos alunos durante sua formação acadêmica.

O trabalho baseou-se em um recorte específico da pesquisa, focando nos participantes do PIBID-EF entre 2012 e 2024, e utilizou um processo multimetodológico para o entendimento do estudo. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da universidade, com o objetivo de mapear o histórico do PIBID na LEF, incluindo os editais, seleções, número de bolsas, escolas e alunos envolvidos ao longo dos anos. Essa fase documental forneceu a base para a compreensão do contexto institucional do programa na universidade.

Além disso, um questionário composto por cinco blocos de perguntas foi enviado aos participantes do PIBID-EF, com a utilização da plataforma Google Forms. O questionário foi estruturado para registrar informações tanto quantitativas quanto qualitativas, e foi aplicado a um total de 55 alunos, dos quais 34

responderam. As questões foram elaboradas de forma a explorar as experiências formativas dos alunos, suas expectativas e os impactos que o programa trouxe para sua prática pedagógica. O registro das percepções sobre a experiência foi complementado com uma roda de conversa/grupo focal, que possibilitou um espaço de reflexão e debate sobre as vivências dos participantes.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o anonimato e a confidencialidade das informações compartilhadas durante a pesquisa. A metodologia adotada permitiu não apenas a coleta de dados, mas uma análise profunda e abrangente das experiências dos alunos, contribuindo para o entendimento do impacto do PIBID na formação dos futuros professores de Educação Física do extremo oeste gaúcho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O percurso formativo dos participantes PIBID-EF foi profundamente influenciado pelas realidades socioeconômicas e culturais das escolas em que atuaram, especialmente as localizadas em áreas periféricas. Esse processo de formação não só os preparou para o exercício da docência, mas os fez refletir sobre o papel social da escola e do professor na vida dos alunos. A interação com esses contextos desafiadores e a vivência cotidiana nas escolas de periferia proporcionaram aos participantes uma compreensão ampla das dificuldades enfrentadas por esses estudantes, além de oferecer a oportunidade de desenvolver habilidades pedagógicas para lidar com as adversidades do ambiente escolar.

A participação de uma licencianda de 2024 no PIBID- EF exemplifica como essa vivência ajudou a moldar sua visão sobre a educação e a prática docente. Ao relatar sua experiência, ela destacou a realidade de alunos que enfrentam desafios significativos e têm poucas oportunidades. A convivência com esses alunos fez com que refletisse sobre a importância do papel do professor na vida desses jovens, entendendo que a docência vai além da simples transmissão de conhecimento acadêmico, englobando também apoio emocional, motivação e inspiração para a vida. A licencianda ressalta que, ao se tornar professora, terá a chance de impactar positivamente esses alunos, oferecendo mais do que apenas conteúdo curricular, mas também a possibilidade de transformação pessoal e social.

Ao interagir com esses alunos, percebi o quanto muitos deles enfrentam desafios e têm poucas oportunidades. Essa convivência me fez

refletir sobre a importância do papel dos professores na vida desses jovens. Entendi que, como futuros professores, temos a chance de causar um impacto positivo significativo na vida desses alunos. Podemos oferecer não apenas o conhecimento acadêmico, mas também apoio, motivação e inspiração. (Participante licencianda, 2024)

Esse tipo de reflexão sobre a prática docente foi ampliado por outro participante, um licenciado que também compartilhou sua vivência em uma escola periférica, em 2017. Seu relato destaca como a experiência de estar inserido nesse contexto transformou sua forma de ver os alunos e o papel da escola. A vivência em uma escola de periferia o fez perceber que, ao contrário do que ele imaginava antes de sua atuação, não basta tratar todos os alunos de forma igual. A experiência o levou a adotar uma abordagem mais humanizada e compreensiva, reconhecendo que muitos dos alunos não apenas buscam aprender uma atividade ou um conteúdo, mas que precisam ser ouvidos, acolhidos e respeitados em suas necessidades emocionais e sociais. Isso revela que a formação inicial dos professores muitas vezes não os prepara completamente para as complexidades que envolvem o ensino em contextos de vulnerabilidade, e como o PIBID, ao aproximá-los dessas realidades, cumpre um papel fundamental na formação de educadores mais sensíveis às necessidades de seus alunos.

Estar inserido em escola de periferia muda nosso pensamento sobre como devemos lidar com nossos alunos, perdemos a noção de que todos são iguais e passamos a tratar de maneira mais humanizada aqueles que por vezes não querem só aprender uma atividade diferente e sim ser ouvidos e acolhidos por nós professores. (Participante licenciado, 2017)

Além disso, os/as participantes destacaram que a compreensão da realidade escolar a partir das experiências em escolas periféricas deu um choque de realidade na formação inicial, sugerindo por mais de uma vez que as experiências de formação docente em EF ganham qualidade na formação humana quando acontecem em ambientes escolares periféricos: “Fez muita diferença na minha história ter vivenciado a Educação Física escolar em escolas periféricas, pois me colocou em contato com realidades onde os desafios eram maiores do que a construção de um plano de aula” (participante licenciada, grupo focal); “Quando estamos numa realidade escolar mais complexa, entendemos melhor as questões que existem na sociedade como um todo, a partir a desigualdade evidente”

(participante licenciando, grupo focal) Os elementos encontrados no trabalho de campo vão ao encontro do que relataram Araújo e colaboradores (2024) em relação aos Programas de formação em EF aproximarem a universidade das escolas e entrelaçarem a formação inicial com a verdadeira realidade escolar, superando o ensino de habilidades motoras e competências esportivas, e promovendo a escuta, diálogo e a construção coletiva de ações para o desenvolvimento humano (Araújo, Mendes e Sabedra, 2024).

Esses relatos evidenciam o impacto da formação em contextos escolares periféricos, cujos desafios incluem, entre outros, a falta de recursos materiais, a violência no ambiente escolar, a desmotivação de muitos alunos e a precariedade da infraestrutura. Os dados de participação dos pibidianos ao longo dos anos (38,2% dos participantes atuaram em uma escola, 29,4% em duas e 23,5% em três escolas) demonstram a variedade de contextos em que esses futuros professores estiveram inseridos e como essas experiências moldaram suas trajetórias profissionais. As dificuldades enfrentadas por educadores recém-formados em escolas periféricas foram discutidas por Silva e Moreira (2020), que apontaram a falta de apoio institucional, a escassez de recursos didáticos e a violência como barreiras significativas para a prática pedagógica. Esses obstáculos exigem uma formação contínua, que prepare os docentes para superar os desafios e trabalhar em contextos adversos, sempre com o objetivo de promover uma educação de qualidade e inclusiva.

A formação oferecida pelo PIBID-EF, portanto, vai além do desenvolvimento de competências pedagógicas tradicionais, envolvendo uma reflexão crítica sobre o papel social do professor em contextos de desigualdade e a necessidade de políticas públicas de apoio à educação. A pedagogia freireana, com sua ênfase na práxis educativa, crítica e dialógica, torna-se uma referência importante nesse processo, pois promove a construção de práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa dos alunos e buscam transformar as relações de poder na escola. Para Freire (1987), a educação deve ser um instrumento de emancipação, e é isso que os professores do PIBID-EF, ao lidarem com os desafios das escolas periféricas, buscam implementar em sua prática diária.

Nesse cenário, a formação pibidiana se configura como um elemento-chave na construção de uma educação mais inclusiva e humana, ao proporcionar aos futuros professores uma compreensão profunda da realidade socioeconômica e cultural dos alunos. A convivência com a realidade escolar das periferias, ao

invés de distanciar os professores da sua formação inicial, aproxima-os da complexidade do papel da escola na sociedade. A LEF, assim como outras áreas do conhecimento, precisa se adaptar a essas realidades, e a formação prática do PIBID é fundamental para essa adaptação. Isso envolve, além de um currículo que reconheça as desigualdades sociais e proponha práticas pedagógicas inovadoras, a importância de políticas públicas e apoio institucional para que o processo formativo seja sustentado ao longo da carreira docente.

Em suma, o PIBID-EF oferece aos futuros educadores a oportunidade de vivenciar a educação em contextos reais, de imersão em escolas com realidades sociais e culturais diversas e de refletir sobre como a escola pode e deve ser um espaço de transformação social. A formação desenvolvida no programa é um reflexo de uma prática educativa que busca transformar tanto o educador quanto o educando, e tem a capacidade de gerar mudanças significativas na vida dos alunos e na sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso formativo vivenciado pelos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em escolas públicas, especialmente aquelas localizadas em contextos periféricos, evidencia a importância de experiências práticas que proporcionam uma compreensão profunda das realidades socioeconômicas e culturais dos alunos. Ao longo dos anos, a inserção dos pibidianos em escolas de periferia revelou-se não apenas um espaço de formação pedagógica, mas também um cenário de transformação, tanto para os futuros educadores quanto para os estudantes que ali vivenciam suas trajetórias de aprendizado.

As experiências relatadas pelos participantes, como a percepção das dificuldades enfrentadas pelos alunos em contextos de vulnerabilidade social e a reflexão sobre o papel do professor como agente de transformação social, ressaltam o impacto significativo dessa formação. Ao interagir com essas realidades, os licenciados foram desafiados a repensar suas concepções de ensino e a adotar uma abordagem humana, considerando as diversas dimensões que afetam a vida dos alunos, como a falta de recursos, a violência e a escassez de apoio institucional.

Esse processo de formação prática também ressaltou a necessidade de um currículo que leve em consideração as desigualdades sociais e que promova

práticas pedagógicas adaptadas às especificidades locais. A formação no PIBID-EF possibilitou que os licenciados compreendessem a função social da escola, não apenas como um espaço de ensino acadêmico, mas como um local onde questões de cidadania, inclusão e justiça social precisam ser constantemente trabalhadas.

Ao focar na superação das desigualdades e na promoção da educação como um direito de todos, a formação oferecida pelo PIBID alinhou-se a uma perspectiva emancipatória, que busca não apenas formar professores, mas cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

Porém as dificuldades enfrentadas pelos educadores recém-formados em escolas periféricas, como a falta de recursos, a violência e a desmotivação dos alunos, indicam a urgência de políticas públicas de apoio e formação contínua para os professores. A formação inicial oferecida pelo PIBID é fundamental, mas precisa ser acompanhada de um apoio constante durante a carreira docente para que os educadores possam superar os desafios e implementar uma educação de qualidade e inclusiva, mesmo em cenários adversos.

Através deste estudo foi possível identificar que a maioria dos e das participantes tiveram uma formação que atravessou todas as dimensões enquanto “SER” e, por esse motivo, identificamos transformação, em que cada um consegue transmitir dentro da sua esfera social as dimensões abordadas pelas experiências do Programa. Essa observação é concedida através do olhar de Paulo Freire (1996) - “ a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Portanto, o percurso formativo dos pibidianos da LEF do extremo oeste do RS demonstra que a vivência prática em contextos periféricos é essencial para a formação de professores críticos, sensíveis às necessidades de seus alunos e comprometidos com a transformação social. O PIBID-EF, ao proporcionar esse tipo de experiência, configura-se como um programa importante para a construção de uma educação mais justa, igualitária e humana, que tem o potencial de impactar não só a formação dos futuros educadores, mas também a vida dos alunos e a comunidade escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mauren Lúcia Braga de; MENDES, João Henrique; SABEDRA, Daniele Pinto. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM

CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL: EXPERIÊNCIAS NO PRP EM ESCOLAS PÚBLICAS DO EXTREMO OESTE GAÚCHO. In: Anais IX CONCOCE: Formação Humana e Intervenção em Educação Física. Goiânia, 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A.; orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos[online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

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

SILVA, F. M. R. C. da; MOREIRA, L. P. Professores iniciantes em escolas de periferia: desafios da “sobrevivência” na sala de aula. Revista eletrônica de Educação, Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”, v.14, 1-20, e4183122, jan./dez. 2020.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.024

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA COM O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E BANCO DE DADOS

Shelda Mendes Ribeiro Costa¹
Marta Nörnberg²

RESUMO

Este trabalho relata aspectos da minha experiência como bolsista de Iniciação Científica (IC) no projeto “Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional de docente dos anos iniciais”, vinculado ao GEALE (Grupo de Estudo sobre Aquisição da Linguagem Escrita) da UFPel. O objetivo principal deste relato é apresentar e refletir sobre as minhas práticas com a organização e a sistematização de materiais pedagógicos, produzidos no contexto do programa PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), contribuindo para a criação de um Banco de Dados, e sobre os estudos e análises feitas com ênfase no Sistema de Escrita Alfabética (SEA) de textos das professoras participantes do programa. A metodologia adotada envolve a preparação, a organização e as atividades de análise de documentos pedagógicos coletados durante o programa de formação PNAIC, como relatórios, planejamentos e textos escritos pelas professoras cursistas. O referencial teórico fundamentou-se nos conceitos de alfabetização e formação docente, com destaque para o SEA, e o uso de ferramentas como bancos de dados para organização de textos e documentos pedagógicos. Os resultados demonstraram a importância e o impacto positivo do uso de bancos de dados para a análise crítica de textos e documentos pedagógicos

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, sheldsmendes1999@gmail.com

2 Professora da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, martanornberg0@gmail.com

elaborados em contexto de formação continuada. No que se refere ao conteúdo explorado no programa PNAIC, é possível observar um esforço das professoras cursistas em compreender o conceito de escrita como sistema notacional, refletindo sobre sua aplicação pedagógica. Este estudo contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas e o ensino da escrita, sugerindo caminhos para futuras pesquisas na área da alfabetização, assim como indica pistas para o planejamento de programas e processos de formação docente.

Palavras-chave: Formação docente, PNAIC, Banco de dados, Sistema de escrita alfabética, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A Iniciação Científica (IC) é uma etapa essencial no desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes universitários, oferecendo a oportunidade de vivenciar o processo de pesquisa de maneira prática e colaborativa. No contexto da educação, a IC permite a reflexão crítica sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas, sendo fundamental para a formação de futuros educadores e pesquisadores. Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar minha experiência como bolsista no projeto *Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional de docentes dos anos iniciais*, vinculado ao Grupo de Estudo sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE) da UFPel, que desenvolve pesquisas com foco na área da aquisição da escrita, das práticas de alfabetização e da formação docente.

O Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o uso de bancos de dados são os principais tópicos com os quais me envolvo na condição de bolsista de iniciação científica; por isso, eles também são discutidos neste trabalho. O trabalho em torno destes dois tópicos decorre de um conjunto de ações de formação e pesquisa realizadas pelo GEALE no âmbito do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). O PNAIC foi um programa do Ministério da Educação, de grande relevância no Brasil, desenvolvido entre os anos de 2012 e 2017, e seu objetivo era garantir a alfabetização dos alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental. O projeto de pesquisa *Pensamento pedagógico e desenvolvimento profissional de docente dos anos iniciais*, em andamento no GEALE, sob coordenação da professora Marta Nörnberg, analisa textos de professoras cursistas do PNAIC visando discutir aspectos relacionados à conceitualização teórica das participantes do PNAIC sobre a escrita como sistema notacional, em termo de compreensão e apropriação em suas práticas.

Para isso, os textos analisados estão organizados no *Banco de Textos das Professoras* (BTP). O trabalho com a organização deste banco é parte fundamental da pesquisa, pois permite uma reflexão sobre as concepções e as metodologias de alfabetização adotadas pelas professoras para o ensino nos Anos Iniciais.

A metodologia de pesquisa envolve atividades de organização e codificação de textos e materiais pedagógicos, preparando-os para sua inserção no *Sistema Vestígios*, que funciona tanto como repositório, banco de dados e sistema de análise. O *Sistema Vestígios* é composto por dois bancos: o BTP (Banco de Textos de Professoras) e o BATALE (Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita,

produzidos por crianças dos Anos Iniciais). Ao realizar este trabalho de preparação e organização dos materiais no BTP, como bolsista de IC também realizo a leitura e análise dos textos escritos sobre o SEA, visando à identificação de unidades temáticas predominantes com base nas elaborações feitas pelas professoras.

Com base em resultados parciais dos estudos feitos, nota-se que as professoras fazem uso de estratégias distintas para expor sobre como compreendem o conceito de escrita como sistema notacional. Esse processo de análise, que envolve a organização e sistematização dos materiais pedagógicos, contribui diretamente para a reflexão sobre a importância da formação docente na alfabetização nos Anos Iniciais. Na minha trajetória como pesquisadora e futura professora, a utilização de bancos de dados como ferramenta de análise crítica permite aprofundar o entendimento das práticas pedagógicas, apoiando a minha compreensão sobre as metodologias de ensino e os processos de formação continuada de professores.

METODOLOGIA

Neste estudo, a análise foi realizada com base nos dados do Sistema Vestígios, que é uma plataforma que funciona como repositório e ferramenta de análise para textos relacionados à aquisição da linguagem escrita e à formação docente. Ele é composto por dois bancos de dados principais: o Banco de Textos das Professoras (BTP) e o Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE). O BTP reúne textos produzidos por professoras dos Anos Iniciais que participaram de programas de formação continuada, como o PNAIC, e o BATALE contém textos de crianças, com foco na análise de dados de escrita inicial.

As atividades de pesquisa que realizamos estão centradas nos textos dos Estratos 1 e 2 do BTP. O Estrato 1 contém produções elaboradas pelas professoras cursistas sobre um conjunto de temáticas propostas para estudo e reflexão nas formações do PNAIC. Uma delas envolveu a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Já o Estrato 2 inclui os planejamentos, os relatórios e outros materiais adicionais produzidos pelas orientadoras de estudo durante as formações do PNAIC-UFPEL em 2013 e 2014.

Como bolsista de iniciação científica, analiso os textos das professoras cursistas e das orientadoras de estudo do PNAIC. Durante os encontros, essas professoras liam textos sobre as temáticas em estudo e, antes de iniciar as

discussões, elaboraram um pequeno texto mobilizado a partir da proposição de perguntas. Uma das questões propostas foi: “Por que a escrita é um sistema notacional e não um código?” Ao analisar os textos escritos, foram identificadas duas categorias principais: “imprecisão conceitual” e “esforço de articular conceitos”. Essas categorias revelaram as dificuldades que as professoras enfrentam ao tentar entender e aplicar teoricamente o conceito de escrita como sistema notacional, mas também destacam o esforço que elas fazem para avançar na compreensão e na aplicação desse conceito em sua prática pedagógica.

Em relação aos materiais do Estrato 2, coletados ao longo das edições do PNAIC de 2013 e 2014, que incluem planejamentos, relatórios e materiais adicionais elaborados pelas professoras, o trabalho consistiu em baixar os arquivos enviados para as contas de e-mail do PNAIC-UFPEL, o que exigiu uma organização cuidadosa. Ao longo desse processo, os materiais foram armazenados em pastas do Google Drive do grupo de pesquisa e codificados de acordo com critérios específicos: tipo de texto, polo da formação, ano de produção, número de identificação das orientadoras e a unidade temática abordada. Ao organizar os dados, minha tarefa foi identificar quais unidades temáticas eram mais frequentemente abordadas nas discussões e nas produções pedagógicas das orientadoras. Esse trabalho exigiu uma análise detalhada, pois, por meio dele, pude perceber quais questões estavam sendo priorizadas na formação docente.

As atividades que realizo como bolsista de iniciação, tanto de estudo como de organização e análise dos dados, vêm sendo sistematizadas na forma de *resumo expandido* e apresentados em edições do *Congresso de Iniciação Científica (CIC) da UFPel* (Costa, Ferreira, With, Nörnberg, 2024; Costa, With, Nörnberg, 2023). A participação neste Congresso possibilita tanto a disseminação das análises e reflexões realizadas ao longo da pesquisa como reforça a importância da IC para a construção do nosso conhecimento científico e para o aprimoramento das nossas práticas pedagógicas de pesquisa e formação para a docência no campo da alfabetização.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa situa-se no campo dos estudos sobre práticas de alfabetização e formação docente, com foco no Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e no uso de textos e materiais de um banco de dados.

A utilização de bancos de dados pedagógicos tem se mostrado fundamental na organização e análise de materiais educativos. Segundo Moreira (2006), esses bancos permitem o armazenamento estruturado de grandes volumes de informações, facilitando a identificação de padrões e tendências nas práticas pedagógicas. Werle (2011) também destaca a importância dessas ferramentas na formulação de políticas educacionais, evidenciando sua relevância para a gestão e análise de dados no contexto educacional. É com base nessas noções que o Banco de Textos das Professoras (BTP) tem sido alimentado e utilizado. Entendo o trabalho com o banco como um recurso essencial para o armazenamento e sistematização de informações relacionadas às práticas pedagógicas. Esse banco, ao reunir textos produzidos por professoras dos anos iniciais que participaram de programas de formação continuada oferece condições para uma análise aprofundada das concepções e metodologias trabalhadas em contextos de formação continuada de professores dos Anos Iniciais.

O Sistema de Escrita Alfabética envolve a correspondência entre fonemas (sons) e grafemas (letras ou grupos de letras), sendo essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para Moraes (2012), a escrita alfabética é notacional, pois se baseia na representação sonora da fala por meio de símbolos gráficos. A compreensão do SEA exige um processo cognitivo ativo, no qual os alunos não apenas decodificam, mas também refletem sobre o funcionamento do sistema. O SEA é, portanto, mais do que uma simples ferramenta de codificação; é um sistema complexo que requer do aprendiz uma capacidade analítica para associar sons e símbolos de forma significativa. A pesquisa de Moraes (2012) também sugere que o ensino do SEA deve ser mediado por práticas pedagógicas que permitam aos alunos compreenderem as regularidades e irregularidades do sistema de escrita, abordando as dificuldades de aprendizagem de maneira estratégica.

Nesse sentido, a formação docente desempenha um papel fundamental nesse processo, pois possibilita que os professores reflitam sobre os conceitos teóricos do SEA e os relacionem com suas práticas pedagógicas. Essa formação ocorre tanto por meio de atividades de estudo e reflexão promovidas em programas como o PNAIC, que incentivam o aprofundamento teórico e a troca de experiências entre educadores, quanto pelo processo de escrita e sistematização de seus entendimentos. Ao registrar suas percepções e análises sobre o SEA, as docentes não apenas consolidam seu aprendizado, mas também contribuem

para o debate sobre a alfabetização, permitindo que novas perspectivas sejam desenvolvidas no campo da formação continuada.

Na seção seguinte serão apresentados os resultados do processo de organização do Estrato 2 do BTP e de análise dos textos que compõem o Estrato 1, com foco no SEA, tendo como objetivo compreender como as professoras participantes do PNAIC concebem e aplicam o conceito de escrita como sistema notacional em suas práticas pedagógicas. Esses estudos contribuem para a reflexão sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional na área da alfabetização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da minha trajetória como bolsista de iniciação científica revelam múltiplas dimensões do trabalho desenvolvido, desde a organização e análise dos materiais pedagógicos até a compreensão das dificuldades e avanços conceituais das professoras cursistas do PNAIC-UFPEL. A análise dos documentos e das respostas das orientadoras de estudo possibilitou identificar tendências e desafios enfrentados na formação docente.

a) Organização e Produção de Materiais no Banco de Textos Pedagógicos (BTP)

A sistematização dos documentos pedagógicos que compõem o Estrato 2 do BTP mostrou variações significativas em termos de recebimento de materiais entre os anos de 2013 e 2014, evidenciando uma produção expressiva no primeiro ano, seguida por uma diminuição no seguinte. Esse fenômeno pode indicar tanto um aumento da carga de trabalho das orientadoras quanto dificuldades na adesão à solicitação de compartilhamento dos materiais. Segundo Nóvoa (1992), a sobrecarga de trabalho docente e as exigências burocráticas podem impactar diretamente na participação dos professores em iniciativas de formação continuada, levando a uma redução na produção e compartilhamento de materiais.

	Turma 12 - 2013	Turma 12 - 2014	Turma 14 - 2013	Turma 14 - 2014
Unidades mais usadas	1	0	1	6
Planejamentos	79	6	65	30
Relatórios	23	3	19	8

	Turma 12 - 2013	Turma 12 - 2014	Turma 14 - 2013	Turma 14 - 2014
-	-	-	-	-
Unidades menos usadas	0	10	0	10
Planejamentos	1	4	0	6
Relatórios	1	1	2	3

Além disso, a análise dos conteúdos revelou a predominância da **Unidade 1** (currículo na alfabetização) nos planejamentos pedagógicos ao longo dos anos, enquanto a **Unidade 0** (unidade não identificada) apresentou baixa incidência. No entanto, foi possível notar uma mudança na adoção das unidades temáticas em 2014, quando a Turma 12 passou a enfatizar a Unidade 0 e a Turma 14 a Unidade 6 (grandezas e medidas). Esses dados fornecem evidências sobre que tipos de conteúdo e questões foram adotados como critérios pelas professoras para selecionar os temas para a formação e a influência de orientações institucionais ou demandas específicas do contexto escolar.

b) Compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas Professoras Cursistas

No que se refere à análise do conteúdo dos textos sobre o SEA, um aspecto relevante identificado foi o esforço das professoras cursistas em construir uma compreensão conceitual do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A análise mostrou que elas não apenas reproduziam definições teóricas, mas tentavam articular seus entendimentos a partir de diferentes perspectivas teóricas ou de aspectos de sua prática de alfabetização.

A professora A destacou o caráter cognitivo da aprendizagem da escrita, enfatizando que o aluno precisa compreender os mecanismos de funcionamento da leitura e da escrita para se apropriar do sistema. Em sua resposta, afirmou:

[...] um sistema notacional, pois ela é um processo interno que a criança faz. O aluno deve perceber como a escrita e a leitura funcionam para que ele possa apropriar-se dela. O aluno deve identificar e compreender o modo como o código (letras) se dá. (Texto da professora A).

Essa explicação reflete a perspectiva de Morais (2012), segundo a qual o SEA exige uma ação cognitiva mais complexa do que a simples codificação e

decodificação de sinais. Com base na análise de sua produção, nota-se que a professora demonstra um entendimento de que o aprendizado da escrita não se restringe à memorização de regras formais, mas envolve um processo ativo e reflexivo por parte do aluno.

Já a professora B apresentou uma analogia musical para ilustrar a relação entre letras e sons, aproximando o SEA de um sistema notacional. Vejamos como elaborou a sua reflexão:

“[...] as crianças entendem que a escrita é como notas, já que as letras produzem sons e juntas vão formando outros sons até o surgimento das palavras.”

Essa reflexão sugere que a professora percebe a escrita como uma estrutura organizada, na qual unidades menores (fonemas) se combinam para formar unidades maiores (palavras), exigindo um domínio das regras e da lógica interna do sistema. Essa concepção está alinhada com Moraes (2012), que argumenta que o SEA opera como um sistema notacional por envolver combinações sistemáticas entre grafemas e fonemas para gerar sentido.

Comparando as duas respostas, podemos observar que ambas as professoras fazem um esforço para articular suas compreensões sobre o SEA. No entanto, enquanto a professora A enfatiza o aspecto cognitivo e pedagógico do processo de aprendizagem da escrita, a professora B utiliza uma metáfora sonora para ilustrar a construção da escrita. Apesar dessas diferenças, as duas respostas demonstram uma tentativa de aprofundamento conceitual sobre a natureza do SEA, evidenciando um processo de construção de conhecimento que vai além da simples repetição de definições teóricas.

c) Impactos da Pesquisa na Formação como Bolsista

Como bolsista de iniciação científica do projeto *Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional de docentes dos anos iniciais*, desenvolvido no âmbito do GEALE, tive a oportunidade de trabalhar diretamente com a organização e análise de dados educacionais relacionados ao PNAIC-UFPEL. A tarefa de estruturar materiais pedagógicos e realizar a codificação dos dados coletados permitiu-me perceber como o uso de bancos de dados pode contribuir para a análise crítica de materiais produzidos no âmbito de processos de formação continuada, além

de possibilitar um olhar mais detalhado sobre as dificuldades e os avanços nas práticas de formação de professores.

A atuação no projeto também me permitiu compreender não apenas os desafios da organização e análise de dados, mas também o impacto do PNAIC na formação docente. O contato com os documentos pedagógicos e com as reflexões das professoras orientadoras me proporcionou uma visão ampliada sobre o ensino da alfabetização e sobre a importância de um olhar crítico na análise de materiais educacionais. Ao longo do processo, percebi como a pesquisa acadêmica pode contribuir para a prática pedagógica, auxiliando na identificação de dificuldades enfrentadas pelos professores e na formulação de estratégias mais eficazes para a formação continuada. A experiência como bolsista não só aprimorou minha capacidade de sistematizar dados e interpretar informações, mas também reforçou meu interesse pela pesquisa na área da Educação, fortalecendo meus objetivos futuros de aprofundar estudos na pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como bolsista de Iniciação Científica proporcionou-me um aprofundamento significativo no campo da alfabetização e da formação docente, permitindo uma compreensão mais crítica sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na Educação Básica. O contato com pesquisas acadêmicas, bancos de dados e referenciais teóricos fortaleceu minha capacidade analítica e ampliou minha visão sobre o papel da pesquisa na construção de estratégias para o ensino.

Além dos aprendizados adquiridos, esta trajetória despertou novas inquietações e perspectivas para investigações futuras, destacando a necessidade de aprofundamento sobre metodologias de alfabetização e políticas educacionais. O envolvimento com o projeto não apenas contribuiu para minha formação acadêmica, mas também consolidou meu interesse pela pesquisa na área educacional, reforçando a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas docentes.

Dessa forma, os conhecimentos adquiridos ao longo desta experiência servirão como base para futuras investigações, guiando novas abordagens no campo da alfabetização e do desenvolvimento profissional docente. O contato com pesquisadores e a participação ativa em discussões acadêmicas fortaleceram

minha trajetória como estudante do curso de Pedagogia, para a minha formação como professora e pesquisadora, incentivando-me a seguir explorando novas questões e contribuindo para o avanço da área.

REFERÊNCIAS

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

COSTA, S. M. R.; WITH, N. B.; NORNBERG, M. . **Explorando o BTP-GEALE: um estudo sobre materiais e temáticas exploradas na formação de professores**. In: 9 SIEPE Semana Integrada UFPEL - XXXII CIC Congresso de Iniciação Científica, 2023, Pelotas. Anais do 9 SIEPE Semana Integrada UFPEL - XXXII CIC Congresso de Iniciação Científica, 2023.

COSTA, S. M. R.; FERREIRA, C. R. G. ; WITH, N. B ; NÖRNBERG, M. . **A escrita alfabética: sistema notacional e não um código**. In: 10 SIEPE Semana Integrada UFPEL - X CIC Congresso de Iniciação Científica, 2024, Pelotas. Anais do 10 SIEPE Semana Integrada UFPEL - XXXII CIC Congresso de Iniciação Científica, 2024.

Werle, F. O. (2011). **Uso de tecnologias na organização do conhecimento pedagógico**. Porto Alegre: UFRGS.

Moreira, M. A. (2006). **Aprendizagem significativa: teoria e pesquisa**. Porto Alegre: Artmed.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.025

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Tais Barbosa¹

Letícia Corrêa Bitencourt Bianchi²

Claudinei Alonso da Silva³

Gerson Luiz Millan⁴

RESUMO

O processo de democratização da educação tem provocado intensas transformações no Ensino Superior, contemplando a ampliação de vagas em cursos oferecidos nas instituições públicas. No entanto, o sucesso na universidade não se restringe à oferta de vagas, refere-se também à permanência e à conclusão dos requisitos curriculares do curso. Estudos de Franco (2016), Arroyo (1991) e Ristoff (2011) têm servido de baliza para tal investigação, ao tratar sobre contextos emergentes nas universidades. Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa é analisar a implementação do curso noturno de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio da caracterização do perfil e situação acadêmica do estudante, das adaptações curriculares necessárias e da compreensão

1 Mestre em Educação (UFRGS) e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tais.barbosa@ufrgs.br.

2 Doutora em Educação (ULBRA/Canoas-RS) e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), leticia.bianchi@ufrgs.br.

3 Graduando do Curso de Direito (Uniritter/Canoas-RS) e Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nei@ufrgs.br.

4 Doutor em Educação (UFRGS) e Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), gerson.millan@ufrgs.br.

dos motivos de retenção e evasão. Trata-se de uma pesquisa exploratória que utiliza o Estudo de Caso como estratégia de investigação, cujo campo de investigação é o curso noturno de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, em processo de implementação desde 2024/1. A pesquisa encontra-se em andamento, por isso até o momento os procedimentos de produção de dados foram questionário semiestruturado para caracterização do perfil demográfico do ingressante, análise documental do histórico escolar dos estudantes e questionário com perguntas abertas sobre suas necessidades em relação ao seu percurso no curso. Como resultados preliminares, identifica-se que o perfil dos ingressantes no curso noturno, em sua maioria, é do sexo feminino, com formação básica em escola pública e trabalhadores. A conciliação entre estudo e trabalho e a adaptação curricular e o tempo de duração do curso são possíveis indicadores de retenção e evasão.

Palavras-chave: Democratização da educação, Licenciatura em Pedagogia, Curso Noturno, Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Este estudo constitui uma investigação em andamento que tem por objetivo analisar a implementação do curso noturno de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio da caracterização do perfil e da situação acadêmica dos estudantes, das adaptações curriculares necessárias e da compreensão dos motivos de retenção e evasão.

Acreditamos que, para alcançar esse objetivo, é importante conhecer quem é este aluno e quais suas motivações pessoais e formais para a realização do curso. Alguns marcadores, como raça, classe, cor, etnia e gênero tornam-se relevantes quando se trata de definir o perfil destes alunos.

Considerando que esse estudante acredita na qualidade da sua formação, importa saber quais as características do curso noturno de Licenciatura em Pedagogia que servem como incentivo para a sua permanência e avanço nos estudos acadêmicos e quais os possíveis fatores que desmotivam a conclusão do curso.

Dando continuidade ao artigo, apresentamos uma breve contextualização do curso em análise, evidenciando a emergência da necessidade de implementação de tal curso para atender estudantes-trabalhadores que não teriam condições de concluir seus estudos durante o dia, pois necessitam trabalhar para contribuir com a renda da família.

São apresentados também os pressupostos teórico-metodológicos que serviram de base para a análise dos dados produzidos. É com um olhar de pesquisadores e técnicos em educação da UFRGS que a equipe do Núcleo Acadêmico da Faculdade de Educação (NAC/FACED) organizou esta pesquisa, pois acredita na possibilidade de contribuir com as discussões curriculares que perpassam a formação das Pedagogas⁵ da UFRGS. Ainda, diante do papel que desempenhamos na orientação pedagógica dos estudantes e na assessoria pedagógica e técnica dos processos de alteração curricular, é que a presente pesquisa se torna pertinente para a qualificação das discussões a respeito do curso noturno de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS.

Por fim, são apresentados alguns resultados preliminares e os autores que foram referência para esta pesquisa.

5 Serão nomeadas sempre no feminino, pois é uma licenciatura cursada predominantemente por mulheres.

O CURSO NOTURNO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFRGS

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS está organizado em ofertas diurna e noturna, com vistas a possibilitar seu cumprimento integral no turno da manhã ou no turno da noite, ainda que possa haver oferta de turmas alternativas. Até 2013 eram ofertadas 120 vagas anualmente, 60 vagas por semestre no turno diurno. A partir de 2014, as vagas passaram a ser distribuídas da seguinte forma: 60 vagas por semestre, sendo 30 vagas para o curso diurno e 30 vagas para o curso noturno (UFRGS, 2023).

Em relação ao curso noturno, o tempo de integralização prevê onze etapas semestrais, totalizando cinco anos e meio de curso, sendo facultado que o aluno termine em tempo igual ao do oferecimento do curso diurno (nove semestres), no caso de vir a cursar disciplinas nos dois turnos. O tempo máximo de integralização são 22 semestres, estando de acordo com a Resolução nº 19/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS, a qual prescreve que o prazo máximo para a conclusão de todos os cursos da UFRGS é de duas vezes o tempo de integralização de seus currículos (UFRGS, 2023).

O currículo fica assim organizado: até o sexto semestre do curso, os estudantes perfazem disciplinas obrigatórias do percurso comum que compõem a Formação Essencial Obrigatória (FEO) e, a partir do sétimo semestre, disciplinas obrigatórias do percurso comum passam a integrar, juntamente com disciplinas obrigatórias específicas, as Formações Diversificadas Complementares (FDCs), compondo o que Projeto Pedagógico de Curso (PPC) denomina de Percursos Formativos, quais sejam: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (UFRGS, 2023).

O currículo é composto também por um conjunto mínimo de créditos em atividades de ensino eletivas, sendo que disciplinas obrigatórias específicas de uma FDC podem ser cursadas como disciplinas eletivas nas demais FDCs. Igualmente, o estudante pode optar por cursar disciplinas eletivas sem vinculação direta com as FDCs oferecidas. São disciplinas que visam ao aprofundamento de temáticas que venham ao encontro do interesse dos estudantes em sua trajetória acadêmica. Assim, no final do curso, o estudante deverá ter cursado pelo menos 20 créditos eletivos (UFRGS, 2023).

Para complementar a formação, há a necessidade de comprovação de participação em 11 créditos de atividades complementares, através do aproveitamento de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão, da monitoria e de outras atividades (Conforme Resolução nº 04/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS) (UFRGS, 2023).

Além das atividades complementares e eletivas, existe no currículo a previsão de práticas extensionistas que constituem 339 horas do total do curso. Por fim, a formação é composta por um Trabalho de Conclusão de Curso, que começa a ser preparado na sétima etapa (Trabalho de Conclusão de Curso I) e é concluído na oitava etapa (Trabalho de Conclusão Curso II), podendo ser construído a partir da reflexão de práticas executadas durante a formação ou relacionado com atividades de pesquisa ou extensão desenvolvidas ao longo do curso pelo estudante (UFRGS, 2023).

Em suma, oferecer o curso noturno de Licenciatura em Pedagogia é assumir institucionalmente o compromisso social de contribuir para o desenvolvimento da educação de qualidade. O compromisso institucional com a formação acadêmica de qualidade baseia-se na formação científica, entendendo a universidade como produtora de conhecimento e elemento de transformação social, inserida no processo de mudança do mundo pela modificação das relações sociais, pelo desenvolvimento tecnológico ou, ainda, pela busca de um desenvolvimento econômico que possa caminhar na direção de um mundo mais humano e solidário. É nesse sentido que se busca uma formação não somente acadêmica, mas que contribua para o estudante da universidade aprender a aprender e a se tornar um cidadão no sentido profundo dessa palavra, participante da dinâmica social (UFRGS, 2023).

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo pretende somar-se às demais pesquisas e análises que tratam sobre os seguintes temas como aportes para tal investigação: Franco (2016), ao tratar sobre as práticas pedagógicas e docência; Ristoff (2011), a respeito da universidade contemporânea; e Arroyo (1991), sobre a universidade e o trabalhador.

O conceito de práticas pedagógicas aqui discutido é para além de técnicas e procedimentos de ensino; ele é mais amplo e complexo. Como Franco (2016)

afirma, são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas. Como toda prática social, as práticas pedagógicas revelam valores e expectativas com relação ao sujeito educado (Cunha, 2017).

É preciso explicitar que as práticas pedagógicas vão além da avaliação de ações realizadas com estudantes ou da incorporação de instrumentos e tecnologias virtuais na perspectiva da inovação pedagógica. Trata-se de um processo que tem consequências pedagógicas e políticas nas micro e macroestruturas do contexto acadêmico. E, por essa razão, são entendidas também como práticas e experiências pressupostas pelos currículos acadêmicos na Universidade.

No que diz respeito à universidade contemporânea, o processo de democratização da educação tem provocado intensas transformações no Ensino Superior, contemplando a ampliação de vagas em cursos oferecidos nas instituições públicas (Ristoff, 2011). Tradicionalmente, as instituições de Ensino Superior, em especial as instituições públicas, eram reconhecidas pela rigidez no ensino e carácter diurno, estabelecendo-se como espaços ocupados por aqueles que não possuíam vínculo empregatício (Arroyo, 1991).

Nas últimas décadas, programas do governo federal, tais como Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Universidade para todos, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criação dos Institutos Federais de Educação (IFES) e de novas Universidades Federais, foram propostos na tentativa de expandir e reestruturar a universidade no Brasil (Ristoff, 2011).

No entanto, a expansão da oferta de vagas no Ensino Superior tem se mostrado um grande desafio não apenas pelo impacto financeiro, mas também pelo receio da sociedade brasileira e da comunidade acadêmica de que a expansão seja inimiga da qualidade (Ristoff, 2011).

Além disso, o sucesso na universidade não se restringe à oferta de vagas; refere-se também à permanência e à conclusão do curso. A democratização de fato exige ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, assegurando acesso e permanência a todos os que seriamente procuram a Educação Superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público (Morosini, 2011).

A permanência e a evasão são temas inerentes a todas as Instituições de Ensino Superior (IES), tanto da esfera pública como da privada. O fenômeno da evasão no Ensino Superior vem atraindo olhares de especialistas e gestores das IES de diferentes áreas (Santos, 2011; Bertelli, Duarte, 2013; Gerba, 2014). Não

se trata de um problema unicamente brasileiro, mas de uma situação internacional que atinge as IES em geral e que tem sido objeto de muitos trabalhos e pesquisas educacionais, as quais buscam explicações para suas principais causas.

Observa-se que o acesso às universidades brasileiras tornou-se assunto nas pautas políticas e sociais, mostrando a importância de oportunizar o ingresso à Educação Superior para o contexto de desenvolvimento do país. No entanto, constata-se que somente o ingresso não é suficiente para a permanência dos estudantes. Nesse sentido, devemos conhecer qual a realidade deles nos dias atuais para poder suprir as suas necessidades e propiciar um contexto que permita que permaneçam na instituição (Felicetti; Santos, 2019).

Como forma de estruturar a análise proposta, faz-se necessário pensar em um procedimento metodológico que auxilie a identificar os desafios da implementação do curso noturno de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, por meio da caracterização do perfil e situação acadêmica do estudante, das adaptações curriculares necessárias e da compreensão dos motivos de retenção e evasão. Sendo assim, acreditamos que a pesquisa exploratória e qualitativa, na qualidade de estudo de caso, é uma forte aliada neste estudo.

No entender de Yin (2015, p. 04), seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real. A importância do estudo de caso está em dar conta não somente do conjunto de muitas perspectivas e realidades sociais, mas também das diversas dimensões da pessoa que entra em relação com essas realidades. Nesse sentido, acreditamos que poderemos entender melhor os fenômenos psicopedagógicos e sociais que estão envolvidos no percurso formativo dos estudantes do curso.

Por outro lado, para construir um perfil deste aluno, acreditamos que seja necessário também produzir dados quantitativos e descritivos. Em relação ao caráter descritivo, Mattar (1999, p. 45) ressalta que sua utilização deverá ocorrer quando o propósito de estudo for descrever as características de grupos, estimar a proporção de elementos que tenham determinadas características ou comportamentos dentro de uma população específica, descobrir ou verificar a existência de relação entre variáveis. Supomos que este caminho também poderá auxiliar a encontrar os fatores motivadores para os estudantes, enquanto grupo com características específicas que têm semelhantes objetivos.

Para responder aos objetivos deste estudo, realizamos os seguintes procedimentos:

1. Caracterização do perfil sociodemográfico do ingressante, os motivos da sua escolha pela profissão e expectativas em relação ao curso através de questionário *on-line* com perguntas objetivas e abertas a ser realizado no momento da primeira matrícula do ingressante;
2. Análise documental do percurso do estudante e sua situação acadêmica, através de análise do Sistema de Graduação;
3. Identificação dos desafios encontrados no curso durante o percurso dos estudantes, através de questionário *on-line*, com perguntas objetivas e abertas.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados e uma discussão sobre os dados produzidos na pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em estágio inicial, por isso até o momento os procedimentos de produção de dados foram questionário semiestruturado para caracterização do perfil demográfico do ingressante; análise documental do histórico escolar dos estudantes e questionário com perguntas abertas sobre suas necessidades em relação ao seu percurso no curso.

No que se refere ao questionário sobre o perfil dos estudantes, obtivemos 78 respondentes. Esse número representa 95% dos alunos do curso. O perfil dos estudantes que frequentam o curso são, em sua maioria, mulheres, de idade entre 18 e 73 anos, egressas de escola pública e que exercem atividade remunerada com vínculo empregatício na área da educação. Aproximadamente 50% das estudantes-trabalhadoras têm uma carga horária semanal entre 40 e 44 horas semanais. A maioria dos estudantes utiliza transporte público para deslocamento entre casa-trabalho-universidade.

As principais motivações que levaram os estudantes a ingressarem no curso são “interesse na área da educação”, “gostar de criança” e “especializar-se na área de atuação”. A maioria dos estudantes (90%) respondeu que, no momento da escolha pelo curso, conhecia as características da profissão pedagogo(a) e

buscou informações sobre o curso. Dentre esses estudantes, 3 responderam que já atuam na área da educação e 2 informaram que estavam cursando Pedagogia em outra instituição.

O questionário sobre os desafios enfrentados pelos discentes foi respondido por 15 estudantes e aponta que a maior motivação para fazer o curso noturno de Licenciatura em Pedagogia é *“ser um curso de formação na minha área de atuação profissional que me ajudará a desenvolver melhor minhas atividades profissionais”* (83%). Em segundo lugar, as motivações que mais aparecem são *“expectativa de aprender coisas novas sobre assuntos que tenho interesse”* e *“para progredir profissionalmente”*.

Com relação às características do curso, 90% dos estudantes responderam que não conheciam o currículo, nem o tempo de duração quando optaram por realizar o curso. Dentre esses estudantes, 3 responderam que optaram pelo curso noturno por conseguirem conciliar o estudo com o trabalho e 2 informaram que o tempo de duração do curso é maior do que esperavam. Com relação ao tempo de duração do curso, 50% dos estudantes responderam que acreditam que vão concluir o curso em 11 semestres (5 anos e meio) e 50% responderam que acreditam que não conseguirão concluir em 11 semestres e que levarão mais tempo.

Todos os estudantes que responderam o questionário estão matriculados em 2025/1. Destes, 66% estão conseguindo cursar todas as disciplinas do semestre e 33% não estão. Dentre estes 33% que não conseguem cursar todas as disciplinas, 2 não estão conseguindo cursar por motivo de trabalho, apenas 1 não está conseguindo cursar por motivo de trabalho e transporte público e 1 afirma não ter tempo para cursar todas as disciplinas.

A maioria dos estudantes afirmou que está conseguindo acompanhar as aulas e realizar as atividades com tranquilidade. Um dos comentários menciona que *“os professores têm se mostrado bastante compreensivos com os alunos do noturno, adaptando as estratégias, a dinâmica e atividades para que as aulas sejam o mais proveitosas e atrativas para os alunos do noturno (que muitas vezes chegam na sala de aula após uma jornada de trabalho integral)”*.

De modo geral, a maioria dos estudantes percebe o seu desenvolvimento no curso (desempenho acadêmico e seriação aconselhada) como *“adequado”* e *“satisfatório”*. No entanto, um dos estudantes menciona que *“não apenas o meu desempenho, como o de todos os alunos, seria melhor se houvesse uma maior atenção ao curso de pedagogia noturno. Infelizmente ainda não temos acesso a muitos recursos,*

incluindo a questão da disponibilidade de cadeiras/matérias em outros turnos". Outro estudante afirma que "acredito que, por ser um curso noturno, algumas experiências que o curso diurno tem ficam perdidas por conta do horário".

Com relação às dificuldades encontradas para frequentar o curso, foi o item com maior diversidade de respostas. As mais mencionadas foram sobrecarga de trabalho, dificuldade em conciliar trabalho e estudos, falta de tempo, falta de disponibilidade de recursos e atendimentos durante a noite e a segurança no *campus* durante a noite. Essas são algumas das principais preocupações e dificuldades.

A última questão do questionário refere-se a uma pergunta aberta sobre como os estudantes acreditam que a Faculdade de Educação pode melhorar o curso noturno. Os itens mais mencionados como resposta a essa questão foram disponibilizar disciplinas em diferentes turnos, possivelmente sábados, maior disponibilidade e tempo para a utilização de recursos e espaços (laboratório de informática, restaurante universitário, biblioteca, brinquedoteca, TUA UFRGS), flexibilização nos horários das disciplinas e maior segurança e iluminação na parte externa do prédio.

A análise do percurso curricular dos estudantes revela que a maioria está conseguindo realizar o curso na seriação aconselhada e apenas 3 estudantes não estão na série aconselhada por motivo de reprovação. Além disso, alguns estudantes começaram o curso no turno diurno e fizeram novo ingresso para cursar no noturno, pois tinham necessidade de conciliar os estudos com o trabalho.

Algumas práticas pedagógicas foram adotadas pela Coordenação do curso como forma de facilitar o percurso acadêmico dos estudantes do noturno. A grade curricular do curso noturno é diferenciada do curso diurno, as primeiras seis etapas foram organizadas com disciplinas que fazem parte da FEO, ou seja, disciplinas essenciais para o curso. A partir da sétima etapa, o discente elege uma das três FDCs: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Nas atividades de ensino que têm momentos de prática docente, a carga horária é de 5 créditos, o que corresponde a 75 horas mensais. Nessas disciplinas, foi reservado 1 crédito como carga horária autônoma como forma de registrar o desenvolvimento das atividades do aluno em complementação às atividades presenciais (pautado na Resolução nº 26/2024 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS). Dessa forma, o aluno necessita estar presencialmente em aula apenas 60 horas, o que corresponde a 4 períodos semanais.

Outras práticas pedagógicas foram adotadas como forma de facilitar a organização da rotina dos estudantes. Em cada etapa, há algumas disciplinas que começam às 18h30min e outras às 19h30min, o que permite aos estudantes que trabalham a possibilidade de alternar e compensar horários de trabalho. O curso foi planejado para ser realizado em 11 semestres para que os estudantes consigam realizar todas as disciplinas efetivamente no curso noturno.

Existe ainda a possibilidade de serem ofertadas disciplinas e outras atividades acadêmicas aos sábados e/ou a distância. Os estudantes inclusive sugerem essa oportunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a implementação do curso de Pedagogia noturno está em estágio inicial, ainda não é possível descrever os motivos de retenção e, principalmente, de evasão. No entanto, os dados produzidos até o momento apontam para um perfil de ingressantes e alguns desafios encontrados pelos estudantes em suas trajetórias acadêmicas.

Buscando responder à proposta deste artigo, a análise dos dados mostrou que o perfil dos ingressantes no curso noturno, em sua maioria, é do sexo feminino, com formação básica em escola pública e que tem uma carga horária superior a 20 horas semanais.

A maioria dos estudantes (90%) respondeu que, no momento da escolha pelo curso, conhecia as características da profissão pedagogo(a) e buscou informações sobre o curso. As principais motivações que levaram os estudantes a ingressarem no curso foram o interesse na área da educação, o gosto por trabalhar com crianças e a oportunidade de especializar-se na área de atuação.

Os dados mostram que os estudantes apontam como desafios enfrentados no percurso acadêmico: a dificuldade em conciliar trabalho e estudos, o tempo de duração do curso, falta de disponibilidade de recursos e atendimentos durante a noite e a segurança no *campus* no período noturno. Desse modo, a conciliação entre estudo e trabalho e o tempo de duração do curso são possíveis indicadores de retenção e evasão.

As evidências demonstram que os alunos valorizam a flexibilidade de estratégias e práticas pedagógicas como uma forma de compreensão de suas realidades. Sugerem que, para permanência e sucesso acadêmico no curso noturno,

a possibilidade de realização de disciplinas aos sábados e integração curricular entre diurno e noturno podem facilitar a conclusão do curso.

Como contribuição, pensamos que esta pesquisa, mais do que respostas, trouxe questões e com elas reflexões que levantamos aqui: É adequado usar os mesmos critérios e tempos para avaliar estudantes trabalhadores, que estudam à noite, e os regulares, que estão nas classes diurnas? Avaliar conhecimento se equipara a avaliar competências? Como acontecerá o estágio curricular na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, no turno noturno? Como facilitar o trânsito dos estudantes entre as atividades de ensino dos turnos diurno e noturno?

Por fim, acreditamos que resultados desta pesquisa podem contribuir para conhecer melhor o estudante do curso, suas motivações e dificuldades em relação ao curso noturno, de modo que isso auxilie a promover estratégias de permanência e conclusão do estudante que ingressa no curso noturno.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A universidade, o trabalhador e o curso noturno. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 1, p. 25-32, fev. 1991.

BERTELLI, S. B.; DUARTE, W. F. **Universitários em Pontes**: a problemática da evasão no ensino superior e caminhos em orientação profissional. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

CUNHA, M. I. da. **Práticas pedagógicas universitárias em Contextos Emergentes**. Projeto de Pesquisa. CNPq. 2017.

FELICETTI, V. L.; SANTOS, B. S. Estudante da educação superior em contextos emergentes. In: FRANCO, S. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. (Org.). **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. p. 211-225.

FRANCO, M. A. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247.

p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura:** estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Orientador: Mário de Souza Almeida. UFSC, 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/128624/330813.pdf?sequen>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing:** metodologia e planejamento. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: INEP, 2011.

RISTOFF, D. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: INEP, 2011.

SANTOS, C. N. **Políticas de educação a distância para o ensino superior:** o foco no aluno do sistema UAB/UFAL. Orientador: Luís Paulo Leopoldo Mercado. UFAL, 2011, 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/342/1/Pol%C3%ADticas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20a%20dist%C3%A2ncia%20para%20o%20ensino%20superior%3A%20o%20foco%20no%20aluno%20do%20sistema%20UAB/UFAL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

UFRGS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE nº 04/2004.** Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/123135>. Acesso em: 10 mar. 2025.

UFRGS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE nº 19/2011**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cepe/wp-content/uploads/2022/08/Res-19-Acomp-Desempenho-Discente-alterada-WORDPRESS.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

UFRGS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE nº 26/2024**. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cepe/wp-content/uploads/2024/06/Res-26-CAMGRAD_Normas_Educacionais_Excepcionais_NEE_para_graduacao_pagina.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

UFRGS. Faculdade de Educação. Comissão de Graduação em Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Porto Alegre: FAGED-UFRGS, 2023. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?6ACE21458546&115>. Acesso em: 10 mar. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.026

ANÁLISE DE CONTEÚDOS DIGITAIS VIRAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

Graziela Piccoli Richetti¹
Edilaine Aparecida Vieira²

RESUMO

As redes sociais disponibilizam aos seus usuários uma grande quantidade de conteúdos, em formatos atrativos e facilmente compartilháveis, alcançando um público de massa. É notório que a comunicação instantânea sobre fatos e situações tem aspectos positivos, porém o compartilhamento de conteúdo sem reflexão crítica sobre sua veracidade contribui para a desvalorização da ciência e favorece o desinteresse dos estudantes pelo conhecimento científico. Nesse contexto, ler e escrever não são mais suficientes. A promoção da alfabetização científica e tecnológica é essencial para desenvolver uma avaliação crítica, baseada no método científico, do conteúdo transmitido. Isso permite decisões mais conscientes sobre seu compartilhamento ou aplicação de forma responsável. No âmbito do Programa Nacional de Livros e Material Didático, os documentos destacam a importância de os estudantes terem domínio do conhecimento científico para a formação do pensamento crítico e minimizar a disseminação de conteúdos enganosos. Com o objetivo de analisar a presença, nos livros didáticos da área de Ciências da Natureza do PNLD-Ensino Médio, de alertas e discussões sobre conteúdos virais relacionados à Ciência, apresentamos

1 Professora do Departamento de Ciências Exatas e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, graziela.richetti@ufsc.br;

2 Professora do Departamento de Ciências Exatas e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, edilaine.vieira@ufsc.br.

neste trabalho os resultados dessa análise, realizada por licenciandos do curso de Licenciatura em Química. Um roteiro elaborado pelas pesquisadoras orientou a análise sobre os elementos, a linguagem e as limitações relacionadas à abordagem dos conteúdos virais pelos livros didáticos, bem como a presença de critérios de alfabetização científica e tecnológica na apresentação dos conteúdos e atividades. Nas obras analisadas, os estudantes identificaram orientações sobre a busca de informações em fontes confiáveis e vinculadas a meios de comunicação e entidades científicas. No entanto, faltou clareza sobre as implicações do compartilhamento de conteúdos enganosos. Em relação à alfabetização científica, as contribuições dos conhecimentos matemáticos e científicos para a explicação de situações do cotidiano são evidentes, assim como a percepção da ciência como uma construção humana histórica e social.

Palavras-chave: Alfabetização científica e tecnológica, PNLD-Ensino Médio, Conteúdos virais.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, a popularização da internet impulsionou a ampliação do acesso à informação pela sociedade, e as plataformas de mídia social têm sido responsáveis por mudar a forma de divulgação das notícias, que disponibilizam aos seus usuários uma grande quantidade de conteúdos em formatos atrativos, dinâmicos e facilmente compartilháveis. Atualmente, qualquer pessoa com acesso à internet pode publicar informações, vídeos e imagens sobre situações de interesse que presenciam em tempo real (Cabelleira; Oliveira; Roehrs, 2024; Pivaro; Giroto Júnior, 2022; Tandoc Jr. *et al.*, 2018).

Se, por um lado, a comunicação instantânea sobre fatos e situações importantes que acontecem em qualquer parte do mundo tem aspectos positivos, por outro, a disseminação de conteúdos enganosos pode, além de confundir leitores, provocar problemas graves, afetando não somente uma única pessoa, mas, ao longo do tempo, pode prejudicar a sociedade como um todo. A veracidade das informações compartilhadas nas redes sociais nem sempre é verificada por quem as lê porque, em geral, a maioria das pessoas tende a acreditar na legitimidade da informação de acordo com a autoria da postagem, seja uma fonte socialmente próxima ou “famosa”.

Em geral, os conteúdos digitais enganosos viralizam porque vêm acompanhados de apelo emocional ou trazem explicações simples sobre situações complexas, suscitando nas pessoas sentimentos como raiva, indignação, frustração, alívio e/ou conforto, dificultando uma análise racional do conteúdo e provocando urgência em compartilhar a informação (Veneu *et al.*, 2023; Sivek, 2018; Vosoughi *et al.*, 2018). Esses conteúdos são, na maioria das vezes, apresentados de forma distorcida e descontextualizada, impactando negativamente a percepção pública sobre a ciência, especialmente em temas como saúde e meio ambiente, além de influenciar a tomada de decisões individuais e coletivas em áreas cruciais. Movimentos como o antivacina, o terraplanismo e outras pseudociências ganham força ao explorar a desinformação, contribuindo para uma cultura acientífica.

No campo educacional, e particularmente na formação inicial de professores de Química, é essencial integrar estratégias pedagógicas que desenvolvam a leitura crítica dessas informações, conectando a educação científica à realidade dos estudantes. Estudos anteriores (Gravina; Munk, 2019; Gomes; Penna, Arroio,

2020; Richetti; Milaré; Duso, 2023) destacam a necessidade de intervenções educacionais que capacitem estudantes em formação inicial a enfrentarem esses desafios.

Nesse sentido, destaca-se o papel dos livros didáticos como um dos principais recursos pedagógicos presentes em praticamente todas as escolas, abrangendo todos os níveis e disciplinas. É essencial investigar como os livros didáticos da área de Ciências da Natureza, vinculados ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), têm abordado essa questão, uma vez que os documentos relacionados ao programa ressaltam que, diante da disseminação de notícias falsas, o domínio do conhecimento científico pelos jovens pode ser uma ferramenta fundamental para a formação do pensamento crítico (Brasil, 2021).

O pressuposto teórico baseia-se na Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) proposta por Fourez (2005), uma metáfora que remete à importância do que foi a alfabetização no século XIX e indica saberes, capacidades ou competências que no mundo técnico-científico atual correspondem ao saber ler e escrever do passado. A ACT possui três grandes objetivos: a) no âmbito humanista, busca o posicionamento do indivíduo e o desenvolvimento de sua autonomia crítica diante do mundo técnico-científico atual; b) nos âmbitos cultural, social, ético e teórico, busca a comunicação entre os indivíduos, diminuindo as desigualdades originadas pela “falta de compreensão das tecno-ciências”; e c) no âmbito econômico, busca o domínio e um melhor direcionamento dos conhecimentos. Dessa forma, pretende-se que uma pessoa alfabetizada científica e tecnologicamente seja capaz de argumentar, negociar e dialogar com outras pessoas, de enfrentar situações diversas e concretas de maneira racional, capaz de avaliar e utilizar o conhecimento científico de maneira ética e contextualizada.

Incorporar notícias falsas e enganosas como elementos problematizadores no ensino de Ciências representa uma oportunidade para desenvolver habilidades analíticas, promover a autonomia crítica e engajar futuros professores em práticas pedagógicas conectadas aos desafios da sociedade digital. Nessa perspectiva, a contextualização, ou seja, a adaptação do conhecimento científico a um determinado contexto para problematizar a realidade vivenciada pelos estudantes contribui para a aprendizagem (Fourez, 2005). Atividades pedagógicas temáticas, como oficinas e sequências didáticas baseadas em conteúdos enganosos, são eficazes para promover a ACT e possibilitam que futuros professores articulem conteúdos científicos e tecnológicos em contextos sociais e culturais

relevantes, contribuindo para uma formação docente comprometida com os desafios do mundo contemporâneo.

Esse cenário suscita dois questionamentos: Qual(is) o(s) impacto(s) da disseminação de notícias falsas no processo de ensino na área de ciências da natureza? e Os livros didáticos de ciências da natureza do PNLD-Ensino Médio podem contribuir para os estudantes refletirem criticamente sobre a desinformação compartilhada nas mídias digitais? Com o objetivo de integrar a análise crítica de notícias falsas ou enganosas amplamente disseminadas na internet ao processo de formação inicial de professores da área das Ciências da Natureza, promovendo a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), foi realizada uma oficina para analisar a presença, nos livros didáticos da área de Ciências da Natureza do PNLD-Ensino Médio, de alertas e discussões sobre conteúdos virais relacionados à Ciência. Essa oficina foi uma das atividades realizadas no âmbito de um projeto de pesquisa e extensão, da qual participaram estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina, *campus* de Blumenau.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter exploratório e qualitativo, para a qual as pesquisadoras elaboraram, em uma planilha do excel, um roteiro de análise com critérios relacionados aos elementos, à linguagem, à abordagem dos conteúdos virais e à presença de critérios de alfabetização científica e tecnológica. O Quadro 1 apresenta uma síntese desse roteiro.

Quadro 1 - Roteiro de análise dos livros didáticos

Avaliadores:	
Identificação do livro: título, editora, série, área ou disciplina, autores e área de formação	
Análise geral	
Abordagem teórico-metodológica	Conteúdos: organização, introdução, contextualização, fatos cotidianos, linguagem e significação
	Atividades didáticas
Recursos iconográficos	Relação entre as imagens e os temas, qualidade das imagens, uso de fotos, quadrinhos, tabelas

Conteúdos e estrutura do livro	Facilidade de localizar conteúdos
	Relação entre as seções ou divisões do capítulo
	Adequação da quantidade de páginas
	Adequação na quantidade de conteúdos abordados
Conteúdos digitais virais	
Questões gerais	Elementos relacionados ao tema
	Linguagem clara e acessível sobre o tema e os conceitos
	Aspectos desfavoráveis sobre o tema
Critérios de ACT para análise: a) de textos de apresentação de conteúdo b) encaminhamentos metodológicos e atividades propostas	Possibilidade de abordar princípios, valores e normas e do reconhecimento da Ciência e Tecnologia como parte do desenvolvimento da humanidade
	Capacidade de aplicar o conhecimento científico nas práticas sociais
	Identificação e compreensão do papel da Ciência no mundo moderno
	O conhecimento científico contribui para a explicação de fenômenos científicos
	Elementos que possibilitam atender às necessidades reais na formação da cidadania
	Elementos para observar que a ciência é uma construção histórica e social, e que não é uma verdade absoluta
	Desenvolvimento da capacidade dos estudantes de participarem de debates científicos (sejam de ordem, social, judicial, político ou ético)
	Consciência de como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Na primeira parte da oficina, foi realizada uma discussão sobre a viralização de notícias falsas e conteúdos enganosos, sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático e sobre a importância da alfabetização científica e tecnológica. Na segunda parte foram disponibilizadas as obras do PNLD para os participantes escolherem um volume de uma das obras para ser analisado de acordo com o roteiro proposto. As obras escolhidas pelos grupos foram Matéria, Energia e Vida: Materiais, Luz e Som: Modelos e Propriedades, da Editora Scipione, e Moderna Plus: Ciências da Natureza - Matéria e Energia, da Editora Moderna. Neste trabalho apresentamos um recorte dos dados coletados na oficina, quanto à análise da presença de alertas e discussões sobre os conteúdos digitais virais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presença de recursos, alertas e discussões que relacionassem o conteúdo científico com os conteúdos digitais virais foi identificada apenas no volume da obra Moderna Plus. O grupo que analisou esse volume destacou que “nas primeiras páginas de todos os volumes da coleção há um material sobre a produção de conteúdos para mídias digitais”, que orienta a busca de informações em fontes confiáveis, com origem identificável (autor, instituição etc.) e publicadas em um meio de comunicação reconhecido e imparcial. Há um alerta também para a atenção que deve ser dispensada à data da publicação ou compartilhamento do conteúdo digital, visto que a manipulação de notícias e imagens é uma das características das *fake news* (Gomes; Penna; Arroio, 2020). Contudo, não há, ao menos não nesse volume, maiores explicações ou exemplos do que seriam fontes confiáveis.

É importante destacar que, em ambos os volumes, não foram localizados exemplos de textos e imagens para fomentar discussões sobre os conteúdos digitais enganosos relacionados à ciência que viralizam e propagam desinformação. Essa observação vai ao encontro de outro critério de análise do livro, referente à contextualização da abordagem teórico-metodológica, na qual os grupos identificaram exemplos pontuais de contextualização. Como exemplos, podemos citar, no volume da Moderna Plus (p.132), o penúltimo capítulo, que é intitulado “Energia Hoje e Amanhã” e traz uma introdução que retoma pontos abordados anteriormente no volume que, segundo o grupo, auxilia na construção do conhecimento. E, no volume da Scipione, o grupo indicou que o capítulo sobre radioatividade (p.132) apresenta diversos exemplos que relacionam a radioatividade a questões relacionadas à saúde.

Essas observações trazem à tona a importância da contextualização dos conteúdos nos livros didáticos da área de Ciências da Natureza e, em particular, nos livros de Química, a crítica reside no fato de os conteúdos serem apresentados de forma muito resumida e pouco contextualizados, o que contribuiria para a dificuldade de compreensão dos estudantes. Há vinte anos, Wartha e Alário (2005, p. 46) alertavam sobre essa questão por considerarem que “o que deveria servir de base para a contextualização do conhecimento químico assume apenas função ilustrativa, da curiosidade, da informação jornalística, [...] sem uma discussão crítica das suas implicações sociais”. Nos volumes analisados, os

conteúdos de Química, Física e Biologia são, de acordo com os participantes da oficina, abordados de forma integrada de acordo com o tema tratado em cada capítulo, e essa abordagem busca preservar a organização e sequencialização dos conteúdos, algo que, para as Ciências da Natureza, transita entre a fragmentação e a aprendizagem de conteúdos básicos, fundamentais para os conteúdos que serão ensinados em capítulos posteriores.

Por outro lado, a ausência de discussões sobre os conteúdos digitais virais foi considerada um aspecto desfavorável, devido à necessidade de dialogar com os estudantes escolares sobre essa temática. A abordagem contextualizada dos conteúdos digitais enganosos seria uma possibilidade para minimizar as dificuldades dos estudantes em estabelecer relações entre o conhecimento abstrato e o conhecimento concreto. Dessa forma, a apropriação do conhecimento contribui para que os estudantes saibam utilizar os conhecimentos científicos de forma adequada, promovendo a identificação de valores e a tomada de decisões responsáveis sobre avaliar se um determinado conteúdo digital é enganoso ou verídico.

Em relação à presença dos critérios de alfabetização científica e tecnológica nos textos de apresentação de conteúdo, cada grupo escolheu um capítulo para análise. O critério Possibilidade de abordar princípios, valores e normas e do reconhecimento da Ciência e Tecnologia como parte do desenvolvimento da humanidade foi identificado no livro da Editora Scipione, no qual a abordagem da temática “radioatividade” traz suas aplicações em diferentes áreas, contribuindo para desmistificar o caráter negativo atribuído ao tema (p.146-159). No livro da Editora Moderna, o exemplo de William Kamkwamba construindo um sistema de irrigação e de geração de energia elétrica pode ser observado na mesma direção. Em relação à capacidade de aplicar o conhecimento científico nas práticas sociais, no livro da Scipione (p.146-149), a abordagem do acidente radioativo de Fukushima favorece discussões sobre a responsabilidade social e ambiental, enquanto o capítulo do livro da Editora Moderna “cita a importância de conhecer as massas molares em situações práticas de Química, Agronomia, Engenharia Química e Engenharia de Materiais”.

Os dois grupos identificaram, nos textos de apresentação de conteúdo, elementos que caracterizam a Identificação e compreensão do papel da Ciência no mundo moderno e O conhecimento científico contribui para a explicação de fenômenos científicos, por meio de exemplos de aplicações cotidianas dos conceitos abordados em cada capítulo, por exemplo o debate sobre “processos exotérmicos

e endotérmicos: mudanças de fase da água” disponível no capítulo 9 da coleção *Matéria e energia*. O fato de as obras apresentarem exemplos não significa que a contextualização está sendo realizada e, nesse caso, cabe ao professor ir além da ilustração dos exemplos apresentados nas obras para contextualizá-las.

Um dos grupos identificou, no livro da Moderna Plus, elementos que possibilitam atender às necessidades reais na formação da cidadania, para observar que a ciência é uma construção histórica e social, e não é uma verdade absoluta, elementos que promovam o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de participarem de debates científicos, bem como conscientizem sobre como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual. O exemplo está na página 111, em que é destaque a citação de Giuliana Cavagliere Tesoro e seu trabalho no aprimoramento da qualidade de fibras têxteis com baixa inflamabilidade, visando minimizar riscos ao usuário em caso de eventual contato do tecido com chamas ou faíscas elétricas.

O grupo que avaliou o livro da Scipione não identificou a presença desses critérios e avaliaram que o livro, por si só, não possui o papel de formar cidadãos críticos e conscientes, mas que isso se torna possível a partir da mediação do professor. Esse grupo também observou a inexistência de elementos que apontassem que a ciência é uma construção histórica e social e que não representa uma verdade absoluta. Isso pode ser atribuído à ausência de uma contextualização sócio-histórica para abordar os conhecimentos científicos de forma integrada ao contexto social, evidenciando ao estudante escolar que a Ciência não é neutra e não representa a verdade absoluta porque foi e tem sido construída pela humanidade ao longo do tempo.

Em relação às possibilidades de desenvolver a capacidade dos estudantes de participarem de debates científicos — sejam eles de ordem social, judicial, política ou ética — por meio dos livros didáticos, o grupo que avaliou a obra da Editora Moderna revela que “ao longo do volume são mencionadas mulheres cientistas que contribuíram para o avanço da Ciência. Esses exemplos podem ser debatidos em aula, especialmente no contexto da presença das mulheres na Ciência”. Nessa mesma direção, o grupo destaca que a coleção apresenta elementos que permitem observar a Ciência como uma construção histórica e social, e não como uma verdade absoluta. Como exemplo, logo no primeiro capítulo, menciona-se que a existência da energia, a princípio, foi motivo de debate entre os cientistas.

A análise dos critérios de alfabetização científica e tecnológica nos encaminhamentos metodológicos e atividades propostas nos volumes analisados revelou a presença dos seguintes critérios em ambos: aplicar o conhecimento científico e/ou matemático nas práticas sociais, identificar e compreender o papel das ciências da natureza no mundo moderno e o conhecimento científico contribui para a explicação de fenômenos científicos. As aplicações da radioatividade, a abordagem do acidente radioativo de Fukushima, a proposta de pesquisa sobre as contribuições da Ciência desenvolvida no Brasil para reduzir o uso da energia renovável e uma atividade que propõe o estabelecimento de relações entre os conceitos abordados em reações químicas, quantidade de reagentes e os incêndios em florestas são alguns dos exemplos relacionados a esses critérios.

O grupo que analisou o livro da Scipione também não identificou, nos encaminhamentos metodológicos e nas atividades propostas, os critérios relacionados às possibilidades de atender às necessidades reais na formação da cidadania, para observar que a ciência é uma construção histórica e social, e que não é uma verdade absoluta, elementos que promovam o desenvolvimento da capacidade de os estudantes participarem de debates científicos e que conscientizem sobre como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual. Na percepção desse grupo, o atendimento a esses critérios não é papel do livro didático, mas da forma como cada professor utilizará as atividades em suas aulas.

Por outro lado, esses critérios estão presentes no livro da Moderna Plus. Os respectivos exemplos foram identificados: em uma atividade envolvendo o problema da água distribuída nas residências da cidade do Rio de Janeiro, fato que aconteceu em 2020; em uma atividade na qual os estudantes estabeleceriam comparações entre as dificuldades enfrentadas pelo cientista Joule com o cenário que os cientistas enfrentam atualmente no Brasil; uma proposta de atividade para os estudantes pesquisarem sobre os problemas mais graves enfrentados por idosos no Brasil, especialmente na região em que residem, e quais são os direitos a eles assegurados pela legislação; e, por fim, uma proposta de pesquisa sobre como a Ciência brasileira está contribuindo para reduzir o uso de energia não renovável. A proposição de estudar problemas reais e realizar atividades de pesquisa sobre temas de relevância social relacionados ao conhecimento científico recém-abordado favorece a contextualização e, também, a promoção da alfabetização científica e tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos a análise de dois volumes de livros didáticos da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias do PNLD 2021, realizada por estudantes do curso de Química-Licenciatura, quanto à presença de alertas e discussões sobre conteúdos virais relacionados à Ciência. Diferentemente dos livros didáticos dos PNLDs anteriores, estes foram organizados por área de conhecimento – Ciências da Natureza e suas Tecnologias -, com os conteúdos de Química, Física e Biologia integrados. Essa integração é particularmente profícua se a contextualização e a interdisciplinaridade estiverem presentes nos textos de apresentação de conteúdo, encaminhamentos metodológicos e atividades propostas.

A contextualização pressupõe a problematização, investigação e interpretação de situações reais e significativas para os estudantes, que buscarão nos conhecimentos de Química, Física e Biologia o auxílio para a compreensão e resolução dessas situações. É nessa perspectiva que a interdisciplinaridade se torna indissociável da contextualização e considera-se importante que se tornem uma prática constante nas aulas de Ciências da Natureza.

Os dados obtidos com o instrumento de análise mostraram as potencialidades de analisar os livros do PNLD 2021, principalmente, devido à organização dos conteúdos disciplinares por área do conhecimento e o uso não sequencial dos volumes de cada obra. Por outro lado, identificamos limitações no instrumento, principalmente nos critérios elencados para analisar possibilidades de promoção da alfabetização científica e tecnológica. Esses critérios precisam ser revistos porque, para os participantes, alguns critérios pareciam tratar de um mesmo assunto. Em relação aos livros didáticos, a proposta de abordagem integrada dos conhecimentos científicos é válida e poderia contribuir para um maior interesse dos estudantes pela Ciência. Essa potencialidade esbarra em questões de políticas públicas e de formação de professores, como a impossibilidade dos professores de se dedicarem exclusivamente a uma única escola, a grande quantidade de professores temporários nas escolas de Santa Catarina, dificultando o estabelecimento de um vínculo maior para o desenvolvimento de projetos a longo prazo e o descompasso da formação inicial de professores com o currículo escolar após a homologação da BNCC. Nesse cenário, o livro organizado por

área do conhecimento seria o cenário ideal, e a atual organização da escola está muito distante disso.

Compreendemos que ensinar conteúdos de Ciências da Natureza através de temas relacionados à Ciência e à Tecnologia, como os conteúdos digitais virais, pode contribuir para que os estudantes compreendam os fatos, conceitos e situações envolvidos e tenham condições de interpretar e refletir sobre as informações relacionadas à Ciência viralizadas nas diferentes mídias sociais. Essa seria uma possibilidade de promover a alfabetização científica e tecnológica dos estudantes, estimulando a tomada de decisões conscientes e responsáveis frente aos problemas sociais e conteúdos enganosos relacionados à Ciência.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo financiamento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMABIS, J. M. et al. **Moderna plus**: Ciências da natureza e suas tecnologias. Matéria e energia. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020

BRASIL. **PNLD 2021**: ciências da natureza – guia de livros didáticos – ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2021.

CABELLEIRA, P. A.; OLIVEIRA, L.; ROEHRS, R. A importância da alfabetização científica no combate a disseminação de notícias falsas. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n. 2, p. 01-16, 2024.

FOUREZ, G. **Alfabetización científica y tecnológica**: acerca de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias. Tradução: Elsa Gómez de Sarría. Buenos Aires: Editora Colihue, 2005.

GRAVINA, M. G. P.; MUNK, M. Dinâmicas de oficinas de textos em biologia: ferramentas para a alfabetização científica em tempos de fake news. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 3, p. 612-620, 2019.

GOMES, S. F.; PENNA, J. C. B. O.; ARROIO, A. Fake news científicas: percepção, persuasão e letramento. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 26, p. e20018, 2020.

PIVARO, G. F.; GIROTTTO JÚNIOR, G. Qual ciência é negada nas redes sociais? reflexões de uma pesquisa etnográfica em uma comunidade virtual negacionista. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 27, n.1, p. 435-458, 2022.

RICHETTI, G. P.; MILARÉ, T.; DUSO, L. Sobre o ácido hialurônico na internet: possibilidades do uso de conteúdos enganosos para a alfabetização científica e tecnológica. In: XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2023, Caldas Novas. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2023. p. 1-11.

MORTIMER, E. et al. **Matéria, energia e vida**: Materiais, luz e som: modelos e propriedades. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2020.

SIVEK, S. C. Both Facts and Feelings: Emotion and News Literacy. **Journal of Media Literacy Education**, v. 10, n. 2, p. 123–138, 2018.

TANDOC Jr., E. C.; LIM, Z. W.; LING, R. Defining “Fake News.” **Digital Journalism**, v. 6, n. 2, p. 137–153, 2018.

VENEU, F.; ROCHA, M. B.; ZAGO, J. P.; MALACARNE, J. A. D.; MELO, A. H. Que ideias nos transmitem as fake news sobre as vacinas contra a Covid-19? Desafios para o Ensino de Ciências e a divulgação científica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, e23050, 2023.

VOSOUGHI, S.; ROY, D.; ARAL, S. The spread of true and false news online. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1146–1151, 2018.

WARTHA, E. J.; ALÁRIO, A. F. A contextualização no Ensino de Química através do livro didático. **Química Nova na Escola**, n. 22, p. 42-47, nov. 2005.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.027

POTENCIALIZANDO APRESENTAÇÕES ACADÊMICAS: OFICINA DE CANVA PARA LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA

Leonardo Corrêa Sabbado ¹

Rita de Cássia de Souza Soares Ramos ²

RESUMO

Este artigo relata uma experiência pedagógica desenvolvida com alunos ingressantes de uma Licenciatura em Matemática, cujo objetivo foi superar dificuldades recorrentes na elaboração de slides e na desenvoltura em apresentações acadêmicas. A partir do relato de uma professora sobre a defasagem técnica e comunicativa dos discentes, propôs-se uma oficina estruturada em dois eixos: 1) oficina de capacitação no uso do Canva, ferramenta digital para criação de materiais visuais, e 2) oficina de técnicas de apresentação, abordando postura, comunicação oral, design de slides e controle de ansiedade. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa e descritiva, caracterizada como estudo de caso, com coleta de dados por meio de observação participante, análise comparativa de slides pré e pós-oficina e depoimentos escritos dos participantes e da professora. Os resultados evidenciaram não apenas a aquisição de habilidades técnicas para a produção de slides, mas também o incremento da desenvoltura dos discentes durante as apresentações. Conclui-se que iniciativas como esta potencializam a formação inicial docente, integrando competências técnicas e comunicativas fundamentais para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Canva, Formação de professores, Apresentações acadêmicas.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas- UFPel - RS, leonarodocorsab@gmail.com;

2 Doutora em Educação em Ciências - FURG- RS. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática - ULBRA - RS. Licenciada em Matemática - UNISINOS - RS. Professora do Departamento de Educação Matemática - UFPel - RS, rita.ramos@ufpel.edu.br.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, relatamos uma experiência pedagógica com alunos do primeiro semestre de Licenciatura em Matemática. Trata-se de uma oficina realizada com o objetivo de superar dificuldades na elaboração de apresentações acadêmicas, tanto em aspectos de elaboração de material visual de apoio (slides) quanto em quesitos de desenvoltura e oralidade.

A capacidade de criar apresentações visuais claras atrativas, bem como organizar a fala de forma coesa contribui tanto para o desempenho acadêmico quanto para a prática pedagógica (Barroso *et al.*, 2023). Mais ainda, a comunicação e a oratória são processos fundamentais para a formação docente tanto para fins acadêmicos quanto para o desenvolvimento da comunicação e didática oral do profissional docente (Cancelli; Malini; Portinho, 2021).

Muitos ingressantes na graduação enfrentam desafios nessas áreas, seja pela falta de familiaridade com ferramentas para elaboração de slides seja pela insegurança ao falar em público. Assim, a experiência teve como objetivo fornecer estratégias e recursos para aprimorar essas habilidades, integrando-as à formação inicial docente.

A partir do relato de uma professora de disciplina de primeiro semestre sobre a defasagem técnica e comunicativa dos discentes ingressantes, propôs-se uma oficina estruturada em dois eixos: o primeiro, uma capacitação no uso do aplicativo Canva, uma ferramenta digital para criação de materiais visuais de apresentação e, a seguir, uma oficina de técnicas de apresentação de trabalhos acadêmicos, destacando assuntos como a postura, comunicação oral, design de slides e controle de ansiedade, alinhados também à prática docente. Assim, espera-se que este trabalho contribua para explicitar a importância dessas habilidades e técnicas na formação inicial docente, destacando a relevância de iniciativas que integrem competências técnicas e comunicativas para o público ingressante, visando ao letramento das práticas acadêmicas de maneira integrada.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva. Tem como objetivo relatar uma experiência de oficina em ambiente de Laboratório de Educação Matemática (LEM), realizada com o objetivo de superar dificuldades na elaboração de

apresentações acadêmicas, tanto em aspectos de elaboração de material visual de apoio (slides) quanto em quesitos de desenvoltura e organização. Os participantes foram alunos ingressantes do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos a partir da análise de aspectos subjetivos e do contexto em que ocorrem, enquanto a pesquisa descritiva tem como objetivo observar, registrar e analisar características de determinada realidade, sem interferir nela. É um estudo estruturado como estudo de caso, adequado para investigações minuciosas de fenômenos no contexto em que ocorrem (Yin, 2015). Esse método visa capturar a situação em sua particularidade e totalidade e, com uma análise detalhada, descrevê-la, buscando entender e interpretar o caso em foco, por meio de uma imersão profunda em um objeto de pesquisa específico, denominado foco.

O foco do presente estudo, portanto, é compreender a oficina de capacitação para o uso do Canva, buscando quais foram as repercussões disso. A escolha da metodologia fundamenta-se na busca pela compreensão que permita identificar os impactos da oficina, com vistas a uma possível replicação futura não apenas na UFPel como também em outras instituições de ensino, visando à melhoria da formação inicial docente.

Para avaliar os resultados da oficina, uma coleta de dados foi realizada por meio de diferentes estratégias. Primeiramente, utilizou-se a observação participante do ministrante da oficina. Após seu término, foram coletados depoimentos escritos dos participantes por meio de um questionário online via *Google Forms*, permitindo uma avaliação tanto dos desafios individuais enfrentados pelos estudantes quanto das percepções sobre os aprendizados adquiridos. Por fim, a professora responsável pelo Laboratório de Educação Matemática foi ouvida, a fim de avaliar comparativamente os slides produzidos pelos alunos antes e depois da atividade, fornecendo sua percepção sobre o impacto da oficina no desenvolvimento dos alunos, especialmente no que se refere à autonomia na elaboração de apresentações e à confiança na comunicação oral, bem como um olhar qualificado de progresso.

REFERENCIAL TEÓRICO

O CANVA E O TRABALHO DOCENTE

O Canva é uma plataforma de Design gráfico gratuito que pode ser utilizada para criar designs, apresentações, materiais didáticos, materiais para mídias sociais, dentre outros. Também oferece versões pagas, mediante assinatura mensal, possibilitando ao usuário acessar mais recursos. Este é um dos principais métodos pelos quais a plataforma obtém sua renda, tendo em vista a gratuidade do software. Mais de 20 milhões de usuários recorrem ao Canva para desenvolver soluções gráficas, mostrando a importância do aplicativo.

Segundo Guimarães e Barin (2020), o Canva apresenta-se como uma ferramenta tecnológica que propicia a construção de Materiais Didáticos Digitais. Os autores destacam que o Canva promove acessibilidade, ressaltando que o serviço disponível gratuitamente, acompanhado do banco de recursos internos, são suficientes para criação de Materiais Didáticos Digitais.

Nesse cenário, apesar de possuir versão paga, a versão gratuita dispõe de templates diversos, desde modelos pré-prontos (*templates*) para redes sociais e soluções de representação gráfica tradicional, até fotos e elementos gráficos mais elaborados, carregando um acervo disponível por meio do próprio software gratuitamente. Entretanto, na versão paga, há mais opções disponíveis, além de combos completos para marcas e conjuntos desenvolvidos por designers profissionais.

Guimarães e Barin (2020, p. 161) ressaltam que o Canva apresenta múltiplas funcionalidades, pelas quais “possibilita a criação de conteúdos em diversos formatos tais como infográficos, apresentações, posts para redes sociais, folhas de atividades, mapas mentais, cartões, convites, cartazes etc.”. Barroso *et al.* (2023, p. 11) acrescentam que “a ferramenta se apresenta também como um recurso voltado para equipes”. Nisso, o Canva apresenta-se como uma ferramenta digital multifuncional que oferece diversos recursos para o docente, tanto em formação inicial, quanto já atuando na Educação Básica.

A incorporação de ferramentas digitais no ensino tem se tornado uma necessidade cada vez mais evidente. Barroso *et al.* (2023, p. 58) salientam que na “prática docente, cada vez mais se faz *[sic]* necessário *[sic]* ferramentas que otimizem e favoreçam o tempo do professor”. Considerando o período da pandemia

e as intempéries do ensino remoto emergencial, Guimarães e Barin (2020) pontuam que se tornou necessário aos docentes “incorporar em suas aulas remotas, de forma abrupta, ferramentas tecnológicas, aplicativos e programas que pudessem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem”. Com isso, a adoção de aplicativos na prática docente também se mostrou necessária, o que sinaliza aos cursos de formação de professores a necessidade de abordagem de tais ferramentas no processo formativo de professores.

Dentre as funcionalidades do aplicativo, destaca-se a possibilidade de criar apresentações, para as quais a plataforma disponibiliza templates pré-construídos, com os quais o usuário poderá construir sua apresentação sem grandes esforços. Diante do exposto por Guimarães e Barin (2020), Barroso *et al.* (2023) também destacam o Canva como uma ferramenta de design gráfico acessível e versátil, ideal para a criação de apresentações.

Conforme apontam Guimarães e Barin (2020), o aplicativo também permite grande personalização, visto que disponibiliza o *upload* de imagens externas e a inclusão de elementos interativos, tais como links e vídeos. Os autores salientam também que o Canva disponibiliza formatos de exportação de arquivos alternativos, tais como JPG, PNG ou PDF, que podem ser compartilhados via Google Classroom, apresentando mais um potencial ao docente.

Guimarães e Barin (2020) também apontam que, apesar das potencialidades do aplicativo, o Canva apresenta algumas limitações, tais como as oriundas do fator pago, restringindo os recursos a serem utilizadas pelo usuário, o que pode limitar o processo criativo e tornar necessário o uso de recursos externos. Os autores também salientam que a ferramenta exige certo domínio por parte dos professores para explorar todo o seu potencial. Barroso *et al.* (2023) complementam, ressaltando que o aplicativo exige dependência de internet para funcionar.

Alinhado à prática docente, o Canva enquadra-se como potencial recurso pedagógico. Nesse cenário, Barroso *et al.* (2023, 66) concluem que o Canva pode ser uma ferramenta valiosa para aprimorar a comunicação visual na educação, no entanto “é importante ressaltar que esse uso não deve substituir as metodologias de ensinagem, mas sim complementá-las”. Nisso, o Canva pode se tornar um aliado na construção de apresentações, seminários, materiais de apoio para aulas e até na produção de materiais didáticos digitais.

Dessa forma, sua inserção na formação inicial pode ampliar tanto a autonomia e a liberdade criativa do futuro docente quanto seu repertório de recursos

pedagógicos para a elaboração de práticas inovadoras. Entretanto, embora o Canva seja uma ferramenta poderosa para criar recursos visuais, esses recursos precisam ser apresentados de forma clara e coesa. Um bom design, por si só, não garante uma comunicação eficaz se não for acompanhado de uma apresentação oral bem trabalhada.

A COMUNICAÇÃO ORAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

A comunicação oral é uma habilidade essencial para a atuação docente, tendo em vista sua influência direta no processo de ensino e aprendizagem. Conforme apontam Jorge (2020) e Rodrigues (2023), aperfeiçoar a oratória é fundamental para que os professores possam atingir seus objetivos educacionais, desempenhando o papel de mediadores do conhecimento por meio de uma comunicação que possa ser tanto envolvente, quanto objetiva.

Assim, é necessário que o bom professor também seja um bom orador. Para Cancelli, Malini e Portinho (2021, p. 2820), um bom orador “é um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, pois um linguajar fácil, acessível e transparente, aproxima o docente do discente, viabilizando o referido processo”. Os autores salientam que uma comunicação clara e acessível no ambiente educacional torna-se fundamental, enfatizando que a forma como o professor se expressa influencia diretamente tanto na compreensão, quanto no engajamento dos alunos.

Segundo Cancelli, Malini e Portinho (2021, p. 2826), o “docente altamente técnico, inteligente e reconhecido em sua área de atuação, não necessariamente terá desenvoltura e desembaraço em sala de aula”. Dessa forma, o docente que não adapta seu vocabulário pode enfrentar dificuldades na comunicação com os estudantes, comprometendo a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Mais ainda, é necessário que o docente tenha o hábito de se expor em público. De acordo com Rodrigues (2023, p. 2), “muitos profissionais sofrem com manifestações clínicas e psicológicas, quando estão sujeitos a essa exposição, como: nervosismo, frio na barriga, pânico, palpitações, suor, dentre outros”. Ressalta-se que, apesar da exposição ao público constante do docente, a comunicação em público não é uma tarefa simples e precisa ser trabalhada nos cursos de formação inicial de professores.

Segundo Jorge (2020), o desenvolvimento da oratória não é uma habilidade inata, mas sim uma competência que pode ser aprimorada por meio de prática. Para o autor, um professor-orador precisa desenvolver sete atributos essenciais: coragem, perseverança, valorização do conhecimento, emoção-paixão-entusiasmo, pontualidade, credibilidade e humildade. O autor também retrata que um bom orador deve considerar aspectos como vestimenta, cuidados com a aparência, uso apropriado do vocabulário e suas expressões corporais.

Cancelli, Malini e Portinho (2021) apontam a docência como, em certo grau, uma arte performática, em que o profissional, em sua prática, precisa buscar meios de se comunicar, entreter e envolver. Nesse contexto, assim como um apresentador, o docente faz uso de sua voz como principal meio de comunicação e trabalho. A voz, conforme Rodrigues (2023, p. 3), tem a capacidade de denunciar sinais de nervosismo e despreparo. Nesse cenário, é dever do “profissional estar atento à modulação da voz e à velocidade com que se comunica. Essa variação permite que você consiga manter seu público atento, mitigando possíveis sinais de fadiga, como dispersão e cansaço”.

Segundo Jorge (2020), a comunicação não verbal também desempenha papel fundamental na oratória docente. Uma comunicação pode ser efetiva sem que haja uma única palavra pronunciada, ou seja, pode ser obtida apenas por meio de gesticulação, movimentação corporal, expressões faciais e contato visual. As colocações do autor promovem segurança e confiança ao professor durante a apresentação de sua aula.

Jorge (2020) e Rodrigues (2023, p. 3) destacam alguns cuidados a serem tomados pelo palestrante, como a familiaridade com o público-alvo. Isso permite ao docente “adequar o conteúdo conforme suas características e objetivos”. Cancelli, Malini e Portinho (2021, p. 2828) afirmam que, “além de desenvoltura e expressividade, para encantar o discente, este precisa também adequar-se a ele”. Nisso, aspectos comunicativos tanto em ambiente acadêmico como em ambiente escolar, permitem ao docente a capacidade de adaptar seu dialeto e postura diante do seu público alvo, sejam eles alunos adolescentes ou mais velhos.

Cancelli, Malini e Portinho (2021) apontam que técnicas de oratória e comunicação deveriam ser aprendidas desde o Ensino Fundamental. Entretanto, os modelos formadores tradicionais de ensino não desenvolvem a oralidade e a didática do docente, comprometendo sua futura comunicação em sala de aula. Portanto, a comunicação oral é uma competência indispensável para o exercício

da docência, influenciando diretamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. O domínio da oratória não é inato, mas pode ser desenvolvido por meio de prática e aprimoramento contínuo. Dessa forma, investir no desenvolvimento da oratória docente na formação inicial contribui significativamente para a efetividade dos processos de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina ocorreu em agosto de 2024 e contou com a participação de 16 acadêmicos de primeiro semestre da graduação de Licenciatura em Matemática, além de dois monitores do LEMA e da professora titular de uma disciplina cursada pelos acadêmicos. A oficina foi realizada presencialmente em uma sala de informática da UFPel, com duração de quatro horas. O ministrante da oficina, primeiro autor deste trabalho, é acadêmico concluinte do curso de Licenciatura em Matemática na UFPel.

A primeira parte da oficina, contemplando a apresentação e capacitação para o uso do Canva, foi estruturada em quatro etapas, seguidas de discussão sobre técnicas de apresentação de trabalhos. As etapas estão dispostas a seguir:

- *Etapa 1: Apresentação do aplicativo Canva:* na primeira etapa, foi apresentado o aplicativo do Canva aos alunos, e eles também foram questionados quanto à familiaridade com esse aplicativo. Nesse momento, alguns alunos disseram que conheciam o software, enquanto outros conheciam softwares semelhantes, como o Powerpoint. Nessa etapa, foi explicado aos alunos que o Canva é uma plataforma de Design gráfico gratuito que pode ser utilizado para criar designs, apresentações, materiais didáticos, materiais para mídias sociais etc.

São públicos-alvo do Canva profissionais do marketing, pequenas e médias empresas, e profissionais da Educação. São objetivos do Canva a democratização do *design*, a acessibilidade e a versatilidade. Essas colocações auxiliaram a situar o aplicativo, bem como apresentar suas funções aos alunos tanto no contexto geral quanto educacional, destacando sua relevância para o profissional docente, alinhando-se a Guimarães e Barin (2020).

- *Etapa 2: Demonstrações de apresentações:* Nesta etapa, o ministrante apresentou algumas de suas produções acadêmicas elaboradas no Canva, incluindo apresentações para eventos científicos e materiais didáticos. Esse momento foi importante para demonstrar as potencialidades do aplicativo, suas diversas possibilidades de uso e sua aplicabilidade na produção acadêmica por um estudante da mesma universidade.
- *Etapa 3: Como criar um login no Canva:* Os acadêmicos foram orientados a criar um registro na plataforma, garantindo que suas produções ficassem salvas na nuvem do aplicativo e permitindo a edição dos designs disponíveis em seu acervo.
- *Etapa 4: Exploração das ferramentas básicas do Canva:* Os acadêmicos fizeram uma exploração dos recursos básicos de criação disponíveis na ferramenta, dos quais foram destacados os seguintes: criar apresentações; editar template; inserir elemento/figura; inserir caixa de texto; fazer upload de imagem; compartilhar apresentação online e em formato PDF.

TÉCNICAS DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

A etapa final da oficina com os acadêmicos foi dedicada ao aprimoramento das habilidades de apresentação acadêmica, abrangendo uma ampla gama de orientações divididas em duas frentes: planejamento de apresentação e realização de apresentação. O objetivo foi preparar os acadêmicos para melhor estruturarem e conduzirem suas apresentações de maneira eficaz, considerando tanto o conteúdo quanto a forma de exposição escolhida.

No planejamento da apresentação, os alunos foram incentivados a refletir sobre seu próprio desempenho e autoconhecimento, considerando questões como as seguintes: Quais são meus pontos fracos? Quais são meus limites? Como é minha rotina de estudos e tempo de planejamento de apresentação? Quais aspectos podem afetar minha apresentação, como, por exemplo, falta de ensaio? Essas reflexões podem auxiliar os acadêmicos na identificação de desafios individuais e na construção de estratégias para superá-los. Além disso, foram abordados cuidados relacionados ao tema escolhido em seus trabalhos, destacando a importância de selecionar ideias principais, buscar domínio sobre o assunto e definir o objetivo da apresentação: O que eu quero que seja entendido e aprendido ao final?

Outro ponto essencial no planejamento foi a motivação. Os participantes foram orientados a considerar a importância da apresentação dentro de seu percurso acadêmico: A apresentação é uma atividade avaliativa? Quais são os critérios estipulados? Por que este tema é relevante para minha formação? Também foi discutida a necessidade de adequar a exposição ao público-alvo, refletindo sobre questões como: Para quem estou falando? Qual vocabulário é mais adequado? O público já tem conhecimento prévio sobre o tema? Como engajá-los?

Por fim, a estruturação da apresentação foi abordada com base na construção de um roteiro lógico e coerente, seguindo a sequência introdução, desenvolvimento e conclusão. A organização do conteúdo deveria garantir um ritmo adequado, com conexões bem estabelecidas entre as partes e um fluxo natural na exposição das ideias.

Na sequência, foram discutidas estratégias sobre como realizar uma apresentação. O primeiro aspecto abordado foi o controle da ansiedade, enfatizando que esse sentimento é comum e pode ser gerenciado com práticas como socialização da experiência, respiração controlada e o uso do olhar para pessoas conhecidas na plateia. Os alunos foram estimulados a refletir sobre suas experiências anteriores com apresentações realizadas na Educação Básica e a reconhecer que a ansiedade pode ser normalizada e enfrentada de forma consciente.

Outro elemento essencial discutido foi acerca do material de apoio visual a ser utilizado pelo acadêmico, como *slides*, banners e maquetes. Discutiu-se a importância de selecionar informações relevantes e estratégicas para esses materiais, garantindo que complementem e reforcem a exposição oral. Foi ressaltado que a apresentação envolve três dimensões: o conteúdo apresentado, o apresentador e a própria dinâmica da apresentação.

A comunicação foi trabalhada com foco na clareza e objetividade. Antes de pensar no *como falar*, os alunos foram incentivados a refletir sobre o *que falar*, priorizando um discurso coeso e bem estruturado. Além disso, destacou-se a importância da prática constante para aprimorar a desenvoltura e evitar a leitura mecânica de textos. O uso de uma linguagem direta, clara, sucinta e persuasiva foi enfatizado, sem comprometer o rigor científico necessário para apresentações acadêmicas.

Por fim, abordou-se a etiqueta em apresentações, incluindo aspectos como cordialidade, cumprimento inicial e final, vestimenta adequada e postura. A importância de demonstrar respeito ao público e manter uma atitude profissional foi

reforçada, destacando que a forma como o apresentador se comunica influencia diretamente na recepção da mensagem apresentada.

PERCEPÇÃO DOS APRENDIZADOS ADQUIRIDOS

Para avaliar a percepção dos 16 estudantes que participaram da atividade, foi aplicado um questionário contendo três perguntas abertas de resposta curta, o qual foi disponibilizado ao final da dinâmica e respondido virtualmente por meio da plataforma Google Forms. As perguntas abordaram quais informações discutidas os acadêmicos julgaram úteis, qual o grau de familiaridade dos participantes em realizar apresentações com slides e qual o grau de desconforto ou aflição que a apresentação de trabalhos causa no participante.

A análise da primeira pergunta revelou que os participantes da oficina consideraram diversas informações como úteis e valiosas, destacando-se principalmente o aprendizado sobre o uso da plataforma Canva. Os participantes ressaltaram a importância de conhecer as várias funcionalidades do Canva, não apenas para a criação de apresentações de slides, mas também para o desenvolvimento de outros materiais visuais, como materiais de uso didático. Alguns participantes mencionaram que já tinham algum conhecimento prévio da ferramenta, mas descobriram novas funções, como a inserção de modelos pré-prontos nos slides.

Outro ponto importante foi a ênfase nas dicas e orientações sobre como construir e apresentar um trabalho de forma eficaz, incluindo aspectos da postura do apresentador e como manter a atenção do público. A preocupação com a apresentação em si foi bastante presente nas respostas, com alguns participantes expressando a importância de dominar essas técnicas, tanto no contexto acadêmico quanto profissional em sala de aula.

A interação do apresentador também foi destacada, com elogios à maneira como ele conduziu a oficina e incentivou o diálogo durante a atividade. De modo geral, todos os elementos apresentados na oficina foram considerados úteis, com um foco principal nas ferramentas do Canva, nas dicas para apresentações e nos comportamentos adequados durante a apresentação de um trabalho ou aula.

A análise da segunda pergunta revelou uma diversidade de experiências com apresentações utilizando *slides*. Muitos participantes já usaram slides em sua trajetória escolar. Alguns têm familiaridade com o Power Point, mas o Canva

gerou maior interesse. Por outro lado, alguns relataram que, no Ensino Médio, o uso de slides era limitado e simples, devido à escassez de recursos.

Outros participantes, embora já tenham apresentado trabalhos, não eram responsáveis pela criação dos slides, o que restringiu sua experiência prática na sua elaboração. O nervosismo também foi um fator mencionado, dificultando as apresentações. Contudo, a maioria dos participantes demonstrou interesse em aprender a usar o Canva e aprimorar suas habilidades de apresentação, destacando a utilidade da oficina para o desenvolvimento dessas competências.

Por fim, a análise das respostas da terceira pergunta revela que a maioria dos participantes ainda sente ansiedade e insegurança ao apresentar um trabalho. A falta de experiência e o medo de não estar apresentando o conteúdo de forma adequada são fatores comuns. A dificuldade em se expressar com clareza e a preocupação com a percepção do público também geram nervosismo.

Entretanto, muitos relatam que, com o tempo e o preparo, essa ansiedade tende a diminuir à medida que ganham confiança. Alguns participantes mencionam que se sentem mais à vontade quando dominam o conteúdo da apresentação, mas a pressão para entregar uma boa performance, considerando que no meio acadêmico são constantemente avaliados, ainda causa desconforto em diversos momentos.

Para além do questionário aplicado aos participantes, é rotina na disciplina avaliar a metodologia descrita nas práticas e tarefas no último dia de aula. Nesse dia, os alunos pontuam os pontos a melhorar e as sugestões para os próximos semestres. Como resultado, foi obtido que a oficina de Canva possibilitou não só o conhecimento sobre a ferramenta, como potencializou a comunicação e expressão aos ingressantes do curso, a partir da apresentação de trabalhos. Foi sugerida, portanto, a permanência da oficina em uma aula da disciplina. Outro aspecto evidenciado pela professora responsável pela disciplina no semestre foram as apresentações de trabalho, as quais obtiveram bons resultados, tanto em sua visualidade quanto na oralidade dos apresentadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste trabalho evidencia que a capacitação no uso do Canva, aliada ao desenvolvimento de técnicas de apresentação, pode contribuir significativamente para a formação inicial docente. Os resultados obtidos

demonstram que, ao integrar competências técnicas e comunicativas, os licenciandos não apenas aprimoram suas habilidades na elaboração de materiais visuais, como também desenvolvem maior desenvoltura e confiança na condução de apresentações acadêmicas.

Os desafios enfrentados, como a ansiedade e a insegurança relatadas pelos participantes, destacam a necessidade de abordar tais assuntos na formação inicial, em particular no ingresso na universidade, contemplando estratégias para o desenvolvimento tanto de aspectos da oralidade quanto do domínio de aplicativos que permitam a elaboração de recursos visuais de apresentação de forma autônoma. A oficina, estruturada em eixos que abordaram tanto o uso prático do Canva quanto técnicas de apresentação, revelou-se uma iniciativa eficaz para mitigar as defasagens existentes.

Os recursos visuais empregados, independente do seu nível de qualidade, devem ser acompanhados por um apresentador ou docente com competência adequada no domínio da oralidade, para que as mensagens sejam transmitidas de maneira adequada, especialmente nos ambientes acadêmicos e escolares. Portanto, torna-se necessária uma formação que integre o uso de ferramentas que permitam a produção de recursos de comunicação visual, alinhada ao desenvolvimento de habilidades orais, garantindo que o docente não apenas crie apresentações eficazes, mas também as comunique de forma clara, envolvente e capacitada. Conclui-se que iniciativas como esta potencializam a formação inicial docente, integrando competências técnicas e comunicativas fundamentais para a prática pedagógica.

Recomendam-se iniciativas semelhantes, em prol da melhora na formação inicial de professores, da autonomia na elaboração de slides, da democratização do design, da comunicação oral e da didática. Indicam-se possíveis desdobramentos da pesquisa, como novas oficinas de capacitação do Canva ou investigações sobre o impacto de habilidades de oralidade alinhadas à prática docente.

REFERÊNCIAS

BARROSO, M. D. F. et al. **O uso da ferramenta digital canva na prática docente: desafios e possibilidades.** Rio de Janeiro, Brasil: e-Publicar. 2023.

CANCELLA, M. L. F.; MALINI, R. S.; PORTINHO, D. B. A oratória no processo de ensino e aprendizagem: implicações para a prática pedagógica do docente na educação superior. **Cadernos Camilliani**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 2817-2832, jun. 2021. Disponível em: <https://www.saocamilo-es.br/revista/index.php/cadernoscamilliani/article/view/496>. Acesso em: 08 mar. 2025.

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

GUIMARÃES, E. G.; BARIN, C. S. Canva e Quizlet: Ferramentas viáveis para o ensino de Inglês em tempos de Pandemia. **Revista Educacional Interdisciplinar**. [S.l.], v. 9, n. 1, p. 152-174, dez. 2020. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1873>. Acesso em: 08 mar. 2025.

JORGE, A. M. **Oratória para professores**: iniciantes e experientes. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020. 164 p. ISBN 978-85-519-1784-8.

RODRIGUES, T. R. Capacidade transformadora da oratória no desenvolvimento do professor-orador. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 65, p. e24211, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n65.24211. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/24211>. Acesso em: 8 mar. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Bookman editora, 5 ed. 2015.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.028

DA TERRA AO CONHECIMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DE TINTAS NATURAIS NO ENSINO INTERDISCIPLINAR

Jonas Antunes¹
Pamela Fracaro²
Gabriela Furlan Carcaioli³

RESUMO

Este relato de experiência descreve uma atividade interdisciplinar desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Alberto Wardenski, em Canoinhas/SC. A iniciativa envolveu acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e teve como objetivo integrar saberes escolares à agroecologia, proporcionando aprendizagens contextualizadas e sustentáveis. Uma das experiências pedagógicas realizadas foi a produção de tintas naturais à base de terra. O processo ocorreu em quatro etapas: pesquisa sobre solos locais, coleta de amostras, secagem e peneiramento para obtenção de pigmentos, e formulação da tinta com cola natural feita de farinha de trigo e água. Durante os testes, os alunos observaram variações de cores conforme a origem dos solos, além das diferenças na fixação e textura. A atividade possibilitou reflexões sobre propriedades dos materiais naturais e sua interação com elementos químicos, promovendo articulação entre diferentes disciplinas. Além disso, incentivou a criatividade dos estudantes e valorizou os saberes

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, jonas-antunes1@hotmail.com;

2 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, pamfracaro@gmail.com;

3 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, gabriela.carcaioli@ufsc.br

tradicionais, reforçando a importância da sustentabilidade no ensino. A produção de cartazes evidenciou o vínculo dos alunos com a cultura local e demonstrou a viabilidade do uso de recursos naturais como ferramentas didáticas. Os bolsistas, ao experimentarem novas metodologias, perceberam como pequenas iniciativas podem tornar o ensino mais significativo e conectado à realidade dos estudantes do campo. A experiência reforça a relevância da abordagem interdisciplinar para o ensino contextualizado e crítico.

Palavras-chave: Tintas da terra, Recursos naturais, Educação do Campo, Saberes tradicionais, Ferramentas didáticas.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo busca integrar saberes locais e acadêmicos, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa para os estudantes. Essa abordagem pedagógica valoriza os conhecimentos tradicionais e busca relacioná-los aos conteúdos escolares, tornando-os mais próximos da realidade dos alunos (Freire, 1897). No Brasil, a Educação do Campo é uma perspectiva educacional que visa atender às especificidades das populações rurais, propondo currículos que dialoguem com as práticas culturais e econômicas locais, promovendo o desenvolvimento sustentável e a permanência das novas gerações no campo (Caldart, 2015).

Dentro desse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado um papel essencial na formação docente e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2011). O PIBID proporciona aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a realidade escolar desde a formação inicial, incentivando a construção de estratégias didáticas mais dinâmicas e alinhadas às necessidades dos alunos. Entre as atividades desenvolvidas pelo PIBID na Escola Alberto Wardenski, em Canoinhas/SC, destaca-se a produção de tintas naturais à base de terra. Essa experiência representa um exemplo concreto de como a interseção entre educação, agroecologia e experimentação científica pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Conforme apontam Rodrigues e Lima (2023), a aplicação de materiais concretos e metodologias ativas no processo educativo favorece a compreensão de conceitos complexos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa para os estudantes.

A utilização de tintas naturais como recurso pedagógico possibilita a conexão entre diversas áreas do conhecimento, como Ciências da Natureza, Química, Geografia e Arte, além de fomentar reflexões sobre práticas sustentáveis e a valorização dos recursos naturais. Segundo Vital *et al.* (2019), a utilização da pintura com terra em atividades lúdicas favorece a compreensão dos alunos sobre diferentes conteúdos didáticos, evidenciando que a tinta à base de solos é um recurso pedagógico eficaz para diversas áreas do ensino. Além disso, essa proposta pedagógica resgata saberes tradicionais e incentiva a autonomia dos estudantes na produção de materiais didáticos alternativos. Este relato tem como objetivo descrever a experiência dos bolsistas do PIBID na elaboração e aplicação

de tintas naturais, incentivando o aprendizado interdisciplinar que integra os conhecimentos científicos e saberes locais, estimulando o protagonismo estudantil e contribuindo para um ensino mais contextualizado e significativo.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para criar este texto é a pesquisa-ação (Thiollent, 2011), em que a utilização de tintas naturais à base de terra é utilizada como ferramenta pedagógica interdisciplinar que visa mudar a percepção dos estudantes sobre o solo, conhecer os diferentes tipos de solo e, ainda, poder aplicar as novas tintas no cotidiano de suas vidas.

Destaca-se que, a partir da experiência dos bolsistas no PIBID, foi possível, utilizando a Pesquisa-ação, o envolvimento e engajamento dos bolsistas na realidade investigada. A partir disso, os bolsistas puderam definir as problemáticas daquela realidade e buscar, junto à comunidade escolar, soluções viáveis para elas. Dessa forma, partindo da realidade concreta da escola do campo e dos sujeitos do campo que a frequentam, os bolsistas, junto com o supervisor do PIBID, puderam identificar questões específicas da realidade e propor intervenções na forma de oficinas para os estudantes da escola, juntando o conhecimento científico com os conhecimentos populares que entram na escola e estão imbricados no cotidiano dos estudantes.

Como um recorte para este texto, os autores apresentam apenas uma das oficinas desenvolvidas, a oficina de tintas de terra. Porém outras oficinas foram desenvolvidas em parceria com a coordenação do PIBID e projetos de extensão da Universidade. Além das oficinas com os estudantes da escola, algumas delas foram realizadas com a comunidade em que a escola está inserida e com os professores da escola e do território de Canoinhas.

Concentrando-se apenas na oficina de tintas de terra, segundo Faria e Schmid (2015), essa técnica pode ser ensinada em escolas e universidades por meio de oficinas, pois sua produção é simples e capaz de gerar resultados positivos.

A experiência foi estruturada em quatro etapas principais:

- *Pesquisa e análise dos solos*: Os alunos investigaram a composição, textura e cores dos solos locais. Essa fase envolveu discussões sobre os

diferentes tipos de solo, seus componentes minerais e suas propriedades físico-químicas. Foram realizadas leituras e debates sobre a formação dos solos e seus diferentes usos, permitindo uma visão mais ampla sobre a importância desse recurso natural.

- *Coleta de amostras:* Os estudantes realizaram coletas em diversas áreas ao redor da escola, buscando identificar variações de coloração e composição. Para garantir diversidade de pigmentos, as amostras foram coletadas em pontos distintos, como áreas agrícolas, proximidades de cursos d'água e espaços de vegetação nativa.
- *Preparo dos pigmentos:* As amostras coletadas foram secadas por cerca de uma semana, peneiradas e transformadas em pó fino, adequado para a produção das tintas. O processo de secagem foi essencial para evitar a formação de fungos e garantir a melhor qualidade dos pigmentos naturais. Após a peneiração, os alunos observaram a granulometria do pó e discutiram como isso poderia afetar a textura da tinta.
- *Produção e aplicação da tinta:* A tinta foi elaborada a partir da mistura do pigmento de solo com uma cola natural feita de farinha de trigo e água. Durante essa etapa, os alunos testaram diferentes proporções de cola e pigmento, ajustando a consistência da tinta para aplicação em diferentes superfícies, como papel e madeira. Foram realizados experimentos comparativos para avaliar a fixação da tinta e sua durabilidade ao longo do tempo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade proporcionou um aprendizado significativo, pois permitiu aos estudantes observarem como as propriedades do solo influenciam a coloração e a fixação das tintas. Durante os testes, perceberam que diferentes tipos de solo originam pigmentos variados, ampliando a discussão sobre a formação geológica da região e sua influência nas atividades humanas.

A interdisciplinaridade foi um dos aspectos mais relevantes da experiência, pois contribuiu para aprofundar conteúdos de Ciências da Natureza, com ênfase na Química, explorando os componentes minerais do solo e suas interações químicas; em Geografia, explorou-se a distribuição dos solos e sua relação com o uso da terra; em Artes, os alunos aplicaram as tintas na criação de cartazes e

outras produções visuais. Além disso, a prática incentivou o pensamento crítico sobre o uso de materiais naturais e sustentáveis, em contraposição às tintas industrializadas.

Imagem 01: Colheita do solo



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 02: Separação do sol para secagem



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 03: Preparação da tinta



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 04: Produção de cartazes



Fonte: Arquivo pessoal

Outro ponto relevante foi a valorização dos saberes tradicionais, pois, através da confecção de tintas naturais, foi possível realizar práticas ancestrais, utilizadas por povos indígenas e comunidades tradicionais. Ao resgatar essa técnica, os estudantes tiveram a oportunidade de reconhecer e valorizar

conhecimentos locais, conectando a teoria aprendida na escola com as experiências vivenciadas na comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas ao longo do PIBID Educação do Campo na escola Alberto Wardenski em Canoinhas - SC possibilitaram aos bolsistas uma imersão prática nos desafios e nas potencialidades do ensino no Campo. A participação no programa foi fundamental para a nossa formação docente, pois nos permitiu conhecer de perto a realidade dos alunos, podendo compreender suas experiências, dificuldades e a riqueza dos saberes que fazem parte de sua trajetória. Essa experiência reforçou a necessidade de um ensino que esteja ancorado na realidade dos estudantes, valorizando suas origens e fortalecendo sua identidade cultural, conforme a leitura de mundo de Freire (1987).

A atividade com a tinta de terra evidencia o potencial de um ensino que dialoga com a realidade dos alunos, respeita seus saberes e promove aprendizagens significativas. A produção de tintas naturais não foi apenas uma atividade técnica, mas uma vivência que possibilitou aos estudantes estabelecerem conexões entre conhecimento científico, cultura local e práticas sustentáveis. Inspirada nos princípios da Educação do Campo, como defendido por Caldart (2015), essa abordagem busca fortalecer a identidade dos alunos, valorizando os territórios em que vivem e incentivando uma relação mais crítica e consciente com o ambiente.

Além disso, Freire (1996) nos ensina que os alunos e professores devem conhecer a escola, a comunidade onde ela se localiza, suas histórias e lutas, e não somente restringir a aprendizagem à sala de aula. Para o mesmo autor, ao envolver os estudantes no processo de pesquisa, coleta e produção, a experiência também resgata elementos fundamentais uma vez que propõe um aprendizado ativo, reflexivo e conectado à vida dos educandos.

A experimentação com os pigmentos naturais proporcionou momentos de descoberta, questionamento e ressignificação, em que cada etapa do processo gerou oportunidades para compreender melhor o meio em que vivem e se reconectar com a natureza. Além disso, a atividade demonstrou que práticas pedagógicas contextualizadas fortalecem o vínculo dos estudantes com o conhecimento, pois permitem que eles sejam protagonistas do próprio aprendizado. Trabalhar com materiais acessíveis e provenientes da terra reforça a ideia de que

é possível ensinar com o que está ao nosso redor, sem depender exclusivamente de recursos industrializados. Isso contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos, estimula a criatividade e a valorização das práticas tradicionais, aproximando a escola da comunidade.

A experiência do PIBID Educação do Campo reforça que o conhecimento não deve ser algo distante ou imposto, mas construído a partir das relações entre o saber acadêmico e a realidade dos estudantes. Dessa forma, a prática pedagógica torna-se mais significativa, pois considera os contextos socioculturais e os saberes tradicionais das comunidades rurais. Além disso, ao integrar teoria e prática, o programa contribui para a formação de professores mais preparados para os desafios do Ensino no Campo, promovendo uma educação contextualizada e emancipatória. Assim, o PIBID configura-se como um espaço de troca e transformação, em que o conhecimento se constrói coletivamente, respeitando a diversidade e promovendo uma educação crítica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e financiamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tornou possível a realização deste projeto. A parceria estabelecida contribuiu significativamente para a formação docente, permitindo a construção de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas à realidade da Educação do Campo. O incentivo da CAPES viabilizou a articulação entre teoria e prática, possibilitando novas experiências tanto para os acadêmicos quanto para os estudantes envolvidos, e esse apoio foi fundamental para o fortalecimento da educação pública. Expressamos também nossa gratidão à Escola Alberto Wardenski, que acolheu o programa com entusiasmo, recebeu os bolsistas de maneira exemplar e ofereceu suporte sempre que necessário, demonstrando comprometimento e satisfação com o desenvolvimento do projeto.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**, 2015.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RODRIGUES, A., & Lima, P. (2023). **A Utilização do Material Concreto para o Ensino de Matemática**. Revista Contraponto.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VITAL, A. de F. M. et al. **Arte com terra como inovação para o ensino de solos**. In: Anais do Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências. Campina Grande, PB. 2019.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.029

10 ANOS DA LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFPR CAMPUS FOZ DO IGUAÇU: UM OLHAR PARA OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Marcos Fernando Soares Alves¹
Nicolle Marra Ivanoski²

RESUMO

Criados em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são equiparados às universidades federais, atuam em diferentes níveis educacionais e, no Ensino Superior, podem oferecer cursos em todas as áreas do conhecimento. Entre as prioridades de atuação dos IFs está a oferta de, no mínimo, 20% das vagas em cursos de licenciatura, especialmente em Ciências e Matemática. No Instituto Federal do Paraná (IFPR), há 28 cursos presenciais de licenciatura, sendo 61% nas áreas de Ciências e Matemática. No contexto dessa instituição, destacamos a Licenciatura em Física *campus* Foz do Iguaçu, que, em 2024, completou 10 anos de existência. Assim, neste trabalho, realizamos reflexões sobre as mudanças ocorridas no âmbito dos estágios supervisionados (EST), avaliando qualitativamente os Projetos Pedagógicos do Curso de 2013, 2017 e 2022. Ao analisarmos os documentos, observamos que os EST são organizados em quatro componentes curriculares e são ofertados a partir da segunda metade do curso, ao longo de dois anos. Em 2017, houve mudanças significativas, como a junção de EST1 e EST2, e a criação do EST3: projetos escolares e, atrelado a este componente, a implementação do Seminário de Práticas de Ensino. Embora, aparentemente, as mudanças sejam positivas, observamos falta

1 Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), professor no Instituto Federal do Paraná (IFPR), marcos.alves@ifpr.edu.br;

2 Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), professora no Instituto Federal do Paraná (IFPR), nicolle.ivanoski@ifpr.edu.br.

de integração entre os diferentes componentes dos estágios e com os demais componentes do curso, demasia nos temas a serem tratados em EST1 e necessidade de maiores reflexões quanto à possibilidade de equivalência dos EST1 e EST3 às experiências prévias ou profissionais dos estudantes.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Estágios obrigatórios, Práticas de ensino.

INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, representou um marco na oferta de cursos de licenciatura no país, dada a imposição legal de que pelo menos 20% das vagas sejam destinadas a essa modalidade, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática. Ainda que possa haver ressalvas sobre a atuação dessas instituições na oferta de cursos de licenciatura, os IFs têm se constituído como novo lócus de formação de professores (Alves, 2021).

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) situa-se nesse contexto de expansão de vagas e de cursos de licenciatura a partir da criação dos IFs. Atualmente oferta 28 cursos de licenciatura, em 11 diferentes áreas, e em 17 *campi* distribuídos pelo estado (IFPR, 2025). Dentre esses, destacamos o curso de licenciatura em Física do *campus* Foz do Iguaçu, que, em 2024, celebrou sua primeira década de criação. Compreendemos que este marco temporal constitui-se em um período significativo para reflexões sobre a trajetória do curso, especialmente no que tange aos estágios supervisionados (EST).

Os EST são regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 —, que define sua obrigatoriedade para a integralização de cursos de formação inicial de professores, e por resoluções do Conselho Nacional de Educação, que, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), determinam diretrizes e parâmetros para a Educação Básica e Superior no Brasil.

Sendo assim, os EST são componentes obrigatórios nos cursos de licenciatura e têm um papel fundamental na formação de futuros professores. Segundo Pimenta e Lima (2012), os estágios representam uma oportunidade ímpar para integrar teoria e prática, sendo essenciais para o aprimoramento das competências pedagógicas e para o desenvolvimento da prática docente de forma reflexiva e crítica. Para as autoras, os estágios supervisionados constituem-se uma possibilidade para que “[...] o futuro docente experimente, reflita e refine suas práticas pedagógicas, estabelecendo uma conexão essencial entre os saberes teóricos adquiridos na formação e as demandas reais da sala de aula” (p. 82). É também campo fértil para o cruzamento entre o saber acadêmico e o saber da experiência, que, segundo Nóvoa (1992), é como se constrói a identidade docente.

Quando orientados de maneira adequada, os estágios se constituem como espaço para aprofundamento das compreensões acerca dos processos de ensino e aprendizagem e de familiarização com a prática profissional docente. Desse modo, possibilitam que os futuros professores compreendam as dinâmicas escolares, interajam com alunos e docentes experientes e desenvolvam metodologias de ensino mais alinhadas às necessidades do contexto escolar. É importante ressaltar que essa etapa da formação de professores constitui um espaço formativo que deve transcender a simples observação, de maneira a promover uma vivência crítica das atividades vinculadas à docência.

Apesar da relevância que os EST representam para a formação inicial de professores, Calderano (2012) aponta os estágios supervisionados como um desafio significativo a ser enfrentado, e Corrêa (2021) afirma que eles ainda são uma fragilidade nos cursos de licenciatura.

Tendo em vista a relevância e as dificuldades representadas pelos estágios nos cursos de licenciatura, e considerando a atuação dos autores deste trabalho nesses componentes, buscamos refletir sobre as transformações ocorridas ao longo dos últimos anos nos EST do curso de licenciatura em Física do IFPR *campus* Foz do Iguaçu. Desse modo, atemo-nos aos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs). Para tanto, realizamos uma análise qualitativa (Coutinho, 2015) dos PPCs de 2013, 2017 e 2022, com o objetivo de identificar os elementos que orientaram a concepção e a organização dos EST, as mudanças ocorridas e como esses componentes se relacionam com a formação docente no curso.

A partir da análise, destacamos a forma como os estágios estão organizados e identificamos que houve algumas mudanças, especialmente em relação aos componentes curriculares, à regulamentação de critérios para a equivalência de atividades e à implementação do Seminário de Práticas de Ensino.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, com abrangência maior do que o recorte aqui abordado, surge, principalmente, a partir das inquietações oriundas na regência de componentes de EST e na orientação de estudantes estagiários pelos autores do trabalho. Outros aspectos fundantes são a celebração de 10 anos do curso, que motiva reflexões sobre o trabalho até então desenvolvido, e a necessidade de

ajustes curriculares no PPC da licenciatura em função de novas DCNs publicadas em 2024.

De natureza qualitativa (Coutinho, 2015), nosso trabalho baseia-se em uma análise documental — caracterizada “[...] pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico [...]” (Oliveira, 2007, p. 69) — e tem como *corpus* de análise os PPCs de 2013, 2017 e 2022 do curso de licenciatura em Física do IFPR *campus* Foz do Iguaçu.

Durante as leituras atentas, realizamos recortes nos documentos que seriam objetos de análise. Nesse processo, buscamos evidenciar os achados organizando-os de modo a se manterem, quando necessário, conectados à conjuntura apresentada no texto. Na análise dos recortes, era comum recorrermos aos PPCs para eventuais esclarecimentos.

No decorrer das sucessivas leituras, destacamos aspectos que contemplavam a organização dos componentes de estágio, suas principais características, as compreensões manifestadas acerca deste campo, as descrições que pareciam ser fruto de discussões colegiadas e os princípios de funcionamento contidos no regulamento de estágio. De forma geral, esses tópicos constituíram nossos recortes para cada PPC, que, após tabulados, foram analisados de forma comparativa.

A seguir, descrevemos os principais resultados identificados e apresentamos, ainda que sucintamente, algumas inferências que visam contribuir para avançarmos na compreensão da temática tratada e para os EST da licenciatura analisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendemos os estágios supervisionados como etapas fundamentais na formação inicial de professores, capazes de proporcionar aos estudantes, de forma não isolada e ainda que em um curto período, familiarização com o contexto escolar, com as práticas pedagógicas e os desafios e possibilidades inerentes à atividade profissional docente. Ademais, considerando a orientação — do professor do componente curricular de EST — e a supervisão — do professor do campo de estágio — conduzidas por professores experientes, constituem momento ímpar para a articulação crítica entre teoria e prática.

As inquietações acerca dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura são crescentes e surgem com a própria licenciatura, por volta da década de

1930 (Martins; Curi, 2019). Ademais, como é de se esperar, com o tempo, o modo de sua concretização efetiva nos cursos de formação inicial de professores foi se alterando, especialmente pelos avanços motivados pela legislação nacional — a partir de Brasil (2002), por exemplo, a carga horária dos EST foi ampliada para 400 horas e deveria se fazer presente desde a segunda metade do curso, fazendo com que as licenciaturas fossem reorganizadas. Na licenciatura em Física analisada, observamos um desses aspectos: as mudanças ocorridas, principalmente quanto aos componentes de EST, ocorreram pela necessidade de readequação do PPC ao surgimento de novas DCNs.

De forma geral, o EST na licenciatura em Física do IFPR *campus* Foz do Iguaçu possui carga horária total de 400 horas, distribuídas ao longo dos quatro últimos semestres do curso. Cada componente possui 100 horas e $\frac{1}{4}$ desta carga horária é de aulas teóricas (IFPR, 2013; 2017; 2022a). De acordo com os PPCs analisados, o acompanhamento dos estagiários se dá por meio de supervisão semidireta, em que há visitas periódicas aos campos de estágio pelo professor orientador. Na década investigada, essa organização não foi modificada. No entanto, houve algumas mudanças relativas aos componentes, conforme Quadro 1.

Quadro 1: componentes de EST da licenciatura em Física do IFPR *campus* Foz do Iguaçu

PPC	Componentes curriculares
2013	Estágio Supervisionado 1: organização escolar Estágio Supervisionado 2: currículo Estágio Supervisionado 3: estratégias didático-pedagógicas Estágio Supervisionado 4: prática de ensino
2017	Estágio Supervisionado 1: currículo e organização escolar Estágio Supervisionado 2: estratégias didáticos pedagógicas Estágio Supervisionado 3: projetos escolares Estágio Supervisionado 4: prática de ensino
2022	Estágio Supervisionado 1: currículo e organização escolar Estágio Supervisionado 2: estratégias didático-pedagógicas Estágio Supervisionado 3: projetos escolares Estágio Supervisionado 4: prática de ensino

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos PPCs do curso (2025).

Como é possível observar no Quadro 1, a partir do PPC 2017, os EST1 e EST2 passaram a compor o componente Estágio Supervisionado I: currículo e organização escolar, que incorporou a ementa dos componentes anteriores:

análise e reflexão sobre o ambiente escolar e a organização educacional. Relação entre o funcionamento da escola e as políticas públicas. As instâncias decisórias e os níveis de participação dos diferentes atores, bem como as relações entre gestores, professores, alunos, famílias e comunidade. O Projeto Político Pedagógico da Escola. Análise e reflexão sobre o currículo de maneira geral e o currículo de Física e Ciências de maneira específica. A interdisciplinaridade. A composição do currículo de Física em diferentes concepções e perspectivas. Análise comparativa de projetos de ensino de Física e o currículo. O currículo de Física no Ensino Médio e no Ensino Fundamental (IFPR, 2017, p. 82).

Notamos, também, que a ementa de EST1 parece ainda estar dividida em dois grandes eixos: um que trata da escola, sua organização e funcionamento, e outro que se preocupa com o currículo e, de modo mais específico, com o currículo de Física. É claro que a instituição escolar não se dá distanciada do currículo, de uma forma geral, nem do currículo de Física, de maneira específica; afinal, “[...] o currículo é um fator constituinte da realidade da educação, e, ao mesmo tempo, é instituído por ela” (Sacristán, 2013, p. 13). No entanto, para uma primeira aproximação, a “nova” ementa curricular leva-nos a questionar a viabilidade de se cumprir o prescrito no tempo disponível e de se relacionar a diversidade das temáticas abrangidas.

A simples fusão das ementas revela um processo de ampliação dos conteúdos a serem abordados em um componente caracterizado por associar aspectos práticos e teóricos do trabalho pedagógico do professor. Para Libâneo (2012), um currículo extenso, quando não acompanhado de uma organização metodológica adequada, tende a um ensino superficial e fragmentado, prejudicando a consolidação de conhecimentos essenciais para a formação docente. Tal afirmação indica que a sobrecarga curricular compromete a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois pode impedir que os estudantes se aprofundem criticamente nos conteúdos.

Desse modo, somos levados a questionar até que ponto se atinge o objetivo de “[...] introduzir o licenciando ao ambiente da organização escolar e sua

relação com as políticas públicas, bem como as relações entre gestores, professores, alunos, famílias e comunidade e suas instâncias de participação e decisão [...]” ao mesmo tempo que analisa “[...] o currículo escolar, as várias concepções que norteiam sua composição e como elas se articulam no cotidiano da escola”? (IFPR, 2017, p. 106). A complexidade desses temas exige não apenas um tempo adequado de engajamento, mas também estratégias pedagógicas que promovam reflexões práticas e teóricas críticas. Como alternativa à dificuldade que identificamos, é preciso considerar a reorganização das temáticas, distribuindo-as ao longo da matriz curricular (ou de outros EST) de modo mais equilibrado e priorizando discussões que favoreçam a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre o ensino de Física.

Também a partir do PPC 2017, um novo componente curricular foi criado, o Estágio Supervisionado III: projetos escolares. Desde então, este componente está sendo ofertado com a seguinte ementa: “planejamento, desenvolvimento, aplicação e avaliação de projetos para o ensino de física voltados para a intervenção didática, divulgação científica e o apoio às atividades dos professores e alunos da Educação Básica” (IFPR, 2017, p. 93). Durante o EST3, o orientador de estágio, os estagiários e o Colegiado do Curso deverão organizar o “Seminário de Práticas de Ensino”, que tem por objetivo se constituir em um espaço para que os estagiários apresentem à comunidade os resultados dos projetos escolares desenvolvidos e implementados neste componente (IFPR, 2017; 2022a).

De modo geral, avaliamos os EST ofertados e as mudanças ocorridas como etapas que proporcionam um avanço gradual do envolvimento e da participação dos estudantes nos aspectos relativos à atuação do futuro professor na escola, quais sejam: i) familiarização com os diferentes espaços e setores da escola, compreendendo, também, os documentos que norteiam o currículo e a organização escolar; ii) observação crítica da prática didático-pedagógica dos professores em sala de aula; iii) antecipação da regência por meio do planejamento, elaboração e implementação de atividades didático-pedagógicas; iv) planejamento, preparação e regência de aulas.

No PPC não há indicações relativas à forma como os estágios devem ser oferecidos, o que pode apontar falta de discussão e de definição coletivas. Além disso, entendemos que a não formalização de aspectos integradores entre os diferentes componentes, por exemplo, podem orientar um trabalho do professor

formador de forma desarticulada aos demais componentes do curso e, principalmente, a outros componentes de estágio.

No PPC 2017 foi criada uma série de pré-requisitos para os componentes curriculares ofertados no curso. Por exemplo, se o componente C exigia como pré-requisitos os componentes A e B, para matricular-se em C o estudante deveria ter sido aprovado em A e B; caso contrário, não poderia cursá-lo. Após reestruturação do curso, de forma geral, os pré-requisitos foram retirados no PPC 2022; posteriormente, em uma atualização realizada no PPC do curso, e “[...] após sucessivas discussões realizadas no Colegiado [...]” (IFPR, 2017, p. 43), tal ação foi replicada no PPC 2017. Contudo, nesses documentos, foram mantidos os pré-requisitos para os componentes de Trabalho de Conclusão de Curso e para de EST:

para matricular-se no componente curricular seguinte, o estudante deve ter sido aprovado no componente anterior. Assim, por exemplo, para matricular-se em Estágio Supervisionado II (EST2) é preciso ter sido aprovado em Estágio Supervisionado I (EST1). Ressalta-se que para Estágio Supervisionado III (EST3), além da aprovação em EST2, o estudante deve ter concluído ao menos 50% do curso (IFPR, 2022a, p. 49).

A retirada dos pré-requisitos pode indicar um movimento de flexibilização na estrutura curricular do curso, que, em caso de reprovação, resulta em maior liberdade para os estudantes escolherem sua trajetória de aprendizagem e implica menos “travas” para que os alunos avancem no curso; por outro lado, a retirada quase completa dos pré-requisitos não orienta os estudantes a seguirem uma sequência mais linear e pedagógica dos conteúdos específicos desta licenciatura. Ainda que as possibilidades apontadas possam ter sido discutidas no colegiado, as justificativas para a flexibilização não estão descritas nos PPC.

Já a manutenção de pré-requisitos para os EST indica que o Colegiado do Curso compreende os estágios enquanto etapas sequenciais obrigatórias, que não devem ser galgadas. Ademais, a exigência de conclusão de metade do curso antes de iniciar o EST3 parece buscar garantias de que o aluno tenha o embasamento teórico e prático necessário para lidar com a complexidade da docência.

Entretanto, há também flexibilizações para os EST. O PPC do curso, seguindo orientações da Resolução CONSUP/IFPR nº 82, de 02 de junho de 2022 (IFPR, 2022b), prevê a possibilidade de assumir práticas ou experiências

anteriores equivalentes a alguns componentes de EST. Isto é, cumprindo as exigências definidas, o estudante pode deixar de cursar alguns EST, sendo da seguinte forma (IFPR, 2022a): desde que comprove o exercício profissional da docência, o estudante pode ter equivalência de até 100% para o EST1; caso o estudante tenha participado do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo permanecido por tempo e desenvolvido atividades compatíveis, o EST3 pode ter equivalência total.

O reconhecimento de atividades profissionais docentes anteriores ou de práticas realizadas no âmbito do PIBID para fins de equivalência nos EST, apesar de garantir uma valorização das experiências prévias dos estudantes, leva-nos à necessidade de reflexões mais aprofundadas que não são apresentadas nos PPCs do curso. Primeiramente, é preciso refletir que os estágios supervisionados são, em muitos cursos, os únicos contatos dos licenciandos com o contexto “natural” da prática pedagógica docente, são de ínfima carga horária de prática efetiva e são supervisionados e orientados por professores, em geral mais experientes. Tais características, a nosso ver, fazem dos EST etapas indispensáveis, especialmente a estudantes que, ainda sem formação em uma licenciatura, já ensinam profissionalmente na mesma área em que concomitantemente estão aprendendo.

Nesse contexto, é preciso refletir que os EST não se vinculam somente a uma forma de preparação profissional, mas envolvem também “[...] pesquisa, didática aplicada de acordo com a necessidade e realidade estudantil e estrutural, habilidade pedagógica de observar e extrair o que os alunos oferecem e ser capaz de aplicar as teorias e práticas aprendidas e alcançar os objetivos almejados [...]” (Araújo, 2018, p. 4). Assim, considerando as equivalências dos EST previstas no curso avaliado questionamos: é possível garantir que o exercício de “[...] atividade profissional correlata [...]” ao curso (IFPR, 2022b, p. 7) seja compatível com os conteúdos e as reflexões previstas na ementa ou possibilitadas em ESTI? Qual o sentido do termo “obrigatório” para o “estágio curricular supervisionado obrigatório” (IFPR, 2022a, p. 120) conforme ortografia presente nos documentos oficiais?

Vale destacar que a possibilidade de aproveitamento de atividades profissionais docentes para fins de redução da carga horária dos EST não é uma novidade apresentada por IFPR (2013; 2017; 2022a). Diferentes documentos nacionais normatizaram acerca deste aspecto: Brasil (2002) definiu equivalência de até 200 horas para quem exercesse atividade profissional docente regular na

Educação Básica e, posteriormente, Brasil (2019), mesmo sem especificar a carga horária, previu a possibilidade de aproveitamento considerando a formação e experiências anteriores desenvolvidas em instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da abordagem metodológica adotada, esta pesquisa não apenas possibilitou uma análise comparativa dos PPCs da Licenciatura em Física do IFPR *campus* Foz do Iguaçu ao longo da última década, mas também permitiu identificar avanços e desafios na organização dos estágios supervisionados. Observamos que, ao longo dos anos, os EST passaram por reformulações significativas, com a incorporação de novos componentes curriculares, a fusão de ementas e a implementação de atividades como o Seminário de Práticas de Ensino. No entanto, também identificamos desafios persistentes, como a falta de integração entre os diferentes componentes de estágio e os demais elementos do curso, além da sobrecarga de conteúdos no EST1, que pode comprometer a profundidade das discussões e a formação docente.

Com base nessas constatações, identificamos um espaço significativo para reflexões e aprimoramentos, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática nos EST e à flexibilização curricular. Além disso, a ausência de um direcionamento mais claro sobre a oferta dos estágios evidencia a necessidade de aprofundar as discussões no colegiado do curso, de modo a assegurar maior alinhamento pedagógico e consistência formativa na preparação dos futuros professores.

Do ponto de vista empírico, no que se refere aos EST, os resultados e as discussões apresentados nesta pesquisa podem contribuir para a melhoria dos currículos de formação docente, fornecendo subsídios para a revisão e adaptação dos PPCs em cursos de licenciatura que enfrentam desafios semelhantes. Além disso, é possível haver contribuições ao fortalecimento do diálogo entre pesquisadores da área, favorecendo o compartilhamento de experiências e práticas que aprimorem os estágios supervisionados em diferentes instituições.

Por fim, esta pesquisa também abre caminhos para novos estudos, que visam explorar mais detalhadamente o impacto das mudanças curriculares na percepção e na vivência dos estagiários. Acreditamos que estudos futuros que integrem as perspectivas dos estudantes, dos professores formadores e

dos supervisores de estágio possam ampliar e aprofundar as reflexões sobre o tema. Essa abordagem contribuiria para a qualificação dos processos formativos, promovendo um olhar mais integrado sobre os desafios e potencialidades da formação de professores para a Educação Básica.

REFERÊNCIAS

Araújo, G. B. da S. A importância do estágio supervisionado para a formação de professores. **Arigó - Revista do Grupo PET e Acadêmicos de Geografia da UFAC**, v. 1, n. 1, p. 42–52, jul./dez., 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 fev. 2025.

CALDERANO, M. A. **O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250-278, set./dez. 2012.

CORRÊA, C. C. M. Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-15, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469829817>

COUTINHO, C. M. G. F. P. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A politecnia no século XXI**: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Licenciaturas no IFPR**. 2025. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/cursos/graduacao/licenciatura/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Foz do Iguaçu, 2013.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: ifpr.edu.br/foz-do-iguacu/wp-content/uploads/sites/12/2023/08/PPC-Licenciatura-em-Fisica-Foz-2018-v8-1.pdf. Acesso em: 03 fev. 2025.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Foz do Iguaçu, 2022a. Disponível em: ifpr.edu.br/foz-do-iguacu/wp-content/uploads/sites/12/2023/08/PPC-Licenciatura-em-Fisica-Foz-2022-v7.pdf. Acesso em: 03 fev. 2025.

IFPR. Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. **Resolução CONSUP/IFPR nº 82, de 02 de junho de 2022**. Dispõe sobre a política de estágios do IFPR e define as orientações para sua realização. Curitiba, 2022b. Disponível em: ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/Resolucao-n-82.2022.pdf. Acesso em: 24 fev. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, P. B.; CURI, E. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 689-701, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992471>.

NÓVOA, A. **Professores e professores em formação**: a questão do saber e da experiência na formação de professores. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Introdução: a função aberta da obra e seu conteúdo. *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Penso, 2013. p. 9-15.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.030

TEATRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE QUÍMICA: UM ESPAÇO PARA O CIRCO QUÍMICO¹

Caroline Roberta Persuhn ²

Shara Monique Schwartz ³

Raul Schramm Filho ⁴

Camila Vandelinde Martins ⁵

Victoria Gattass Monteiro Metelo ⁶

Franciellen Rodrigues da Silva Costa ⁷

Edilaine Aparecida Vieira ⁸

Keysy Solange Costa Nogueira ⁹

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma proposta pedagógica desenvolvida com um grupo de licenciandos e uma bacharelada em Química, nas disciplinas de

¹ Artigo resultado de atividades de ensino e extensão

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, carol.roberta.persuhn@gmail.com.

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, shara.m.schwartz@grad.ufsc.br.

⁴ Graduando do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, schramm.raul@gmail.com.

⁵ Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, camilavandelindemartins@gmail.com.

⁶ Graduanda pelo Curso de Bacharel em Química da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, gattassvictoria@gmail.com.

⁷ Professora orientadora: Doutora, Universidade Federal de Santa Catarina, *Campus Blumenau* - SC, - UFSC franciellen.costa@ufsc.br.

⁸ Professora orientadora, Doutora, Universidade Federal de Santa Catarina, *Campus Blumenau* - SC, - UFSC edilaine.aparecida@ufsc.br.

⁹ Professora orientadora: Doutora, Universidade Federal de Santa Catarina, *Campus Blumenau* - SC, - UFSC keysy.nogueira@ufsc.br.

Didática e Química e Extensão na Educação Básica. A proposta didática foi fundamentada na conexão entre o Ensino de Química, Arte e o Lúdico. Dessa forma, o objetivo da proposta foi explorar a linguagem artística, utilizando-se uma didática dramatúrgica para proporcionar um ambiente interdisciplinar que desafiasse os graduandos a elaborarem uma intervenção pedagógica que explorasse a curiosidade, imaginação e o conhecimento químico. Assim, inicialmente os graduandos participaram de uma Oficina de teatro e, ao longo do semestre, elaboraram experimentos demonstrativos associados à temática de solubilidade, cromatografia e teste de chama. Estruturaram o roteiro da peça, desenvolveram os personagens, figurinos e cenário do Circo. O espetáculo, intitulado “Luz, cor, Química e arte”, foi apresentado a um grupo de estudantes de altas habilidades do CEMEA (Centro Municipal de Educação Alternativa) de Blumenau. A prática permitiu aos graduandos ensinarem química de forma criativa, considerando os diferentes públicos, unindo os conhecimentos científicos e a expressão artística. Sucintamente, o espetáculo proporcionou uma experiência interativa, permitindo que os participantes participassem ativamente, ao narrarem os conceitos químicos que emergiram no espetáculo e compartilharem suas curiosidades científicas.

Palavras-chave: Teatro, Química, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O ensino de Química comumente é desenvolvido na Educação Básica por meio da memorização de fórmulas, reprodução de exercícios, que pouco contribuem para a aprendizagem dos educandos (Albano; Delou, 2024). Nesse sentido, os estudantes encontram dificuldades na compreensão das teorias, da linguagem e dos modelos químicos, o que pode resultar na desmotivação e desinteresse pela disciplina de Química. Isso sugere que é fundamental a adoção de abordagens didáticas inovadoras e interativas, capazes de conectar a teoria com experiências práticas e cotidianas.

Na literatura, aponta-se que o teatro científico, “[...] que se caracteriza por unir ciência e arte, se constitui numa estratégia interessante para a divulgação e formação científica”, pode ser uma possibilidade para tornar o ensino de química mais estimulante para a aprendizagem dos educandos (Albano; Delou, 2024). Além disso, a busca por metodologias de ensino alternativas, de acordo com Benedetti-Filho *et al.* (2013) e que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem deve incluir a linguagem do teatro, pois ela representa um potencial para a divulgação científica, que pode viabilizar o ensino de conceitos científicos para a sociedade, promovendo assim a inclusão na ciência. Da mesma forma, para Moreira e Marandino (2015, p. 516-517), o teatro de temática científica pode ser o propulsor da alfabetização científica, em virtude da possibilidade do entrelaçamento entre o “[...] conhecimento da natureza da ciência e da tecnologia e das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente” (Moreira; Marandino, 2015, p.516-517).

Sugere-se ainda que o teatro científico pode propiciar, na formação de professores, o olhar crítico de como ensinar e o que ensinar na disciplina de Química. No processo de construção do teatro científico, a arte e o processo de encenação podem levar os graduandos em Química a manifestarem suas emoções e discussões éticas, políticas, econômicas, emocionais e sociais que permeiam o trabalho docente. Ademais, o teatro pode auxiliar os futuros graduandos no processo de escrita e oratória (Francisco Junior *et al.*, 2014) fundamentais para a construção criativa e crítica do trabalho docente, pois o futuro professor, ao transformar os conteúdos de Química em formas ensináveis, preferencialmente deve considerar quais conceitos são fundamentais abordar e como abordá-los de maneira que eles se constituam teatrais e compreensíveis.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde a década de 70, há registro da adoção do teatro no Ensino de Química como, por exemplo, pela química americana Zafra Lerman. No Brasil, há estudos mais recentes que apresentam o teatro como ferramenta de ensino na Educação Básica e Superior (Moreira; Marandino, 2015; Ventura *et al.*, 2018; Pereira; Calixto, 2019). Esses autores ressaltam que a adoção do teatro científico pode propiciar um ensino de química contextualizado, interdisciplinar e que auxilie na compreensão de conceitos químicos, mas, para que isso aconteça, são fundamentais as articulações que serão conectadas a essa estratégia. Na área de ensino de química, adota-se de forma mais sistemática a terminologia teatro científico, em virtude de as peças teatrais conectarem o conhecimento científico com histórias reais ou fictícias.

Contemporaneamente, no Brasil, algumas universidades possuem grupos específicos que “têm se dedicado ao teatro científico: Seara da Ciência, Ouroboros, Fanáticos da Química, Tubo de Ensaio, Letra FísicoQuímica, Química em Cena, Show da Química, Alquimia, entre outros” (Ventura *et al.*, 2018, p. 826-827). Esses grupos têm demonstrado como a ludicidade, por meio do teatro, pode ser uma ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Ao se adotar a ludicidade circense como ferramenta pedagógica escrita, é possível conectar elementos do universo do espetáculo, que podem despertar a curiosidade e o fascínio dos estudantes para temas científicos. Dessa forma, além de estimular o interesse em aprendizado, promove-se um ambiente de reflexão e descoberta, em que o educando se torna protagonista do seu processo de aprender (Batista *et al.*, 2019).

Em consonância com essa abordagem lúdica, ao utilizar os termos ludicidade, a construção de uma peça teatral circense pode figurar como a abordagem inovadora e criativa, opondo-se aos desafios associados ao ensino tradicional de Química, já que, de acordo com Damásio *et al.* (2005), “[...] uma parcela considerável das dificuldades em ensino de química consiste no seu caráter experimental: as escolas não tomam as aulas experimentais como método de valorização e estímulo ao aprendizado”.

Neste trabalho, associou-se a linguagem teatral dos jogos corporais (Boal, 1991) e a linguagem circense. Boal (1991) propõe o teatro como uma ferramenta emancipatória capaz de conscientizar socialmente seus participantes. Dessa

forma, a adoção da atividade circense no ambiente educacional é uma forma de preservar diferentes fontes de informações e culturas, possibilitando assim uma metodologia diferenciada para o processo formativo de professores e, consequentemente, para o ensino de química (Freitas; Bianco, 2022).

Considera-se que o trabalho coletivo entre os graduandos em Química e docentes do Ensino Superior no processo de elaboração e/ou adaptação de uma peça circense pode despertar um maior envolvimento de futuros professores no estudo de conceitos químicos envolvidos na montagem do espetáculo e no seu roteiro. Além disso, a escrita dos personagens e roteiros é um exercício importante para a construção da argumentação (Costa; Silva, 2024).

Em um trabalho de revisão sistemática sobre a adoção do teatro científico como estratégia de ensino e suas contribuições para o ensino de Química, os autores Costa e Silva (2024) identificaram que o teatro científico contribuiu para que os estudantes fossem mais participativos com a sua aprendizagem, desenvolvessem o pensamento crítico e a criatividade, entre outros. Em relação aos docentes, o teatro científico contribuiu para que eles desenvolvessem a criatividade e o repertório cultural. Por outro lado, o estudo apontou os desafios: falta de infraestrutura das escolas, carga horária reduzida para desenvolvimento dessa metodologia, professores não formados para adotarem essa metodologia e a dificuldades dos professores em romperem com o ensino de Química tradicional.

De acordo com o exposto, o objetivo deste trabalho foi propor a futuros professores e uma bacharel em Química elaborarem um teatro científico com a temática de circo, considerando na intervenção pedagógica a curiosidade, imaginação e o conhecimento químico a ser abordado para estudantes de altas habilidades.

METODOLOGIA

Este relato de experiência refere-se às atividades realizadas no âmbito das disciplinas de “Didática” e “Química e Extensão na Educação Básica”, ambas do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - *Campus* Blumenau. A UFSC regulamentou um dos tripés da universidade, a extensão universitária, por meio da Resolução Normativa nº 1 (UFSC, 2020). Essa resolução possibilitou a criação da disciplina “Química e Extensão na Educação Básica”, que destina toda a sua carga horária (72 horas-aula) à extensão

curricular. A disciplina de caráter extensionista associada à disciplina de Didática com carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC) proporcionou aos docentes responsáveis pelas referidas disciplinas o planejamento de uma proposta pedagógica em conjunto, tendo como referencial o Teatro do Oprimido (Boal, 1991).

Nesse sentido, apresentam-se abaixo as etapas desenvolvidas nas referidas disciplinas para que os objetivos formativos traçados e socializados neste relato de experiência fossem alcançados.

1. *Disciplina “Didática”*: Na disciplina de Didática, dentre outras questões, estudou-se sobre a aula e como desenvolver um planejamento de aula, sendo que dentro disso há três conceitos que caminham juntos no processo de ensino-aprendizagem: Métodos, Objetivos e Recursos. O teatro circense desenvolvido figura como um recurso e, durante as aulas de Didática, os licenciandos aprofundaram-se para responder à pergunta “O que queremos que os espectadores aprendam com a peça circense?”. Com o objetivo geral definido, trabalharam-se objetivos específicos em cada um dos números que compunham a proposta do circo. Assim, pensou-se o processo pedagógico de forma integrada e que despertasse o interesse dos graduandos em Química. Nesse sentido, a relação com a disciplina “Química e Extensão na Educação Básica” permitiu que a prática desta ação de extensão iluminasse a conexão entre teoria e prática, conteúdo e forma, conhecimento científico e ludicidade.
2. *Oficina*: Como os graduandos, até aquele momento, não tiveram contato com o teatro, inicialmente foi desenvolvida uma oficina com base no Teatro do Oprimido, metodologia proposta por Augusto Boal (1991), que utiliza o teatro como ferramenta de conscientização e transformação social. As atividades foram organizadas por meio dos jogos teatrais, para que se estimulasse a expressão corporal e teatral dos graduandos.

A oficina foi conduzida por meio da aplicação dos jogos teatrais de maneira progressiva, iniciando com atividades mais simples e culminando em exercícios que exigiam maior concentração e improvisação dos graduandos. O foco foi criar um ambiente seguro e colaborativo, no qual os graduandos pudessem explorar

seus limites, aprimorar a comunicação não-verbal e, ao mesmo tempo, se integrar como grupo. Foram utilizados jogos teatrais, como Telefone sem fio com gestos a fim de trabalhar a expressão corporal e facial, a mímica e a memória; Expressão em equipe, jogo teatral que tinha o objetivo de promover a integração do grupo, a expressão corporal, a criatividade e a memória; Improvisação com a Última Palavra e a Cena com o objeto fez com que os graduandos trabalhassem a expressividade e o improviso.

Ademais, a oficina buscou despertar o estado de presença que pode influenciar diretamente nas relações de ensino-aprendizagem. Assim, o futuro docente pode ter consciência sobre sua própria corporeidade e sua dimensão estético-política e os conhecimentos inerentes à docência. Cada atividade foi seguida de um momento de discussão, em que os participantes foram convidados a refletir sobre suas experiências, as dificuldades encontradas e as possíveis aplicações desses jogos no contexto educacional. Esse processo de reflexão coletiva favoreceu a construção de um pensamento crítico sobre a prática docente, especialmente em relação ao uso da expressão corporal e da escuta ativa nas interações com os alunos.

3. *Disciplina “Química e Extensão na Educação Básica”*: ao longo da disciplina, os graduandos desenvolveram seminários sobre a leitura de trabalhos de caráter extensionista, para construírem um repertório crítico sobre as atividades. Além disso, quando se definiu que a atividade a ser desenvolvida seria baseada no teatro e na criação de uma peça circense, realizaram a leitura de trabalhos relacionados a essa temática. Discutiu-se ainda com os graduandos a estrutura básica que envolve uma proposta teatral (introdução, o desenvolvimento e o desfecho).

Para a elaboração das atividades os graduandos foram separados em duplas e, ao longo do semestre, participaram das atividades, a saber: i. Escolha dos experimentos pelas duplas; ii. Construção dos roteiros por cada dupla; iii. Elaboração por toda a turma do enredo do espetáculo e a conexão com os roteiros elaborados pelas duplas; iv. Definição de músicas; elaboração do figurino; v. Definição do cenário; e vi. Ensaio da proposta. Destaca-se que, na etapa do ensaio, os graduandos iniciaram o processo de olhar criticamente como estavam apresentando os conteúdos químicos envolvidos na proposta e adequá-los ao teatro científico.

Na disciplina, os graduandos elaboraram também materiais de divulgação da proposta e o convite para os estudantes do CEMEA (Centro Municipal de Educação Alternativa). Destaca-se que essas etapas foram discutidas entre as docentes responsáveis pelas disciplinas.

4. *Implementação da proposta circense*: Nesta etapa os graduandos organizaram o espaço em que foi implementada a proposta considerando a temática do circo.

As etapas descritas acima foram fundamentais para que os graduandos construíssem um repertório teórico e prático sobre o teatro, o circo e os conteúdos químicos que permeariam a proposta teatral a ser desenvolvida nas disciplinas.

Para construir este relato de experiência, além das etapas descritas acima, elaborou-se um questionário para que os graduandos pudessem compartilhar suas percepções sobre os impactos da proposta pedagógica vivenciada em seus processos formativos e os desafios enfrentados para a construção da peça circense.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia engajou os licenciandos na compreensão da importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Por meio de uma narrativa envolvente e uma linguagem cômica, característica da ação circense, a prática de intervenção promoveu o envolvimento direto do público, permitindo que os alunos/espectadores explorassem os conhecimentos científicos. Dessa forma, foi possível desenvolver o pensamento crítico e facilitar a compreensão dos conceitos de Química de maneira experimental e divertida.

O projeto envolveu cinco graduandos (quatro licenciandos e uma bacharel) e duas professoras das disciplinas de graduação do curso de Licenciatura em Química da UFSC Blumenau. A proposta circense foi apresentada no mês de dezembro de 2024 para 15 estudantes do CEMEA e seus responsáveis. Os dados analisados neste estudo são resultado do processo de avaliação, coletados por meio de um formulário pré-elaborado, composto por questões que se centram em

duas categorias: Experiência e Formação dos Licenciandos e Reação do Público e Avaliação do Processo.

4.1 O ESPETÁCULO

Os experimentos foram escolhidos com base nos conteúdos e no potencial visual que os graduandos poderiam explorar em um espetáculo. A cada aula dedicada ao projeto e especialmente aos ensaios, eram realizadas alterações para que ele estivesse alinhado aos objetivos educacionais da proposta e ao público. Destaca-se que os graduandos e as docentes que encenaram o circo não precisam memorizar suas falas, pois trabalhou-se com aspectos do improviso.

O público pôde assistir ao espetáculo circense estruturado por meio da apresentação de três experimentos, a saber: i) O teste de chamas, utilizado para a identificação de cátions metálicos com base na coloração da chama quando fornecida energia através do calor; ii) O experimento da bolha de sabão, utilizado para tratar sobre a tensão superficial da água com o sabão, e suas variações ao adicionar açúcar ou glicerina para assim formar pontes de hidrogênio; iii) A técnica de cromatografia em papel, usada para separação dos componentes da mistura devido às diferenças de solubilidade e interação com essas duas fases, a estacionária e a móvel.

Assim, na primeira parte contou com a participação do mágico Mister Q, o químico. Dessa forma, o espetáculo começa com sua demonstração de controle do fogo por meio de um arame em espiral, onde é atrapalhado por uma voz misteriosa, sem dar muita atenção, volta ao número e o show de luz químico começa com fogo colorido, a voz o atrapalha durante todo o espetáculo; ao final a voz aparece e conhecemos a Joaninha – que sempre teve o sonho de brilhar como um vagalume. O Mister Q, como um químico competente, se dispõe a ajudar a Joaninha a realizar seu sonho; entre algumas palavras mágicas erradas e desencontros, a Joaninha consegue finalmente brilhar.

Na segunda apresentação, as fantásticas palhaças: Solute e Solvente. Inicia-se o show com bolhas de sabão tão pequenas que a palhaça Solute precisa de óculos, lupa e binóculos para conseguir enxergar as bolhas. Com o clima de competição, Solvente não se deixa abalar e traz consigo sua piscina inflável que contém água, detergente e algo parecido com um pó que o Mister Q despeja dentro da solução no meio da apresentação. Com esta mistura, e um bambolê

envolto de barbante, Solvente consegue encapsular Solute em uma bolha gigante. A competição termina com Solvente indo contar ao Solute o que era aquele “pó mágico”.

Para finalizar, as videntes Verusca e Matrioska, as quais vêm diretamente da Rússia para fazer seu espetáculo, são duas senhoras que têm problemas auditivos; por isso, durante o espetáculo, elas acabam usando da LIBRAS para se comunicarem; um exemplo é quando Matrioska esquece os nomes das cores, e assim sinaliza para sua grande amiga química Verusca ajudá-la, mas ambas não possuem a memória muito boa. Matrioska usa de sua vidência e a memória que lhe resta para ajudar Verusca a se recordar de como fazer o teste da cromatografia em papel. Após alguns pequenos desentendimentos entre as duas, Verusca se lembra de como fazê-lo e o demonstra para o público.

A partir dessas hipóteses, os graduandos introduziram seus conhecimentos, explicando o motivo de o experimento se realizar. A intenção do projeto não era que os espectadores apenas observassem os experimentos, mas que se envolvessem ativamente no processo de compreensão, criando uma conexão com o que estavam aprendendo. Em vez de apresentar uma explicação pronta e técnica, optou-se por incentivar a participação do público, permitindo que eles refletissem sobre o que estava acontecendo e formassem suas próprias ideias.

4.2 EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Paulo Freire, 1996).

A experiência de uma intervenção circense com público envolvido articulou conhecimento científico, ação docente, papel artístico e muitas risadas. Esse percurso incluiu oficinas de teatro, debates, produção de experimentos, construção do roteiro, escolha da trilha sonora, criação de figurino e cenário, ensaios, além dos desafios, crises e medos enfrentados ao longo do caminho. Nesta direção, em diálogo com Paulo Freire, na epígrafe escolhida na abertura da seção, para dizer que os resultados não ocorreram apenas na ação final, no encontro do achado, mas em todo o processo de construção.

Entre os desafios enfrentados na construção do trabalho, um dos graduandos/atores destacou que “testar os experimentos e adaptá-los para um número

de circo” (Graduando A) foi uma das maiores dificuldades. Da mesma forma, outro graduando apontou que “incorporá-los em um espetáculo circense foi o maior desafio” (Graduando B). A graduanda B exemplifica:

Até chegarmos à ideia final das ‘senhorinhas russas’, demorou. A vidente foi um grande norte e, apesar de não ter provocado tantas gargalhadas quanto esperávamos, o público se mostrou interessado. Além disso, integramos a química com a LIBRAS, trazendo de maneira sutil sinais de algumas cores na linguagem de sinais.

Nessa direção, é importante considerar que, embora se trate de uma atividade lúdica que traz elementos artísticos em sua essência, concordamos com Ventura *et al.* (2018), que destaca a necessidade constante de inserir conceitos corretos, atualizados e relevantes para a Ciência, Tecnologia e Sociedade. Dessa forma, a escolha dos experimentos ocorreu com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes, equilibrando Arte e Ciência de maneira divertida e pedagógica, visando atender aos objetivos do projeto, que é despertar nos alunos o interesse pela Química e seus desdobramentos.

Os números envolveram cores e luzes. No caso do número “Senhorinhas russas”, o experimento da Cromatografia era um conteúdo que a turma já havia estudado em semestres anteriores e especificamente a cromatografia em papel seria um experimento simples e extremamente visível aos olhos. Para as/os graduandos/atores/as “a separação das cores é algo fascinante aos leigos que separam o teórico do prático, quando estudamos arte vemos que cores se formam a partir de outras cores e com este experimento provamos isso. Estes conceitos simples, e já dominamos a prática do experimento, culminou na escolha do mesmo” (Graduando B).

Os graduandos/atores que participaram do processo compartilham de modo unânime que este tipo de atividade, quando em contato com estudantes da Educação Básica, pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem e, quando perguntamos se a experiência que foi desenvolvida pode contribuir com a formação de futuros professores, a resposta veio na mesma direção. Para o/a graduando/a A “essa experiência foi muito rica, porque nos mostrou que a docência exige criatividade e disposição para inovar, tornando a Química mais divertida e envolvente, resultando num aprendizado significativo”. Nessa mesma direção o/a “graduando/a A” considera que

[...] certos temas podem ser melhor trabalhados através do lúdico e do teatro. E isso não torna o processo de ensino menos rigoroso ou menos profissional. Muito pelo contrário, exige planejamento e mostra que o professor tem diversos recursos à disposição para trabalhar a química na escola.

A percepção dos graduandos que participaram deste processo e que hoje cursam a formação inicial revela que o espaço do lúdico nem sempre está representado nos currículos dos cursos de licenciatura, não recebendo a mesma atenção em determinadas disciplinas, assim como a universidade, como instituição formadora, ainda enfrenta controvérsias em relação às práticas pedagógicas e às ações realizadas nesse âmbito, em que o ensino continua sendo desenvolvido nas disciplinas ministradas na graduação por um tradicional, expositivo, ou seja, “[...] fundado basicamente em memorização, e das próprias relações individualistas, competitivas e de não comunicação entre docentes e – em decorrência – entre disciplinas curriculares, assim como entre os alunos (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 170-171).

Dessa forma, este projeto desafia as estruturas de um modelo tradicional e avança em direção a um processo de ensino e aprendizagem mais significativo para os graduandos. Entre os aspectos positivos, destaca-se o processo de construção dos números de maneira coletiva. De acordo com os graduandos, ‘foi muito proveitoso, porque, ao longo dos ensaios, pudemos entrar cada vez mais nas nossas personagens e atuar com mais desenvoltura’ (Graduanda A), enfatizando a troca de experiências e feedbacks entre os colegas durante todo o processo. ‘Mesmo que não fosse o meu número, sugeríamos ou dávamos palpites nos outros números também e nos ajudávamos em conjunto, tanto na escolha do figurino quanto na construção do próprio número’ (Graduando C).

A proposta foi aproveitar elementos do Teatro-Jornal junto ao Teatro-Fórum (Boal, 1991) para se aproximar do público. Nesse momento, os licenciandos e bacharéis, em seus personagens, personificam seus experimentos e se dirigem à plateia no intuito de transformar os espectadores em ‘espect-atores’, que conhecem, experimentam e se envolvem. A linguagem circense na educação tem como pressuposto que a educação deve possibilitar a cada educando construir seu conhecimento e movimento a partir de si, de sua cultura e formas de pensar.

Por fim, entre os limites, é possível destacar os entraves financeiros, ou seja, a ausência de recursos para a construção de cenário, figurino e demais materiais.

Além disso, há desafios relacionados à própria formação, especialmente no que se refere à cultura corporal, ressaltando a importância da inclusão de disciplinas ligadas à arte no Ensino Superior, em cursos como o de Química.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi um projeto desafiador desde o início até o grande dia da apresentação, pois trabalhos científicos que abordam o ensino de Química por meio do teatro científico na formação de professores são escassos. Isso trouxe um sentimento de vanguarda e pioneirismo ao grupo, juntamente com a responsabilidade de fazer com que esta ação de extensão atingisse os resultados esperados. O projeto foi inovador na instituição, mas, mesmo assim, não houve apoio financeiro, e todas as despesas foram arcadas pelos participantes. A formação dos acadêmicos é inteiramente noturna, e todos são trabalhadores, o que limitou o tempo disponível para a realização dos ensaios. Além disso, duas licenciandas e uma das professoras residem em outras cidades, o que dificultava ainda mais as reuniões e o tempo para ensaio. No entanto, o sentimento que prevalece é semelhante àquele manifestado no início desta seção: “O que levo comigo é que precisamos nos desafiar para ter essa troca e conquistar os interesses dos alunos pela disciplina”. (Graduando C)

Pode-se concluir que a ação de extensão do circo químico “Luz, cor, química e arte” foi um sucesso, a julgar pelo interesse da plateia e a curiosidade demonstrada para aprender sobre os experimentos apresentados, envolvendo até um momento tocante no qual a plateia leu uma carta agradecendo ao grupo pela apresentação. Além disso, esta ação foi bem-sucedida, pois proporcionou aos graduandos o contato com processos de ensino e aprendizagem que fogem do convencional, superando certas dificuldades inerentes ao ensino tradicional. O entusiasmo demonstrado pelo público evidenciou o impacto positivo da proposta, despertando interesse por novas edições.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes de altas habilidades da CEMEA e seus familiares, que amavelmente participaram da atividade circense no contraturno de suas atividades escolares.

Como graduandos e parte da equipe deste projeto, agradecemos profundamente às professoras e dirigentes que, com empenho e dedicação, fizeram de tudo para garantir o sucesso desta iniciativa. A orientação, o apoio e a dedicação de cada uma de vocês foram essenciais para o nosso aprendizado e para o desenvolvimento de tudo o que foi realizado. Agradecemos sinceramente por todo o esforço, cuidado e compromisso com este projeto.

REFERÊNCIAS

ALBANO, W. M.; DELOU, C. M. C. Principais dificuldades descritas no aprendizagem de química para o Ensino Médio: revisão sistemática. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e16890, 2024.

BARREIROS, A. L. B. S.; MACHADO, S. M. F. **Princípios de Análise Orgânica**. In: _____. Química Orgânica Experimental. São Cristóvão: UFS, 2010. p. 97-119.

BATISTA, F. R. de S. et al. **Fogo no Picadeiro** – A Abordagem de Números Circenses Inflamáveis no Ensino de Química Orgânica. In: VOIGT, C. L. (Org.). O ensino de química 2 [recurso eletrônico]. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

BENEDETTI-FILHO, E.; FIORUCCI, A. R.; OLIVEIRA, N.; BENEDETTI, L. P. S.; FERNANDES, R. J. O emprego do teatro como forma de divulgação científica em química. **Revista UDESC em Ação**, v. 7, n. 1, p. 1-19, 2013.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido**: e outras poéticas públicas. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

CABRAL, M. L. B.; SOUSA, V. S. M.; SOUSA, A. N. **Show Quimagia**: Práticas Experimentais de Química Baseadas na Arte Circense. CONAPESC, 2021.

COSTA, F. J.; SILVA, M. G. V. O Uso do Teatro Científico como Estratégia Didática e suas Contribuições no Âmbito do Ensino de Química: Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 51-67, 2024.

FRANCISCO JUNIOR, W. E.; SILVA, D. M.; NASCIMENTO, R. C. F. O teatro científico como ferramenta para a formação docente: uma pesquisa no âmbito do PIBID. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Brasil, v. 14, n. 3, p. 79-100, set. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Caio César Rodrigues de; BIANCO, Gilmene. O Circo Químico: Da Empatia a Reações Químicas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 25, n. 1, p. 42-60, jan./abr. 2022.

MOREIRA, L. M.; MARANDINO, M. Teatro de temática científica: conceituação, conflitos, papel pedagógico e contexto brasileiro. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 2, p. 511-523, 2015.

PEREIRA, Ademir de Souza; CALIXTO, Vivian dos Santos. Utilização do teatro de temática científica como forma de divulgar a ciência na educação básica. **E-mosaicos**, [s.l.], v. 8, n. 18, p. 59-71, 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SALES, Priscila Ferreira de et al. "Alquimagia Circus Show": Um Espetáculo De Integração Entre Química E Circo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, jul. 2020.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 01/2020/CGRAD/CEX**, 3mar.2020. Disponível em: <https://curricularizacaodaextensao.ufsc.br/files/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-CURRICULARIZA%C3%87%C3%83O-DA-EXTENS%C3%83O-2-1.pdf>.

VENTURA, B.; NEVES, R. L.; RIBEIRO, V. G. P.; VALE, M. R.; GUEDES, I.; MAZZETTO, S. E. Teatro no Ensino de Química: Relato de Experiência. **Revista Virtual de Química**, v. 10, n. 4, p. 824-840, 19 jul. 2018. Disponível em: <https://www.abc.com.br/revista>.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.031

A IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Bianca Polli Rodrigues¹
Lucimara Cristina de Paula²
Manoelly Caroliny Wacelechen³
Samilly Hellmann de Souza⁴

RESUMO

Neste texto apresentamos resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida por meio da parceria entre acadêmicas e professoras orientadoras do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, objetivando analisar as aprendizagens e desafios vivenciados por três acadêmicas durante o estágio de docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim como o processo de estágio, esta pesquisa está fundamentada na epistemologia de Paulo Freire, compreendendo o estágio em docência como um campo de pesquisa e ações transformadoras no âmbito da práxis docente, mediante relações dialógicas. Por meio de procedimentos da pesquisa bibliográfica (Salvador, 1978) e coerentes com os princípios da teoria da ação dialógica de Freire (2004) e postulados da Metodologia Comunicativa (Gómez *et al.*, 2006), buscamos analisar registros de autoavaliações das docências, durante o estágio em uma escola pública municipal, com foco na construção de práticas pedagógicas dialógicas e libertadoras. Uma breve revisão da literatura sobre o tema evidencia uma lacuna nas pesquisas voltadas especificamente para essa etapa da formação docente, reforçando a

1 Universidade Estadual de Ponta Grossa, biancapollirodrigues@gmail.com

2 Universidade Estadual de Ponta Grossa, lucrispaula@gmail.com

3 Universidade Estadual de Ponta Grossa, manoellycaroliny@gmail.com

4 Universidade Estadual de Ponta Grossa, samillyhellmann@gmail.com

relevância deste estudo. Os resultados parciais das análises dos registros de autoavaliação sobre o estágio em docência, contemplando as aprendizagens e os desafios encontrados nesta etapa da formação inicial, foram agrupados em quatro categorias: o professor e o processo de aprender ao ensinar; o planejamento colaborativo da prática docente; educandos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; relações dialógicas entre educandos e educadoras. Destacamos a relevância da relação dialógica entre educadores e educandos como potencializadora da aprendizagem da docência durante o estágio, pela valorização da leitura de mundo dos educandos e a construção da consciência crítica e da curiosidade epistemológica. Propomos ampliar as discussões sobre a formação inicial docente e a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a educação como prática da liberdade, reforçando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado, Pedagogia, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Epistemologia Freiriana.

INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é apresentar alguns resultados de uma pesquisa em andamento, realizada na parceria entre uma professora de Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma pedagoga e especialista em alfabetização e três estudantes, egressas de um curso de Pedagogia. A pesquisa, coordenada pela professora de estágio, é desenvolvida sob os postulados da Metodologia Comunicativa (Gómez; Latorre; Sánchez; Flecha, 2006) e da dialogicidade freiriana (Freire, 2004) e estuda as aprendizagens e desafios vivenciados pelas estagiárias durante os estágios nos Anos Iniciais, durante o último ano do curso. As análises dos dados colhidos sobre as experiências das estagiárias são realizadas de forma colaborativa e dialógica pela equipe e, por isso, o texto é redigido em terceira pessoa, evidenciando a construção conjunta dos resultados.

Assim como os encaminhamentos do estágio supervisionado, oferecidos pela professora da disciplina, a pesquisa também está baseada nos princípios e redes conceituais da epistemologia de Paulo Freire, que considera a relação dialética dos seres humanos no mundo, com o mundo e com os outros, bem como a transformação das relações humanas e do contexto em que atuam por meio da intersubjetividade.

Ao adotarmos a pedagogia crítica de Paulo Freire como base para os estudos sobre o estágio supervisionado, entendemos que a formação inicial dos educadores não pode prescindir da competência técnica e do compromisso político (Freire, 2004), pois compreende o desenvolvimento humano em sua totalidade, sem fragmentar o conhecimento ou reduzi-lo à aquisição de habilidades.

A pedagogia freiriana demanda uma postura dialógica, científica e ética, comprometida com a pesquisa constante e a busca de um trabalho educativo que exige abertura ao questionamento e ao desvelamento do contexto social em rápida mudança. Nesse sentido, compreendemos que o olhar sobre a realidade e as experiências, em uma investigação, precisa ser multilateral, incluindo as pessoas que vivem o processo formativo com seus corpos inteiros, que sentem as surpresas, os medos, a ansiedade, as expectativas, as alegrias, o valor das experiências que se mostraram positivas ou frustrantes.

Coerentes com os referenciais teórico e metodológico e com a necessidade que sentimos em partilhar as diversas visões sobre as experiências e desafios

vivenciados nos estágios, com o intuito de melhorá-lo no processo de formação, analisamos os registros de autoavaliação das docências de três estagiárias que fazem parte desta equipe de investigação.

METODOLOGIA

O Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é oferecido no quarto ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A disciplina possui carga horária de 102 horas, das quais 51 horas são destinadas às discussões teóricas, às orientações para o estágio e organização dos trabalhos a serem conduzidos na escola. No campo de estágio, representado por uma escola da rede pública municipal de ensino, os/as estudantes cumprem 30 horas de observações e 20 horas de docência de aulas, que são planejadas com a professora orientadora dos estágios. Os/as estudantes são acompanhados/as em todas as etapas dos estágios e registram suas experiências na forma de diários de observação e autoavaliação de docências.

Pela riqueza de temas relacionados às aprendizagens e desafios vivenciados durante os estágios, escolhemos 15 registros de autoavaliação das docências para análise nesta pesquisa: cinco registros de cada estudante. As estudantes que cederam seus registros para análise também participam da pesquisa para que possamos garantir profundidade e validade dos resultados, considerando a força dos argumentos, e não pretensões de poder. Os procedimentos de análise incluem o processo de leitura delineado por Salvador (1978), por meio do qual foram identificados trechos importantes das aprendizagens e desafios descritos pelas estagiárias durante as aulas planejadas e desenvolvidas em um segundo ano do Ensino Fundamental.

Esses trechos, relacionados ao Projeto Olimpíadas de Paris 2024, foram analisados por meio do diálogo (Freire, 2004) entre os membros da equipe de pesquisa e analisados a partir dos postulados da Metodologia Comunicativa (Gómez; Latorre; Sánchez; Flecha, 2006): universalidade de linguagem e de ação, as pessoas como agentes sociais transformadores, racionalidade comunicativa, sem hierarquia interpretativa, sentido comum, igual nível epistemológico, conhecimento dialógico. Na sequência, apresentamos alguns dados importantes das análises e seus resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho fundamenta-se na perspectiva epistemológica freiriana, que valoriza a autonomia, a dignidade e a identidade do educando. Freire (2004) enfatiza a importância do aprendizado como um processo dialógico e de crescimento mútuo, promovendo a consciência crítica e curiosa, tanto do professor quanto do aluno. A abordagem freiriana concebe a educação como uma construção conjunta do conhecimento, na qual o professor aprende enquanto ensina, e o aluno ensina enquanto aprende.

Em sua concepção crítica sobre a educação, Freire (2004) destaca o papel do educador e do educando como sujeitos ativos do processo educativo, movidos pela curiosidade epistemológica e pela relação entre leitura de mundo e leitura da palavra. Nesse sentido, o autor rejeita a visão tradicional da “educação bancária”, na qual o estudante é tratado como um receptáculo passivo de informações, e propõe uma pedagogia dialógica, em que o conhecimento é construído coletivamente por meio da interação e do questionamento crítico.

Nesse sentido, a educação deve ser um ato político e libertador, em que educadores e educandos compartilham responsabilidades na construção do conhecimento, mas com papéis diferentes, por meio do diálogo como ferramenta para transformar a realidade social com compromisso ético e político. Desse modo, Paulo Freire defende que a prática docente deve ser pautada pelo respeito à dignidade humana. O educador precisa compreender de forma significativa seu papel na formação dos alunos, para que, assim, possam se tornar cidadãos críticos e engajados na busca de transformar a realidade.

Destacamos, ainda, a valorização das experiências dos estudantes no processo de ensino, pois aprendemos melhor entre os diferentes, pela relação entre o conhecimento de experiência feito e o conhecimento científico. Freire (1997) afirma que não há como ensinar sem considerar a diversidade de vivências, as diferenças culturais e sociais, buscando a pesquisa para o tratamento competente dos conteúdos e nossa posição política diante do mundo desigual em que vivemos, respondendo à questão: a favor de quem e de quê estamos?

Em razão de não dicotomizar a competência técnica do compromisso político e destacar nossa responsabilidade ética e científica como educadores e educadoras, elegemos Paulo Freire, o Patrono da Educação Brasileira, como fundamentação epistemológica deste estudo.

Freire (1997) dialoga sobre a importância do termo ensinar, o qual se encaixa numa ação de liberdade, que deve ser fundamentada no respeito ao educando e no desenvolvimento de sua autonomia. O autor sugere um ensino que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos - realizada por meio dos métodos tradicionais - por meio do qual se verifica a importância da formação de sujeitos críticos e ativos na construção do conhecimento e na transformação social. Assim, a prática educativa deve estar alicerçada em princípios éticos, políticos e epistemológicos que considerem o estudante como o sujeito de sua aprendizagem.

Além disso, Freire (1997) enfatiza a importância da prática reflexiva no ensino. O professor necessita constantemente questionar suas próprias ações e concepções pedagógicas, buscando aperfeiçoar sua prática e adaptar-se às necessidades dos alunos.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1997, p. 17).

A reflexão crítica sobre o próprio trabalho permite ao professor identificar desafios, reconhecer avanços e pesquisar novas estratégias para propor um ensino mais emancipador e significativo.

Ademais, o autor enfatiza que a afetividade também ocupa um lugar central em sua concepção de educação. Para ele, ensinar exige não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade e empatia. O educador que reconhece a importância dos vínculos afetivos no processo educativo contribui para o fortalecimento da autoestima e a autonomia dos estudantes e para a construção de um espaço de aprendizagem mais humanizado.

Dessa forma, ensinar com autonomia é um desafio constante, mas também uma necessidade para aqueles que desejam construir uma prática educativa como processo de libertação, preparando indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas para uma vida plena de sentido e participação ativa na sociedade de um modo mais democrático, crítico e humanizador.

Patrícia Corsino (2007), em seu trabalho intitulado *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, também traz contribuições valiosas para o processo de estágio e a escrita do trabalho sobre ele. A autora propõe discussões sobre como

trabalhar as áreas do conhecimento com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, faixa etária com a qual atuamos no estágio em docência.

Corsino (2007) reforça muitos ideais apontados por Freire em seu artigo, ao ressaltar a importância da fala e da escuta com os alunos, colocando-os sempre como sujeitos do processo educativo, sem esquecer a importância do tratamento rigoroso dos conteúdos que devem ser ensinados em sala de aula.

Durante os estágios realizados nos Anos Iniciais, o registro de todo o processo esteve presente, tanto nos momentos de observação como nos momentos de docências, demonstrando a importância em eternizar o aprendizado, não apenas como forma de fixação do que estava sendo ensinado, mas também como forma de significar as experiências práticas com os alunos.

Corsino (2007) ressalta ainda a importância de valorizar as produções dos alunos, levando-os a compartilhar suas produções com os colegas e apresentando suas ideias e criações de forma oral, afinal, a “expressão oral - fala/verbalização - são as situações em que as crianças são chamadas a conversar sobre o que fizeram, viram, sentiram, [...] são incentivadas a falar sobre suas experiências, seus sentimentos e também sobre o seu próprio pensamento [...]” (Corsino, 2007, p. 64).

Foi então, por meio desses autores e seus estudos, que as acadêmicas guiaram seu processo de planejamento das docências, a fim de priorizar os educandos para que estes pudessem ter acesso a um ensino significativo, crítico e prático, em que suas opiniões, pensamentos, curiosidades e questionamentos fossem considerados, escutados e colocados como centrais neste processo de ensino aprendizagem, permitindo que não só eles aprendessem, como também nós, educadoras e professoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O principal instrumento de reflexão sobre os estágios que nos fez chegar aos resultados atingidos ao fim das docências, foram as autoavaliações realizadas no decorrer desse percurso, as quais permitiram que os planejamentos, ações e práticas fossem analisados por meio do diálogo entre professoras e estagiárias, promovendo uma melhora no desempenho docente das acadêmicas em sala de aula.

As autoavaliações mostraram-se essenciais para o processo de ensino e aprendizagem das acadêmicas, garantindo a formação docente contínua e significativa, centrada em suas contradições por meio do estudo, escrita e produção dos planejamentos concomitante à reavaliação das práticas construídas em conjunto. Destacamos que essas autoavaliações eram construídas individualmente e, para a escrita deste trabalho, foram analisadas todas em conjunto, para que fossem estabelecidos pontos em comum e divergentes entre as escritas das acadêmicas, podendo ser observado quais foram os desafios enfrentados, os métodos para melhoria aplicados no decorrer das docências e quais as percepções das três ex-estagiárias sobre o processo.

Apresentamos a seguir os resultados sobre as aprendizagens e desafios que foi possível obter, por meio da observação e da leitura das autoavaliações escritas pelas acadêmicas, em diálogo com as professoras.

Um dos principais resultados, ainda observados durante as docências por meio das trocas de experiências, e que era comum entre as ex-estagiárias, foi a necessidade de replanejamento. Replanejar os conteúdos, e a tomada de decisão em conjunto, possibilitou a oportunidade de buscar cumprir os conteúdos exigidos pela grade curricular do 2º ano do Ensino Fundamental, os quais seriam trabalhados de forma integral e interdisciplinar nas áreas de conhecimento, propiciando aos educandos experiências significativas de aprendizado, por meio de instrumentos metodológicos que forneciam um conhecimento prático, crítico e transformador.

Em consonância com a escrita das autoavaliações, estava o diálogo entre o trio de acadêmicas, que se mostrou essencial durante as docências, favorecendo o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem para todas as envolvidas, acadêmicas, educandos e professoras, sendo elas as orientadoras e a supervisora da escola. Esse exercício de diálogo e *feedbacks* diários após as docências, além de oportunizar a prática da reflexão, desenvolveu a maturidade e a humildade das acadêmicas, que, por vezes, se colocavam no lugar de fala, mas, principalmente, no lugar da escuta, em que se colocam no lugar de educadoras, mas ainda eram as educandas neste processo, em formação. Segundo Freire (1997, p. 19), “o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado”.

Outro resultado observado e visto como essencial para o processo de ensino aprendizagem foi a importância de se dar espaço à fala das crianças pelas

educadoras/estagiárias, que atuaram como sujeitos da escuta nesse momento (Freire, 1996, p. 43), sendo pacientes, críticas, mas também questionadoras, investigadoras do conhecimento das crianças e curiosas em relação às suas opiniões, pois essas crianças carregam consigo uma bagagem de leituras de mundo, ou seja, conhecem um contexto concreto antes de serem apresentadas ao contexto teórico, como aponta Freire (1997), sendo o concreto essencial para que o teórico se desenvolva plena e significativamente.

Esta prática da escuta, anteriormente mencionada, esteve presente nos planejamentos das docências, que previam que os alunos participassem e contassem sobre suas experiências e leituras de mundo, bem como em momentos em que apresentavam seus trabalhos. Como ressalta Corsino (2007, p. 64), a “expressão oral - fala/verbalização - são as situações em que as crianças são chamadas a conversar sobre o que fizeram, viram, sentiram, [...] são incentivadas a falar sobre suas experiências, seus sentimentos e também sobre o seu próprio pensamento [...]”.

Desse modo, foi possível observar como o processo de escuta dos estudantes, bem como o desenvolvimento da expressão oral deles, possibilitaram uma prática crítica, com humildade e bom senso dos educadores (Freire, 1997). Isso porque, mesmo à frente de uma sala de aula, as estudantes/educadoras não se comportaram como as detentoras únicas de todo o conhecimento. Nas relações dialógicas entre estudantes/educadoras e as crianças, foi possível ensinar os conteúdos de forma crítica e significativa, mas também compreender a necessidade de nos colocarmos no lugar de aprendentes e curiosas.

O desenvolvimento das docências, realizado de forma processual e dialógica, com um amplo espaço de tempo entre uma e outra, fez com que fosse possível desenvolver um projeto com os educandos em torno do tema principal das docências - os Jogos Olímpicos de Paris 2024, sem esquecer os objetivos políticos e relacionados à consciência crítica, no decorrer do processo de ensino aprendizagem, por meio dos temas que seriam trabalhados.

Foi por meio das aulas deste projeto pedagógico que foram desenvolvidas não apenas a prática da pesquisa por maiores informações sobre o tema, de ambos os envolvidos neste processo, educador e educando (Corsino, 2007), como também a oportunidade de o aluno participar e ser o centro de um processo educativo repleto de significados, como aponta Corsino (2007, p. 63-64) quando diz que “nesse processo, a criança vai tendo a oportunidade de experimentar,

analisar, inferir, levantar hipóteses etc. [...] e depois falem sobre as suas representações [...].”

Discute-se então, em conjunto, como em todo o processo, que as autoavaliações demonstraram ser um recurso essencial para o bom andamento das docências, bem como para a reflexão crítica das acadêmicas sobre suas práticas pedagógicas. O exercício da autoanálise foi positivo e trouxe avanços não só para as acadêmicas, como para os educandos, que tiveram acesso a planejamentos críticos e adaptados, possibilitando um processo de aprendizagem mais significativo para todos os envolvidos.

O ato do replanejamento, observado pelas acadêmicas como essencial durante as docências, garantiu um aprendizado ainda mais inclusivo, integrado, flexível e contextualizado com todos os educandos, após a realidade de cada um e a de sala de aula serem observadas. Nesse processo de replanejamento, o diálogo entre as acadêmicas e professoras foi fundamental, mostrando que a escuta ativa, na relação entre educadores e educandos, teve fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo a relação entre os diferentes sujeitos - estagiárias, crianças e professoras - e estimulando um ambiente de formação mais democrático.

Foi observada, e também documentada, a importância de desenvolver um trabalho contínuo, no qual as aulas seguissem uma sistematização de conteúdos com coerência e muita pesquisa, transformando o projeto e todo o processo de aprendizagem em algo muito mais rico e significativo, que possibilitou não somente a produção de material e o registro das ações, mas também a superação dos desafios encontrados pela autêntica parceria entre professoras e estagiárias envolvidas no estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com fundamento nos princípios e conceitos da pedagogia freiriana, mostrou-se de essencial importância para a práxis e constituição da identidade docente numa perspectiva dialógica, política e ética, consolidando uma autêntica parceria entre as profissionais da universidade e da escola na formação das futuras professoras.

As experiências e os desafios vivenciados no estágio foram cruciais para dar sentido às práticas pedagógicas e à formação docente sob uma orientação dialógica. A pesquisa e a curiosidade epistemológica de professores e alunos, assim como a relação leitura de mundo e leitura da palavra, mostraram-se atributos fundamentais para a eficácia do processo ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento profissional do docente e sua atitude crítica e reflexiva.

A prática das acadêmicas de se colocarem em um lugar de análise de suas próprias ações, aprendizagens e desafios durante o estágio, por meio da escuta respeitosa e do compartilhamento de ideias para o aprimoramento de suas novas ações, fez-se muito importante, desenvolvendo concepções sobre a docência e o ato de trabalhar em colaboração com aqueles que virão depois. A análise compartilhada das experiências vividas durante o estágio também ocorreu após a finalização da disciplina, durante a escrita deste trabalho.

A pedagogia freiriana, como suporte teórico para as orientações do estágio e para a fundamentação deste estudo, colocou em destaque a autonomia, a dignidade e o perfil crítico dos educandos e das educadoras, promovendo uma educação dialógica e de crescimento mútuo. Assim, o processo ensino-aprendizagem tornou-se uma via de mão dupla, na qual professoras, estagiárias e crianças compartilharam ensinamentos e aprendizagens, de forma política e eticamente engajada.

REFERÊNCIAS

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.032

PESQUISA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO PARA A DOCÊNCIA EM ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Alberto Bertaiolli¹
Simone Riske-Koch²

RESUMO

É fato constatado que os docentes que atuam com o componente curricular de Ensino Religioso no Ensino Fundamental relatam a ausência de materiais didáticos e pedagógicos que possam ser utilizados em sala para ministrar as aulas do componente em questão. Igualmente, a formação de professores na área ainda enfrenta desafios, como a escassez de curso de licenciatura em Ciências da Religião. Assim, os Grupos de Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais (GPePPE/UNIPLAC), Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE/FURB) e Ethos, Alteridade e

1 Pesquisador nas áreas de Ciências Humanas e Educação. Professor da Educação Básica e do Ensino Superior, com graduação (Bacharelado e Licenciatura Plena) em História e Licenciatura em Filosofia. Possui especialização em Metodologia do Ensino de História e mestrado em Educação. Atualmente é professor de ensino fundamental e médio do Colégio Santa Rosa de Lima (Lages, SC) e Professor da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, como professor e Coordenador Local do Curso de Ciências da Religião. Também lidera o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais - GPePPE na UNIPLAC, desenvolvendo no momento Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC. É representante da UNIPLAC no FOUP - Fórum de Universidades pela PAZ, participando do Grupo de Trabalho 04 - Educação de Qualidade, prof.bertaiolli@uniplaclages.edu.br.

2 Possui doutorado em Desenvolvimento Regional - PPGDR/FURB (2022), mestrado em Educação FURB (2007), graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso (2000) e Pedagogia (2002), especialização em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso (2002). Atua como Professora na graduação e Pós-graduação em Educação FURB. Está na Coordenação Institucional do PIBID FURB. Coordena a Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso - RELER/FONAPER. Contato: srkoch@furb.br.

Desenvolvimento (GPEAD/FURB) em parceria com os acadêmicos, professores e pesquisadores do Curso de Ciências da Religião FURB/UNIPLAC, encamparam o projeto de pesquisa em questão, visando alcançar os docentes do Ensino Fundamental que atuam com o Ensino Religioso. A proposta visa à consolidação de pesquisas científicas, amparadas nas políticas públicas voltadas para o currículo escolar, com vistas à criação de uma plataforma virtual que contemple cada ano do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) alinhado ao preconizado pela BNCC (Brasil, 2017) e pelo Currículo Base do Território Catarinense (SC, 2019), a fim de subsidiar o fazer pedagógico dos professores, com conteúdo didático-pedagógico, como vídeos, textos, imagens, *podcast*'s, propostas de intervenção pedagógica, e-books, compondo um conjunto de recursos didáticos à disposição dos docentes. Assim, o alvo desses recursos é a melhoria e ampliação do ensino e aprendizagem acerca da Diversidade Religiosa, através do Ensino Religioso, com sustentação teórico-metodológica em Cecchetti, 2016, 2019; Cecchetti e Pozzer, 2014 e 2015; Riske-Koch e Oliveira, 2019; Fleuri *et al.* 2013; Cecchetti e Simoni, 2019; Pozzer *et al.*, 2015, entre outros, que contribuirão nos processos formativos dos docentes (André, 2016; Imbernón, 2011). Espera-se, dessa forma, que esses conteúdos impactem no cotidiano da sala de aula, na docência em Ensino Religioso, o qual não é ministrado apenas por licenciados na área.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Material didático, Práticas educativas.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de um Projeto de Pesquisa desenvolvido com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa Científica e Inovação de Santa Catarina – FAPESC e tem como objetivo promover a produção de material didático-pedagógico para uso dos docentes em suas práticas educativas no Ensino Fundamental no componente curricular de Ensino Religioso (ER). As atividades do projeto estão ocorrendo há cerca de um ano e meio, a contar do segundo semestre de 2023. A proposta também visa à consolidação de pesquisas científicas, amparadas nas políticas públicas voltadas para o currículo escolar, com vistas ao alcance do objetivo anteriormente explanado.

É fato constatado que os docentes que atuam nesse componente no Ensino Fundamental relatam a ausência de materiais didáticos e pedagógicos que possam ser utilizados em sala para ministrar as aulas do componente curricular Ensino Religioso.

Propôs-se a criação de uma plataforma virtual que contemple cada ano do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), alinhados ao preconizado pela BNCC e pelo Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), a fim de subsidiar o fazer pedagógico dos professores, com conteúdo didático-pedagógico (vídeos, textos, imagens, *podcast's*, propostas de intervenção pedagógica, e-books), compondo um conjunto de ferramentas didáticas à disposição dos docentes.

Espera-se, dessa forma, que esses conteúdos impactem no cotidiano da sala de aula na docência do ER, que não é ministrado apenas por licenciados na área, mas especialmente nos Anos Iniciais por pedagogos que atuam nas turmas dessa etapa. Assim, a esses sujeitos ofertar-se-á um recurso didático com sustentação teórico-metodológica que contribuirá na efetivação das políticas curriculares no cotidiano da escola, ou seja, nas práticas educativas.

A pesquisa também intenta fortalecer os grupos de pesquisa envolvidos, tanto na produção e divulgação científica quanto na sua articulação com a Educação Básica, oportunizando a construção de uma pesquisa alinhada com práticas de divulgação científica e de produção de recursos educacionais (recursos didáticos), potencializando a relação entre ensino, pesquisa e extensão, voltadas ao enfrentamento dos problemas existentes na Educação Básica.

Sabe-se que, no momento em que vivemos, a Educação Básica, especialmente o Ensino Fundamental, vive uma carência, para não dizer ausência, de

recursos pedagógicos e didáticos para a docência do Ensino Religioso. Isso implica que os docentes que o ministram - entre eles pedagogos, licenciados em Ciências da Religião ou até mesmo licenciados de outras áreas do conhecimento - produzam conteúdo didático cujo alinhamento às políticas curriculares nem sempre é objetivada.

Assim, a necessidade de uma pesquisa seguida de divulgação científica - com recursos de inovação e que permita a produção de recurso didático-pedagógico - mostra-se pertinente nesse contexto. Essa construção compreende a necessária articulação entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, indo ao encontro da missão de duas universidades comunitárias - FURB e UNIPLAC, cuja essência reside em proporcionar à sociedade recursos que contribuam para o seu desenvolvimento sustentável, que deve ser compreendido, além da questão ambiental, também nas dimensões sociais, culturais, identitárias e religiosa.

A pesquisa e consolidação de uma Plataforma Virtual gratuita, de caráter inovador e colaborativo, que contenha recursos didático-pedagógicos para a docência do Ensino Religioso no Ensino Fundamental apresenta-se como mais uma iniciativa que objetiva fortalecer esse componente à medida que oferta material epistemológico e metodologicamente alinhado ao que é preconizado pelas políticas curriculares (e aos anos da etapa do Ensino Fundamental), subsidiando os docentes que o ministram - nem sempre habilitados na área - com recursos cuja aplicação no chão da sala de aula concorre não só para a consolidação das políticas em questão, mas para a promoção da liberdade religiosa, da cultura da paz, dos direitos humanos, da diversidade e da diferença, na lógica da alteridade, da convivência, do respeito e do diálogo entre as diversas culturas e manifestações religiosas (Brasil, 2017).

Isso não implica buscar uma supervalorização ou, até mesmo, doutrinação religiosa, mas, pelo contrário, oportunizar o conhecer da diversidade religiosa em suas singularidades e particularidades, visualizando nas universalidades a necessidade de uma prática permeada também pela interculturalidade que caracteriza essa área do conhecimento. Logo, uma plataforma virtual, com recursos didático-pedagógicos com acesso gratuito a escolas públicas e privadas, apresenta-se também como um espaço colaborativo onde a construção e o compartilhamento de conhecimento científico ganham a Educação Básica sem desconectar-se com o Ensino Superior, conectando universidade e escola na continuidade das pesquisas na área e sua aplicação/utilização na Educação Básica.

Cabe ressaltar que a plataforma será gratuita e de acesso a professores do Ensino Fundamental, independente da sua habilitação profissional, pois o projeto intenta também construir uma rede de colaboração na qual diversos sujeitos estejam engajados na docência do Ensino Religioso com vistas à promoção da diversidade, do respeito à diferença, da paz, da liberdade religiosa e dos direitos humanos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa configurou-se metodologicamente como qualitativa, uma vez que dedica-se à interpretação de um fenômeno escolar e o analisa, de forma contextualizada em referencial bibliográfico, especialmente nas Políticas Públicas Curriculares, a saber a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e o Currículo Base do Território Catarinense – CBTC.

Além disso, a pesquisa assumiu um caráter experimental, haja vista que sua construção também reside na elaboração de materiais cuja eficácia e eficiência não esteja só para as políticas curriculares, mas também para as diversas realidades escolares, permeadas por questões sociais, políticas, econômicas e pedagógicas, como a própria formação dos professores que exercem a docência do Ensino Religioso, muitos deles sem a devida habilitação ou, quando habilitados, com fragilidades em seus processos de formação.

Por esse motivo, também há necessidade de uma metodologia de trabalho na “formação de professores para que possam aprender a expressar ideias e opiniões próprias, a acolher pensamentos divergentes, temos em vista o trabalho a ser realizado nas escolas, na sala de aula, nas reuniões, momentos em que as relações sociais estão sempre presentes” (André, 2016, p. 24).

Nesse sentido, cada Unidade Temática da Área de Ensino Religioso na BNCC e no CBTC foi problematizada a partir de referencial teórico-metodológico específico, caracterizando um pluralismo teórico-metodológico essencial face à diversidade de temáticas, contextos, realidades, objetos de conhecimento e habilidades possíveis.

A pesquisa assume também uma perspectiva dialética, à medida que conta com momentos de aprofundamento epistemológico e metodológico entre os seus integrantes, visando à solidificação de conhecimentos necessários para

cada objeto do conhecimento em cada etapa (ano) do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

Assim, a realização da pesquisa vai ao encontro dos estudos em andamento no Grupo de Pesquisa GPePPE em parceria com os acadêmicos do Curso de Ciências da Religião FURB/UNIPLAC e com professores/pesquisadores do colegiado de Ciências da Religião da FURB e grupos de pesquisa GPFORPE (Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas), GPEAD (Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento), ambos da FURB.

REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo geral desta pesquisa consiste em pesquisar as especificidades das Políticas Curriculares para a docência do Ensino Religioso no Ensino Fundamental para produzir recursos didáticos e pedagógicos (vídeos, textos, imagens, podcast's, propostas de intervenção pedagógica, e-books) voltados à docência do componente Curricular Ensino Religioso no Ensino Fundamental e disponibilizá-lo em uma plataforma virtual para os docentes das redes pública e privada de educação catarinense, com potencial para alcance nacional.

Para o alcance desse intento, dois objetivos específicos foram estabelecidos como norteadores das duas etapas de execução do projeto. Primeiramente, trata-se de Aprofundar o estudo das Políticas Públicas que orientam o Currículo Escolar no âmbito do Ensino Fundamental no que tange ao componente curricular Ensino Religioso, isto é, a BNCC, e o CBTC; e realizar a revisão de literatura visando ao aprofundamento de conceitos centrais da pesquisa, com vistas à inovação na educação e à divulgação científica, assim como a compreensão sobre concepções, técnicas e metodologias de produção de recursos educacionais.

Vale destacar que o Ensino Religioso assumido neste projeto está alinhado à legislação e políticas educacionais vigentes, as quais o reconhecem como não confessional. Com a BNCC portanto, o ER

[...] deixa de ser pensado a partir das tradições religiosas hegemônicas, toma o seu lugar de direito no currículo do Ensino Fundamental, passando a estruturar-se a partir da escola, numa perspectiva não confessional, de caráter inter-religioso cujo foco é o estudo da diversidade religiosa pautada nos conhecimentos religiosos presentes nas diferentes culturas e sociedades (Oliveira; Riske-Koch, 2021, p. 582).

A BNCC também adverte que cabe ao ER

[...]tratar dos conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Por isso, a Ética da Alteridade e a Interculturalidade foram apontadas como fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida (Cecchetti, 2023, p. 557).

O autor ainda reforça que essas perspectivas contribuem na superação de “assimetrias de poder entre culturas e religiões, concedendo voz e vez a saberes e conhecimentos tradicionalmente menosprezados e sistematicamente inferiorizados pela cultura escolar” (Cecchetti, 2023, p. 557).

No entanto, em um período em que cresce no Brasil o fundamentalismo religioso e, com ele, práticas de fanatismo, ausência de formação docente inicial e continuada para o tratamento pedagógico sobre a diversidade religiosa na escola, somado a outros fatores socioculturais, torna-se terreno fértil para “difusão de pré-conceitos, discriminações, suposições, rotulações e violências de cunho religioso, praticados geralmente às religiões submetidas à colonialidade do saber, como as de origem indígena e africana” (Cecchetti, 2023, p. 558). Daí a necessidade de formação continuada específica para o Ensino Religioso não confessional em consonância com a BNCC e, no caso de SC, com o CBTC, que se posicionam explicitamente contra o proselitismo religioso na escola laica.

Conforme Riske-Koch (2023, p. 658),

[...] o reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, por meio do estudo das diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida, poderá contribuir tanto para a promoção dos direitos humanos, quanto para o exercício do direito à liberdade de pensamento, crença e convicção.

Os dois objetivos do projeto oportunizaram o trabalho conjunto dos pesquisadores das instituições envolvidas – FURB e UNIPLAC -, estimulando a interação entre pesquisadores, a busca de soluções criativas para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo no ecossistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI). Da mesma forma, foi possível organizar e planejar os grupos de trabalho de pesquisadores

por etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – com vistas ao planejamento do processo de desenvolvimento dos recursos didáticos a serem inseridos na plataforma.

Em um segundo momento, desenvolver, juntamente com a equipe de pesquisadores do GPePPE - Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais e com docentes do componente Ensino Religioso no Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas, recursos didáticos e pedagógicos inovadores para a docência do referido componente, disponibilizando-os em uma plataforma virtual (site) gratuitamente para professores das redes pública e privada de educação, que se dediquem à docência do componente curricular Ensino Religioso.

Isso possibilita inovar com a produção de conteúdo virtual, gratuito e de fácil acesso, aos docentes e estudantes da Educação Básica no Ensino Fundamental, contribuindo para amenizar a carência de recursos didáticos e pedagógicos para a docência do Ensino Religioso.

Da mesma forma estimular a colaboração entre as instituições de Ensino Superior envolvidas no projeto – FURB e UNIPLAC - na busca por uma parceria sustentável a partir do contato entre acadêmicos e pesquisadores de ambas as instituições, promovendo a divulgação científica à medida que a equipe de pesquisadores se dedicará à produção de artigos científicos visando à participação e apresentação destes em eventos científicos/acadêmicos.

A pesquisa também tem como Eixo Norteador o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU 4: Educação de qualidade, articulando-se, também como outros ODS presentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia (UNIPLAC) e Ciências da Religião (FURB/UNIPLAC), tais como o ODS 5 – Igualdade de gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, o ODS 10 – Redução das desigualdades: reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles, o ODS 11 – Cidades e comunidades sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis, e o ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

A pesquisa leva em conta os valores institucionais das Universidades, como instituições comunitárias, incluindo discentes e docentes pesquisadores, professores da Educação Básica e egressos de graduação, valorizando esses sujeitos em

suas potencialidades a partir de um fazer científico inovador. Todos os objetivos, articulados com a busca por uma educação de qualidade, encontraram significado na missão institucional das IES/cursos apontados e são temáticas de pesquisa e de ações de extensão já desenvolvidas nas produções científicas do GPePPE, do GPEAD e do GPFORPE, bem como dos cursos de licenciatura já citados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este projeto tem o potencial de ultrapassar as barreiras geográficas do estado catarinense, pois, uma vez disponível na internet, facilmente chegará a outros recantos do país, impactando positivamente escolas nos processos de ensinar e aprender o ER para professores e estudantes, além de possuir potencial de compartilhamento de esforços acadêmico-científicos com outras instituições de Ensino Superior.

A Plataforma Virtual gratuita e colaborativa já se encontra disponível no sítio www.plataformaer.com.br. Atualmente, a equipe encontra-se na etapa de inserção dos Cursos e Materiais no Repositório Pedagógico sobre a docência para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental.

Outrossim, esta pesquisa resultou em apresentações de trabalhos em eventos científicos por parte dos estudantes de graduação envolvidos no projeto, assim como dos docentes pesquisadores de ambas as universidades que ora capitaneiam esta iniciativa.

Também está em andamento a escrita de publicação de cunho acadêmico-científico, e-books estão previstos com publicações que encetem discussões epistemológicas que sirvam de base para os professores do componente Ensino Religiosos, sejam eles habilitados ou não, como forma de divulgação de temas pesquisados e, ao mesmo tempo, com potencial formativo para professores da área.

No ano de 2023 a presente pesquisa foi premiada como trabalho destaque da XXVII Mostra Científica da UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense, evento este cuja temática estava centrada na “Por um Mundo Digital mais inclusivo”. O material submetido e apresentado focou a discussão na lógica da promoção dos direitos humanos, da prática da alteridade, do respeito às diferenças e da promoção de uma cultura da paz face à diversidade religiosa, indo ao encontro da temática do evento à medida que conectou essas discussões com a

temática supracitada, uma vez que os fenômenos religiosos foram tratados como parte desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste projeto de pesquisa, ressaltamos a importância da criação de uma plataforma virtual que funcione como um repositório de materiais didáticos para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental. A pesquisa identificou uma lacuna significativa em recursos pedagógicos disponíveis para os docentes, que frequentemente são obrigados a ministrar aulas sem o suporte necessário. A proposta de uma plataforma inovadora e colaborativa visa não apenas a suprir essa carência, mas também melhorar a prática docente para o ER ao oferecer conteúdos variados, como vídeos, textos, imagens, podcast's e propostas de intervenção pedagógica, alinhados às diretrizes da BNCC e do Currículo Base do Território Catarinense.

Além disso, a pesquisa enfatiza a relevância de uma formação continuada aos educadores que área de ER, permitindo-lhes acessar e utilizar esses recursos de forma eficaz. A interação entre as universidades envolvidas e os professores das redes pública e privada enriquece a proposta, promovendo um ambiente de colaboração e troca de experiências.

Por fim, a pesquisa foi reconhecida em eventos acadêmicos, destacando seu impacto e potencial formativo, enfatizando a promoção dos direitos humanos e da convivência pacífica em um contexto de diversidade religiosa. O agradecimento a todos os envolvidos reforça o espírito colaborativo que permeou todo o processo de desenvolvimento do projeto, com a expectativa de que a plataforma contribua significativamente para a melhoria da educação em Ensino Religioso em Santa Catarina e, potencialmente, em outras regiões do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos desta pesquisa dirigem-se a todos os docentes pesquisadores que se dedicaram voluntariamente ao projeto em seus diversos momentos, não poupando esforços para a sua execução e materialização.

Ato contínuo, agradecemos às universidades envolvidas e à FAPESC pelo financiamento do projeto via Edital de Fomento à Pesquisa, sem o qual a

consolidação da Plataforma Virtual com cursos e repositório de materiais não seria possível.

Também nossa gratidão aos professores do Componente Curricular Estágio Curricular Obrigatório, do curso de Licenciatura em Ciências da Religião FURB/UNIPLAC, cuja contribuição enriqueceu esta pesquisa.

E, por fim, mas não menos importante, nossos agradecimentos aos estudantes de graduação envolvidos no projeto, pelos esforços e dedicação para além dos componentes de sua licenciatura em andamento, num amplo processo de aprofundamento e solidificação de conhecimentos na área do Ensino Religioso.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

CECCHETTI, Elcio. Ensino religioso no Brasil. In.: MÉNDEZ, José Mario Méndez. Educación religiosa en América Latina y el Caribe: reflexiones y voces plurales para caminos pedagógicos interculturales. San José, Costa Rica: Editorial SEBILA - Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. 1ra ed., 2023. p.553-560.

OLIVEIRA, Lilian Blanck; RISKE-KOCH, Simone. Formação Docente e Ensino Religioso: Exercícios Decoloniais em Territórios Latino-Americanos. **Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 573-588, jan./abr. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado.. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

RISKE-KOCH, Simone. Ensino Religioso Não Confessional. In.: MÉNDEZ, José Mario Méndez. Educación religiosa en América Latina y el Caribe: reflexiones y

vocesplurales para caminos pedagógicos interculturales. San José, Costa Rica: Editorial SEBILA - Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. 1ra ed., 2023. p.655-663.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.033

POTENCIALIDADES INTERDISCIPLINARES TEATRAIS NA DISCIPLINA DE ARTES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Gabriela Sousa Martins¹
Robson Rosseto²

RESUMO

Este relato aborda uma experiência como residente no Instituto Federal do Paraná - Campus Pinhais (IFPR) no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), integrando as atividades do estágio supervisionado na Escola I, obrigatório para o Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). A vivência como residente se deu no contexto da disciplina de Artes, sob a orientação do professor preceptor Me. Jefferson Araujo Moraes, responsável pelas turmas de 4º ano do Ensino Médio integrado com o Curso Técnico em Administração e Informática. As práticas pedagógicas foram desenvolvidas a partir da proposta interdisciplinar das disciplinas de Artes e Espanhol, previamente estabelecida pelos professores responsáveis pelas turmas. Como metodologia, foram aplicados exercícios teatrais com o objetivo de aprimorar artisticamente os estudantes, utilizando teóricos como Viola Spolin, Constantin Stanislavski e Sanford Meisner, visando à produção final da disciplina: a recriação de uma cena de um filme em língua espanhola. Ao final, foi possível perceber a importância das práticas artísticas como potencialidade de

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná, gabriela.martins1366@gmail.com;

2 Doutor em Artes da Cena - UNICAMP, Universidade Estadual do Paraná, robson.rosseto@unespar.edu.br.

desenvolvimento humano e expressão criativa, destacando a necessidade de maior valorização e inserção das Artes no currículo escolar.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica, Práticas teatrais, Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência como residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP), realizada no primeiro semestre de 2023, no Instituto Federal do Paraná - *Campus* Pinhais (IFPR). O Programa é coordenado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. A vivência destaca-se uma utopia dentro do ensino público brasileiro, que não condiz com a realidade da maioria das escolas públicas nacionais.

A estrutura física do IFPR é bem equipada, proporcionando um ambiente propício para o aprendizado. Suas salas são espaçosas e arejadas, equipadas com carteiras de qualidade e tanto equipamentos eletrônicos individuais quanto coletivos estão disponíveis. Além disso, há espaços dedicados a atividades específicas, como salas de informática e até uma sala com tatame. A biblioteca é ampla e completa, oferecendo uma variedade de materiais para consulta. O pátio ao ar livre, com uma área coberta, e a quadra de esportes coberta proporcionam oportunidades para atividades recreativas e esportivas. Os banheiros, com várias cabines, garantem conforto e praticidade. O ambiente administrativo também é bem estruturado, com diversas salas dedicadas a essas funções. Além disso, o tamanho das turmas, geralmente não ultrapassando 40 alunos, contribui para um ambiente mais propício ao aprendizado, permitindo uma atenção mais individualizada por parte dos professores.

Refletindo sobre essas condições, fica evidente como a qualidade das instalações pode impactar significativamente na experiência de ensino e aprendizagem dos estudantes, especialmente no campo das Artes. Uma estrutura bem equipada e organizada não apenas proporciona conforto físico, mas também estimula a criatividade, a concentração e o engajamento dos alunos nas atividades propostas.

No contexto do 4º ano do Ensino Médio integrado com os Cursos Técnicos em Administração e Informática, as práticas teatrais tinham como objetivo principal o aprimoramento e a exploração dos potenciais artísticos dos estudantes. Essa abordagem visava não apenas prepará-los para a execução bem-sucedida de um trabalho final interdisciplinar entre as disciplinas de Artes e Espanhol, mas também introduzir os conceitos básicos do teatro. Portanto, através dessas práticas, os estudantes eram incentivados a explorar sua criatividade, expressão e

colaboração, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo que transcendia as fronteiras das disciplinas tradicionais.

Para o trabalho final em conjunto entre as disciplinas, foi proposta a recriação de uma cena de um filme de língua espanhola. Como referencial teórico, foram adotadas diversas abordagens para enriquecer a prática e promover um resultado mais completo. Inspirando-se em Viola Spolin³, foram aplicadas práticas de improviso que não apenas estimularam o foco, a concentração e o trabalho coletivo, mas também incentivaram a espontaneidade e a criatividade dos estudantes. Essa abordagem proporcionou um ambiente de experimentação em que estudantes puderam explorar novas possibilidades cênicas. Da mesma forma, a influência de Constantin Stanislavski⁴ foi fundamental para a construção de personagens. Através de técnicas que trabalham a voz, o corpo e as emoções, os estudantes foram guiados na criação de personagens, proporcionando uma interpretação mais profunda e envolvente da cena. Por fim, a técnica de Sanford Meisner⁵, especialmente seu método de repetição, foi empregada para aprimorar as nuances da performance. Ao repetir falas e explorar diferentes intenções e entonações, os alunos foram desafiados a encontrar novas camadas de significado e a expressar as emoções de forma mais autêntica e impactante. Ao combinar essas abordagens teóricas e práticas, o trabalho final tornou-se uma oportunidade única para os estudantes integrarem conhecimentos de diferentes áreas, desenvolverem suas habilidades artísticas e colaborarem de forma eficaz em um projeto interdisciplinar desafiador e gratificante.

3 Viola Spolin é conhecida como a responsável por sistematizar a prática teatral, dando ênfase para a improvisação, metodologia e conhecimento na prática. Tendo sua formação na Escola de Formação de Trabalho de Grupo de Neva Boyd (1924-1927), preparou-se para ser assistente social, mas após inúmeras experiências, se tornou supervisora dramática para a seção de Chicago do Works Progress Administration's Recreational Project (WPA) e a partir disso desenvolveu sua expertise na área teatral, tornando-se professora e escritora de diversos livros.

4 Constantin Stanislavski foi ator, diretor, pedagogo e escritor; desenvolveu o método de preparação do ator, através do sistema de Análise Ativa e Ações Físicas, que buscava trabalhar as emoções para a construção do personagem.

5 Sanford Meisner foi ator e professor de teatro, desenvolveu a "Técnica de Meisner", baseada nos seguintes princípios: preparação emocional, repetição e improvisação. com o intuito de aprimorar o trabalho do ator.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO TEATRAL NO IFPR

A experiência relatada ocorreu no Instituto Federal do Paraná - *Campus Pinhais* (IFPR), no primeiro semestre de 2023, com a integração das atividades do estágio supervisionado obrigatório do Curso de Licenciatura em Teatro, na disciplina de Artes, ministrada pelo professor preceptor Me. Jefferson Araujo Moraes, responsável pelas turmas de 4º ano do Ensino Médio integrado com o Cursos Técnicos em Administração e Informática.

No contexto do estágio supervisionado, seguia-se um cronograma estruturado, que consistia em três etapas essenciais: caracterização, observação e regência. A caracterização trata do reconhecimento do ambiente, mas, como participante⁶ do Programa de Residência Pedagógica e atuante na escola, essa etapa já havia sido estabelecida. Na fase de observação, os estagiários dedicavam 15 horas para imergir nas dinâmicas das turmas, buscando compreender profundamente as necessidades dos estudantes e analisar a dinâmica da relação entre professor e aluno. Essa etapa era fundamental para adquirir *insights* valiosos sobre as características individuais dos alunos, suas habilidades e desafios, assim como para entender as práticas pedagógicas adotadas pelo professor.

Já na etapa de regência, com duração de 20 horas, os estagiários assumiam um papel mais ativo, sendo responsáveis por ministrar as aulas e liderar as atividades em sala de aula. Durante esse período, tinham a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em situações práticas, desenvolvendo habilidades de planejamento, execução e avaliação de atividades educacionais.

A observação e a conversa com o preceptor foram fundamentais para a elaboração dos planos de aula a serem utilizados pelas residentes para ministrarem as aulas. Com isso, foi possível alinhar a proposta pedagógica do professor responsável com a fundamentação teórica e metodológica pensada pelas estudantes residentes.

Diante disso, o professor preceptor Jefferson nos informou da sua proposta de unir as disciplinas de Artes e Espanhol, para a recriação de uma cena de um filme de língua espanhola. A professora de espanhol trabalharia alguns filmes e diretores de língua espanhola, enquanto o professor Jefferson trabalharia para

⁶ Como obrigatoriedade na disciplina de Estágio Supervisionado, é necessária a formação de grupos para a realização do estágio, e me incluí em um grupo de quatro graduandas que também participavam do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

a produção da cena. Assim, o professor deu opções de alguns diretores de língua espanhola, tais como Pedro Almodóvar, Alfonso Cuarón, Ricardo Darín e Guillermo del Toro etc. Logo após, o mesmo docente orientou as turmas para se dividissem em grupos e escolhessem um dos diretores, posteriormente escolhessem um filme desse diretor, para então optarem por uma cena para o desenvolvimento do trabalho. A partir disso e da nossa observação como residentes, elaboramos 5 planos de aulas para serem aplicados⁷ igualmente às duas turmas, tanto o Curso Técnico em Informática, quanto o Curso técnico em Administração, pois serviria para também analisarmos a diferença entre elas. E, com base na proposta pedagógica pré-estabelecida pelo preceptor, decidimos dividir as aulas com os seguintes objetivos específicos: 1. Trabalhar os conceitos iniciais de uma cena dramática; 2. Trabalhar o desenvolvimento corporal a partir dos conceitos de caracterização; 3. Estimular a percepção corporal e vocal do ator/atriz para a criação de um personagem; 4. Estimular os alunos a capacidade de improvisação e suas aplicações; e 5. Analisar processo de criação cênica.

Tínhamos como propósito que, a partir das nossas aulas, os estudantes pudessem se explorar criativamente, impulsionando diversas áreas artísticas, como, por exemplo, figurino, cenário, maquiagem, construção de voz e corpo de personagem, além de estimular o foco, a concentração e o trabalho em grupo. Dito isso, diante dos objetivos propostos pelas residentes, optamos por utilizarmos 3 teóricos: Viola Spolin (2008), Constantin Stanislavski (1993) e Sanford Meisner (1993), que se alinhavam com o nosso plano.

Decidimos conduzir todas as aulas em ambientes fora da sala convencional a que os estudantes estavam habituados. Essa escolha foi uma forma deliberada de desafiar o formato tradicional de ensino, que frequentemente limitava os alunos a permanecerem sentados em suas carteiras, focados apenas na lousa, um ensalamento que, de acordo com Michel Foucault, “Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar [...]” (Foucault, 1987, p.173).

Diante disso, utilizamos uma sala com tatames para ministrarmos nossas aulas (Figura 1), um ambiente que pudesse proporcionar igualdade entre professoras e alunos, sem hierarquização. Iniciamos nossas práticas teatrais inspiradas nos ensinamentos a partir de Viola Spolin, cujo foco está no improviso. Essas

⁷ Durante o estágio, os estudantes residentes assumiam o papel de ministrar aulas uma vez por semana, o que se estendia ao longo de um período de cinco semanas de regência.

atividades não apenas estimulam o foco, a concentração e o trabalho coletivo, mas também têm implicações profundas em diversos outros aspectos da vida, como observado por Spolin:

Jogos teatrais, experimentados em sala de aula, devem ser reconhecidos não como diversões que extrapolam necessidades curriculares mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos (Spolin, 2008, p.20).

Figura 1 - jogos teatrais realizados na sala com tatame.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Nas primeiras aulas ministradas, foi perceptível que, apesar da diversão dos estudantes, eles ainda não traziam seriedade para o trabalho proposto. Não me refiro à falta de comprometimento com as práticas teatrais, mas sim à dificuldade em enxergar o propósito por trás dos exercícios. Assim, começamos a destacar uma utilidade⁸ prática para além do resultado final das práticas teatrais,

⁸ A questão da utilidade dentro das artes no geral sempre foi um assunto que gera muitas discussões e opiniões diversas. No ensino regular, se faz necessário, na maioria das vezes, trazer a utilidade das artes, para fins de gerar uma valorização dos alunos, pais e coordenadores.

ênfatizando aos alunos que, conforme destacado por Spolin, os jogos teatrais são suportes e trampolins também para o cotidiano (Spolin, 2008). Em relação ao produto final, as professoras residentes frequentemente ressaltavam sua relevância, detalhando os objetivos específicos de cada aula durante as regências, por exemplo, explicavam como os aquecimentos e os exercícios vocais contribuíam para a articulação e a projeção de voz. Desta forma, conseguíamos contextualizar a parte didática para os alunos, algo que sempre consideramos essencial, já que, como futuras docentes, acreditamos na eficácia dessa metodologia.

A partir do terceiro plano de aula, optamos por mesclar exercícios da Viola Spolin com proposições do Constantin Stanislavski (Figura 2), direcionado mais para aqueles relacionados com a construção de personagem, trabalhando a voz, o corpo e as emoções, através de exercícios específicos. Dessa maneira, conseguimos que os estudantes trabalhassem a memória emotiva, as sensações de ambientes e os sentimentos; também trabalhamos com o desenvolvimento da imaginação, explorando como as imagens mentais poderiam influenciar as ações dos alunos e como poderiam ser transpostos na construção de personagens. Através dessas práticas, conseguimos integrar situações pertinentes ao próprio trabalho de reprodução de uma cena de um filme em língua espanhola. Essa abordagem permitiu que os alunos aplicassem os princípios de Stanislavski, que ressalta a importância da verdade emocional e da identificação com o personagem para uma interpretação autêntica. De acordo com Stanislavski:

O objetivo geral, entretanto, é sempre o mesmo: ajudar o ator a desenvolver todas as suas capacidades intelectuais, físicas, espirituais e emocionais — tornando-o assim capaz de preencher seus papéis com as proporções de seres humanos inteiros, personagens que terão o poder de levar o público ao riso, às lágrimas, a emoções inesquecíveis (Stanislavski, 1993, p.06).

Figura 2 - jogo de integração com a turma.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

E, como último foco, pudemos acrescentar a proposta de Sanford Meisner (1993), com o seu método de repetição. Através de falas repetidas, os estudantes conseguiam trazer diferentes intenções e entonações, a fim de explorar outras formas de expressão para os personagens. É importante ressaltar que, após toda aplicação de aula, realizávamos uma avaliação dos estudantes por meio de uma roda de conversa mediada pelas residentes (Figura 3). O objetivo era compartilhar as experiências vivenciadas durante os exercícios e oferecer um espaço para os alunos expressarem suas opiniões e sentimentos. Além disso, as estagiárias faziam perguntas direcionadas, buscando obter feedbacks específicos dos alunos. Essa prática de feedback bidirecional era fundamental para promover a reflexão e o aprimoramento contínuo tanto dos alunos quanto das estagiárias.

Figura 3 - roda de conversa com os alunos mediada pelas residentes.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado, foi possível observar um notável engajamento e aproveitamento dos alunos nas práticas teatrais em aula, acompanhado de um evidente entusiasmo e divertimento em relação às propostas oferecidas. No entanto, é importante notar que, apesar desse envolvimento positivo, as práticas teatrais em sala nem sempre eram percebidas com a seriedade necessária.

Ao mesmo tempo, fomos agraciados com trabalhos criativos, nos quais os alunos demonstraram habilidades notáveis na caracterização, produção de cenário, indumentária e maquiagem⁹. No entanto, dada a extensão de tempo disponibilizada pelo professor responsável para a realização do trabalho final, e considerando o engajamento observado por nós, residentes, durante as aulas, esperávamos um resultado mais dedicado por parte dos estudantes. Infelizmente, o desfecho dos trabalhos gerou uma conversa crucial entre o professor Jefferson

⁹ Exemplos dos trabalhos realizados pelos estudantes: https://www.youtube.com/watch?v=4K_j6ngGUSg.
Fonte: (Youtube) Núcleo de Arte e Cultura do IFPR Pinhais.

e a turma, especialmente devido à falta de valorização atribuída à disciplina de Artes.

Os alunos expressaram suas preocupações com a entrega de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), uma exigência do currículo do Ensino Médio integrado com o Técnico no IFPR. Além disso, apontaram a desorganização geral, já que o projeto havia sido proposto com pelo menos dois meses de antecedência, e muitos acabaram deixando tudo para a última hora.

Essa situação ressaltou a necessidade de uma reflexão coletiva sobre a importância do ensino das artes e a gestão eficaz do tempo e dos compromissos acadêmicos. Foi um momento valioso para reforçar a compreensão da importância da disciplina de Artes no desenvolvimento integral dos alunos e para promover uma cultura de responsabilidade e planejamento entre eles.

Com base nesse contexto, é lamentável constatar que a disciplina de Artes ainda não recebe o devido reconhecimento e valorização nas escolas brasileiras. Infelizmente, ela muitas vezes não é percebida como relevante e carece do comprometimento necessário por parte dos alunos e até mesmo das instituições educacionais. Essa realidade reflete uma estrutura educacional que, infelizmente, não parece estar próxima de uma mudança significativa, dada a complexidade dos fatores envolvidos.

No entanto, é essencial continuarmos a lutar para que as Artes sejam reconhecidas como uma área vital do conhecimento, capaz de promover diálogos interdisciplinares e de estimular o desenvolvimento do senso crítico e da liberdade de expressão. Devemos persistir na defesa de uma educação mais ampla e inclusiva, na qual as Artes ocupem o lugar de destaque que merecem, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais criativa, reflexiva e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que a experiência como residente no Instituto Federal do Paraná - Câmpus Pinhais (IFPR) foi bastante singular, especialmente quando comparada à realidade do ensino público brasileiro. Como uma instituição federal, o IFPR recebe recursos do governo federal e possui um sistema organizacional distinto do das esferas municipais e estaduais, o que naturalmente cria uma dinâmica de funcionamento diferenciada.

Estivemos em contato com estudantes de 4º ano de Ensino Médio Integrado. A princípio, imaginávamos que teríamos dificuldades na participação deles nos exercícios teatrais, justamente por serem alunos que se acostumaram com uma modalidade de ensino que se baseia em se sentar na carteira e observar a lousa. No entanto, apesar de percebermos uma falta de seriedade em relação à disciplina de Artes por parte dos estudantes, ficamos surpreendidas ao vermos o engajamento deles em cada atividade oferecida. É gratificante ver os alunos participarem de uma proposta de aula, quando o objetivo deles no contexto de um ensino técnico não é estudar, tampouco praticar teatro.

Essa discrepância entre as realidades do IFPR e de muitas outras instituições públicas de ensino apenas reforçou nosso compromisso em nos envolver mais profundamente com a realidade dos alunos por meio das práticas teatrais. Estávamos determinadas não apenas a oferecer uma experiência enriquecedora, mas também a atender às demandas específicas daquela turma, adaptando nosso trabalho para contemplar suas necessidades individuais. Um exemplo disso foi o pedido dos alunos por mais aquecimentos vocais. Diante desse feedback, reconhecemos a importância de sermos flexíveis e receptivos às necessidades da turma, ajustando nosso planejamento para fornecer as atividades que eles consideravam mais benéficas. Isso demonstra como é essencial estar atento às demandas dos alunos e estar disposto a adaptar nossas práticas para melhor atendê-los.

A estrutura escolar desempenhou um papel fundamental no sucesso das práticas docentes, oferecendo uma sala especialmente designada para as aulas. Isso proporcionou conforto e segurança aos estudantes, criando um ambiente propício para o aprendizado. Reconhecemos que nem todas as escolas oferecem essa mesma infraestrutura, e somos gratas pela sorte de termos contado com recursos adequados durante nossa residência no IFPR. É importante destacar que, embora o teatro possa ser praticado em qualquer lugar, não devemos romantizar a falta de estrutura que é uma realidade em muitas escolas públicas brasileiras. A ausência de recursos adequados pode representar um obstáculo significativo para a implementação de práticas educacionais inovadoras e eficazes.

Acredito que, como residentes, fomos privilegiadas por ter a oportunidade de vivenciar práticas docentes em um Instituto Federal. No entanto, reconhecemos que essa experiência, embora valiosa, não nos torna totalmente preparadas para lidar com todas as realidades escolares - e é algo que nunca alcançaremos.

Além da imersão nessa realidade específica, a residência proporcionou-nos diversas outras vivências enriquecedoras, cada uma com suas próprias nuances e desafios. Essas experiências variadas ajudaram-nos a desenvolver uma compreensão mais ampla e profunda do ambiente educacional como um todo.

Essa diversidade de vivências preparou-nos de forma abrangente e multifacetada para nossa jornada como futuras professoras. Desafiou-nos a sermos flexíveis, adaptáveis e sensíveis às necessidades individuais de cada contexto educacional. Estamos cientes de que a jornada rumo à excelência como educadoras é contínua e dinâmica, e estamos comprometidas em continuar aprendendo e crescendo ao longo de nossa carreira profissional.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

MEISNER, Sanford. **The American Theatre's Best Kept Secrets**. Films for the Humanities & Sciences, 1993.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Construção da Personagem**. 1993.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.034

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: BIBLIOTECAS ESCOLARES E PROJETOS DE INCENTIVO À LEITURA E À FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Fabírcia Cristiane Guckert¹
Daniela Guimarães Ern²
Alaim Souza Neto³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compartilhar uma experiência bem-sucedida de curso de formação continuada em serviço, desenvolvido com gestores, profissionais responsáveis pelas bibliotecas escolares e professores envolvidos em projetos de incentivo à leitura nas escolas da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga. O curso, que formou 34 profissionais da educação, teve como finalidade apresentar os documentos normativos que regulamentam o funcionamento das bibliotecas escolares, além de abordar a organização do espaço físico, o atendimento ao público e as estratégias de fomento à leitura. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a formação possibilitou aos participantes a ressignificação de seu papel na escola, promovendo reflexões críticas sobre a necessidade de superar concepções limitantes e desenvolver estratégias que integrem a biblioteca ao processo educativo e à formação de leitores. Por fim,

1 Mestra em Estudos da Tradução e Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, fabricia-cgo@hotmail.com

2 Especialista em Tecnologias Educacionais Aplicadas à Educação pela Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - Unidavi, daniela.ern@sed.sc.gov.br

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, alaim.souza@ufsc.br

sensibilizou sobre a importância de se mobilizarem todos os recursos disponíveis para que a biblioteca escolar seja, de fato, o coração da escola.

Palavras-chave: Formação, Biblioteca escolar, Leitura, Leitura literária, Projeto de leitura.

INTRODUÇÃO

No geral, as bibliotecas, desde a sua origem, estiveram atreladas a organizações religiosas que desconsideravam sua verdadeira função. Acessíveis a um público restrito, eram vistas como meros espaços dentro das escolas para guardar livros, e o que era socializado acontecia de forma aleatória, sem fundamento, o que contribuiu significativamente para sua desvalorização.

Essa visão arcaica ainda persiste nos dias atuais, uma vez que a biblioteca escolar, por vezes, continua sendo percebida como um depósito estático, inerte e silencioso, onde deve reinar o absoluto silêncio. Essa conjuntura resulta na falta de interesse e motivação para frequentar esse ambiente e conhecer sua função educacional.

De acordo com a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), “[...] a biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e disponibiliza livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e usuários efetivos da informação, em todos os formatos e meios” (1999, p. 1).

Por outro lado, Saviani e Duarte (2017) defendem que o ponto de partida para justificar o ensino escolar de literatura e, conseqüentemente, a valorização das bibliotecas escolares, é o próprio ser humano, uma vez que a evolução humana gera novas necessidades que não eliminam as básicas de sobrevivência, mas vão além delas, como é o caso da arte. Para os autores, as artes podem educar a subjetividade dos alunos, tornando-os capazes de se posicionarem diante dos fenômenos humanos de maneira que transcenda o pragmatismo cotidiano.

A Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga é composta por dezessete escolas de ensino regular e um Centro de Educação de Jovens e Adultos. Essas unidades de ensino estão distribuídas em nove municípios, oferecendo Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, atendendo mais de sete mil alunos regularmente matriculados.

Todas as escolas e o Centro de Educação de Jovens e Adultos possuem biblioteca escolar e/ou espaço de leitura. Entretanto, por meio das visitas técnicas realizadas, constatou-se que a realidade desses ambientes reflete o cenário anteriormente descrito. Os espaços variam: alguns são adaptados, pequenos, acanhados e mal iluminados; outros funcionam como verdadeiros “depósitos de livros”, amontoados e desorganizados; muitos armazenam não apenas livros

didáticos e paradidáticos, mas também instrumentos musicais, maquetes, cartazes etc. Ou seja, a maioria não atende aos objetivos nem à demanda existente.

Além disso, a ausência de profissionais ou atendentes de biblioteca é uma das principais causas para que esses espaços permaneçam fechados durante o horário de aula. Das dezoito unidades de ensino, apenas quatro contam com esse servidor. Assim, as bibliotecas geralmente só são abertas quando um professor se programa e leva os estudantes em dias e horários previamente agendados.

Ainda, após uma análise detalhada do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade de ensino, percebeu-se que muitas ainda não reconhecem a importância de integrar a biblioteca escolar e os projetos de incentivo à leitura ao documento. O levantamento mostrou que oito unidades apresentam um breve histórico da biblioteca e normas de funcionamento; cinco descrevem a estrutura e o acervo; uma menciona a visita à biblioteca como uma atividade a ser realizada pelos alunos; uma cita a palavra “biblioteca” dentro de um projeto de leitura; uma elenca a biblioteca como uma das atribuições do Assistente Técnico Pedagógico (ATP); uma incluiu o *link* de acesso ao Manual para Bibliotecas Escolares (Santa Catarina, 2023) e ao Regulamento da Biblioteca Escolar (Santa Catarina, 2023); e quatro possuem um projeto de incentivo à leitura e à formação de leitores literários.

Diante desse cenário, torna-se urgente ressignificar o papel da biblioteca escolar nas unidades de ensino da Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga. É essencial modificar essa realidade, quebrar tabus e conquistar aliados para a causa. Para isso, gestores, profissionais responsáveis pelas bibliotecas e professores envolvidos em projetos de incentivo à leitura devem conhecer, por meio de um curso de formação continuada em serviço, os documentos que regulamentam e orientam o funcionamento das bibliotecas escolares, permitindo o desenvolvimento de estratégias integradas às práticas pedagógicas para estimular a formação de leitores literários.

Além disso, é fundamental sensibilizar a escola sobre a importância da leitura, especialmente a literária, e integrar a biblioteca escolar à rotina da unidade de ensino, dado que a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2021), realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), revelou retrocessos preocupantes, apontando que quase metade da população brasileira não é leitora.

Dessa forma, o objetivo geral é ofertar um curso de formação continuada em serviço para gestores, profissionais responsáveis pelas bibliotecas escolares e

professores que desenvolvem projetos de incentivo à leitura e leitura literária nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina, vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga.

Os objetivos específicos do curso são os seguintes: apresentar os documentos que norteiam o funcionamento das bibliotecas escolares; demonstrar como organizar o espaço das bibliotecas escolares; indicar práticas adequadas de atendimento na biblioteca escolar; e proporcionar o compartilhamento de projetos e ações de incentivo à leitura.

METODOLOGIA

Depois da elaboração do projeto de curso de formação continuada em serviço, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2007), sua tramitação no Sistema de Gestão de Protocolo Eletrônico (SGPe), realização dos ajustes solicitados pela Secretaria de Estado da Educação e obtenção da devida autorização para a realização do curso, foi enviado, por meio de ofício, nos *e-mails* oficiais de cada unidade de ensino, um formulário de inscrição composto por doze questões, sendo dez de caráter fechado e duas abertas, o qual foi utilizado como instrumento de coleta de dados. Além disso, foi encaminhado o artigo *Leitores, ledores e outros afins*, de Edemir Perrotti (1999), para que cada inscrito realizasse a leitura antes do início do curso, com o objetivo de fornecer uma base teórica e estimular a reflexão.

Por meio da análise dos dados coletados via formulário, foi possível, brevemente, interpretar a realidade e delinear a prática social inicial e o perfil dos 34 inscritos na formação, o que contribuiu significativamente para a condução da proposta.

Em relação à formação inicial, 35,3% dos participantes declararam possuir habilitação em Pedagogia, 20,6% em Língua Portuguesa, 14,7% em Língua Portuguesa/Inglês e 11,8% em Língua Portuguesa/Espanhol. Além disso, 91,2% têm especialização, 2,9% possuem mestrado completo e 2,9% têm doutorado incompleto.

Quanto à área de atuação, 47,1% atuam na equipe pedagógica e/ou diretiva da unidade escolar, 26,5% no Ensino Fundamental – Anos Finais, 14,7% no Ensino Médio, 8,8% no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 2,9% na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – Anos Finais.

No que se refere ao desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura e à leitura literária, 73,5% afirmaram que a escola desenvolve esse tipo de projeto e que ele está previsto no PPP da instituição, enquanto 17,6% declararam que esses projetos são desenvolvidos ocasionalmente e 8,8% afirmaram não desenvolvê-los.

Com relação às normas de organização do atendimento, do espaço físico e do acervo das bibliotecas escolares, 61,8% responderam que tais diretrizes estão previstas no PPP.

Nesse contexto, o curso foi estruturado em duas etapas complementares. A primeira etapa, presencial, teve duração de 4 horas e ocorreu na UniCesumar – Polo de Ituporanga, escolhida por oferecer ambientes planejados e decorados com base na cromoterapia, além de contar com um espaço de leitura diferenciado. A segunda etapa, assíncrona (4h), foi realizada na unidade escolar onde cada cursista atua.

A primeira parte da etapa presencial foi conduzida pela bibliotecária da Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga. Por meio de uma apresentação expositivo-dialogada, foram compartilhados os seguintes documentos que norteiam o funcionamento das bibliotecas escolares na rede pública estadual de Santa Catarina: Manual – Bibliotecas Escolares, Regulamento – Bibliotecas Escolares, Portaria nº 1801 de 10/07/2023, Portaria nº 2759 de 03/11/2022 e Portaria nº 3084 de 13/12/2022. Além disso, foram apresentadas diretrizes sobre a organização do espaço e do acervo, bem como orientações para o atendimento.

Considerando o caráter teórico dessa parte do curso, foi utilizada uma estratégia de dinamização: cada participante escreveu em um *post-it* o nome do livro que considerava indispensável em sua biblioteca pessoal e o fixou em um quadro escolar. Além disso, foram realizados sorteios da trilogia *Olhos de Jade* (2020), da escritora ituporanguense Vitória Amâncio.

A segunda parte da etapa presencial foi conduzida pelas professoras do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico e Formação de Professores e Gestores da Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga. Para fomentar a reflexão sobre os projetos de incentivo à leitura, foram projetados os seguintes questionamentos: “E agora, José? Já conhecemos o *site* da SED, as portarias, as normas e os procedimentos. Qual será o próximo passo?”, “Vou levar os alunos à biblioteca escolar? Com qual objetivo?”, “Como eles escolhem as obras? As obras são

escolhidas e/ou indicadas?”, “Que leitor/ledor queremos formar?”, “Queremos desenvolver o hábito de ler ou o ato de ler?” e “Qual é o nosso projeto?”

Em seguida, foram apresentados os gráficos elaborados com base nos dados coletados no formulário de inscrição. Os resultados indicaram que 73,5% dos inscritos afirmaram que suas escolas desenvolvem projetos de incentivo à leitura e à leitura literária e que esses projetos estão previstos no PPP da unidade de ensino. Diante dessa constatação, a turma foi dividida em seis pequenos grupos para que os participantes compartilhassem como suas escolas costumam conduzir tais iniciativas. Posteriormente, cada grupo apresentou ao coletivo como os projetos são desenvolvidos em suas respectivas instituições.

Ao final dessa etapa, foi destacado que, apesar das afirmações coletadas, houve discrepâncias entre os dados obtidos e a análise realizada por meio da leitura integral dos PPPs, pois constatou-se que poucas escolas já haviam formalmente incluído seus projetos de incentivo à leitura e à leitura literária no documento, evidenciando um desafio a ser superado por meio da formação proposta.

Na sequência, foi projetada a estrutura mínima de um projeto de leitura, destacando-se que, com base nos relatos compartilhados, a maioria das escolas já possui boas iniciativas de fomento à leitura, restando apenas a necessidade de formalizá-las e inseri-las no PPP da unidade escolar.

Na segunda etapa da formação, o foco foi analisar e questionar a prática social dos participantes, utilizando como ponto de partida as respostas dadas à seguinte pergunta aberta do formulário de inscrição: “Descreva quais são as suas maiores dificuldades relacionadas ao ato de planejar um projeto de leitura.” As dificuldades relatadas foram organizadas em três categorias/quadros de desafios a serem superados: dificuldades relacionadas ao corpo discente; dificuldades relacionadas ao corpo docente; e dificuldades relacionadas à estrutura física da biblioteca escolar.

Ao lado de algumas dificuldades mencionadas, foram levantadas questões que não poderiam ser respondidas sem a presença de um conhecimento mais elaborado. Essa estratégia foi utilizada para que os participantes percebessem a necessidade de aprofundamento teórico, estabelecendo uma conexão com a leitura do artigo indicado. Além disso, para determinadas afirmações, foram apresentadas citações de autores renomados na área, a fim de estimular a reflexão, desconstruir concepções baseadas no senso comum e fomentar questionamentos.

Vale mencionar que as categorias/quadros de dificuldades relacionadas ao corpo discente, ao corpo docente e à estrutura física da biblioteca escolar, além de serem projetados durante a formação, foram impressos e distribuídos entre os participantes. No entanto, devido aos limites deste trabalho, não serão compartilhadas todas as dificuldades relacionadas e categorizadas.

Quadro 2 – Pedras relacionadas ao corpo discente

PEDRAS NO CAMINHO RELACIONADAS AO CORPO DISCENTE	
Dificuldade relatada pelo participante	Questionamentos e/ou citações
“O interesse dos alunos em realmente realizar a leitura.” (Participante 1, 2024); “Interesse dos alunos e professores.” (Participante 2, 2024). “Despertar o interesse do aluno.” (Participante 3, 2024); “Encontrar tipos de leitura e atividades que motivem o aluno a ler.” (Participante 4, 2024). “Conseguir interessar os alunos, conseguir que eles mantenham a concentração.” (Participante 5, 2024);	Por que o que é proposto não os [sic] interessa, não os motiva? Essas necessidades não seriam as dos alunos como indivíduos em si, mas dos educandos enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias. Quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. Cabe aos professores, nesse caso, ler as necessidades sociais e, de acordo com elas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo (Sacristán, 2013, p. 36-37).
“Fazer projetos que, realmente, façam sentido e tragam o prazer da leitura.” (Participante 7, 2024).	Por que o projeto que eu planejo não faz sentido? Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (Brasil, 1997, p. 57).

PEDRAS NO CAMINHO RELACIONADAS AO CORPO DISCENTE	
Dificuldade relatada pelo participante	Questionamentos e/ou citações
“Manter a concentração durante o tempo da leitura.” (Participante 8, 2024).	O que se sabe sobre tempo de concentração? [...] pode ocorrer uma momentânea ruptura com o que o indivíduo pensa e sente cotidianamente, realizando-se uma ação educativa que suspenda, por um instante, a prática cotidiana, colocando o indivíduo numa atitude de direcionamento de sua subjetividade para determinado objeto não cotidiano [...] (Savini; Duarte, 2021, p. 59).
“Algo que seja realmente atraente e que seja eficaz para aproximá-los da leitura.” (Participante 11, 2024).	Por que o que está sendo proposto não é atraente e não os aproxima da leitura? Atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”, leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercícios, sejam aqueles da “leitura em voz alta” realizados, quase sempre, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas “fichas de leitura” (Antunes, 2021, p. 28).
“Devido à diversidade de alunos e suas preferências de tipologias textuais.” (Participante 12, 2024).	Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes, que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani; Duarte, 2021, p. 33). “[...] não se pode deixar às crianças e adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória porque as crianças e os adolescentes fariam escolhas na maior parte das vezes ditadas pelos modismos criados pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento” (Saviani e Duarte, 2021, p. 100).

Fonte: Elaborado pelas autoras segundo as respostas dadas pelos cursistas no formulário de inscrição (2024).

A segunda etapa foi realizada de forma assíncrona na unidade escolar onde cada cursista atua. Nessa etapa, os participantes assumiram a responsabilidade de redigir o projeto de incentivo à leitura e à leitura literária de suas escolas e inseri-lo no PPP da escola, consolidando, assim, o compromisso com a efetivação dessa proposta no contexto educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Candido (2004) destaca que a literatura deve ser compreendida como uma manifestação universal, presente em todas as sociedades ao longo da história. Segundo o autor, não há povo nem indivíduo que possa viver sem ela, sem a possibilidade de se envolver com algum tipo de narrativa ficcional. Ele argumenta que ninguém é capaz de passar todas as horas do dia sem, em algum momento, se entregar ao universo fabulado.

Nesse sentido, a literatura configura-se como um direito fundamental e um elemento essencial para a humanização. Para Candido (2004), não há equilíbrio social sem literatura, pois ela desempenha um papel equivalente ao das formas intencionais de transmissão cultural, como a educação familiar, grupal ou escolar.

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, mas que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Candido, 2004, p. 175).

Colomer (2007) aborda a leitura e a formação de leitores no contexto escolar. A autora destaca que ensinar a ler e a interpretar literatura é um processo complexo, pois, além de promover a inter-relação entre texto e leitor, deve gerar reflexões e resultados a partir dessa interação. Ela também analisa como os professores utilizam o livro em sala de aula, buscando estratégias para que as novas gerações transitem por diversas possibilidades de interpretação e compreensão, de modo a desfrutar plenamente do universo literário. Colomer enfatiza, ainda, que a literatura nem sempre foi tratada com o devido interesse, apesar de ter ocupado, por séculos, um papel preponderante na escola.

Além disso, a autora observa que, da perspectiva dos alunos, a literatura teve pouca ênfase nas atividades escolares durante muitos anos. Isso se deve ao

fato de que o ensino da leitura, por muito tempo, esteve limitado a uma abordagem mecânica, baseada na decodificação, na memorização e na leitura em voz alta de textos religiosos e patrióticos. Eventualmente, incluíam-se textos voltados ao estudo do latim, da gramática, da retórica e de problemas matemáticos. Até a década de 1970, a educação literária era deficiente, sobretudo devido à precariedade da formação inicial e continuada dos professores.

Na visão de Colomer (2007), muitos estudantes não demonstram interesse pela leitura porque não percebem benefícios concretos em sua vida escolar. Nesse ponto, a escola e o professor devem atuar ativamente. Para a autora, a questão central é definir como a escola deve ensinar literatura de modo a não apenas transmitir conhecimento, mas também despertar o prazer pela leitura. O objetivo da formação literária, segundo Colomer, é criar leitores que sejam capazes de avaliar, por meio da literatura, como diferentes gerações abordaram as atividades humanas por meio da linguagem e suas relações com o mundo.

No contexto brasileiro, Perrotti (1999) também reflete sobre a formação de leitores e estabelece a distinção entre “ledores” e “leitores”, bem como entre “hábito de leitura” e “ato de ler”. Segundo o autor, os “ledores” são aqueles que interagem mecanicamente com a linguagem, sem se preocupar em interpretar ativamente os significados ou recriá-los. Para esses indivíduos, o texto é apenas uma exposição superficial do mundo, sem mistérios ou aprofundamento. Já os “leitores” são aqueles que estão em constante busca por sentidos e saberes, compreendendo a linguagem como um fenômeno dinâmico, marcado tanto por possibilidades quanto por limitações.

Dessa forma, Perrotti (1999) ressalta que, para que haja uma real transformação na ordem histórico-cultural, é essencial formar leitores, e não apenas ledores. Para isso, torna-se necessário desenvolver práticas de ensino que estejam alinhadas com os princípios dessa distinção, promovendo a leitura como uma experiência crítica e significativa.

Desse modo, é fundamental deixar claras as concepções implicadas nos programas de promoção da leitura em curso no país. É preciso saber se o objetivo é formar consumidores da escrita, meros usuários do código verbal, ou seres capazes de imprimir suas marcas aos textos que leem, estabelecendo com eles um diálogo vivo e único cujo horizonte não é apenas a busca de respostas, mas também a formulação de novas indagações. Parodiando Eco, é preciso distinguir leitura

fechada de leitura aberta, já que o horizonte dos leitores é o fechamento e o dos leitores, a abertura (Perrotti, 1999, p. 34).

Ao diferenciar o hábito de ler do ato de ler, Perrotti (1999) afirma que os hábitos de leitura “[...] estão ancorados na repetição mecânica de gestos”, enquanto os atos de leitura se materializam “na opção, no exercício da possibilidade humana de articular o agir ao pensar, ao definir, ao escolher” (Perrotti, 1999, p. 34). Para o autor, a formação de uma sociedade leitora não se resume à criação de escolas, bibliotecas, editoras e livrarias, mas exige também uma reflexão aprofundada sobre a natureza dessas instituições, o sentido de suas orientações e a efetividade de suas práticas.

Cosson (2021) ressalta que cabe à escola tanto preservar e transmitir os textos considerados relevantes — atualmente denominados cânones — por meio do ensino sistemático, quanto formar leitores capazes de interpretá-los e apreciá-los.

Segundo o Manual para Bibliotecas Escolares (Santa Catarina, 2023, p. 10), “a biblioteca escolar é entendida como um espaço de aprendizagem e tem por objetivo fomentar a leitura entre todos os educandos, possibilitando o acesso à informação e tornando-se uma alternativa de inclusão social”. Para Andrade (2005), todos os recursos devem ser mobilizados para que esse local seja considerado o coração da escola, um espaço onde alunos e professores ampliam seus horizontes de pesquisa e onde o cidadão é formado.

O Regulamento da Biblioteca Escolar (Santa Catarina, 2023) afirma que a biblioteca escolar “é um espaço de ensino-aprendizagem que tem como objetivo oferecer suporte informacional às pesquisas, fomentar a leitura e estimular a produção do conhecimento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de formação continuada em serviço, intitulado *Revitalização e Valorização do Espaço das Bibliotecas Escolares da Coordenadoria Regional de Educação de Ituporanga* foi ministrado para gestores, profissionais responsáveis pelas bibliotecas escolares e professores que desenvolvem projetos de incentivo à leitura e à leitura literária no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, pertencentes à Coordenadoria

Regional de Educação de Ituporanga. Ao todo, 34 profissionais se inscreveram e participaram ativamente do curso.

Em relação ao perfil dos participantes, 35,3% possuíam habilitação em Pedagogia, 20,6% em Língua Portuguesa, 14,7% em Língua Portuguesa/Inglês e 11,8% em Língua Portuguesa/Espanhol. Além disso, 91,2% tinham especialização, 2,9% mestrado completo e 2,9% doutorado incompleto. Quanto à área de atuação, 47,1% atuavam na equipe pedagógica e/ou diretiva da unidade escolar, 26,5% no Ensino Fundamental – Anos Finais, 14,7% no Ensino Médio, 8,8% no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 2,9% na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental – Anos Finais.

Na etapa presencial da formação, foram apresentados os documentos que norteiam o funcionamento das bibliotecas escolares, além de orientações sobre a organização do espaço e o atendimento nessas bibliotecas. Também foi criado um espaço de diálogo, permitindo que cada participante compartilhasse como sua escola desenvolve projetos de leitura em sala de aula.

Na etapa assíncrona, realizada na unidade escolar de cada cursista, os participantes redigiram, conforme a estrutura indicada, o projeto de incentivo à leitura e à formação de leitores literários de sua escola, com o objetivo de inseri-lo no PPP.

A formação pode ser considerada uma prática bem-sucedida, pois proporcionou aos participantes a oportunidade de ressignificar seu papel na escola, promovendo uma mudança de perspectiva sobre a biblioteca escolar. Além disso, incentivou o desenvolvimento coletivo de estratégias para integrar esse espaço às ações pedagógicas e ao estímulo à formação de leitores e leitores literários.

Ademais, o curso sensibilizou os participantes sobre a importância da leitura e da formação de leitores, reforçando a necessidade de mobilizar todos os recursos disponíveis para que a biblioteca escolar seja, de fato, o coração da escola. Como enfatiza Andrade (2005), esse deve ser um espaço onde alunos e professores ampliem seus horizontes de pesquisa e no qual se fomente a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Eugênia Alvino. A biblioteca faz a diferença. In: CAMPELLO, B. S. A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 18. Ed. São Paulo: Parábola, 2021. (Aula 1).

Brasil. **Parâmetros nacionais curriculares: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2021.

PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins: (apontamentos sobre a formação ao leitor). In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor: Pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 31 - 43. Disponível em: https://visionvox.net/biblioteca/e/Edmir_Perrotti_Leitores,_Ledores_E_Outros_Afins.pdf. Acesso em: 15 Jul. 2022.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Sextante. 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-e-projetos-ipl/livros-retratos-da-leitura/>. Acesso em 17 de jul. de 2021.

SANTA CATARINA. Portaria N° 2759 de 03/11/2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Portaria%20PORTARIA%20N%C2%B0%202759%20-%20Atribui%C3%A7%C3%B5es%20Biblios%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Portaria%20PORTARIA%20N%C2%B0%202759%20-%20Atribui%C3%A7%C3%B5es%20Biblios%20(1).pdf). Acesso em: 18 set. 2024.

_____. Portaria Nº 3084 de 13/12/2022. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Portaria%203084_2022%20desfazimento%20de%20livros%20(1).pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

_____. Portaria Nº 1801 de 10/07/2023. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Portaria_N%C2%B01801_2023_Manual%20e%20Regulamento_Biblioteca_Escolares.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

_____. **Regulamento para as bibliotecas escolares da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023. 9 p. Disponível em: <https://www2.sed.sc.gov.br/legislacoes-estadual-e-federal/biblioteca-escolar/18886-regulamento-bibliotecas-escolares-atualizado/file>. Acesso em: 18 set. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Manual para Bibliotecas Escolares:** Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina / Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina; elaborado por Aldaneí Tavares, Barbara Lipinski, Caroline Santos de Cisne, Gyance Carpes, Kim Menestrino, Marchelly Pereira Porto, Marizete de Siqueira, Rogério Carvalho, Tatyane dos Santos Araújo, Vanessa Aline Schweitzer Souza. Florianópolis : SED 2023. 71 p.. Disponível em: <https://www2.sed.sc.gov.br/documentos/biblioteca-escolar>. Acesso em: 18 set. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. Pro-Posições, Campinas, 18, n. 1, p. 15–27, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 3 Jul. 2022.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021. 369 p.

UNESCO/IFLA – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura /Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias. Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. Brasil: São Paulo, 1999 (Edição em língua portuguesa). Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.035

O IMPACTO DO PIBID MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL DE LICENCIANDOS

Eduardo Gottfried Zotti ¹
Andrey Rogério Pereira Viana ²
Maria Eduarda Rosado Schimitz ³
Patricia Machado Durgante ⁴
Luciano Endler ⁵

RESUMO

Este estudo investiga o impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de Matemática, com ênfase em seu papel no desenvolvimento profissional e na construção da identidade docente. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando o descritor “PIBID Matemática” e o período de 2019 até 2024. Inicialmente, foram encontrados 24 artigos, dos quais 12 foram selecionados com base nos seguintes critérios: abordagens sobre o impacto do PIBID na formação docente, relatos de experiências

1 Graduando pelo Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Alegrete; eduardo.2021003474@aluno.iffar.edu.br;

2 Graduando pelo Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Alegrete; andrey.2022006185@aluno.iffar.edu.br;

3 Graduando pelo Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Alegrete; maria.2022006120@aluno.iffar.edu.br;

4 Docente do componente curricular de Matemática na EEEB Dr. Lauro Dornelles, em Alegrete; patri-cia.m.durgante@gmail.com;

5 Professor orientador: Doutor, Docente do curso de Lic. em Mat. do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Alegrete; luciano.endler@iffarroupilha.edu.br

de bolsistas e discussões sobre articulação entre teoria e prática. Foram excluídos estudos que tratavam exclusivamente de práticas no PIBID sem análise do impacto na formação de professores, bem como aqueles relacionados ao período da pandemia de COVID-19. Os resultados indicam que o PIBID possibilita vivências práticas que conectam os licenciandos ao ambiente escolar, promovendo reflexões críticas sobre o ensino e fortalecendo sua permanência na licenciatura. Além disso, o programa contribuiu para a adaptação dos futuros docentes aos desafios da profissão, oferecendo oportunidades de experimentação metodológica e desenvolvimento de estratégias pedagógicas. No entanto, alguns estudos ressaltam a necessidade de fortalecimento e ampliação do programa, tanto no que diz respeito à oferta de recursos materiais quanto ao apoio institucional. Diante dessas conclusões, recomenda-se a continuidade de pesquisas sobre o impacto do PIBID a longo prazo, buscando embasar políticas públicas voltadas à valorização da formação docente e ao aprimoramento das licenciaturas em Matemática.

Palavras-chave: PIBID-Matemática, Formação docente, Identidade profissional, Ensino de Matemática, Desenvolvimento profissional.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem sido evidente a desvalorização dos profissionais do magistério, afetando diretamente a formação de professores. Segundo o último Censo da Educação Superior, as licenciaturas possuem uma taxa de desistência acumulada de 58%, enquanto o curso de Matemática teve uma taxa de desistência acumulada de 70% no mesmo período (Brasil, 2024).

A fim de estimular a permanência dos licenciandos, existem alguns programas, entre os quais está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):

O PIBID é um programa executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Carvalho, 2024, p. 33).

Esse programa, além do auxílio financeiro, proporciona aos licenciandos a oportunidade de realizar práticas docentes na escola, inserindo-os no contexto escolar de forma supervisionada. Assim, o programa visa enriquecer a formação teórico-prática dos licenciandos, contribuindo para a construção e a valorização da identidade profissional docente (CAPES, 2024).

Nesse sentido, o objetivo do trabalho é analisar de que forma o PIBID colabora para o desenvolvimento profissional e para a formação da identidade docente dos licenciandos em Matemática. Para essa análise, será realizada uma revisão bibliográfica de trabalhos publicados no Portal de Periódicos da CAPES.

Na seção seguinte, está apresentada a metodologia utilizada no trabalho. Logo após, a parte de resultados e discussões traz considerações feitas a partir de cada um dos artigos selecionados, e, por fim, as considerações finais, em que são apresentadas as conclusões realizadas através de resolução de literatura.

METODOLOGIA

Para a elaboração da pesquisa, foi tomado como referência o artigo de Lima e Gonçalves (2020), em que foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica. Tal metodologia é dada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, em que se usou o descritor “PIBID Matemática”, com recorte temporal compreendido entre 2019 e 2024. Os resultados encontrados foram filtrados para que os artigos fossem no idioma português e tivessem acesso aberto, resultando assim em um total de 24 artigos.

A partir dessa busca, foi realizado o fichamento de cada um dos 24 artigos encontrados, elencando alguns elementos principais em que foram dispostos certos elementos. No fichamento, foi destacado o ano de publicação, o título, os autores, o resumo, as palavras-chave, a metodologia e os resultados, facilitando a visualização e categorização dos artigos.

Após o fichamento, foram excluídos os artigos que tratavam do desenvolvimento de práticas e também aqueles que foram desenvolvidos na pandemia do Coronavírus. Assim, focou-se em artigos que tratavam sobre a importância do PIBID para o desenvolvimento profissional e para a formação da identidade docente dos licenciandos em Matemática, totalizando 12 trabalhos.

Para a análise desses 12 artigos selecionados, foi realizada uma leitura criteriosa de cada um, com o intuito de verificar a importância do PIBID. Ao final das leituras, foram feitos pequenos resumos que englobam as ideias de cada autor em seu respectivo artigo, mostrando a visão de cada um sobre o PIBID.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos presentes no **Quadro 1** são os 12 resultantes da pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES. O objetivo principal dessa análise foi identificar, dentre os artigos, as contribuições do PIBID Matemática e como ajudaram de alguma forma a formação docente dos futuros professores de Matemática.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados e analisados na pesquisa

Autores	Título
Bruna Maria Vieira Gonçalves; Francisco José de Lima.	Aprendizagem Docente e Desenvolvimento de Estratégias Metodológicas no Contexto do PIBID: reflexões sobre o GeoGebra como recurso para o ensino de funções.
Flávia Sueli Fabiani Marcatto; Cibele Faria Cunha.	Produção de Sentidos no Pibid Matemática: Fuga e Perpetuação do Discurso Autoritário.
Viviane Cristina Almada de Oliveira; Jéssica Nascimento dos Santos; Rebeca Ramona Dias Rodrigues.	Sentidos do PIBID para/na Formação de Professores de Matemática.
Roberta Costa; Martha Maria Prata-Linhares; Carla Cristina Pompeu.	Visão dos alunos bolsistas do PIBID/Matemática sobre o que é ser professor e o seu papel no Programa.
Márcio Urel Rodrigues; Rosana Giarretta Sguerra Miskulin; Luciano Duarte da Silva.	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES “PARA DENTRO DA PROFISSÃO” NO ÂMBITO DO PIBID/MATEMÁTICA
Lozicler Maria Moro dos Santos; Marcos Alexandre Alves.	Pesquisa e reflexão sobre a formação e a prática docente: uma percepção dos egressos do PIBID/Matemática
Luzia Aparecida de Souza; Maycon Douglas Ferreira.	Sobre a Docência em Matemática: a Potência das Autobiografias no Espaço Formativo do PIBID.
Flaviana dos Santos Silva.	Narrativas: uma proposta de formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Matemática no Sul da Bahia.
Márcio Urel Rodrigues; Rosana Giarretta Sguerra Miskulin; Luciano Duarte da Silva.	Conhecimentos Necessários à Docência no Âmbito do PIBID/ Matemática no Brasil.
Marcia Milena da Costa Silva; Laélia Portela Moreira	O PIBID Matemática da UFF: projetos, atividades e principais resultados.
Eliane Matesco Cristovão; Jhone Caldeira Silva; Marli Duffles Donato Moreira.	Experiências Formativas na Licenciatura em Matemática.
Liliane Silva de Antiqueira; Celiane Costa Machado.	A Linguagem Escrita Proporciona um “Espaço de Encontro” no PIBID Matemática: Processos Interativos e Coletivos Potencializados.

Fonte: Autoria própria (2025)

As pesquisas “FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES “PARA DENTRO DA PROFISSÃO” NO ÂMBITO DO PIBID/MATEMÁTICA” e “Conhecimentos

Necessários à Docência no Âmbito do PIBID/Matemática no Brasil.” possuem muitas semelhanças, pois ambas são resultantes de recortes de uma mesma tese de Doutorado.

Em matéria de pesquisa, dentre todas as leituras realizadas, essa foi a que abrangeu maiores proporções, pois teve uma busca para evidenciar a importância do PIBID Matemática para a formação de professores no Brasil. Na pesquisa, foram aplicados questionários em 83 universidades, envolvendo 394 acadêmicos que foram bolsistas do programa. Foi constatado que o PIBID proporcionou vivências aos licenciandos de Matemática no seu futuro campo de atuação, contribuindo para uma formação mais realista dos futuros professores (Rodrigues; Miskulin; Silva, 2019).

Outras contribuições do PIBID Matemática foram mencionadas no artigo “Pesquisa e reflexão sobre a formação e a prática docente: uma percepção dos egressos do PIBID/Matemática” que investigou esse processo através de uma pesquisa realizada por questionário com 13 bolsistas da Universidade Franciscana (UFN) que atuaram no programa entre 2010 a 2017. Foi concluído que o programa proporcionou aos bolsistas uma formação rica em reflexão e problematização de situações reais, além de proporcionar experiências no ambiente escolar, fundamentais para moldar o futuro professor (Santos; Alves, 2021).

Ainda tratando sobre pesquisa, “A Linguagem Escrita Proporciona um ‘Espaço de Encontro’ no PIBID Matemática: Processos Interativos e Coletivos Potencializados” realiza a apresentação de um recorte de uma pesquisa de doutorado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com o objetivo de compreender sentidos construídos por professores de Matemática em formação acadêmica profissional e as práticas realizadas no PIBID.

Considerando-se as ideias de Tardif e Diniz-Pereira, essa é uma pesquisa qualitativa que foi realizada em 2014 com 11 bolsistas do PIBID da FURG. Ao longo da pesquisa foi possível concluir que as práticas realizadas no PIBID auxiliaram na formação dos participantes, gerando novas aprendizagens, o compartilhamento de escritas e tarefas, priorizando o diálogo e a harmonia do grupo (Antiqueira; Machado, 2019).

O artigo “Produção de Sentidos no PIBID Matemática: Fuga e Perpetuação do Discurso Autoritário” traz uma análise sobre as reflexões dos pibidianos ao longo de sua trajetória no programa. O objetivo principal foi investigar, nos

portfólios confeccionados pelos bolsistas do PIBID entre os anos de 2014 a 2017, as reflexões em relação às práticas em sala de aula.

Nessa investigação, utilizou-se como suporte teórico-pedagógico as ideias de Orlandi, e foi concluído que o PIBID proporciona vivências formativas significativas aos bolsistas e apresenta relações presentes na escola (Marcatto; Cunha, 2019).

Nesse quesito também se encontra “Sobre a Docência em Matemática: a Potência das Autobiografias no Espaço Formativo do PIBID”, que engloba discussões no ambiente do PIBID da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) sobre as produções autobiográficas dos bolsistas. A fim de identificar a potência do PIBID na formação de professores, foi realizada a análise de um trabalho produzido por 9 bolsistas. A partir dessa análise, foi concluído que é considerado importante o trabalho com autobiografias para o fortalecimento do PIBID como um espaço de formação de professores (Souza; Ferreira, 2019).

No assunto relacionado a Workshops, o artigo “Experiências Formativas na Licenciatura em Matemática” relata experiências e reflexões de 3 professores formadores da mesa redonda “Experiências Formativas no Curso de Licenciatura em Matemática” do evento XII WORKSHOP DE VERÃO EM MATEMÁTICA da universidade de Brasília, em que se debatem práticas formativas inovadoras. Concluiu-se que uma das práticas formativas de maior relevância é o PIBID e a residência pedagógica, pois elas exercem um papel importante: conectar o bolsista com as escolas parceiras, juntando a teoria com a prática (Cristovão; Silva; Moreira, 2021).

No artigo “Aprendizagem Docente e Desenvolvimento de Estratégias Metodológicas no Contexto do PIBID: reflexões sobre o GeoGebra como recurso para o ensino de funções” pode-se observar a existência de uma discussão sobre a possibilidade de elaborar e reelaborar o ensino da matemática e reflexões dos efeitos da formação inicial através do PIBID.

Observou-se a necessidade de reconstruir saberes docentes a fim de fortalecer ações/tempo/espacos formativos. As vivências dos pibidianos na escola básica contribuíram para alinhar conhecimentos teóricos com práticos, apropriando-se de saberes importantes para sua profissão (Gonçalves; Lima, 2020).

Já o artigo “Sentidos do PIBID para/na Formação de Professores de Matemática” apresenta algumas considerações sobre o PIBID, alinhando

conhecimentos teóricos e práticos através de articulações entre universidade e escola, no ambiente considerado o campo de formação do licenciando.

Nesse sentido, o PIBID contribuiu para o trabalho coletivo, registros e produções necessários para saberes da prática profissional e a formação dos licenciandos. O contato antecipado com a prática profissional amadureceu os licenciandos para a prática docente, o que reforçou o valor do programa para o início da carreira (Oliveira; Santos; Rodrigues, 2019).

Esse pensamento vem ao encontro da conclusão de reflexões feitas por bolsistas sobre o que é ser professor e qual o papel do PIBID, no artigo “Visão dos alunos bolsistas do PIBID/Matemática sobre o que é ser professor e o seu papel no Programa”, que entendem que a participação dos bolsistas no PIBID contribui para o desenvolvimento do futuro professor e que o ideal seria que todos os licenciandos participassem do programa (Costa; Prata-Linhares; Pompeu, 2020).

No artigo “Narrativas: uma proposta de formação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Matemática no Sul da Bahia” resgataram-se debates sobre educação matemática e as produções narrativas de 16 bolsistas a fim de evidenciar as contribuições adquiridas. Um dos fatores que chamou a atenção foi que, mesmo o PIBID possibilitando oportunidades para a formação profissional dos bolsistas, principalmente na área pedagógica, é preciso que as licenciaturas, principalmente em Matemática, adotem estratégias para reflexão dos futuros professores (Silva, 2019).

Mesmo sendo um artigo mais atual, “O PIBID Matemática da UFF: projetos, atividades e principais resultados” apresenta conclusões que fazem refletir sobre o tema. São apresentados resultados de contribuições do PIBID na Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com uma escola estadual do Rio de Janeiro.

Conclui-se que, através do PIBID, os bolsistas têm contato com a realidade da escola e os desafios que surgem a cada proposta. Destaca-se também a criação de materiais didáticos e apresentações de trabalhos que enriquecem o profissionalismo dos futuros professores, o aumento da verba para compra de materiais para fabricação dos materiais didáticos e pedagógicos (Silva; Moreira, 2021).

Como resultado das leituras realizadas, pode-se afirmar que o PIBID Matemática tem uma grande influência sobre os licenciandos. É essencial para a formação docente proporcionando aos bolsistas a oportunidade de vivenciar sua futura profissão, criando novas formas de ensinar com a utilização de diversas

metodologias, podendo, assim, alinhar a teoria aprendida na universidade com a prática escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia a relevância do PIBID Matemática na formação docente, destacando sua influência na construção da identidade profissional dos licenciandos e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. A partir da revisão de literatura realizada, constatou-se que o programa proporciona experiências enriquecedoras aos bolsistas, favorecendo a articulação entre teoria e prática e possibilitando uma compreensão mais realista do contexto escolar.

Além disso, os estudos analisados indicam que o PIBID contribui para a permanência dos licenciandos nos cursos de formação, promovendo reflexões críticas sobre a docência. Ressalta-se, também, a necessidade de ampliação e fortalecimento do programa, especialmente no que tange à oferta de recursos materiais e apoio institucional, garantindo sua continuidade e impacto positivo na formação docente.

Diante dos resultados obtidos, recomenda-se a realização de novos estudos que aprofundem a análise das contribuições do PIBID Matemática, bem como investigações que explorem os desafios enfrentados pelos bolsistas na transição para a carreira docente. A ampliação de pesquisas sobre o impacto do programa a longo prazo se faz necessária, visando embasar políticas públicas voltadas à valorização e ao aperfeiçoamento da formação de professores de matemática.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro e incentivo à formação docente por meio do PIBID, possibilitando a realização deste estudo e contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ANTIQUEIRA, Liliane Silva de; MACHADO, Celiane Costa. A linguagem escrita proporciona um “espaço de encontro” no PIBID Matemática: processos interativos e coletivos potencializados. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 38, 5 jun. 2019. Editora e Distribuidora Educacional. <http://dx.doi.org/10.17921/2176-5634.2019v12n1p38-50>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W2966055277>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2023: painel estatístico. Brasília, DF: Inep, 2024

CAPES. **COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR PROGRAMA NACIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID EDITAL Nº 10/2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CARVALHO, Denise Pires de. **PORTARIA CAPES Nº 90, DE 25 DE MARÇO DE 2024**: Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, n.59, p. 33-36, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 30 jan. 2025.

COSTA, Roberta; PRATA-LINHARES, Martha Maria; POMPEU, Carla Cristina. Visão dos alunos bolsistas do PIBID/ Matemática sobre o que é ser professor e o seu papel no Programa. **Revista Profissão Docente**, [S.L.], v. 20, n. 43, p. 01-12, 1 maio 2020. Revista Profissao Docente. <http://dx.doi.org/10.31496/rpd.v20i43.1358>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3023265388>. Acesso em: 17 dez. 2024.

CRISTOVÃO, Eliane Matesco; SILVA, Jhone Caldeira; MOREIRA, Marli Duffles Donato. Experiências Formativas na Licenciatura em Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, [S.L.], v. 14, n. 34, p. 1-22, 31 mar. 2021. Perspectivas da Educacao Matematica. <http://dx.doi.org/10.46312/pem.v14i34.12316>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3156162850>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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**: Boletim de Educação Matemática, [S.L.], v. 34, n. 68, p. 1056-1076, dez. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v34n68a11>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3107639468>. Acesso em: 17 dez. 2024.

LIMA, Francisco José de; GONÇALVES, Brenda Maria Vieira. Abordagens e reflexões sobre o Pibid Matemática em produções publicadas em periódicos do campo educacional. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 84-98, 1 set. 2020. Sociedade Brasileira de Educacao Matematica. <http://dx.doi.org/10.37001/ripen.v10i3.2373>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3136029384>. Acesso em: 06 dez. 2024.

MARCATTO, Flávia Sueli Fabiani; CUNHA, Cibele Faria. PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO PIBID MATEMÁTICA: fuga e perpetuação do discurso autoritário. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 112, 5 jun. 2019. Editora e Distribuidora Educacional. <http://dx.doi.org/10.17921/2176-5634.2019v12n1p112-118>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W2965676431>. Acesso em: 17 dez. 2024.

OLIVEIRA, Viviane Cristina Almada de; SANTOS, Jéssica Nascimento dos; RODRIGUES, Rebeca Ramona Dias. Sentidos do PIBID para/na Formação de Professores de Matemática. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 334-344, 4 mar. 2020. Editora e Distribuidora Educacional. <http://dx.doi.org/10.17921/2176-5634.2019v12n3p334-344>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3009403902>. Acesso em: 17 dez. 2024.

RODRIGUES, Márcio Urel; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra; SILVA, Luciano Duarte da. Conhecimentos Necessários à Docência no Âmbito do PIBID/Matemática no Brasil. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 323-333, 4 mar. 2020. Editora e Distribuidora Educacional. <http://dx.doi.org/10.17921/2176-5634.2019v12n3p323-333>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3009152599>. Acesso em: 17 dez. 2024.

RODRIGUES, Márcio Urel; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra; SILVA, Luciano Duarte. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES “PARA DENTRO DA PROFISSÃO” NO ÂMBITO DO PIBID/MATEMÁTICA. **Revista Dynamis**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 26, 29 maio 2019. Fundacao Universidade Regional de Blumenau. <http://dx.doi.org/10.7867/1982-4866.2019v25n1p26-45>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W2947637199>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SANTOS, Lozicler Maria Moro; ALVES, Marcos Alexandre. Pesquisa e reflexão sobre a formação e a prática docente: uma percepção dos egressos do pibid/ matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S.L.], v. 12, n. 4, p. 1-22, 30 set. 2021. Cruzeiro do Sul Educacional. <http://dx.doi.org/10.26843/ren-cima.v12n4a17>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3203030119>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, Flaviana dos Santos. Narrativas: uma proposta de formação no programa institucional de bolsas de iniciação a docência (pibid) de matemática no sul da bahia. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, [S.L.], v.

12, n. 1, p. 51, 5 jun. 2019. Editora e Distribuidora Educacional. <http://dx.doi.org/10.17921/2176-5634.2019v12n1p51-56>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W2965199213>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, Marcia Milena da Costa; MOREIRA, Laélia Portela. O PIBID Matemática da UFF: projetos, atividades e principais resultados. **Educação e Cultura Contemporânea**, [S.L.], v. 18, n. 52, p. 569-589, 12 jan. 2021. GN1 Sistemas e Publicacoes Ltd.. <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20210025>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3157641636>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SOUZA, Luzia Aparecida de; FERREIRA, Maycon Douglas. Sobre a docência em Matemática: a potência das autobiografias no espaço formativo do pibid. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 106, 5 jun. 2019. Editora e Distribuidora Educacional. <http://dx.doi.org/10.17921/2176-5634.2019v12n1p106-111>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W2966228782>. Acesso em: 17 dez. 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.036

O ENSINO DA OPERAÇÃO DA POTENCIAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ENSINO EXPLORATÓRIO: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA

Giovana Aiko Asanuma¹
Rodrigo Keijiro Takiguti²
Paulo Sérgio dos Santos Filho³
Anna Flávia Magnoni Vieira⁴

RESUMO

Este trabalho relata a experiência de implementação de uma proposta de ensino destinada a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de introduzir o conceito da operação da potenciação por meio do Ensino Exploratório. A proposta de ensino foi elaborada durante as aulas da disciplina de Ensino de Números e Álgebra, ofertada no 3º ano do curso de licenciatura em Matemática de uma universidade localizada no interior do Paraná. A perspectiva de ensino adotada baseou-se nas ideias apresentadas por Canavarro (2011). Durante a implementação, os alunos foram incentivados a assumir um papel central em seu processo de aprendizagem, atribuindo significados ao conceito matemático abordado. A perspectiva do Ensino Exploratório favoreceu a participação ativa dos alunos ao longo do desenvolvimento

1 Graduando do Curso de Matemática da Universidade Estadual do Paraná- PR, giovanaaiko2712@gmail.com;

2 Graduando pelo Curso de Matemática da Universidade Estadual do Paraná-PR, paulosergiosantos242@hotmail.com

3 Graduando pelo Curso de Matemática da Universidade Estadual do Paraná- PR, rodrigo.takiguti@gmail.com;

4 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL anna.magnoni@unespar.edu.br;

das tarefas, contribuindo não apenas para a compreensão dos conceitos de potenciação, mas também para o desenvolvimento de habilidades de argumentação e raciocínio matemático.

Palavras-chave: Potenciação, Ensino Exploratório, Ensino de Álgebra.

INTRODUÇÃO

O ensino da Álgebra tem sido amplamente vinculado, por muitos professores, ao uso de símbolos literais e às operações realizadas com eles. Como consequência, a aprendizagem frequentemente se restringe à memorização de regras para manipulação simbólica. Esse enfoque pode levar a dificuldades na compreensão da Álgebra, uma vez que prioriza apenas a aplicação de procedimentos sem explorar outros significados envolvidos. Nessa perspectiva, Ponte (2005) destaca que essa abordagem acaba por negligenciar aspectos fundamentais da Álgebra, essenciais para a formação dos alunos.

Esse cenário também se reflete no ensino da potenciação, introduzida no 6º ano do Ensino Fundamental como uma nova operação matemática, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). No entanto, sua abordagem no ensino básico muitas vezes se limita à notação simbólica convencional, com ênfase na aplicação mecânica de regras e na memorização de propriedades, sem aprofundar os significados conceituais subjacentes. Esse modelo de ensino pode dificultar a compreensão da necessidade dessa operação, restringindo o desenvolvimento do pensamento algébrico e a autonomia dos alunos na construção de significados (Elias *et al.*, 2023).

Como consequência, a aprendizagem da operação de potenciação acontece sem uma compreensão mais profunda dos conceitos subjacentes. Esse enfoque limitado pode ser uma das principais razões pelas quais muitos alunos enfrentam dificuldades em aplicar essa operação em outras situações, como no Ensino Médio, ao se depararem com equações exponenciais.

A potenciação é uma operação fundamental não apenas no contexto dos componentes curriculares, visto que sua aplicação está presente em diversas situações do cotidiano e em outras áreas do conhecimento, como cálculo de áreas, volumes, estudo de fenômenos de crescimento exponencial (crescimento populacional), cálculo de juros compostos, entre outros.

Considerando essa importância, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) estabelece como objetivo do ensino da potenciação o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos resolver e elaborar problemas extraídos de diferentes contextos, utilizando estratégias variadas e compreendendo os processos envolvidos, com ou sem o uso da calculadora (CREP, 1997).

No entanto, ao retomarem o estudo da potenciação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, muitos professores identificam que os alunos enfrentam dificuldades tanto na compreensão conceitual quanto na aplicação das propriedades. Isso ocorre porque, frequentemente, o ensino é conduzido de forma mecânica, com foco exclusivo na aplicação de regras, sem aprofundar o significado subjacente aos conceitos.

Diante desse cenário e dos desafios no ensino da potenciação, acredita-se que a utilização de metodologias de ensino diferentes da tradicional podem contribuir para a aprendizagem dos alunos em Matemática, especificação na aprendizagem de conceitos algébricos. Dessa forma, neste trabalho destaca-se o Ensino Exploratório da Matemática, conforme proposto por Oliveira, Canavarro e Menezes (2012). Essa perspectiva de ensino enfatiza o aluno como protagonista em seu processo de aprendizagem, favorecendo a construção ativa de seu conhecimento, incentivando a investigação e o desenvolvimento do raciocínio matemático ao longo do processo de ensino.

Para tanto, a intenção deste trabalho é relatar a experiência de implementação de uma proposta de ensino destinada a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de introduzir o conceito da operação da potenciação por meio do Ensino Exploratório. A proposta de ensino foi elaborada durante as aulas da disciplina de Ensino de Números e Álgebra⁵, ofertada no 3º ano do curso de licenciatura em Matemática de uma universidade localizada no interior do Paraná.

METODOLOGIA

O trabalho, que possui uma abordagem de natureza qualitativa com caráter descritivo, tem como objetivo relatar a experiência vivenciada pelos autores, a partir da apresentação e análise da proposta de ensino e aprendizagem da potenciação por meio do Ensino Exploratório na disciplina de Ensino de Números e Álgebra. A proposta foi implementada durante duas horas-aula, no ano de 2024, em uma turma de 30 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, em um colégio estadual cívico-militar no município de Apucarana, sendo supervisionada pela

⁵ A disciplina está vinculada a um projeto de extensão cujo objetivo é promover a extensão universitária articulada à disciplina de Ensino de Números e Álgebra.

professora da disciplina de Números e Álgebra e pela professora de Matemática da turma.

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da produção escrita dos alunos e das anotações dos diários de campo dos autores, que registraram observações sobre o desenvolvimento das atividades, as dificuldades enfrentadas pelos alunos e as estratégias utilizadas durante a resolução da tarefa proposta.

O ENSINO EXPLORATÓRIO COMO PERSPECTIVA DE ENSINO PARA A OPERAÇÃO DA POTENCIAÇÃO

De acordo com Oliveira e Cyrino (2014), o Ensino Exploratório pode ser enquadrado em uma perspectiva mais ampla de *inquiry-based teaching*, ou seja, um ensino baseado na inquirição (Oliveira; Cyrino, 2014), isto é, associada a um ensino de caráter investigativo, centrado no aluno, orientado por questões em que a comunicação, reflexão e colaboração têm papel muito importante.

Uma aula desenvolvida nessa perspectiva de ensino compreende quatro fases: introdução da tarefa, desenvolvimento da tarefa, discussão da tarefa e sistematização das aprendizagens matemáticas (Oliveira, Canavarro, Menezes, 2012). Atreladas a tais fases, há as ações do professor, as quais incluem antecipar, monitorar, selecionar, sequenciar, discutir e sistematizar, visando manter discussões produtivas e significativas em sala de aula. Desse modo, o professor interpreta as resoluções dos alunos, explorando-as para articular conceitos matemáticos com os objetivos de ensino (Baldini, 2016).

De acordo com Oliveira, Canavarro, Menezes (2012), a fase da **introdução da tarefa** é o momento destinado à organização da turma, por parte do professor, em grupos ou individualmente, e ocorre também o encaminhamento da leitura (quem irá realizar a leitura da tarefa); a fase do **desenvolvimento da tarefa** é aquela na qual o papel do professor é incentivar e monitorar as resoluções dos alunos, considerando as questões levantadas por eles, podendo comunicá-las ao restante da sala, quando necessário; a **discussão da tarefa** é a fase cujo foco está no debate, podendo ocorrer a comparação entre as estratégias de resoluções e questionamentos para que encontrem diversas possibilidades de resoluções; e, por fim, a **sistematização da tarefa**, a fase de sistematizar e seu objetivo é relacionar os conceitos matemáticos presentes nas resoluções,

fazer apontamentos necessários quanto à organização, à generalização e aos conhecimentos matemáticos.

Em relação às ações do professor, citam-se as seguintes: **antecipar** (o professor deve estabelecer o objetivo da aula, elaborar o problema, prever possíveis resoluções que os alunos podem ter durante a aula), **monitorar** (o professor acompanha o processo de resolução do aluno, questionando e incentivando), **selecionar e sequenciar** (ocorre no momento do monitoramento, no qual o professor observa as resoluções com potencial para a discussão de conceitos matemáticos). Nesse contexto, durante o desenvolvimento, o professor deve exercer o papel de mediador, portanto não deverá apontar os erros e acertos, mas deve estimular e incentivar com questionamentos. Quanto à escolha da tarefa matemática, deve ser uma tarefa aberta, de modo que seja possível que os alunos realizem descobertas utilizando conceitos prévios ou novos, explorando propriedades e relações para compreender e resolver tarefas matemáticas.

Assim, mediante os pressupostos desta perspectiva de ensino, considera-se que a elaboração de uma proposta de ensino de potenciação pode ser planejada de modo que os alunos possam investigar, levantar conjecturas, reconhecer padrões e relações antes da formalização das regras. Desse modo, a aprendizagem da operação da potenciação torna-se mais significativa e contextualizada, permitindo que os alunos construam seu entendimento a partir de experiências práticas e reflexões sobre o conteúdo. Ao promover a investigação e o levantamento de conjecturas, os estudantes têm a oportunidade de se engajar ativamente com o conceito, percebendo suas aplicações e desenvolvendo uma compreensão mais profunda. Essa abordagem, ao envolver o aluno de forma ativa no processo de descoberta, facilita a internalização do conhecimento matemático e favorece a construção de um raciocínio lógico mais robusto, que será essencial para o entendimento das regras formais da potenciação em etapas posteriores do processo de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de ensino foi elaborada com base na história da lenda do xadrez, uma narrativa que serviu como ponto de partida para a exploração do conceito de potenciação. O objetivo foi introduzir a potenciação de maneira exploratória, estimulando os alunos a investigarem, levantarem hipóteses e descobrirem relações.

Figura 1: Tarefa- A Lenda do Xadrez

Figura 1 - Tarefa de potenciação de base dois.

A lenda do xadrez.



Em um reino distante, um rei estava muito triste e entediado. Um dia, ele foi informado de que um jovem, Lahur Sissa, professor de Matemática, teria a solução para o seu tédio. Sissa chegou ao reinado com um presente para o rei: um jogo de xadrez. O jogo consistia em um tabuleiro quadrado com sessenta e quatro casas, onde se moviam peças de duas cores sob regras específicas. O rei, encantado e curioso, aprendeu as regras do jogo e ficou impressionado com sua engenhosidade.

Grato pela invenção que trouxe alegria, o rei quis recompensar Sissa e perguntou o que ele desejava. Sissa pediu grãos de trigo, começando com dois grãos na primeira casa do tabuleiro, quatro na segunda, oito na terceira, dezesseis na quarta e assim sucessivamente. O rei achou o pedido modesto, mas ao calcular a quantidade total de trigo, descobriu que seria um pedido impossível de se realizar. Admirado com a demonstração de matemática, o rei reconheceu a inteligência de Sissa e, incapaz de cumprir seu pedido original, recompensou-o com uma grande quantia de moedas para que pudesse viver confortavelmente e continuar inventando jogos como o xadrez.

1. Qual a quantidade de grãos Sissa receberia na 6^{a} casa do tabuleiro?
2. Qual a quantidade de grãos que Sissa receberia na 11^{a} casa? Explique como chegou no resultado:
3. Como poderíamos calcular a quantidade de grãos na 17^{a} casa sem precisar calcular a quantidade de grãos das casas anteriores?
4. Por que o pedido de Sissa é impossível de ser realizado?
5. Construa uma tabela relacionando o número da casa do tabuleiro com a quantidade de grãos de trigo (até a décima casa do tabuleiro).
6. Descreva uma relação entre as casas do tabuleiro e os grãos que permitam Sissa saber a quantidade de grãos em qualquer casa?

Fonte: acervo dos autores (2024)

Durante o planejamento da tarefa, tomamos como base os princípios da fase de antecipar descrita por Canavarro (2011), na qual o professor deve estabelecer claramente o objetivo da aula, elaborar o problema, prever as possíveis soluções dos alunos e antecipar possíveis dificuldades. Assim, algumas questões foram elaboradas com a intenção de apoiar os alunos no levantamento e teste de conjecturas, visando à descoberta de uma relação geral que pudesse ser aplicada a todas as casas do tabuleiro de xadrez. As questões formuladas foram as seguintes:

- Como pensou para descobrir o número de grãos da próxima casa do tabuleiro?
- Consegue perceber alguma relação entre as casas do tabuleiro? Se sim, quais?
- Você conseguiria me dizer a quantidade de grãos da 17ª casa sem saber o valor da 16ª casa? Justifique a sua resposta.

A proposta foi desenvolvida em duas aulas consecutivas de 50 minutos, com a participação de 32 alunos e a professora de Matemática da turma. Os recursos utilizados foram simples: lápis, cadernos e nossa mediação ativa, que orientou os grupos sem fornecer as respostas diretamente.

Iniciamos a aula distribuindo a tarefa para cada aluno. Solicitamos que realizassem uma leitura individual, seguida da divisão dos alunos em grupos de quatro pessoas.

Figura 2: Leitura individual da Tarefa



Fonte: acervo dos autores (2024).

Durante a resolução da tarefa, observamos a utilização de diferentes estratégias pelos grupos. Alguns alunos optaram por somar sucessivamente os valores, enquanto outros perceberam que o padrão podia ser representado pela multiplicação sucessiva da base 2, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3: Resolução de um aluno por adições sucessivas

Nome: Kauas Henrique de Bona Matoso
Data: 1/1
Série/turma: 7º

Problema: A lenda do xadrez.



Em um reino distante, um rei estava muito triste e entediado. Um dia, ele foi informado de que um jovem, Lahur Sissa, professor de Matemática, teria a solução para o seu tédio. Sissa chegou ao reinado com um presente para o rei: um jogo de xadrez. O jogo consistia em um tabuleiro quadrado com sessenta e quatro casas, onde se moviam peças de duas cores sob regras específicas. O rei, encantado e curioso, aprendeu as regras do jogo e ficou impressionado com sua engenhosidade.

Grato pela invenção que trouxe alegria, o rei quis recompensar Sissa e perguntou o que ele desejava. Sissa pediu grãos de trigo, começando com um grão na primeira casa do tabuleiro, dois na segunda, quatro na terceira, oito na quarta e assim sucessivamente. O rei achou o pedido modesto, mas ao calcular a quantidade total de trigo, descobriu que seria um pedido impossível de se realizar. Admirado com a demonstração de matemática, o rei reconheceu a inteligência de Sissa e, incapaz de cumprir seu pedido original, recompensou-o com uma grande quantia de moedas para que pudesse viver confortavelmente e continuar inventando jogos como o xadrez.

1. Qual a quantidade de grão que Sissa receberia na 6ª casa do tabuleiro?

Ele ganhara 32 grãos na casa 6ª

1 x 1 = 1	1	2	4	8	16
2 x 2 = 4	1	2	4	8	16
4 x 4 = 16	1	2	4	8	16
8 x 8 = 64	1	2	4	8	16
16 x 16 = 256	1	2	4	8	16

2. E qual a quantidade de grãos que Sissa receberia na 11ª casa? Explique como chegou no resultado:

64	128	256	512
64	128	256	512
128	256	512	1024

Fonte: acervo dos autores (2024).

Entretanto, ao chegarem ao exercício 6, que pedia a formulação de uma relação geral entre o número da casa do tabuleiro e a quantidade de grãos, notamos uma dificuldade considerável. Muitos alunos encontraram dificuldades em lidar com a abstração necessária para estabelecer a fórmula geral. Esse desafio foi um reflexo da complexidade de se compreender a potenciação como uma operação que envolve multiplicação repetida, um conceito que exige maior abstração.

Em resposta a essas dificuldades, entrevistamos de maneira estratégica, incentivando a troca de ideias entre os grupos e sugerindo que os alunos revisassem

os padrões observados nas questões anteriores. Sugerimos, também, que os alunos se concentrassem nas mudanças observadas na quantidade de grãos a cada casa. Essa intervenção foi crucial para que dois grupos começassem a explorar a ideia do expoente como parte da solução, enquanto outros levantaram novas conjecturas e experimentaram diferentes estratégias.

Figura 4: Resolução de um aluno que chegou à conclusão de que se tratava de potenciação

Handwritten mathematical work showing a sequence of numbers and equations:

- 1 - 2 = 2¹
- 3 - 2.2 = 2²
- 4 - 2.2.2 = 2³
- 5 - 4 = 2⁴
- 6 - 5
- 7 - 6
- 8 - 7
- 9 - 8
- 10 - 9
- 11 - 10
- 12 - 11
- 13 - 12
- 14 - 13
- 15 - 14
- 16 - 15
- 17 - 16

Additional equations at the bottom:

- 2.2 = 2²
- 4.4 = 4²
- 2.2.2 = 2³
- 2¹⁶ = 65.536

Fonte: acervo dos autores (2024).

Após a resolução das tarefas, organizamos uma discussão em grupo, na qual os alunos compartilharam suas soluções e estratégias na lousa.

Figura 5: Resolução dos alunos na lousa



Fonte: acervo dos autores (2024).

A sistematização ocorreu após os alunos registrarem suas soluções na lousa. Em seguida, comentamos cada resolução, destacando os pontos positivos e corrigindo os erros. Observamos que a maioria dos alunos resolveu as questões por meio de adições sucessivas, uma estratégia válida, mas que se mostrou ineficaz ao tentarem calcular o número de grãos da 17ª casa sem o valor da 16ª. Assim, em função de tal dificuldade, discutimos a ideia matemática por trás da resolução da tarefa e conduzimos os alunos a perceberem que a fórmula geral para calcular o número de grãos seria , sendo n o número da casa do tabuleiro.

Figura 6: Sistematizando o conceito da operação da potenciação



Fonte: acervo dos autores (2024).

Nesse momento, foi possível sistematizar o conceito da operação da potenciação, ou seja, a multiplicação de fatores iguais, explicando que a potenciação é uma forma abreviada de multiplicação repetida ($= a \dots a = b$ seja a = base, n = expoente e b =potência), o que pode facilitar o cálculo de números grandes, como os apresentados no contexto da lenda do xadrez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejar e implementar uma aula na perspectiva do Ensino Exploratório foi uma experiência desafiadora para os autores, especialmente por ser a primeira vez de alguns de nós em sala de aula e por trabalharmos com uma abordagem que exige do professor um olhar atento e cuidadoso. Apesar das dificuldades iniciais, compreendemos que o planejamento de uma aula é um passo essencial para qualquer docente, independentemente de sua experiência. A reflexão sobre os possíveis questionamentos, dúvidas e ideias matemáticas que possam emergir a partir da tarefa proposta é um aspecto crucial a ser considerado em qualquer planejamento, e, no Ensino Exploratório, a fase de antecipação proporciona essa

reflexão, permitindo ao professor se preparar para as situações que podem surgir em sala.

Destacamos que todo o processo de elaboração da proposta de ensino, que envolveu o estudo teórico sobre os documentos norteadores da Educação e do pensamento algébrico, a análise dos livros didáticos, a escolha das tarefas adaptadas para essa metodologia e a elaboração do plano de aula que contemplasse nossos objetivos, foram pontos essenciais para a implementação da nossa proposta. A discussão do plano com a turma também foi um momento importante, pois possibilitou o alinhamento de expectativas e contribuiu para o aprimoramento da nossa prática docente.

Em relação aos alunos, pudemos observar que, ao trabalharem na resolução das tarefas, eles lembraram conceitos anteriores e, ao mesmo tempo, tiveram a oportunidade de construir o conhecimento de forma mais significativa. A tarefa escolhida foi fundamental para o contexto da aula, pois despertou o interesse dos alunos, gerou discussões produtivas e incentivou a colaboração entre os grupos, facilitando a conclusão e sistematização do conteúdo.

Essa experiência reforça a importância de se desenvolver tarefas e metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos. A aplicação de uma proposta bem fundamentada, como a do Ensino Exploratório facilita a incorporação do conteúdo de potenciação, tornando-o mais significativo para os estudantes. Acreditamos que, com a utilização de metodologias que promovem a reflexão, a investigação e o trabalho colaborativo, o ensino de conceitos matemáticos complexos pode se tornar mais acessível e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento algébrico dos alunos.

REFERÊNCIAS

BALDINI, L. A. F. Uma aula de Funções na perspectiva do Ensino Exploratório de Matemática: o plano de telefonia. In: CYRINO, M. C. C. T. (org.). *Elaboração de recursos multimídias para a formação de professores que ensinam Matemática*. No prelo, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CANAVARRO, A. P.; OLIVEIRA, H.; MENEZES, L. Práticas de ensino para tornar visível o pensamento do aluno: um estudo com futuros professores de matemática. In: RECURSOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2016.

CYRINO, M. C. C. T.; TEIXEIRA, B. R. O Ensino Exploratório e a elaboração de um *framework* para o recurso multimídia. In: CYRINO, M. C. C. T. (org.). **Elaboração de recursos multimídias para a formação de professores que ensinam Matemática**, no prelo, 2015.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.07.037

ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO PARA ADOLESCENTES

Laise Maria Bolis¹

Cátia Keske²

RESUMO

Nos cursos de licenciatura, o estágio curricular supervisionado integra o projeto pedagógico e o currículo, proporcionando contato com a escola e o aprendizado da profissão docente. Durante o estágio, desafios como o trabalho com adolescentes se destacam, e a adolescência, marcada por transformações físicas, psíquicas e sociais, exige abordagens pedagógicas adequadas. Indo a esse encontro, este estudo objetiva refletir sobre desafios do ensino de Biologia a adolescentes, estudantes da modalidade Educação Profissional, vivenciados durante o desenvolvimento de um estágio em turma de Ensino Médio Profissionalizante. Para tanto, fez-se uma revisão bibliográfica tendo como base o Portal de Periódicos da Capes ([https://www-periodicos-capes-gov-br.ez349.periodicos.capes.gov.br/](https://www.periodicos-capes-gov-br.ez349.periodicos.capes.gov.br/)), dado seu reconhecimento como biblioteca digital que compila estudos das diferentes áreas e subáreas do conhecimento. Buscaram-se, assim, produções publicadas nos últimos cinco anos (2020-2024) e, considerando o objetivo supracitado e a relação entre a educação profissionalizante e a construção da identidade dos estudantes, a partir dos seguintes termos descritores: ensino médio, educação profissional e adolescência e adolescente. Da conjugação desses descritores e atentando para os critérios de inclusão e

1 Graduando do Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, autorprincipal@email.com;

2 Doutora em Educação nas Ciências pela Unijui. Professora Orientadora, Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnologia do Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi – área Pedagogia, catia.keske@iffarroupilha.edu.com.

exclusão da pesquisa, trabalhou-se com 5 textos, somando-se à análise observações realizadas pela estagiária ao final de cada aula desenvolvida. Reconheceu-se que uma turma que, inicialmente, pode parecer agitada, com muitos indivíduos realizando conversas descochadas durante as aulas, pode passar a assumir outra postura, dependendo das relações estabelecidas com o professor. Ainda, compreendeu-se que para muitos adolescentes, especialmente àqueles que vivem a condição de estudantes de Ensino Médio integrado, a escola torna-se um importante espaço de socialização e construção de saberes, assumindo papel de norteadora para a escolha da continuidade da formação profissional. Isso porque as instituições de ensino que ofertam Educação Básica articulada à educação profissional precisam reconhecer que, ao viver a adolescência, seus estudantes não estão somente constituindo sua identidade pessoal, mas também profissional.

Palavras-chave: Licenciatura, Biologia, Estágio Curricular Supervisionado, Congresso, Realize, Boa sorte.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado é, frequentemente, parte integrante dos cursos de nível superior, tendo como um de seus objetivos estabelecer o primeiro contato de muitos estudantes com o mundo do trabalho. Especialmente nos cursos de licenciaturas, isso faz parte do projeto pedagógico dos cursos, permitindo este contato com a escola para o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, e a contextualização curricular tem como objetivo preparar o aluno, até então em formação, para sua futura carreira como professor (Rodrigues, 2013), com crianças e adolescentes.

A adolescência, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (Brasil, 2010), compreende o período entre 10 e 19 anos. Já conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), é a fase compreendida entre os 12 e 18 anos. Marcada por várias mudanças anatômicas, psicológicas e sociais, principalmente relacionadas com a formação da personalidade, é um momento no qual há vários conflitos internos que, frequentemente, não são aceitos e compreendidos pela sociedade (Paixão *et al.*, 2023).

Conforme descrito por Carneiro (2015), a adolescência é uma etapa de crescimento e desenvolvimento do ser humano, marcada por grandes transformações físicas, psíquicas e sociais. Entre os autores clássicos que se dedicaram a explicar a adolescência como período distinto do desenvolvimento humano, destaca-se Jean Piaget, com a Epistemologia Genética. Sua teoria permite a compreensão acerca tanto de resultados quanto de processos de construção das condutas dos indivíduos. Entre os estágios do desenvolvimento propostos por Piaget, sujeitos na adolescência tenderiam a apresentar características do operatório formal e possuiriam pensamentos que não mais estão ligados apenas ao que é real ou palpável, mas a tudo o que é possível (Fonseca; Canal, 2022).

Assim, os sujeitos desenvolvem o raciocínio e a lógica necessários para a solução de todo e qualquer tipo de problema. Isso se deve ao fato de o pensamento formal ser “hipotético-dedutivo”, o que permite aos sujeitos, nesse estágio, deduzir conclusões válidas, baseados apenas em hipóteses, não estando restritos, portanto, à necessidade de uma observação do real (Fonseca; Canal, 2022).

A educação escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano (Amorim Junior; Urnau, 2020). A educação profissional e tecnológica é um processo de construção social que, ao mesmo tempo, qualifica e educa em

bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais (Cruz, 2015).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, nos artigos 205 e 206, traz a “educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). No caso da educação técnica profissional integrada ao Ensino Médio, espera-se que os adolescentes sejam preparados não somente para o mundo do trabalho, mas também em uma concepção de formação humana integral, para se desenvolver como indivíduos e profissionais que devem se relacionar com o trabalho (Amorim Junior; Urnau, 2020).

Esta pesquisa justifica-se, pois é no momento da realização do estágio, como atividade acadêmica, que ocorrem as reflexões acerca de como os saberes docentes são aprendidos e de como podem ser trabalhados, aliando o conhecimento acadêmico com a vivência prática do ser docente. Esse também é o momento em que são construídas as visões sobre o ensino de Biologia e as aprendizagens baseadas nas experiências pessoais, é o momento também de desconstrução das expectativas, anseios, tensões e conflitos entre o que se sabe ou idealiza e aquilo que efetivamente pode ser realizado na prática, constituindo-se nos saberes que se compõem na identidade do futuro professor.

Nesse sentido, este trabalho busca refletir sobre os desafios do ensino de Biologia a adolescentes estudantes da modalidade Educação Profissional, vivenciados durante o desenvolvimento de um estágio de docência, em uma escola particular do interior do Estado do Rio Grande do Sul, na disciplina de Biologia, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio Profissionalizante.

METODOLOGIA

A pesquisa emerge da prática profissional realizada no contexto de um Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha câmpus Panambi. O último, dentre quatro estágios previstos como componente curricular, trata-se do ECS IV, realizado com turma da última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Realizado no segundo semestre do ano de 2024, em um total de 20 horas/aula desenvolvidas

de forma expositivo-dialogada em atividades na própria sala de aula, individuais e em grupo, abordando os conteúdos citologia (organelas celulares e sua relação com os processos vitais), vírus (estrutura, saúde e doenças, núcleo celular, DNA, cromossomos, cariótipo, doenças cromossômicas e a sua importância para a hereditariedade e variabilidade genética) e ciclo celular (mitose).

Em meio às problematizações suscitadas na condição de estagiária, a autora do texto propôs-se a refletir sobre desafios do ensino de Biologia a adolescentes, estudantes da modalidade Educação Profissional, vivenciados durante o referido ECS. Para tanto, optou-se por uma revisão bibliográfica.

Para essa revisão bibliográfica, fez-se uma busca na base de dados de periódicos da Capes (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez349.periodicos.capes.gov.br/>), buscando as produções científicas publicadas a partir de estudos conduzidos nos últimos dez anos (2014-2024). A busca considerou os seguintes termos descritores: ensino médio, educação profissional e adolescência e adolescente. Os critérios de inclusão foram: (1) estudos que abordavam o tema “adolescência e ensino médio ou educação profissional”; (2) estudos com adolescentes; (3) artigos originais; (4) língua portuguesa; (5) publicados no período compreendido entre 2014 a 2024. Os critérios de exclusão foram: (1) artigos não relacionados ao tema “adolescência e ensino médio ou educação profissional”; (2) artigos que não utilizaram adolescentes; (3) estudos de revisão; (4) artigos que não foram escritos em português; (5) publicações que não estavam totalmente disponíveis.

Como resultado da busca, obtivemos 13 artigos, dos quais 8 foram excluídos por não se enquadrarem nos referidos critérios, sendo 5 os selecionados para compor as reflexões e discussões deste artigo (Quadro 01).

Quadro 01- Sistematização dos artigos selecionados na etapa de revisão.

REFERÊNCIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
Amorim Junior, Urnau (2020)	Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao ensino médio por estudantes	Adolescência; Educação Técnica integrada ao Ensino Médio; Sentidos
Cruz (2015)	Ensino médio integrado ao técnico em enfermagem: a vivência da construção profissional na adolescência	Aprendizagem; Metodologia; Educação profissionalizante

REFERÊNCIA	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
Leão, Vargas (2022)	Como estudantes do ensino médio lidam com a pressão imposta a respeito da sua escolha vocacional na contemporaneidade	Adolescência; Escolha profissional; Família
Lima <i>et al.</i> (2023)	Diálogos, reflexão e educação em saúde: um relato de experiência	Adolescência; Educação em saúde; Educação sexual; Intervenções precoces; Oficinas
Martins, Cunha (2021)	Ansiedade na adolescência: o ensino médio integrado em foco	Ansiedade; Adolescência; Ensino Médio Integrado

Fonte: Dados da pesquisa

Além dos autores referenciados no quadro, foram utilizados os autores Soares *et al.* (2022) e Heberle (2011) para compor as discussões, o que é apresentado a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações sobre a turma eram de que os estudantes se comportavam de forma bastante agitada e desconexa durante as aulas. Assim, inicialmente, pensou-se no desenvolvimento de atividades que pudessem prender a atenção dos alunos, como atividades em que eles fossem os autores ou atividades de experimentação, uma vez que o uso de tecnologias - como o celular - não é permitido pela escola durante as aulas.

Devido ao calendário escolar e ao comportamento da turma, as atividades de experimentação não foram realizadas, uma vez que a turma não se comprometeu em ser responsável e executar as atividades em laboratório de forma segura e ordenada. Desse modo, as aulas foram repensadas e passaram a ser baseadas na metodologia expositivo-dialogada, com uso de slides de apoio, conforme solicitação da turma.

Por definição, a adolescência caracteriza-se como uma fase de crise, transição, adaptação e ajustamento, um estágio em que as mudanças biológicas demandam obrigatoriamente buscas, desencontros, reflexão, abandonos, escolhas e construções (Martins; Cunha, 2021). A adolescência abarca uma série de mudanças, construção de valores e questionamentos. Além de ser um período singular na vida de um indivíduo (Lima *et al.*, 2023), é o momento em que esses

jovens estão tentando se afirmar como indivíduos e demarcar seu espaço dentro do grupo social escolar.

Entre os diversos espaços possíveis de expressão da adolescência, o ambiente escolar permite vivências e convivências e, além disso, possibilita o encontro dos jovens na construção da sua trajetória. Ainda, é importante destacar que essa instituição é, muitas vezes, central na vida de muitos adolescentes e, dessa forma, construir um espaço que permita o diálogo, a identificação e a vivência desses processos é de extrema importância (Lima *et al.*, 2023).

Além de entender o conteúdo, é preciso compreender o aluno, o ser pessoa que está em sala. Na turma, a maioria dos estudantes já participa de alguma atividade de profissionalização extra, como SESI, SENAI, Programa Jovem Aprendiz ou ainda trabalha em alguma empresa do ramo metal mecânico, além do curso profissionalizante concomitante ao Ensino Médio. É compreensível que esses jovens já não estivessem tão curiosos e interessados no conteúdo de Biologia nos dois últimos períodos das sextas-feira à noite.

Nesse contexto, percebeu-se ainda a clara preferência dos estudantes pela atividade profissionalizante. De acordo com Cruz (2015), a preferência e a defesa por um ensino médio profissionalizado é uma necessidade de milhares de jovens que necessitam ingressar no mercado de trabalho para garantir sua subsistência.

O adolescente, em fase escolar, precisa ter contato e se confrontar com alguns aspectos da vida profissional que almeja ou não seguir no futuro. Sendo assim, é importante salientar que fatores emocionais, subjetivos e pessoais estão envolvidos nesse processo. Baseando-se nesse pressuposto, a escolha profissional torna-se um momento difícil para os adolescentes, uma vez que a escolha não se remete somente ao que fazer, mas ao que o indivíduo quer ser, interferindo em seu modo de vida e em seus valores (Leão; Vargas, 2022).

A educação escolar desempenha um papel central na formação integral do indivíduo. Mais do que a preparação para a realização de atividades técnicas que atendam às demandas do mercado, espera-se uma formação em sentido amplo, ou seja, a promoção do desenvolvimento da função humanizadora. A educação profissional, especialmente aquela integrada à Educação Básica, apresenta-se como um desafio, já que se coloca em tensão com o projeto de educação profissional e o projeto que busca construir a emancipação da classe trabalhadora (Amorim Junior; Urnau, 2020).

Conseguir manter uma estratégia pedagógica que possa atingir o público adolescente perpassa - além de um ambiente favorável - a escolha do método mais eficaz, do contrário não gera reflexão nem consequentemente mudança. De acordo com Soares *et al.* (2022), o ensino de Ciências da Natureza é abordado, na maioria das vezes, de forma teórica, não contextualizada e desvinculada da realidade do aluno. Isso se deve, em parte, à complexidade no estudo dessa área, por possuir muitos termos científicos associados à sua classificação, estrutura e ciclo de vida, e também à escassez de material, fato que pode tornar o trabalho do professor ainda mais difícil.

Metodologias interativas foram desenvolvidas buscando despertar a curiosidade dos alunos, uma vez que, para haver aprendizagem, é preciso que haja a motivação dos alunos. Incentivar o aluno à aprendizagem significa criar um conjunto de estímulos capazes de despertar a motivação para o aprender (Heberle, 2011). Atividades para construção em grupo ou de forma individual foram utilizadas como forma de motivar os alunos, descentralizando o papel do professor e estimulando a pesquisa autônoma e a posterior apresentação para os demais colegas.

Ensinar a turma toda requer mais que usar recursos didáticos como falar, ditar e copiar aprendendo conceitos decorados; requer motivar e despertar a curiosidade do aluno sobre o conteúdo, requer fazer com que o aluno perceba a sua importância ou as possibilidades de aplicação no seu dia a dia. Frente ao conteúdo trabalhado, buscou-se fazer o aluno perceber que as funções celulares são vitais para o desenvolvimento das atividades diárias de cada um, que é a mitocôndria que produz a energia de que a célula precisa para manter o corpo funcionando, que a mitose é a responsável pelo crescimento do nosso corpo, entre outros exemplos citados em sala.

Assim, ao longo das sextas-feiras, foi-se percebendo que a turma superagitada e desatenta das primeiras aulas começou a perder espaço, e uma turma mais interessada no conteúdo começou a surgir. Alunos que não paravam com as conversas paralelas continuaram a conversar, mas perguntando assuntos e curiosidades sobre o conteúdo ou sobre algum outro assunto a que aquele conteúdo os remeteu. As atividades autônomas que inicialmente eram realizadas por somente parte da turma começaram a ser desenvolvidas pela turma toda, mostrando a diferença de comportamento e o interesse que foi surgindo pelo conteúdo.

É preciso lembrar que os alunos não são objetos que podem ser categorizados; são seres concretos, pessoas que se originam dos mais variados grupos culturais e representam diferentes contextos sociais (Mantoan, 2003), possuem hábitos, crenças e estilos de vida que são levados para o ambiente escolar e devem ser considerados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adolescência é uma fase marcada por inúmeras alterações na vida de um ser humano. Elas estão relacionadas a diversos fatores, internos e externos, que desencadeiam questões biológicas, pessoais e sociais. O sentido que cada um atribui à sua formação é extremamente particular e, na maioria das vezes, o estudante adolescente ainda não possui maturidade suficiente para mensurar a relevância de determinado conteúdo escolar para seu futuro. Nesse sentido, a escola torna-se um importante espaço de construção de saberes, assumindo - especialmente no caso de instituições de ensino que ofertam cursos de Ensino Médio articulados à Educação Profissional - papel de norteador profissional para esses jovens.

REFERÊNCIAS

AMORIM JUNIOR, J. W., URNAU, L. C. Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao ensino médio por estudantes. **Revista Exitus**, vol. 10, p. 01-29, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde**. Ministério da Saúde. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 - **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 04 dez. 2024.

CARNEIRO, R. F., *et al.* Educação sexual na adolescência: uma abordagem no contexto escolar. **SANARE**, v.14, n.01, p.104-108, jan./jun. - 2015.

CRUZ, R. A. O. Ensino médio integrado ao técnico em enfermagem: a vivência da construção profissional na adolescência. **REBES**, v. 5, n. 2, p. 01-04, abr-jun, 2015.

FONSECA, L. S., CANAL, C. P. P. Processo de escolha profissional de adolescentes: uma perspectiva desenvolvimentista. **Psicol. Pesquisa**, v. 16, p. 01-26, 2022.

HEBERLE, K. Utilização e importância das atividades lúdicas na educação de jovens e adultos. **Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. 2011.

LEÃO, G. G. O., VARGAS, T. B. T. Como estudantes do ensino médio lidam com a pressão imposta a respeito da sua escolha vocacional na contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v.8.n.11. nov. 2022.

LIMA, E. H., *et al.* Diálogos, reflexão e educação em saúde: um relato de experiência. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v.16, n.2, p.592-610, 2023.

MARTINS, C. M. S., CUNHA, N.B. Ansiedade na adolescência: o ensino médio integrado em foco. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, nº 1, 2021.

PAIXÃO, T. C., *et al.* Aplicação de uma dinâmica de grupo para prevenção de gravidez na adolescência. **Brazilian Journal of Development**, v.9, n.3, p. 10621-10629, mar., 2023.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 55 out.-dez. 2013.

SOARES, T. C., *et al.* Praticando botânica: estratégias pedagógicas no ensino de briófitas. **Revista Thema**, v.21 n.1. 2022.