

Organizadoras

Fabricia de Souza Predes

Josiane Ap. Gomes-Figueiredo

# Educação em Transformação:

DESAFIOS E PRÁTICAS NO PROGRAMA DE  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA





## Universidade Estadual do Paraná

Reitora Salete Machado Sirino  
Vice-Reitor Edmar Bonfim de Oliveira  
Chefe de Gabinete Ivone Ceccato



## Editora da Universidade Estadual do Paraná

Diretoria Luis Fernando Severo  
Assessora Editorial Anna Glauca de Moraes Vieira  
Assessora Editorial Terezinha Eckelberg

### Conselho Editorial

Titulares Adilson Anacleto  
Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk  
Aurea Andrade Viana de Andrade  
Bruno Flávio Lontra Fagundes  
Cleber Broietti  
Denise Adriana Bandeira  
Fernando Henrique Lermen  
Gislaine Cristina Vagetti  
Jane Kelly de Oliveira  
Maria Ivete Basniak  
Ricardo Desidério da Silva  
Rogério Antonio Krupek

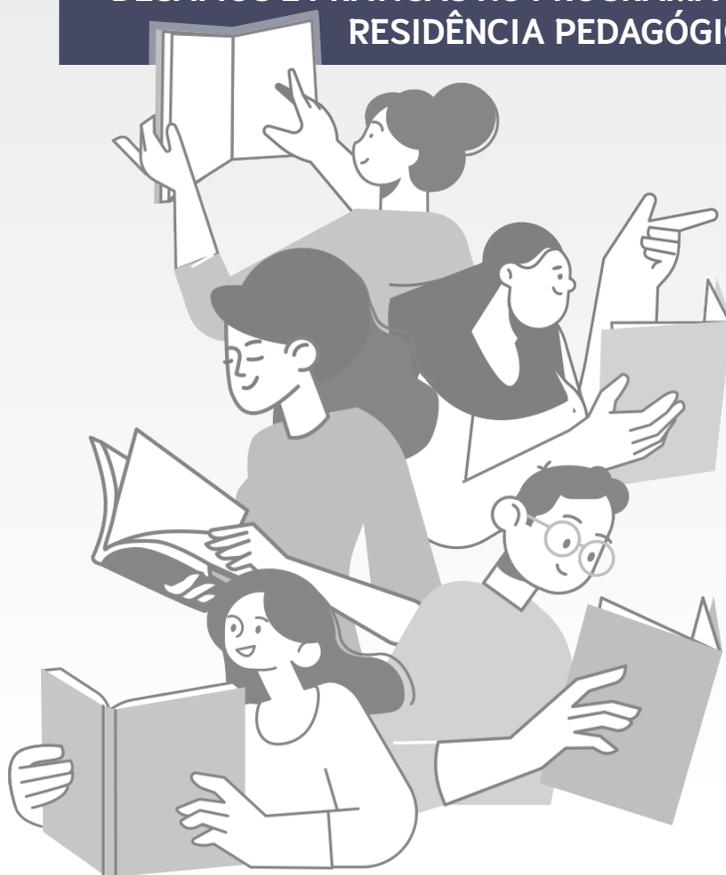
Organizadoras

Fabília de Souza Predes

Josiane Ap. Gomes-Figueiredo

# Educação em Transformação:

DESAFIOS E PRÁTICAS NO PROGRAMA DE  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA



© 2024 Universidade Estadual do Paraná

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da editora.



Esta obra foi realizada a partir de pesquisas e experiências no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

#### Equipe

Revisão gramatical e Normalização	Maciel Salles   MC&G Design Editorial
Projeto gráfico e Diagramação	Glaucio Coelho   MC&G Design Editorial
Capa	Glaucio Coelho*   MC&G Design Editorial

\*Imagem de capa do banco Shutterstock.

---

#### Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

- E24 Educação em Transformação : desafios e práticas no programa de residência pedagógica [ recurso eletrônico] / organizadoras Fabrícia de Souza Predes e Josiane Ap. Gomes-Figueiredo. – Paranavaí : Edunespar, 2024 .  
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978- 65-6115-027-9

1. Educação – Finalidade e objetivos. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Predes, Fabrícia de Souza. II. Gomes-Figueiredo, Josiane Ap.

---

CDD23 : 370 . 71

Biblioteca: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561150279

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-Não Comercial-SemDerivações 4.0 Brasil

Unespar – Universidade Estadual do Paraná  
Avenida Rio Grande do Norte, 1525 | Paranavaí-PR  
CEP 87.701-020 – Brasil

Edunespar – Editora da Universidade Estadual do Paraná  
Rua Saldanha Marinho, 131, 1º andar | Curitiba-PR  
CEP 80.410-150 – Brasil

# AGRADECIMENTOS

Neste momento de reflexão e celebração frente às contribuições significativas para a educação, não podemos deixar de expressar nossos agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por seu constante apoio à pesquisa e formação de professores através do PRP.

A Capes desempenha um papel fundamental ao conceder bolsas e recursos que possibilitam a realização de estudos, pesquisas e ações de aprimoramento docente, permitindo que professores em formação e em exercício aprimorem suas práticas pedagógicas. O comprometimento da Capes com a promoção da excelência na formação de professores é um fator crucial para a educação no Brasil.

Portanto, não poderíamos concluir esta obra sem expressar os agradecimentos à Capes por seu contínuo investimento no desenvolvimento e na qualificação dos educadores e na busca por uma educação mais inclusiva e de qualidade. O impacto positivo de sua contribuição se estende a cada página deste livro e em inúmeras salas de aula em todo o país.

Agradecemos à Capes por tornar possível a realização destas pesquisas e pela parceria na construção de um futuro educacional mais promissor para o Brasil. Seu apoio é inestimável e contribui significativamente para a melhoria da educação e, consequentemente, para o progresso da sociedade como um todo.





# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 PODCAST “VIVA RESISTÊNCIA”: UM DIÁLOGO COM MEMÓRIAS AFRICANAS</b>	<b>17</b>
1 INTRODUÇÃO	17
2 O DESENVOLVIMENTO DO PODCAST	19
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	27
<b>2 TRANSVERSAIS: UMA JORNADA INTERDISCIPLINAR EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO</b>	<b>29</b>
1 INTRODUÇÃO	29
2 A INTEGRAÇÃO DE TEMAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO OS PCNS	30
3 A TRANSVERSALIDADE CURRICULAR PREVISTA NA BNCC POR MEIO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS	32
4 ESTUDO, PLANEJAMENTO E REGÊNCIA SOB OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NO MÓDULO II	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	37
<b>3 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEATRO: EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA</b>	<b>39</b>
1 INTRODUÇÃO	39

2	CONTEXTO DA REALIDADE	41
3	DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS TEATRAIS	45
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
	REFERÊNCIAS	55
<b>4</b>	<b>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UNESPAR: TRAJETÓRIA E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE</b>	<b>57</b>
1	INTRODUÇÃO	57
2	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ACADÊMICO ENQUANTO FUTURO PROFESSOR	58
	2.3 Desenvolvimento do PRP registrado nas atas de 2018 a 2021	66
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS	74
<b>5</b>	<b>O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS PARA PROMOVER O LETRAMENTO CIENTÍFICO</b>	<b>77</b>
1	INTRODUÇÃO	77
2	AS INFLUÊNCIAS POLÍTICAS NO PROCESSO DE ENSINO	78
3	O LETRAMENTO CIENTÍFICO NA BNCC	81
4	A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL E AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER	83
5	UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA BNCC	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	89
<b>6</b>	<b>RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO TRABALHO DIDÁTICO NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>93</b>
1	INTRODUÇÃO	93
2	O PRP E SUA AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	94
3	ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DESENVOLVENTE	97
4	REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	110
<b>7</b>	<b>PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: A VISÃO DOS SUPERVISORES E PRECEPTORES</b>	<b>113</b>

1 INTRODUÇÃO	113
2 REFERENCIAL TEÓRICO	115
3 METODOLOGIA	116
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	125
<b>8 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UNESPAR: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DAS PRODUÇÕES DO PROGRAMA ENTRE 2018 E 2022</b>	<b>129</b>
1 INTRODUÇÃO	129
1.1 Da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)	133
1.2 Do Programa de Residência Pedagógica (PRP Unespar)	135
2 METODOLOGIA	136
3 RESULTADOS	137
3.1 Indicadores bibliométricos gerais	137
3.2 Análise bibliométrica de artigos relacionados ao PRP	138
3.3 Contribuições dos e-books na disseminação e análise do PRP na Unespar	141
3.4 Análise bibliométrica de resumos relacionados ao PRP	145
4 DISCUSSÃO	146
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	151
<b>9 AS MULHERES NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E A ABORDAGEM STEAM</b>	<b>155</b>
1 INTRODUÇÃO	155
2 REVISÃO DA LITERATURA	157
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	159
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	160
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	167
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>171</b>





# APRESENTAÇÃO

No panorama educacional contemporâneo, as práticas pedagógicas estão em constante evolução, moldadas por mudanças nas políticas, nas demandas da sociedade e nas descobertas no campo da docência. A busca por abordagens inovadoras e eficazes no ensino é uma constante, e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem se destacado como um importante campo de pesquisa e experimentação para a formação de professores. Este livro explora, por meio de diversos capítulos, a rica diversidade de experiências e estudos realizados no âmbito do PRP, destacando sua relevância no contexto da educação brasileira.

Os capítulos que compõem este livro oferecem uma visão abrangente das abordagens, desafios e conquistas relacionados ao PRP. Desde a análise crítica da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de Ciências da Natureza até a contribuição dos programas de iniciação à docência para a formação de professores, cada capítulo mergulha em tópicos específicos que moldam o cenário da educação no contexto da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

A busca por uma educação mais inclusiva, interdisciplinar e voltada para a formação integral dos estudantes é um tema recorrente ao longo das páginas. Os capítulos também enfatizam a importância da adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes, reconhecendo que a educação não é uma abordagem única, mas sim um conjunto de

estratégias flexíveis que podem ser ajustadas para atender às demandas complexas de uma sociedade em constante transformação.

Desde a análise da participação das mulheres nas Ciências da Natureza até a exploração de narrativas de resistência e culturas africanas por meio de *podcasts*, este livro aborda uma ampla gama de tópicos relevantes para a educação contemporânea. Os leitores encontrarão uma variedade de perspectivas, *insights* e reflexões que contribuem para o desenvolvimento da prática docente e para a construção de uma educação mais inclusiva e diversificada.

No capítulo *Podcast “Viva Resistência”: um diálogo com memórias africanas*, as autoras abordam a necessidade de adaptação do ensino de história à geração Z,<sup>1</sup> que cresceu imersa na tecnologia. Destacam o papel fundamental da tecnologia no ensino contemporâneo. Exploram a história dos *podcasts* e seu ressurgimento em relação ao rádio, enfocando sua capacidade de transmitir informações por meio do áudio. Detalham o processo de criação do *podcast*, incluindo nome, identidade visual, roteiro e edição. O *podcast* “Viva Resistência”, idealizado como uma atividade do subprojeto de História do PRP, concentra-se em narrativas de resistência das culturas africanas, desmitificando estereótipos. As autoras enfatizam a importância do envolvimento dos estudantes na criação do *podcast* e na exploração das experiências dos convidados. Concluem destacando o valor dos *podcasts* no ensino e na formação de professores, promovendo a construção colaborativa de conhecimento histórico-educacional, uma educação inclusiva e diversificada.

O capítulo *A BNCC e os temas contemporâneos transversais: uma jornada interdisciplinar em tempos de ensino remoto* aborda a proposta inter e transdisciplinar na educação, introduzida pela BNCC, especialmente em um contexto em que a sociedade enfrenta desafios complexos e globais que requerem uma abordagem mais integrada e contextualizada. O capítulo relata a implementação prática desses conceitos no Subprojeto Interdisciplinar Língua Inglesa e Artes Visuais. Os residentes trabalharam com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), alinhando as áreas de conhecimento de inglês e artes seguindo um cronograma de atividades que envolveu estudos, planejamento de aulas, palestras, debates sobre a BNCC e a interdisciplinaridade. O texto destaca a importância de preparar

1 A geração Z é uma definição sociológica para os indivíduos nascidos entre os anos de 1995 a 2010, que cresceram em um mundo altamente conectado e digital.

os futuros professores para uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar na educação, enfatizando a conexão entre diferentes disciplinas e a relevância de temas contemporâneos. Também enfatiza a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico por parte dos profissionais da educação para implementar com sucesso um currículo transdisciplinar na educação básica.

O capítulo *Residência Pedagógica em teatro: experiência artístico-pedagógica* aborda a experiência do curso técnico em Teatro no Colégio Estadual do Paraná, com ênfase na formação pedagógica dos estudantes. Os autores destacam o papel da professora preceptora, que adota uma abordagem colaborativa na formação teatral, seguindo princípios libertários de Paulo Freire. Isso implica a desconstrução de hierarquias no teatro e na promoção da criação artística coletiva. Ademais, são apresentados o desenvolvimento das práticas teatrais em que os residentes tiveram a oportunidade de elaborar planos de aula, aplicar aulas na universidade para outros residentes e, posteriormente, ministrar aulas na escola para estudantes do ensino médio. Foram destacados exercícios de alongamento, jogos de concentração, corridas, atividades com objetos cotidianos e exercícios de relaxamento para preparar os estudantes para as aulas de teatro. As atividades de improvisação e criação coletiva permitiram que os estudantes explorassem suas percepções, emoções e relações com o texto teatral. Entre as conclusões dos autores, destaca-se que o PRP desempenha um papel importante na formação de futuros professores de teatro, proporcionando oportunidades para experimentação, reflexão e aprendizado prático; a formação docente deve ser um processo dinâmico, colaborativo e reflexivo, no qual professores e estudantes podem aprender juntos; a expressão espontânea dos estudantes deve ser valorizada, e a orientação dos professores deve ser sensível, permitindo que os estudantes descubram, transformem e expressem suas experiências teatrais com prazer e naturalidade; e que o teatro, como forma de arte, contribui para discussões éticas, políticas e construção de conhecimento, promovendo reflexões sobre questões humanas e culturais.

O capítulo *Residência Pedagógica Unespar: trajetória e desafios da formação da identidade docente* aborda a implementação e desenvolvimento do PRP no curso de licenciatura em Pedagogia no período de 2018 a 2021, com base em atas das reuniões do programa. Inicialmente, as autoras contextualizam a origem do PRP no Brasil, relacionando-o à proposta de residência médica desde 2007. Entre as diferentes versões

do PRP e suas mudanças ao longo do tempo, observa-se a falta de clareza inicial no projeto como um obstáculo à sua implementação. Na sequência, o texto descreve como o PRP chegou ao *campus* da Unespar em União da Vitória, mencionando a composição do núcleo, incluindo docentes orientadores, preceptores, bolsistas residentes e voluntários. E, com base nas atas, apresenta um resumo das atividades discutidas nas reuniões, abrangendo temas como formação docente, ética e competência profissional, gestão escolar, planejamento de atividades, intervenções pedagógicas e adaptações necessárias devido à pandemia de Covid-19. O texto conclui ressaltando a importância da formação continuada e do engajamento dos acadêmicos no PRP, bem como da construção da identidade profissional, buscando sempre aprimoramento.

O capítulo *O ensino de Ciências da Natureza e suas tecnologias para o letramento científico* apresenta uma análise crítica e reflexiva da implantação da BNCC no contexto educacional brasileiro, especialmente em relação ao ensino de ciências. As autoras destacam os desafios e preocupações associados a essa política educacional, apontando para a necessidade de considerar cuidadosamente as implicações da BNCC na prática educacional e na formação de professores, do ponto de vista da divergência de perspectivas sobre o papel da escola e o foco da educação. Por um lado, há a visão de que a escola deve ser um espaço de formação humana e transformação social, enquanto, por outro, existe a perspectiva de que a escola deve se concentrar no desenvolvimento de habilidades e competências para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. As preocupações sobre o viés neoliberal da BNCC, resultando em uma expropriação do papel do professor, são apresentadas. O capítulo também discute a importância do letramento científico na BNCC e explora a relação entre a aquisição de conhecimentos científicos e as práticas socioemocionais e cidadãs. Neste contexto, as autoras aproveitam para destacar as diferenças entre alfabetização científica e letramento científico, introduzindo a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Ademais, o texto inclui um relato de experiência com professores da rede estadual, fornecendo *insights* sobre como a BNCC e o Documento Curricular Referencial para o Paraná foram percebidos, destacando as preocupações dos professores e a insuficiência de tempo para a adaptação às mudanças propostas, perpetuando uma abordagem de ensino que não condiz com a realidade das escolas e que, por consequência, fortalece a manutenção das desigualdades sociais.

O capítulo *Residência Pedagógica e suas contribuições ao trabalho didático no período de alfabetização* descreve várias facetas do PRP, descrito no texto como uma iniciativa educacional significativa que busca aprimorar o ensino da alfabetização por meio da colaboração entre a universidade e as escolas. Além disso, destaca a importância das preceptoras e das residentes na condução das atividades, pois desempenham um papel de orientação e organização do ensino da alfabetização. No relato, as atividades realizadas pelas preceptoras e residentes demonstram a importância de adaptar abordagens pedagógicas para atender às necessidades individuais dos estudantes e promover um aprendizado significativo.

O capítulo *Programas de iniciação à docência e formação docente: a visão dos supervisores e preceptores* revela a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do PRP na formação de professores, enfatizando o papel crucial desses programas, contribuindo para a construção de uma base sólida que combina conhecimento teórico e prático. Essa formação mais abrangente e aprofundada é fundamental para a preparação dos futuros educadores, preparando-os para enfrentar os desafios complexos do ambiente escolar. Portanto, os esforços para fortalecer e expandir programas como o Pibid e o PRP são essenciais para o aprimoramento da educação.

No capítulo *Residência Pedagógica Unespar: um estudo bibliométrico das produções do programa entre 2018 e 2022* são apresentadas análises das descobertas de uma pesquisa bibliométrica relacionada ao PRP da Unespar, oferecendo diversas considerações importantes. Em resumo, as autoras destacam a importância da indexação precisa e da divulgação adequada da produção acadêmica, ressaltando a diversidade de áreas de pesquisa dentro do PRP na Unespar, identificando os desafios relacionados à disponibilidade de informações de filiação e à influência de eventos externos. Essas considerações são valiosas para orientar futuras pesquisas e melhorias na gestão da produção acadêmica.

O capítulo *As mulheres nas Ciências da Natureza e a abordagem STEAM* apresenta uma análise dos principais artigos sobre educação STEAM<sup>2</sup> que abordam a preparação dos estudantes para a universidade e carreiras, atitudes, a eficácia da educação STEAM, diferenças de gênero nas áreas de ciência e tecnologia, respostas emocionais dos estudantes,

---

2 A educação STEAM integra as disciplinas de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, promovendo uma abordagem interdisciplinar e prática para o aprendizado.

autonomia, motivação e desempenho, entre outros. As autoras destacam a abrangência das instituições de ensino nos Estados Unidos, sendo o Texas um estado com muitas escolas de educação STEAM, impactando significativamente os resultados de alguns estudos. As autoras concluem que os resultados variam de acordo com os estudos, indicando que a influência da educação STEAM nas questões de gênero não é uniforme. Além disso, a participação em escolas STEAM não é suficiente para promover a equidade de gênero, pois fatores ambientais e comportamentais também desempenham um papel significativo.

À medida que avançamos neste livro, convidamos os leitores a explorar as experiências e os desafios enfrentados no campo da educação, compartilhando conhecimento e inspiração. Que este conjunto de capítulos possa iluminar o caminho para uma educação mais significativa, engajadora e transformadora, proporcionando uma visão abrangente da contribuição do PRP da Unespar.

**Fabília de Souza Predes e  
Josiane Ap. Gomes-Figueiredo.**



# PODCAST “VIVA RESISTÊNCIA”: UM DIÁLOGO COM MEMÓRIAS AFRICANAS

Cyntia Simioni Franca<sup>1</sup>  
Emily Monteiro<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, uma grande quantidade de pesquisas tem surgido sobre como melhorar o ensino de história nas escolas, ou até mesmo como tornar o ensino de história compreensível para os estudantes da famosa “geração Z”. Essas pessoas nasceram imersas na tecnologia digital e, cada vez mais, é perceptível como o ensino e os professores precisam de muitos outros recursos, além do livro didático, para conseguir acompanhá-las.

É necessário entender que a tecnologia abriu portas para que diferentes dinâmicas possam ser realizadas dentro e fora da sala de aula, como observamos com o advento da Covid-19 (Bechler *et al.*, 2022), que contribuiu para a vivência completamente *online*. Para os professores, esse momento foi de desespero e inovação, pois havia a necessidade de continuar ensinando à distância, mas era necessário inovar na didática, estabelecendo novas dinâmicas que pudessem envolver os estudantes, que também se encontravam em um momento delicado.

1 Docente Orientadora do PRP no Subprojeto História do curso de licenciatura em História 2022/2024 (*campus* Campo Mourão).

2 Residente do PRP no Subprojeto História, do curso de licenciatura em História 2022/2024 (*campus* Campo Mourão).

Esse período não foi tão facilitado para os professores e historiadores como para os jovens, visto que “O ciberespaço ainda é um país estrangeiro para parte significativa dos historiadores que, em lugar de nativos, são antes imigrantes digitais e, por mais que se esforcem para dominar a linguagem, sempre falarão com certo sotaque” (Maynard, 2016, p. 105).

A mudança nos modos de viver que a *internet* trouxe indica processos de longa duração, como, por exemplo, novas formas de fazer história que irão perdurar por muito tempo. O uso da tecnologia para o ensino de história é enriquecedor para os estudantes, uma vez que hoje convivemos rodeados pelos mais diversos dispositivos tecnológicos, diferenciando-se da geração de papel, como afirma Carvalho (2009).

Dentro desse nicho, podemos encontrar diferentes recursos que utilizam computadores, celulares e a *internet* com todas as suas fontes para produzir atividades diferenciadas para o ensino de história. Foi dentro desse meio que surgiu o elemento principal deste trabalho: o uso dos *podcasts* e sua dimensão educacional. Em diálogo com Eugenio Freire (2017), em sua obra *Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional*, ele apresenta um relato de experiência sobre a ferramenta tecnológica e as possibilidades no meio educacional.

Mas o que seria o *podcast*? De acordo com Freire (2017), ele pode ser resumidamente definido como um arquivo digital de áudio, disponível *online*, que, em vez de uma música, contém programas que podem utilizar falas, músicas ou ambos. Kidd (2012), também pesquisador sobre *podcast*, afirma que é um meio simples, barato, acessível e poderoso para explorar oportunidades de aprendizado e para o desenvolvimento de uma “*e-culture*” como prática de ensino, por isso tem sido tão pesquisado e utilizado nos últimos anos como uma forma de criar dinâmicas de ensino.

Não podemos falar do surgimento de *podcasts* no Brasil sem adentrar no tema do rádio. A primeira instalação de rádio no território brasileiro data de 1923, com a criação da Rádio Sociedade, no Rio de Janeiro (Duarte, 2023). O rádio foi utilizado como ferramenta política, veículo de informação e instrumento de ensino, tendo, mesmo após a invenção da televisão, um papel de protagonismo na difusão de informações (Moreira, 1991). O *podcast* é a repopularização desse meio, mesmo que de forma indireta, pela impressão inicial que se tem ao ouvir esse tipo de mídia, que abre mão — pelo menos até os últimos anos — da imagem para utilizar exclusivamente o áudio na difusão das informações desejadas.

Um *podcast* pode se assemelhar às novelas radiofônicas, com a diferença de que os programas apresentados nessa plataforma passam por edição, revisão e publicação, não sendo ao vivo. Contudo, o *podcast* é um meio simples, barato, acessível e poderoso para explorar oportunidades de aprendizado (Santos, 2019). Dessa forma,

Os podcasts são basicamente programas de áudio distribuídos via internet. De maneira mais específica, pode-se afirmar que o *podcast* consiste em um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade, também podendo veicular músicas/sons (Freire, 2013, p. 42).

Em 2004, o *podcast* “Digital Minds” surgiu no Brasil com a proposta de discutir temas tecnológicos. Seu impacto é reconhecido principalmente pelo fato de que o dia de sua fundação, 21 de outubro, é considerado o Dia do *Podcast* no Brasil em sua homenagem. Outros temas são explorados por diferentes programas, como o “Nerdcast” no gênero de entretenimento, “Café da Manhã” nas notícias e “História FM” na divulgação histórica.

A partir de 2018, uma nova forma de fazer *podcast* se popularizou no Brasil. O “Flow *Podcast*” é um *podcast* de entrevistas que utiliza também o vídeo combinado ao áudio. O Flow foi inspirado em um programa lançado em 2009 nos Estados Unidos chamado Joe Rogan Experience.

Para os professores, que irão enfrentar diferentes disputas de narrativas em salas de aula, é importante também utilizar esse meio como recurso para suas aulas. Por esse motivo, foi solicitado que fizéssemos um *podcast* como atividade da *Residência Pedagógica*.

O *Residência Pedagógica* é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por instituições de ensino superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2022).

Dentro desse programa, com o subprojeto de História, desenvolvemos materiais didáticos e refletimos sobre possibilidades de trabalhar o ensino de história de forma construtiva e em conjunto com os estudantes, partindo da ideia de autoridade compartilhada (Frisch, 2016). Foi por esse viés que surgiu a ideia do *podcast* como uma ferramenta que possibilita outros modos de produção de conhecimento histórico-educacional de forma dialógica, interativa e colaborativa com os estudantes e professores.

Tendo em mente essas discussões, foi proposta a criação de um *podcast* que pudesse abordar narrativas que representassem uma resistência à história tradicional hegemônica das culturas africanas, especialmente a angolana. O *podcast* “Viva Resistência” nasceu nesse contexto, com o objetivo de ir na contramão e ouvir as narrativas de memórias daqueles que não são ouvidos. Dessa forma, ensinando os estudantes a importância de ouvirem e serem ouvidos e se identificarem como sujeitos históricos.

O *podcast* “Viva Resistência” realizou seu primeiro episódio com o convidado Sihilusangamo Kicani Pedro, mestrando do Programa de História Pública da Unespar, que relatou sobre sua vivência em Angola, os costumes de sua região, sua família, bem como as diferenças ao chegar no Brasil. A intenção foi refletir sobre aquelas histórias invisibilizadas e tidas como pequenas pelos grandes veículos, mas que são imensas para quem está inserido nelas e se importa com elas.

A criação do *podcast* para esse fim traz potencialidade para uma prática secular da África, visto que “é por meio da tradição oral que a História da África tem em boa parte sido transmitida entre os africanos ao longo das gerações. A cultura africana é predominantemente oral e as histórias (re)contadas constituem um meio para perpetuar tradições e costumes” (Marques, 2017).

O continente africano é riquíssimo em história oral, em histórias que passam de geração para geração. Contudo, com o advento da escravização e a tentativa eurocêntrica — muitas vezes bem-sucedida — de apagar as culturas africanas, nada dessas grandiosidades era disseminado nos ensinamentos de história. Não havia nem mesmo legislação que obrigasse os professores a explorar esse continente riquíssimo em história. Foi apenas com a Lei n. 10.639/2003 que se tornou obrigatória a inserção da história dos povos africanos e indígenas no ensino básico. Esse *podcast* serve como mais um material de apoio que poderá ser utilizado na sala de aula, sendo uma documentação oral que os estudantes poderão enxergar e refletir sobre a pluralidade do continente africano.

## 2 O DESENVOLVIMENTO DO PODCAST

A criação de um *podcast* foi proposta pela docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em História da Unespar, Dra. Cynthia Simioni Franca. Para a realização do *podcast* e da escrita

deste capítulo, foi necessária a leitura de autores que já trabalham com a plataforma de *podcast*, como Eugênio Freire (2017) e João Manuel Casquinha Malaia Santos (2019), além de autores que falam sobre tecnologia no ensino, como Dilton Cândido Santos Maynard (2016). Também foram utilizados outros relatos de experiência sobre a utilização do *podcast*, como o artigo sobre o projeto “Vozes da História”, que deu origem ao *podcast* “Vozes na Pandemia”, e “Arranjos”, que é um *podcast* entrelaçado à formação docente.

Após dadas as diretrizes, os estudantes que participam do PRP tiveram que se dividir em grupos, nos quais cada um precisaria criar um nome, uma identidade visual, um roteiro sobre o que seria tratado no *podcast* e a informação principal, abarcando as narrativas de vivências dos nossos convidados.

Para auxiliar nessa missão, pois ninguém nunca havia criado um *podcast*, tivemos uma oficina com o mestrando em História Pública, Gabriel Henrique de Souza, que nos orientou sobre qual plataforma usar para gravar, editar e publicar nosso *podcast*, bem como as formas de divulgação. Tanto a reunião de organização quanto o planejamento, criação, pré e pós-gravação ocorreram de modo *online*, utilizando as diversas plataformas disponíveis gratuitamente na *internet*.

Assim, o grupo composto pelos residentes do 3º e 4º anos — Emily Monteiro, Vinicius Lírio, Julia Boina, Jair Arruda e Rafaela Sheffer — entrou em consenso sobre a identidade visual e o nome do *podcast*, chegando à conclusão, por meio de votação, de que seria escolhido o nome “Viva Resistência”, um nome forte que diz exatamente o que pretendia representar com o *podcast*, celebrando as memórias e as narrativas de resistência das culturas africanas.

Para a identidade visual, foram escolhidas cores vibrantes como vermelho, rosa e amarelo. Também foi colocada como ícone a imagem de uma mulher negra, representando sua força de resistência na fala, ao contar sua história (Figura 1.1).

**Figura 1.1** – Identidade visual do podcast “Viva Resistência”

**Fonte:** Acervo das autoras (2022).

Após finalizar a identidade visual, foi necessário construir o roteiro: quais seriam as perguntas e qual seria o caminho da conversa? Em consenso com o grupo e pensando no objetivo do nosso *podcast*, decidimos criar um roteiro para explorar as experiências do nosso convidado. O objetivo era descobrir aquilo que ninguém perguntaria a ele, mas que é essencial para contar sua história e para a construção de sua identidade.

Kicani é um jovem negro que deixou sua terra natal para vir para o Brasil, onde se formou em Teologia e Jornalismo pela Universidade Norte

do Paraná (Unopar). Ele morou em três estados diferentes, conhecendo diversas realidades. Esse é um dos aspectos importantes sobre a história de Kicani e, para conhecê-lo melhor, o grupo elaborou um “roteiro geral” que buscou explorar quatro eixos principais: família, infância, cultura e choque cultural na vinda para o Brasil (Figura 1.2).

Angola, assim como o Brasil, foi colonizada e ocupada por Portugal, mas com suas próprias características e história. É uma história de resistência que continua até os dias atuais, de modo que, mesmo com o fim do colonialismo, muitos povos continuam resistindo ao imperialismo e a outras questões como o racismo. Isso nos inspirou na escolha do nome.

Ao abordar o aspecto familiar, buscamos explorar, por exemplo, possíveis diferenças que ele observou entre as dinâmicas familiares no Brasil e em Angola, dissemelhanças entre o núcleo familiar daqui e de lá, e o conceito de família em sua concepção pessoal. Ele destacou diferenças entre as características das famílias em Angola e no Brasil. Segundo ele, muito da tradição Bantu está presente na cultura angolana, especialmente no senso de comunidade, que leva a considerar o núcleo familiar incluindo um grande número de “parentes” e até amigos. Principalmente em seu contexto atual, distante de sua família, Kicani considera seus amigos como família, pessoas que se tornaram próximas e compartilham sua rotina. Ele chamou isso de família composta.

No aspecto da infância, Kicani relatou que não teve muita liberdade, afirmando que essa foi uma característica de sua “criação”. Segundo ele, seu pai era muito rigoroso, e isso lhe causou desconforto, pois não teve a liberdade de brincar, o que o prejudicou em aspectos como a comunicação, essencial para o curso de Jornalismo, além de sua própria vida social. Essa conversa levantou importantes questões sobre educação e o papel da escola nesse contexto de socialização, especialmente para crianças inseridas em contextos de carência.

**Figura 1.2** – Roteiro geral do podcast da primeira entrevista com Sihilusangamo Kicani Pedro



**ROTEIRO**

**ENTREVISTA COM KICANI**

**OBJETIVO:**  
Discutir cultura, vida e conhecimentos de seus país natal.

**PARTE 1/TEMA: APRESENTAÇÃO**

- Apresentação do Podcast e o tema de discussão do dia;
- Apresentar brevemente o convidado aos telespectadores;
- Permitir que o convidado complemente sua apresentação da forma que preferir;

**PARTE 2/TEMA: FAMÍLIA**

- Como era sua vida em Moçambique, suas relações familiares, amigos etc.
- Como podemos definir a dita "família tradicional" de seu país?

**PARTE 3/TEMA: INFÂNCIA**

- Como eram as brincadeiras em sua infância e os locais que costumava frequentar;
- A educação funcionava como? Quais tipos de aprendizado é priorizado?

**PARTE 4/TEMA: CULTURA E CHOQUE CULTURAL NA VINDA PARA O BRIL**

- Como é a cultura e costumes no seu país? o que vocês fazem nos feriados, finais de semana, como são suas festas e etc.
- E como foi sua vinda para o Brasil, esse choque de cultura, o que você achou mais estranho?



Fonte: Elaboração própria (2022).

Discutiu-se sobre a experiência do convidado no ensino médio, relacionando-a com a discussão sobre o Novo Ensino Médio — proposta que está sendo implementada no Brasil — e sobre a universidade em Angola. Kicani esclareceu que, em Angola, há um grande domínio da educação por parte das instituições privadas, que são acessíveis no sentido de “entrar” no curso, mas que, em geral, é muito caro arcar com as mensalidades durante o curso. Além disso, ele destacou que a educação superior em Angola é muito pautada por uma hierarquia, o que prejudica a relação entre os professores, que se sentem muito superiores, e os estudantes, que são colocados em um patamar de inferioridade.

Um dos assuntos mais interessantes discutidos foi a disciplina de história nas escolas. Kicani relatou que a história em sala de aula em Luanda ainda é muito pautada na “narrativa dos grandes homens”, com discussões sobre Napoleão e Diogo Cão, por exemplo, mas que a história do povo e das diferentes culturas africanas, ou como ele disse, “a nossa história”, não recebe a atenção que deveria, e isso se reflete na própria sociedade. Discutimos o quanto a falta de identidade(s) com as culturas nativas se manifesta nas pessoas mais novas, semelhante ao que acontece no Brasil.

Relacionando o contexto da educação de Kicani e as relações com as memórias, perguntou-se sobre o tema de seu mestrado. Kicani pesquisa a trajetória do gênero musical *kuduro*, estabelecendo uma discussão em torno da criminalização do ritmo, que é constantemente associado ao crime, semelhante ao que acontece com alguns gêneros populares no Brasil, como o samba e o *funk*.

A discussão da dissertação de Kicani gira em torno do aspecto social do *kuduro*, que impacta principalmente as populações das periferias, que encontram nesse ritmo uma possibilidade de mobilidade social e econômica. Em toda sua fala, é possível perceber a necessidade de estabelecer uma identidade com o *kuduro* que se distancie de preconceitos, firmando uma noção de pertencimento e patrimônio em torno do gênero. Esse é mais um dos exemplos das diferentes faces da resistência na trajetória de Kicani, combinando perfeitamente com o título.

Kicani é um homem negro, cristão, formado em Jornalismo e Massoterapia, o terceiro de seis irmãos. Ele nos contou sobre sua infância, sua relação com seus pais, seus estudos, como veio para o Brasil, entre outras perguntas que foram feitas. A conversa rendeu risadas, comoções e reflexões sobre como as culturas são diversas.

Após a gravação, o material precisou ser editado, utilizando o editor Moravi Studio para a edição do áudio, corte, trilha sonora e tratamento de áudio, uma plataforma gratuita e de fácil execução. A gravação durou cerca de 2 horas, mas após as edições, o episódio ficou com cerca de 1 h 11 min 6 s.

Para a publicação, foi utilizado o Anchor, um site de serviços que edita e distribui os episódios automaticamente nos principais aplicativos de áudio *online*, como o Spotify (Figura 1.3).

**Figura 1.3** – Postagem da divulgação na plataforma Spotify



Fonte: Spotify (2022)<sup>3</sup>.

Como o *podcast* na plataforma Spotify tem acesso livre e gratuito para todos os interessados, é considerado pelos autores como um recurso que ultrapassa os limites da universidade. Dessa forma, o público em geral pode ouvir histórias sobre as culturas africanas e desmistificar os estereótipos causados pelo ensino eurocêntrico.

Após a hospedagem e publicação do episódio, a divulgação inicial foi feita para os membros do grupo e para o entrevistado convidado, para que cada um pudesse analisar e, se necessário, editar novamente, o que não foi preciso. Em seguida, a divulgação ocorreu entre grupos de amigos, outros residentes e nas redes sociais.

Para despertar o interesse em ouvir o *podcast*, foram divulgados alguns trechos da conversa, com a intenção de capturar a atenção das pessoas e incentivá-las a ouvir o programa por inteiro.

O *podcast* foi compartilhado com os preceptores nas escolas-campo<sup>4</sup> Colégio Estadual Darcy José Costa, Colégio Estadual Professora Ivone Soares

3 Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/5SarTlAcaldLv3Cnaz4Ha8?si=UZAv2Z1cQx-X469GPEl-JpA&utm\\_source=copy-link](https://open.spotify.com/episode/5SarTlAcaldLv3Cnaz4Ha8?si=UZAv2Z1cQx-X469GPEl-JpA&utm_source=copy-link). Acesso em: 12 fev. 2022.

4 Escolas-campo referem-se às instituições de ensino de Educação Básica que recebem os participantes do programa (Brasil, 2018).

Castanharo e Colégio Estadual Antônio Teodoro de Oliveira, em Campo Mourão – PR, pois tratava-se de uma produção de material didático para ser trabalhado em sala de aula no ensino de história junto ao PRP. Além disso, como forma de divulgação histórica, o *podcast* está hospedado no *site* do Laboratório de Ensino de História.

A maior virtude do *podcast* “Viva Resistência” é evitar o uso de conceitos teóricos e assuntos rígidos à universidade, entendendo a importância de explorar além dos muros acadêmicos. Assim, o bate-papo é construído com leveza e curiosidade, despertando questionamentos que fazem o convidado falar mais sobre suas experiências, crenças, costumes e culturas de modo mais amplo.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse *podcast* possibilitou uma nova visão sobre a colaboração e a importância de ouvir narrativas de experiências vividas. Diferente de um trabalho fechado, como a construção de artigos que refletem sobre as narrativas, estar em contato com elas, ouvir e questionar, transforma a visão da teoria na relação com a prática.

O *podcast* “Viva Resistência” proporcionou um grande aprendizado sobre a importância de escutar, seja um fazendeiro, um jornalista, um viajante ou um professor. Todos carregam experiências e culturas múltiplas, que devem ser ouvidas e validadas como conhecimento ligado às suas culturas locais. E eles precisam saber que podem ser ouvidos e que são sujeitos históricos de sua própria história.

Esse *podcast*, em sala de aula, pode contribuir para o reconhecimento dos estudantes como indivíduos, além de ser utilizado como material didático para desmistificação de estereótipos, como podemos fazer com o primeiro episódio de Kicani Pedro. Entender a África como um continente múltiplo é ir contra o que geralmente se ouve sobre esse continente e os países que o compõem.

Conclui-se, por ora, que o uso de *podcasts* deve ser mais potencializado nos cursos de licenciatura, pois é um ótimo recurso para ser utilizado em sala de aula e uma forma de produzir conhecimento histórico-educacional para além dos muros da universidade. É importante utilizar a tecnologia que possibilita a construção de conhecimento histórico em conjunto, tecido por relações dialógicas, interativas e colaborativas. Conforme Maynard (2016), a ciência é feita através de operações solidárias, em trabalhos coletivos em rede, em cooperação. É assim que ela dá saltos.

## REFERÊNCIAS

BECHLER, R. R.; PACIEVITCH, C.; BONETE, W. J. JUNIOR, A. M. S. Arranjos: laborações da História na formação docente. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 117–135, set/dez. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1 mar. 2018. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica. Edital Capes/PRP n. 24/2022**. Brasília: MEC, 2022.

CARVALHO, A. A. M. **Podcasts no ensino**: contributos para uma taxonomia. Matosinhos: Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos, 2009. 15 p.

DUARTE, A. Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. *In*: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2024. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/radio-sociedade-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 29 ago. 2024.

FREIRE, E. Conceito educativo de *podcast*: um olhar para além do técnico. **Educação, Formação e Tecnologia**, Monte de Caparica, v. 6, n. 1, p. 35–51, 2013.

FREIRE, E. P. A. Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, n. 2, p. 55–70, jul./dez. 2017.

FRISCH, M. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. *In*: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57–70.

KIDD, W. **Utilising podcasts for learning and teaching**: a review and ways forward for eLearning cultures. *Management in Education*, v. 26, n. 2, p. 52–57, 2012. DOI: 10.1177/0892020612438031.

MARQUES, J. P. Além da história, a tradição oral: considerações sobre o ensino de história da África na educação básica. **Educ. Form.**, v. 2, n. 5, p. 164–182, 2017.

MAYNARD, D. C. S. Passado eletrônico: notas sobre história digital. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 103–116, jul./dez. 2016.

MOREIRA, S. V. **O rádio no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

SANTOS, J. M. C. M. Narrativas do passado e o poder da comunicação: um relato de experiência sobre a produção de podcasts e a formação do professor de história. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 127–137, set/dez. 2019.



# TRANSVERSAIS: UMA JORNADA INTERDISCIPLINAR EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Raquel Silvano Almeida<sup>1</sup>  
Vanisse Simone Alves Correa<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta inter e transdisciplinar no novo currículo escolar, trazida pela BNCC (Brasil, 2017), por meio do documento complementar: *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos* (Brasil, 2019), busca resgatar o trabalho pedagógico com temas transversais entre as diferentes disciplinas escolares, anteriormente propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998).

A transversalidade é uma possibilidade de romper com o currículo prescritivo, fundamentado nos processos industriais e administrativos, com ênfase em objetivos precisos, procedimentos, métodos e resultados mensuráveis, tendo como fator importante uma formação educacional que favoreça a compreensão da totalidade e das especificidades das disciplinas e seus componentes curriculares na educação básica brasileira.

A metodologia transdisciplinar, proposta por Basarab Nicolescu (2002) e adotada por Morin (1995), compreende o conhecimento contextualizado, multidimensional, multicultural, transversal e transdisciplinar.

1 Docente orientadora do PRP no Subprojeto Interdisciplinar Língua Inglesa e Artes Visuais do curso de licenciatura em Letras: Inglês 2021/2022 (*campus Apucarana*).

2 Docente orientadora do PRP no Subprojeto Interdisciplinar Língua Inglesa e Artes Visuais do curso de licenciatura em Artes Visuais (*campus Curitiba I*).

Segundo Morin (1995), a transdisciplinaridade é a prática do pensamento complexo na educação, no qual há um diálogo constante com a realidade, uma religação dos saberes fragmentados (disciplinares) por meio de leituras múltiplas, metapontos de vista e o diálogo de metatemas: natureza, vida, conhecimento, ideias, humanidade e ética.

A “docência transdisciplinar” deve ser capaz de trabalhar nos professores e em seus estudantes os operadores cognitivos para “um pensar complexo” (Morin, 1995). Esta faz com que os professores obtenham diferentes graus de percepção sobre a sua docência e seus estudantes. Essa docência deve formar estudantes capazes de organizar seus conhecimentos, ensinar a condição humana, ensinar a viver e refazer uma escola de cidadania.

Morin (1995) sugere que professores trabalhem em sala de aula o pensamento complexo por meio de metatemas educacionais, quais sejam: o mundo, a Terra, a vida, a humanidade, as línguas, as civilizações, a literatura, as artes, o cinema, a história, as culturas adolescentes e a religação dos saberes.

Norteadas por essas discussões educacionais e epistemológicas, no desenvolvimento do Módulo II do PRP, no Subprojeto Interdisciplinar Língua Inglesa e Artes Visuais, em 2021 e 2022, propomos que os trinta residentes trabalhassem com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), alinhando-se às duas áreas de conhecimento: inglês e arte.

Neste capítulo, apresentaremos o percurso tomado pelas equipes interdisciplinares — compostas por residentes de Arte e Língua Inglesa — para estudo, planejamento e regência à luz dos TCTs. Para fundamentarmos a proposta, tecemos um breve olhar acerca dos temas transversais, a partir de documentos educacionais nacionais.

Por fim, teceremos algumas considerações (in)conclusivas acerca dessa proposta educacional, apontando para a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico consistente pelos profissionais da educação, para o devido encaminhamento de um trabalho curricular transdisciplinar na educação básica.

## 2 A INTEGRAÇÃO DE TEMAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO OS PCNS

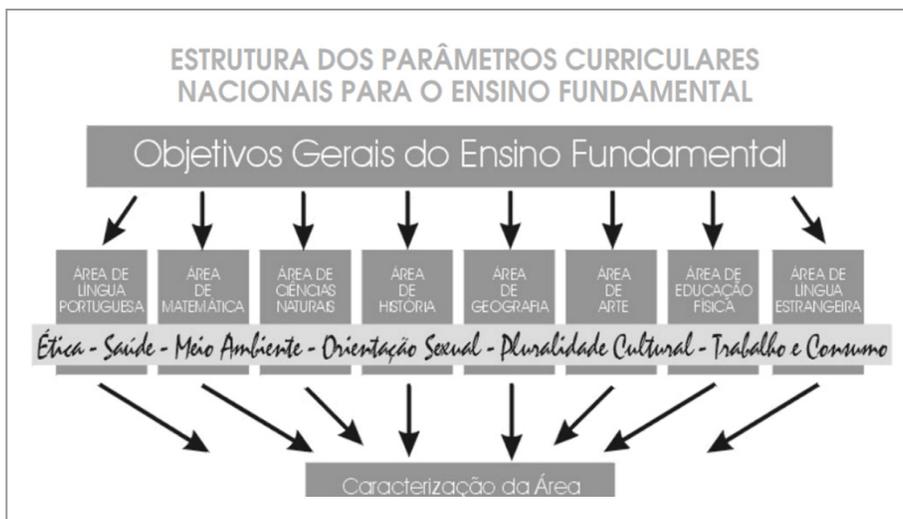
Os PCNs, estabelecidos em 1998, preveem uma curricularização dos temas transversais em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, a qual deu início à explicitação

dos fundamentos do Estado brasileiro, elencando os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos.

O documento constitucional estabelece como objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º da Constituição Federal).

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva, foram incorporadas como temas transversais as questões da ética, da pluralidade cultural, do meio ambiente, da saúde, da orientação sexual e do trabalho e consumo, conforme representado na Figura 2.1 a seguir:

**Figura 2.1** – Temas transversais no currículo do ensino fundamental (PCNs, 1998)



**Fonte:** Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 54).

Desse modo, de acordo com os PCNs, o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços

tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar. As áreas convencionais devem acolher as questões dos temas transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e que seus objetivos sejam contemplados.

Com a homologação da BNCC (Brasil, 2017) nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, em dezembro de 2017, e na etapa do ensino médio, em dezembro de 2018, os temas transversais ampliaram seu alcance, sendo efetivamente assegurados na concepção dos novos currículos como TCTs.

### **3 A TRANSVERSALIDADE CURRICULAR PREVISTA NA BNCC POR MEIO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS**

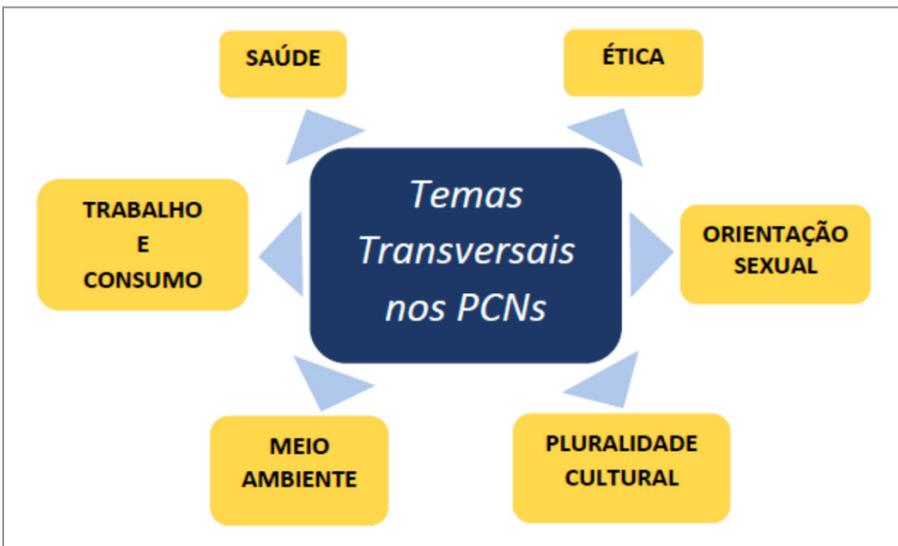
A definição de “transversal” é *aquilo que atravessa*. No contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e trazem a realidade para o estudante. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Conforme o Conselho Nacional de Educação:

Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (Brasil, 2010, p. 24).

A BNCC (Brasil, 2017) determina os TCTs como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. São considerados como conteúdo a ser integrado aos currículos da educação básica a partir das habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares. Ademais, a BNCC recomenda incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Nos documentos complementares à BNCC, *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos* (Brasil, 2019), foram apresentadas seis macroáreas (ou eixos) dos TCTs com quinze temas contemporâneos que visam possibilitar uma contextualização sócio-histórica e uma integração dos conteúdos disciplinares por meio das perspectivas inter e transdisciplinar.

**Figura 2.2** – Temas Contemporâneos Transversais na BNCC



Fonte: Brasil (2019, p. 8).

Conforme a orientação trazida por esses documentos, os TCTs deverão propiciar através da integração das disciplinas escolares:

- A problematização da realidade e das situações de aprendizagem;
- A integração das habilidades e competências curriculares à resolução de problemas;

- A superação da concepção fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica;
- A promoção de um processo educativo continuado e do conhecimento como uma construção coletiva.

## 4 ESTUDO, PLANEJAMENTO E REGÊNCIA SOB OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NO MÓDULO II

As atividades realizadas com os residentes no Módulo II estão descritas no Quadro 2.1 abaixo.

**Quadro 2.1** – Atividades desenvolvidas no Módulo II com os TCTs de acordo com o planejamento do Subprojeto Interdisciplinar Língua Inglesa e Artes Visuais 2021/2022

MÓDULO II
Leitura e fichamento sobre Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.
Ciclo de Estudos virtual: 2ª palestra e debate “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC”.
Levantamento e análise sobre “temas transversais” abordados em material de ensino de Língua Inglesa e de Arte.
Socialização das análises dos materiais de ensino pelas cinco equipes interdisciplinares de residentes.
Elaboração de Plano de Unidade/Aula com base em tema(s) transversal(ais), pelas cinco equipes interdisciplinares.
Ciclo de Estudos virtual: 4ª palestra e debate “Interdisciplinaridade na BNCC”.
Socialização virtual (gravada) dos Planos de Aula pelas equipes interdisciplinares de Residentes.
Elaboração de atividades complementares com base em temas transversais (por equipe interdisciplinar) para desenvolvimento nas aulas síncronas das escolas-campo.
Regência das equipes interdisciplinares em 2 aulas síncronas pelo Google Meet (1 de Língua Inglesa e 1 de Arte).
Elaboração de relato reflexivo das atividades desenvolvidas pelo residente.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Todas as etapas e atividades foram pensadas tendo como pressuposto o fato de que o subprojeto tinha como responsabilidade prioritária ofertar aos residentes estudos e discussões acerca do tema, a partir de encontros, palestras, leituras e debates. Depois disso, os residentes poderiam começar

a organizar o trabalho, cujo objetivo final era a escrita de um plano de aula e a regência, em equipes constituídas por membros dos dois cursos envolvidos — Língua Inglesa e Artes Visuais —, o que implicou ricas trocas entre estudantes, áreas de conhecimento e campi envolvidos, uma vez que o Subprojeto Interdisciplinar de Língua Inglesa e Artes Visuais, em 2021 e 2022, atuou com os campi de Apucarana e Curitiba I.

As atividades desenvolvidas no subprojeto com os licenciandos residentes tiveram como objetivo principal propiciar aos estudantes o trabalho específico com TCTs, a partir de uma política instituída, a BNCC, e, assim, prepará-los para o trabalho nas escolas, onde futuramente exercerão sua função docente.

As políticas públicas educacionais configuram-se como material palpável do trabalho docente. De fato, é a partir das políticas implementadas nas escolas que o docente, a partir de sua formação, perspectivas e consciência crítica, consegue ensinar. Assim, as políticas devem ser trabalhadas de forma crítica e racional, levando-se em conta suas limitações e potencialidades. O trabalho desenvolvido com os TCTs da BNCC era urgente e necessário.

O Módulo II iniciou-se com a leitura e aprofundamento do tema. A seguir, foi ofertada uma palestra aos residentes, com a temática “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC”, na qual foi possível apresentar o assunto de forma clara, didática e crítica. A palestra fez parte de um evento de extensão paralelo e concomitante ao subprojeto e ligado a este, denominado “Ciclo de Estudos”. Tal evento foi pensado a fim de subsidiar as discussões teóricas necessárias aos residentes para que eles tivessem condições de aprofundar seus conhecimentos e desenvolver, a contento, as atividades propostas no projeto institucional do PRP.

A partir disso, o próximo passo foi o levantamento e análise dos temas transversais abordados no ensino de Língua Inglesa e de Artes Visuais; posteriormente, foi realizada a socialização do material encontrado. Para o desenvolvimento do trabalho como um todo, foi priorizado o trabalho coletivo, a partir da divisão dos residentes em equipes interdisciplinares e intercampi. Isso enriqueceu a pesquisa e produção das equipes.

O passo seguinte foi a elaboração do plano de aula pelas equipes. Outra palestra foi ofertada aos residentes, dentro do Ciclo de Estudos, denominada “Interdisciplinaridade na BNCC”, a fim de complementar os estudos necessários. Com essa palestra, as equipes puderam tirar suas dúvidas e ajustar os planos de aula. O passo final do Módulo II foi a

socialização dos planos de aula, de modo virtual para todos e a produção de atividades dentro do tema.

A implementação dos planos ocorreu por meio de aulas síncronas, uma de Língua Inglesa e outra de Arte, ministradas pelas equipes interdisciplinares, nas duas escolas-campo, em virtude da exigência da continuidade das atividades remotas, por conta da pandemia.

Os planos de aula elaborados e implementados pelas equipes foram excelentes, criativos e interessantes, com qualidade didática e sólida fundamentação teórica. Na avaliação do Módulo II, os residentes mostraram-se satisfeitos e sentindo-se capazes de atuar na escola, a partir de conteúdos/orientações descritas na BNCC.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Subprojeto Interdisciplinar de Língua Inglesa e Artes Visuais foi um desafio. Contudo, acreditávamos, desde o seu início, que era possível realizá-lo. A primeira grande dificuldade foi o fato de estarmos em pandemia, podendo atuar somente com atividades remotas emergenciais. Isso impossibilitou os encontros presenciais que estavam inicialmente previstos, mas fortaleceu o uso e a aprendizagem dos recursos tecnológicos disponíveis.

O trabalho desenvolvido no Módulo II do PRP foi gratificante e apresentou resultados além do esperado. Todas as atividades foram planejadas com o intuito de levar os residentes a experienciar, na prática, o trabalho coletivo, democrático e interdisciplinar. As incontáveis horas de estudo, pesquisa e dedicação ao projeto de todos os envolvidos levaram ao sucesso do módulo.

A proposta de se trabalhar com os TCTs da BNCC buscou demonstrar que é possível conectar diferentes componentes curriculares de forma integrada e adaptada à contemporaneidade, conforme pregam os *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos* (Brasil, 2019).

Assim, ao se possibilitar o pensar sobre o exercício da docência integrando-se duas áreas de forma harmônica, estruturada e planejada, avançou-se muito na formação dos futuros professores residentes. Ao planejarem as aulas tendo como pressuposto os temas meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo e ciência e tecnologia, os residentes foram levados a refletir sobre o que é estar no mundo, seus

papéis enquanto sujeitos pensantes e capazes de transformar sua realidade e sua identidade enquanto docentes. Esse foi um exercício altamente educativo, didático e reflexivo.

## Agradecimentos

À Capes, pelas bolsas concedidas por meio do Programa Residência Pedagógica; à Unespar e colegas dos *campi* Apucarana e Curitiba I.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7, de 7 de abril de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb-007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb-007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/TEMAS-CONTEMPORANEOS\\_contextualizacao\\_BNCC-MEC.pdf](https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/TEMAS-CONTEMPORANEOS_contextualizacao_BNCC-MEC.pdf). Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

NICOLESCU, B. **Educação e transdisciplinaridade II**. Tradução de Judith Vero, Américo Sommerman, Maria Mercês Rocha Leite e Lucia Pereira de Souza. Brasília: Unesco, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129707>. Acesso em: 29 ago. 2024.





# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEATRO: EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

Heitor Luis Manfron<sup>1</sup>  
Robson Rosseto<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um relato de experiências das atividades vivenciadas ao longo do PRP do subprojeto na área de Teatro do componente curricular Artes (Brasil, 2022), vinculado ao curso de licenciatura em Teatro da Unespar. O estudo abarca as experiências artístico-pedagógicas de um dos residentes bolsistas do PRP junto aos estudantes do 4º ano do Curso Técnico de Teatro Integrado ao Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná (CEP), na cidade de Curitiba, associado com as reflexões do docente orientado do subprojeto supracitado.

Ao longo da práxis pedagógica<sup>3</sup> foi possível constatar que, em geral, a formação inicial ocorre à margem da realidade encontrada nas escolas, fato este gerador de descompasso entre as expectativas do acadêmico e o ofertado pela escola pública. Nesta perspectiva, a criação de distintas redes de parceria entre as universidades e as escolas se faz urgente. Deste modo, compreendemos que os cursos de formação docente para a educação básica devem oferecer as condições necessárias para que o futuro docente desenvolva a sua capacidade de questionar e refletir sobre a dinâmica e as relações estabelecidas no contexto da escola.

1 Residente do PRP no Subprojeto de Teatro do curso de licenciatura em Teatro (*campus Curitiba II*).

2 Docente orientador do PRP no Subprojeto de Teatro do curso de licenciatura em Teatro (*campus Curitiba II*).

3 O docente orientador do subprojeto do PRP possui vinte anos de experiência docente, atuando em componentes curriculares de cursos superiores de licenciaturas.

As relações entre as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica são aprimoradas na medida em que o PRP se caracteriza como uma ponte de ligação para que ocorra a troca constante de informações, estratégia considerada fundamental em propostas comprometidas com a construção de novas ideias e o aprimoramento da formação do licenciando.

O subprojeto na área teatral tem como proposta contribuir no processo de formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em Teatro da Unespar. Considera-se que esta área da arte é de suma relevância em propostas educacionais comprometidas com o desenvolvimento das capacidades críticas, reflexivas e expressivas do acadêmico e com o exercício pleno da cidadania.

O processo de ensino-aprendizagem no campo teatral demanda profissionais qualificados para coordenarem as experiências artístico-pedagógicas, com base nos estudos teórico-práticos dos contextos, das culturas, dos discursos e das linguagens artísticas que têm como centro as diferentes situações pedagógicas que daí emergem.

Deste modo, o presente subprojeto envolveu o total de quinze acadêmicos-residentes bolsistas do curso de licenciatura em Teatro que atuaram com estudantes do ensino básico, com vistas a proporcionar-lhes o contato com as distintas atividades específicas do teatro, visando contribuir no seu processo de conhecimento artístico e estético.

Entende-se que a reflexão ora apresentada é um espaço profícuo para que o residente intensifique a sua reflexão sobre a carreira docente e desenvolva a percepção sobre os desafios a serem enfrentados em sua futura profissão e sobre o campo de possibilidades para a realização de um efetivo trabalho com o ensino do teatro.

Cabe destacar a aprovação da BNCC do ensino médio em 2018 (Brasil, 2018), que tem por objetivo nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o país, indicando as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do percurso escolar. Por conseguinte, em obediência à BNCC, as escolas públicas e privadas passam a ter um núcleo comum de orientações e perspectivas de aprendizagem com a intencionalidade de preparar o estudante para uma formação integral, sobretudo um cidadão que compreenda, reflita e atue na sociedade.

De acordo com o referido documento, o ensino da arte no ensino médio está localizado na área de conhecimento denominada de Linguagens, composta pelos seguintes componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Dessa forma, a disciplina Arte deixa

de ser área específica de conhecimento para ser compreendida como uma das linguagens. Nessa perspectiva, cabe salientar o enfraquecimento da área de Arte, nas suas diferentes linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). A análise dessa questão não é o foco deste trabalho, uma vez que este assunto requer profundas reflexões conceituais. No entanto, cabe assinalar que a arte deveria ser compreendida como área específica de conhecimento.

A iniciação em teatro no ensino básico está diretamente associada à formação dos professores, que conduzem os saberes dessa linguagem artística, possuidora de história, metodologia e conteúdos próprios. Por essa razão, a inserção do residente em uma situação escolar é imprescindível, pois as habilidades e competências associadas ao profissional da educação se constroem a partir de situações que emergem do cotidiano escolar.

Nesse sentido, o trabalho realizado pelo PRP é de suma relevância, na medida em que estimula os futuros professores de teatro na realização do seu trabalho pedagógico, sem perder de vista o exercício da reflexão sobre o contexto escolar em que atuam, a si mesmos como futuros profissionais e como sujeitos corresponsáveis pela transformação da instituição educacional.

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro é reconhecido também como forma de conhecimento que mobiliza as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do indivíduo. O teatro emprega tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, proporcionando uma variedade de caminhos individuais e coletivos que mobilizam o conjunto de experiências sensíveis.

## 2 CONTEXTO DA REALIDADE

Por se tratar de um curso técnico em Teatro e os estudantes estarem no 4º ano, inicialmente foi possível constatar que eles têm repertório na área teatral, destacando-se especialmente nos jogos teatrais, experiências em palco e nas provas públicas.

O CEP é uma instituição que valoriza profundamente a expressão artística. Um exemplo notável é a Escolinha de Arte<sup>4</sup>, que celebrou em

---

4 Inicialmente, com atividades complementares de contraturno na área de artes visuais, ofertava as modalidades de desenho, pintura e modelagem em argila. Novos cursos passaram a ser implementados e, com a incorporação de grupos como a Banda Bento Mossurunga, o Gruta, o Coro do CEP e, mais recentemente, o

2023 seus 66 anos de existência. Esse espaço é dedicado ao estudo e prática das diversas linguagens artísticas, incluindo artes visuais, dança, música e teatro.

A docente preceptora, professora Adriana Fátima de Cristo<sup>5</sup>, orientou as atividades no colégio. Em sua pesquisa de mestrado, ela desenvolveu um trabalho colaborativo teatral com os estudantes do curso técnico em Teatro, na perspectiva libertária de Paulo Freire (1987), que consiste na desconstrução de papéis tradicionais do teatro, em busca de uma construção artística colaborativa, na qual todos que estão no processo criativo participam juntos nas criações e nas decisões acerca da montagem de um espetáculo; por exemplo, cada estudante cria seu figurino para o seu personagem.

No processo colaborativo, de criação compartilhada, “[...] o material dramaturgico, as personagens e o conjunto das relações ficcionais e estéticas surgem na sala de ensaio, com base nas improvisações dos atores e nos debates do grupo sobre um tema ou projeto formal” (Carvalho, 2009, p. 67). Entretanto, cabe ressaltar que o trabalho colaborativo não é a exclusão de funções específicas, mas sim de dar possibilidades para o estudante aprender outras. Desse modo, abre-se um diálogo para ideias e sugestões, que irão contribuir no espetáculo em desenvolvimento, fazendo com que prevaleça o senso coletivo, uma vez que a interação é crucial para a criação no teatro, bem como para as relações humanas.

A referida professora, ao utilizar Paulo Freire em sua proposição pedagógica, demonstra a sua busca por uma relação amistosa com os estudantes. Mesmo que a preceptora tenha longa experiência com o teatro e como docente, ela procura aprender com o repertório dos seus estudantes. Contudo, o conhecimento pertence às práticas institucionalizadas, dando a visão de que o docente responsável tem todos os saberes por si só e os estudantes serão os receptores, como um papel em branco, que será preenchido por conteúdos curriculares. Apesar de esta relação pedagógica estar presente em determinadas realidades, nas diversas concepções contemporâneas de ensino e aprendizagem, esse tipo de proposta não se mostra mais adequado.

---

Dancep, outras linguagens artísticas e espaços além da Escolinha de Arte foram gradativamente se incorporando ao setor. Os cursos ofertados são destinados aos estudantes da escola e à comunidade em geral.

5 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Paraná (2023), especialista em Metodologia do Ensino de Arte pela Faculdade São Luís (2018) e graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná (2005).

A professora Adriana apresenta uma forma democrática em seu processo pedagógico, por meio de formas e práticas cênicas que fazem coerência com o cotidiano dos discentes, proporcionando um ambiente escolar que estimule a linguagem do teatro como prática colaborativa e libertária para o aprendizado. De fato, em um processo de criação, frequentemente ocorrem discordâncias entre os participantes, mas no convívio com diferentes culturas, o teatro promove diálogo com a diversidade humana e com as diferenças sociais, culturais, religiosas, raciais e de gênero, em busca de uma sociedade democrática.

O presente texto apresenta uma experiência de trabalho colaborativo com quinze estudantes adolescentes, ao longo do mês de maio de 2023, momento em que houve a oportunidade de os residentes ministrarem aulas. O processo consistiu em três etapas: observação das aulas da educação básica, para subsidiar a elaboração de um plano de aula; aplicação do plano de aula para os colegas residentes na universidade e, por último, aula ministrada pelos residentes em sala de aula com os estudantes secundaristas.

Ao longo de três meses, os estudantes residentes fizeram a caracterização do CEP e a observação das aulas na escola-campo, com vistas à inserção dos residentes no espaço educativo a partir de uma compreensão do contexto sociocultural e dos seus territórios educativos. Nesse ínterim, conforme mencionado anteriormente, houve a oportunidade de entrar em contato com a pesquisa de mestrado da professora preceptora.

Na investigação, a preceptora, que outrora atuou como docente pesquisadora, buscou fazer um paralelo entre a pedagogia progressista de Paulo Freire e a prática colaborativa do ensino do teatro. A pesquisa mesclou diferentes metodologias para a formação do estudante em curso técnico na área teatral, tendo como base do seu estudo proporcionar-lhe autonomia, pois respeitar seus conhecimentos e saberes é uma forma de tratar o discente como ser humano, de forma integral.

Tal prática prioriza a escuta, a compreensão e o diálogo em prol do desenvolvimento democrático no ambiente escolar. Lembrando que as aulas de teatro têm impacto na forma como os estudantes veem o mundo, estabelecendo uma relação sem hierarquias, com impacto no cotidiano e nas outras relações desse estudante em sociedade.

Nessa perspectiva, a responsabilidade do professor em sala de aula é entender o ambiente em que os estudantes estão inseridos, os contextos sociais, buscando compreender suas preferências estéticas e

linguagens, respeitando as escolhas como grupo. Entretanto, em função da sua formação e especialização no âmbito teatral, a professora preceptora contribui no aprimoramento das ideias de determinadas escolhas dos estudantes, alcançando uma experiência em que haja trocas de saberes.

Efetivamente, a orientação do professor é essencial: fazer provocações, oferecer caminhos e possibilidades, por exemplo, questionar se determinadas escolhas são realmente necessárias e, às vezes, quando necessário, conduzir de forma mais precisa. Nesse sentido, os limites estabelecidos não fazem com que o processo se torne antidemocrático, mas sim, contribuem para que os estudantes trabalhem a escuta. De acordo com a professora preceptora:

No sentido mais técnico, os integrantes do grupo podem procurar se aprofundar em uma área específica do teatro para a criação de elementos cênicos como cenário e figurino. Nesta perspectiva da colaboração é possível perceber o crescimento individual que há durante o processo, e que o trabalho evoluiu na medida em que os participantes agregam funções e trocam experiências com o próximo. Diante desta reflexão o trabalho artístico na sua ontologia concilia com o conceito do trabalho como princípio educativo (Cristo, 2023, p. 19).

A vivência na educação básica é de extrema importância para a formação como futuros docentes, para uma compreensão vivenciada sobre a relação hierárquica entre professor e estudante estabelecida em sala de aula. Assim sendo, cabe uma reflexão acerca do que é ser professor e ser estudante diante da “[...] formação de professores, no modelo estabelecido no ofício de ensinar, confrontados por uma teoria tradicional, que prioriza a metodologia, a didática, o planejamento, a avaliação e a eficiência” (Ribeiro, 2020, p. 46).

É válido pensar nesse questionamento, pois evidencia o que é a profissão docente, para além do planejamento, das metas e dos deveres. Especialmente no campo artístico, existe uma forte relação docente-estudante no ato de ensinar, uma vez que a arte é uma forma de se expressar, requer constante pesquisa, visando um planejamento pedagógico com objetivos, conteúdos e metodologias específicas teatrais à diversidade dos estudantes e à promoção da qualidade da educação. Além disso, é preciso adequar-se a situações novas de forma flexível e reflexiva, avaliando as implicações das escolhas, construindo verificações e autocorrigindo-se quando julgar necessário.

### 3 DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS TEATRAIS

Ao longo dos encontros semanais no grupo de estudos<sup>6</sup> do PRP, os acadêmicos residentes tiveram como proposta a elaboração de um plano de aula, com base nas atividades e no planejamento pedagógico das turmas da educação básica participantes do subprojeto. Para tanto, cada plano de aula seria aplicado como aula-laboratório<sup>7</sup> na universidade, com os residentes, para uma análise sobre o planejamento e a condução da aula. Somente após uma reflexão coletiva sobre a aula proposta, os procedimentos adotados e o conteúdo abordado, a mesma aula seria ministrada para os estudantes da escola participante da residência.

Cabe esclarecer que os estudantes da educação básica estavam em processo criativo para a montagem da peça teatral *Máscara Escarlata*, conto de Edgar Allan Poe, em desenvolvimento desde o início do ano, para apresentação de prova pública, sendo uma das avaliações para concluir o curso técnico integrado.

Em comum acordo com os estudantes e a preceptora, decidiu-se nesse período pausar os ensaios para obtenção de outras experiências e conhecimentos teatrais, principalmente no trabalho corporal dos estudantes. Eles demonstraram necessidade de investigar o corpo de distintas maneiras para o aprimoramento da expressão corporal. Entretanto, por estarem imersos na preparação do espetáculo, em alguns exercícios a trama envolvida na peça apareceu nas proposições práticas. De todo modo, o foco central esteve nas experimentações, que reverberaram na composição corporal dos personagens.

A aula foi ministrada em duplas. Aqui, destacamos a proposta desenvolvida pelo estudante autor deste trabalho (Heiton Luis Manfron) e a estudante Beatriz Baltazar. O objetivo da aula foi trabalhar o foco e a concentração com a turma, princípios fundamentais para o desenvolvimento de uma atividade teatral. Antes dos ensaios ou práticas cênicas,

6 Encontros coletivos semanais de estudos na universidade, com estudantes bolsistas, professores preceptores da rede pública e professor coordenador de área. É um momento de escuta sobre como as escolas estão funcionando; leituras e discussão de textos; acompanhamento, planejamento, intervenção e avaliação de ações didáticas nas turmas das escolas envolvidas com o PRP. A vivência no cotidiano escolar é frequentemente discutida no grupo de estudos, momento fundamental na avaliação diagnóstica dos conteúdos desenvolvidos e metodologias aplicadas em sala de aula.

7 Laboratórios práticos desenvolvidos em conjunto pelos residentes a partir de um tema selecionado, com base na articulação para a produção de estratégias didático-pedagógicas.

os estudantes chegavam muito agitados, demorando a alcançar o foco necessário para começar as atividades.

Como referência bibliográfica, a proposta utilizada foram os jogos teatrais que solicitam a sintonia de grupo de Viola Spolin, apresentados no livro *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor* (2017). Spolin afirma que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. [...] Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém” (Spolin, 2005, p. 3). Dessa forma, o discurso da autora trata sobre a importância da experiência criativa por meio da improvisação e do potencial que qualquer pessoa tem para adquirir habilidades e competências para atuar.

A aula para o grupo de estudos dos residentes ocorreu como planejado, algumas alterações foram realizadas, principalmente no tempo de cada exercício, para não ultrapassar o período da aula estabelecida. Após a aula, no momento de partilha das percepções, cada residente expressou considerações sobre a aula ministrada, o que funcionou e o que eles achavam que não iria funcionar para aquela realidade.

Com base nas diversas opiniões, o plano de aula foi alterado, pois como era um trabalho em conjunto, escutar é essencial, assim como Paulo Freire descreve na obra *Pedagogia da autonomia*: “Ensinar exige saber escutar” (Freire, 1996, p. 43). O referido pensador salienta que é fundamental escutar o estudante, mas não apenas isso, é preciso realmente prestar atenção no seu olhar sobre o mundo. Essa escuta é humana, pois nela vêm seus receios e medos.

Inclusive, muitas vezes, os residentes demonstravam receio de tomar o lugar de educador, pois, diferente de uma prática pedagógica de laboratório, na sala de aula na educação básica não estavam na zona de conforto de ministrar uma atividade prática para os colegas acadêmicos; estavam, de fato, ministrando uma aula em uma escola de ensino regular.

Na mesma semana da aula-laboratório, a referida aula foi ministrada para os estudantes do colégio. A preceptora sugeriu uma proposta colaborativa, em busca de uma participação ativa dos participantes. Assim, a sala foi dividida em duas equipes: uma turma ficou com a dupla de residentes supracitada, a outra com outros dois residentes. Com postura docente, os residentes solicitaram que as estudantes (grupo composto por mulheres) fossem para o meio do estúdio e, com direcionamentos iniciais, elas começaram a propor exercícios de alongamento, uma forma de despertar

o corpo para as práticas teatrais, sendo também um momento de busca de foco e concentração.

O primeiro exercício desenvolvido foi um jogo de concentração (Figura 3.1). A dinâmica consistiu em dispor as estudantes em roda; quando uma estudante falasse o nome de outra, elas trocavam de lugar, de forma sucessiva e ininterrupta. No início, a expressão corporal começava lenta; gradualmente, o ritmo se acelerava, até mais duplas começarem ao mesmo tempo a trocar de lugar. Após essa primeira etapa, com os nomes pronunciados em voz alta, a alternância de lugar ocorreria quando existisse uma troca de olhares entre duas estudantes. Esta atividade requer foco e concentração para entender o olhar do outro, se realmente os olhares estão se cruzando.

Esse exercício também é interessante para o desenvolvimento relacional da turma, para o reconhecimento individual, grupal e espacial, pois o olho no olho auxilia a perceberem a si e seus colegas que passam grande parte do seu dia juntos. Esse olhar não é vazio e nem aquele que muitas vezes nos atravessa; é um olhar que comunica, que expressa emoção.

**Figura 3.1** – Exercício de alongamento corporal



Fonte: Acervo das autoras (2023).

O segundo exercício se baseou no sistema de improviso dos Viewpoints (técnica de improviso utilizada pela SITI Company, fundada em 1992 nos Estados Unidos). De acordo com Anne Bogart e Tina Landau (2017, p. 25), “Os Viewpoints são uma filosofia traduzida em uma técnica para: 1. Treinar performers; 2. Construir coletivos; 3. Criar movimento para o palco”. A proposta é direcionar o olhar para o estado da presença física, mental e expressiva do artista.

O jogo selecionado foi de exaustão física, para sintonizar a turma, com respiração em harmonia, pulo e corrida. A dinâmica do jogo consistia em as estudantes correrem em círculo por uma volta e, ao alcançarem a última estudante, todas pulavam. Esse processo se repetiu sucessivamente até que as estudantes demonstrassem esgotamento físico. Surpreendentemente, nesse estado, estavam em perfeita sintonia, exibindo agilidade, velocidade e concentração.

No jogo seguinte, as estudantes tinham que utilizar objetos cotidianos, tais como: perfume, estojo e colher de pau, com o objetivo de concentrar a energia nas mãos. Esta prática faz parte do teatro de animação, que engloba o teatro de sombras, o teatro de objetos, o teatro de bonecos e o teatro de máscaras. Em sua especificidade,

O teatro de objetos — como o teatro de bonecos — é um teatro em que os protagonistas são objetos inanimados. A diferença entre um e outro é que os bonecos, realística ou abstratamente, representam a figura humana, enquanto o teatro de objetos não é (nem um pouco) realista (Amaral, 2004, p. 121).

Nesta atividade, cabe destacar a participação dos residentes nos jogos junto com as estudantes, em oposição à hierarquia historicamente imposta na relação entre professor e estudante. Dessa forma, os professores-residentes oportunizaram uma vivência teatral mais humana e libertadora, de trocas de experiências e conhecimentos. Importante frisar que as estudantes do colégio tiveram poucas vivências, e houve relatos de nenhuma experiência com o teatro de animação ao longo do curso. Por essa razão, aproveitou-se a oportunidade para apresentar esse conteúdo, momento em que se explanou sobre as formas animadas e indicaram-se referências bibliográficas para um maior aprofundamento de seus conhecimentos. No processo criativo com os objetos (Figura 3.2), as estudantes tiveram que controlar o tempo de suas apresentações improvisadas para não extrapolar os cinquenta minutos de aula.

**Figura 3.2** – Apresentação da atividade de improvisação com objetos

Fonte: Acervo das autoras (2023).

Em seguida, o jogo denominado “Adulto, criança e cachorro” (Figura 3.3) foi desenvolvido, com a indicação de lugares pelos residentes para começar a cena improvisada, por exemplo, hospital e cemitério, com personagens previamente definidos. Na aula-laboratório na universidade, esse jogo levou os participantes a apresentarem cenas cômicas. Porém, com as estudantes, as cenas apresentadas foram dramáticas, uma vez que elas propuseram temáticas relacionadas com questões sociais do texto dramático *Máscara Escarlata* em desenvolvimento, tais como fome, ódio e soberania monárquica. Esse fato foi interessante, pois cada estudante trouxe para a cena o que mais lhe tocava no conto, expondo conexão com o texto e os personagens em construção.

**Figura 3.3** – Jogo “Adulto, criança e cachorro” realizado com estudantes do Colégio Estadual do Paraná



Fonte: Acervo das autoras (2023).

A improvisação teatral é uma atividade na qual o texto e a representação são criados no decorrer da cena e, na maioria das vezes, sem ensaio prévio. Para compor uma ação dramática improvisacional, são utilizados temas e/ou estímulos diversos com o objetivo de envolver os atores em uma organização instintiva, na qual o enredo é encenado na medida em que é construído. Os atores contracenam entre si e a cena teatral resulta da criatividade coletiva, da imaginação e da espontaneidade. Improvisar é uma das atividades mais exercitadas pelos atores e, especialmente, muito solicitada pelos docentes no ensino do teatro, o que significa dizer que o ato de improvisar constitui uma prática importante para a formação do estudante na linguagem teatral, tanto no processo de criação como no momento da encenação.

A prática da improvisação confere ao estudante um espaço livre para o experimento e lhe possibilita colocar em cena novas maneiras de pensar, o que resulta numa expressão artística estética mais autônoma. De acordo com Sandra Chacra, a forma artística

[...] é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância. A esse processo podemos chamar de improvisação, como algo inesperado ou acabado, que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chegar à criação acabada. Com a conjunção do espontâneo e do intencional, o improvisado vai tomando forma para alcançar o modelo desejado, passando a ser traduzido numa forma inteligível e esteticamente fruível (Chacra, 1983, p. 14).

No último exercício, as próprias estudantes demonstraram a necessidade de sentirem seus corpos, respiração e partes do corpo que foram mais usadas nas atividades. Sendo assim, uma prática de relaxamento foi conduzida (Figura 3.4), dado que, logo após um trabalho intenso de corpo, é preciso relaxar para voltar ao estado de calma para as demais aulas curriculares.

**Figura 3.4** – Atividade de relaxamento para preparar o corpo para as demais aulas curriculares



Fonte: Acervo das autoras (2023).

O exercício consistiu em explorar a percepção corporal enquanto as estudantes estavam deitadas no chão com os olhos fechados. Na primeira parte, a indicação era sentir seu próprio corpo, em uma análise da trajetória percorrida ao longo dos exercícios. Como seu corpo está? Com o objetivo de abrir a percepção auditiva, escutamos o pátio da escola, a aula de educação

física acontecendo, o barulho das outras salas, o burburinho da rua. Por último, após perceber o externo, o trabalho se direcionou para os aspectos internos, na proposição de sentir os órgãos vitais, as pernas e os braços.

Algo extremamente importante para a atuação docente é a avaliação dos participantes. Desse modo, uma roda de conversa (Figura 3.5) foi organizada para ouvir as observações de cada participante sobre a aula. A primeira observação apontada foi o tempo de qualidade de cada atividade. As estudantes apontaram que determinadas partituras corporais experienciadas poderiam ser apropriadas nos exercícios para o espetáculo em desenvolvimento, bem como explanaram sobre a importância de sentir a colega em cena em uma improvisação. De maneira geral, as estudantes comentaram que foi importante ter a oportunidade de trabalhar e conhecer colegas cenicamente que nunca trabalharam juntas antes.

**Figura 3.5** – Roda de conversa proposta para avaliação das atividades realizadas



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Os jogos e os exercícios experimentados proporcionaram ao grupo uma experimentação cênica para solucionar a proposição do jogo, resultando, posteriormente, em uma análise crítica do que foi realizado. As participantes, atuantes e espectadoras das cenas das colegas, organizaram de forma coletiva uma apreciação acerca das atuações. Em geral, os improvisos são

efetivados por meio de uma expressividade instintiva e, dessa maneira, o histórico corporal é revelado nas proposições artísticas. Por essa razão, é imprescindível avaliar o movimento constantemente para o desenvolvimento de uma consciência corporal.

Com relação à avaliação dos docentes-residentes na condução de uma proposta teatral, no momento da explicação de um jogo ou exercício, a explicação dos direcionamentos com exatidão é fundamental para evitar prejuízos no resultado do trabalho. Durante a avaliação sobre a condução das atividades práticas desempenhadas pelos residentes, foi possível constatar que os apontamentos produzidos se referiram à falta de clareza em um determinado momento nas explicações daquele que ministrou a proposta. Nesse contexto, torna-se evidente que a escola e a universidade devem ser um espaço de formação, de inovação, de experimentação, de pesquisa e de reflexão crítica. Em especial, as experiências práticas contribuíram para uma reflexão crítica em torno da formação do professor de teatro.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico do PRP possibilita a reelaboração dos conteúdos previamente planejados para que novamente possam ser aplicados. De fato, muitas vezes, a avaliação sobre o processo realizado é geradora de mudanças nas estratégias pedagógicas, com vistas a melhor atingir os objetivos lançados no subprojeto em consonância com o planejamento das escolas conveniadas. Este momento propicia, ainda, o debate sobre os desafios a serem enfrentados na profissão docente e sobre o campo de possibilidades para a realização de um efetivo trabalho com o ensino do teatro.

A iniciação em teatro no ensino básico está diretamente associada à formação dos professores que conduzem os saberes dessa linguagem artística que possui história, metodologia e conteúdos próprios. Por essa razão, a inserção do acadêmico em uma situação escolar é imprescindível, pois as habilidades e competências associadas ao profissional da educação se constroem a partir de situações que emergem do cotidiano escolar.

Nesse sentido, o trabalho realizado pelo PRP é de suma relevância, na medida em que estimula os futuros professores de teatro na realização do seu trabalho pedagógico, sem perder de vista o exercício da reflexão sobre o contexto escolar em que atuam e a si mesmos como

futuros profissionais e como sujeitos corresponsáveis pela transformação da instituição educacional.

A formação docente não precisa necessariamente ser um peso e estressante; existem possibilidades de esta experiência em formação inicial ser proveitosa, divertida e respeitosa. A prática pedagógica organizada em que todos têm direito de serem escutados, professores e estudantes, faz com que se sintam participantes em escolhas que terão impacto no processo de criação teatral, de forma democrática. Na prática cênica, a empatia com os colegas se faz presente, por mais que um estudante esteja confiante e aberto para a improvisação. Por exemplo, buscar entender seu colega de cena, o que ele necessita, é importante para dar base para ele como parceiro de cena.

Compete ressaltar que as proposições cênicas das estudantes do ensino básico foram mediadas pelos estudantes/professores licenciandos e discutidas por todo o grupo envolvido (fazedores e apreciadores). Logo, o residente/professor tem um papel fundamental nesse processo, qual seja, o de analisar e avaliar a cena em conjunto com os estudantes.

Nesse sentido, o residente/professor, no ofício de conduzir propostas que envolvam a improvisação, deve usar sua capacidade de acompanhar o processo com o necessário “recuo”, ou seja, sem impor o seu gosto pessoal, colocando o processo de criação em constante movimento e intervindo apenas para orientar os estudantes quando estes se sentirem desorientados. De fato, o professor assume um papel diferenciado ao observar o estudante/ator individualmente ou em grupo e ao propor metodologias que o auxiliem a se constituir numa experiência teatral.

O trabalho realizado pelos residentes na escola pública possibilitou o desenvolvimento de novas percepções relacionadas ao teatro na escola, sobretudo pelos próprios estudantes do ensino básico, que gradativamente ampliam o seu nível de interesse e participação nas atividades propostas.

A expressão espontânea do estudante está profundamente relacionada à orientação dada pelo professor, o qual deve favorecer os caminhos de descobertas do educando e permitir-lhe assimilá-las, transformá-las e expressá-las com prazer e naturalidade. O clima de liberdade em sala de aula deve contribuir para a expressão dos sentimentos e sensações dos discentes, sem receio de censura dos demais envolvidos nas propostas pedagógicas realizadas.

O ato da criação pressupõe motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação. No processo de encenação, muitas vezes,

conceitos e padrões de comportamento pré-estabelecidos são enfatizados no jogo e podem gerar profundas e enriquecedoras discussões entre todos os envolvidos: residentes/estudantes e estudantes/estudantes. Por essa razão, é possível afirmar que a ação do fazer teatral é uma atitude de intervenção no cenário da ética, da política e da construção do saber, contribuindo para uma discussão efetiva e responsável entre os sujeitos sobre as mais diversas questões e valores humanos encontrados no contexto sociocultural.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2004.

BORGAT, A.; LANDAU, T. **O livro dos viewpoints: um guia prático para viewpoints e composição**. Trad. Sandra Meyer. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Residência Pedagógica. Edital CAPES/PRP n. 24/2022. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Editais\\_1692979\\_Editais\\_24\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Editais_1692979_Editais_24_2022.pdf). Acesso em: 30 ago. 2024.

CARVALHO, S. de (Org.). **Introdução ao teatro dialético: experimentos da Companhia do Latão**. São Paulo: Expressão Popular: Companhia do Latão, 2009.

CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CRISTO, A. F. de. **As interfaces da pedagogia freiriana no processo colaborativo: desvelamentos na formação de atores integrada ao Ensino Médio**. 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, *campus* Curitiba, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

RIBEIRO, E. **Para que esse Drama? Pedagogia do Teatro e Transversalidade na Formação de Professores**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2017.





# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UNESPAR: TRAJETÓRIA E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Adriana Aparecida Micalski<sup>1</sup>  
Valéria Aparecida Schena<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O PRP tem como intuito a preparação do acadêmico dos cursos de licenciatura para a docência. Leva em consideração a formação de acadêmicos em sua construção de identidade profissional, ressaltando a importância da aproximação da universidade com as escolas de educação básica, nas quais o PRP se desenvolve. Apresenta a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, além de propor uma reflexão sobre a importância de desenvolver a profissão, juntamente com a base teórica e prática.

O intuito do presente estudo foi retratar as vivências, experiências, estudos e pesquisas que os acadêmicos constroem ao longo do seu papel como residentes no contexto do desenvolvimento do PRP no curso de Pedagogia da Unespar, campus União da Vitória, no período entre 2018 e 2021.

1 Residente do curso de Pedagogia da Unespar (*campus* União da Vitória).

2 Docente orientadora do PRP no Subprojeto de Pedagogia do curso de licenciatura em Pedagogia (*campus* União da Vitória).

Diante do exposto, foram esclarecidas vivências e estudos sobre ética profissional, gestão escolar e os desafios acarretados pela pandemia de Covid-19. Esses momentos foram registrados em atas que pautam o diálogo com diferentes autores, como Nóvoa e Alvim (2022), Freire (1996) e Brzezinski (2008), entre outros, que deram suporte para esta pesquisa.

O caminho metodológico apresentado para a pesquisa pautou-se na discussão da construção da identidade do acadêmico residente do PRP, do curso de Pedagogia, enquanto futuro professor. Dessa maneira, apresenta um breve histórico do PRP como totalidade, e em seguida se direciona para o subprojeto na Unespar, *campus* União da Vitória.

## 2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ACADÊMICO ENQUANTO FUTURO PROFESSOR

Entende-se que a identidade do professor pode ser analisada de forma individual ou coletiva, a qual está associada a culturas, grupos sociais, tradições, tempo, espaço, entre outros aspectos. Nóvoa (1992, p. 122) nos aponta em seus estudos que:

[...] a identidade do profissional da educação, implica o ser e o sentir-se profissional, o que não é simplesmente um produto do domínio de um conjunto específico de saberes. Com efeito, a identidade profissional é uma identidade coletiva, pois incorpora também o modo de o profissional se situar no mundo, a sua história de vida, as suas representações, os seus desejos e expectativas, as suas realizações e frustrações.

Nesse sentido, como pontua Nóvoa (1992), a identidade profissional é uma construção que se dá ao longo do processo acadêmico e que necessita do docente para lhe orientar através de conhecimentos teóricos e saberes, com a prática, além de sua própria bagagem pessoal, ou seja, suas histórias e vivências já adquiridas, antes mesmo de adentrar ao ensino superior. Nóvoa (2008, p. 27) também destaca que

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa determinada atividade educativa.

Dessa forma, pode-se reforçar que o contato dentro da escola é indispensável para anteceder a realidade da profissão docente. Esses pequenos contatos, realizados uma vez por semana no PRP, dão base para a construção detalhada da identidade profissional e devem ser refletidos sobre as competências desenvolvidas ao longo dessa construção. Nóvoa (2002) pontua algumas competências para os professores: “saber relacionar e saber relacionar-se”, “saber organizar e saber organizar-se” e “saber analisar e saber analisar-se”.

Logo, é necessário refletir sobre algumas competências para a construção dessa identidade docente, sendo primeiramente a competência apresentada na comunidade, pois é através desse contato com a comunidade que os estudantes vêm com seus próprios conhecimentos. Eles detêm uma bagagem repleta de experiências externas que remetem à família, religião e cultura, por isso é recomendado que o docente se relacione e entenda essas vivências desenvolvidas dentro deste cenário não escolar.

A segunda competência traz o conceito de autonomia, que é a base tanto para o meio profissional quanto para o meio acadêmico, e é ela que se encarrega da tomada de decisões, em que a responsabilidade se apresenta juntamente com a autonomia profissional.

A terceira competência está relacionada ao conhecimento profissional, que vem para expressar o conhecimento, no sentido em que o professor deve analisar, repensar e refletir diante da sua ação como docente, tendo claro o seu objetivo e suas metodologias.

Desse modo, conclui-se que a identidade profissional se articula e se desenvolve em inúmeras competências, cuja construção acontece de maneira diária, diante das socializações, dificuldades e sucessos adquiridos nesse processo de formulação de identidade.

Portanto, é fundamental considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), nas quais se pontua sobre a identidade do pedagogo, apresentando as novas DCNP explicitadas no art. 2º, § 1º, em que se destaca que:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p. 1).

Um exemplo de prática educativa é o PRP, que realiza diversas atividades pedagógicas ao longo do programa, proporcionando contato com diferentes visões de mundo. Isso é de extrema valia para o residente, pois permite a construção de experiências no ambiente escolar, favorecendo a formação da identidade pedagógica. Através do contato entre estudantes e entre estudantes e professores, essa troca de saberes e conhecimentos enriquece o acadêmico, aproximando-o de sua futura profissão.

Essa questão é destacada no art. 4º das DNCP, que trata do curso de Pedagogia:

Art. 4º – O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 129).

Portanto, o curso de Pedagogia permite atuar em diferentes espaços, nos quais a formação exige uma relação teórico-prática, perfazendo uma carga horária de 3.250 horas. O acadêmico da Unespar também tem a oportunidade de adentrar em diferentes projetos e programas que a universidade oferece, sendo um deles o PRP, o enfoque para a abordagem deste trabalho.

Diante disso, é necessário pontuar acerca da formação docente e definir o papel da universidade na formação do acadêmico, que tem como princípio:

[...] desenvolver no indivíduo a capacidade de — em sua vida pessoal, em sociedade, no mundo do trabalho, em qualquer outra situação em que se encontre — entender e transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade, para a contemplação do verdadeiro, do belo, do justo (Coêlho, 1996, p. 35).

Compreende-se, assim, que é através da universidade que desenvolvemos o perfil profissional, por meio de um processo de construção, formando o olhar humano em relação ao outro. Também se constrói o entendimento e a reflexão sobre o papel do educador como mediador do conhecimento e o processo de sua formação como professor e pesquisador, compreendendo a magnitude da sua responsabilidade sobre seus ensinamentos e práticas profissionais.

Essa é uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, produzir novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar (Brzezinski, 2008, p. 1142).

Dessa maneira, pode-se refletir sobre: o que é formação? Diante da colocação de Houaiss (Houaiss; Villar, 2001, p. 1372), a palavra “formação” é suscetível a múltiplas interpretações. De origem latina, vem de *formatione*, que significa ato, efeito, modo de formar. Assim sendo, essa palavra dirige-se a um grande repertório de conhecimentos.

Apesar de serem múltiplas as acepções de formação, Ferry (1987) destaca que a formação de professores possui uma natureza específica e apresenta particularmente três traços distintivos de qualquer outra formação: a) é uma dupla formação, pois, simultaneamente, é acadêmico, científica e pedagógica; b) é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar à profissão-professor; c) constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo, em que ocorre a prática profissional do formador (Brzezinski, 2008, p. 1144).

Quando se trata de formação docente, é importante esclarecer que, dentro desse processo, aprende-se a desenvolver o trabalho de maneira teórica e metodológica, destacando a ligação entre teoria e prática. A pedagogia ensina a avaliar tanto o estudante quanto o próprio trabalho do professor, promovendo essa reflexão diariamente. Refletir sobre a própria profissão é valioso, tanto para o desenvolvimento do professor quanto para o do estudante. Ao contextualizar as ações de sua prática escolar, o resultado é mais eficiente, e a aprendizagem ocorre de maneira efetiva.

## 2.1 Breve histórico do Programa Residência Pedagógica

Neste estudo, o PRP servirá como base para dialogar sobre diferentes aspectos que constituem a identidade do acadêmico enquanto futuro professor. Nóvoa (2022, p. 94) afirma que “temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional”. No entanto, para tratar do futuro professor, é necessário

proporcionar a ele experiências e vivências reais de sua futura profissão. Ou seja, é indispensável o contato com os estudantes, a rotina, os planos de aula, as avaliações, entre outros aspectos que norteiam a vida do professor.

Nóvoa (2022, p. 94) expressa essa ideia ao pontuar: “Podemos pensar este tempo como a fase inicial da profissão, como o primeiro momento de experiência da profissão, do contato com o conjunto das realidades da vida docente”. Desse modo, citam-se a seguir características formativas do PRP: (a) o programa realiza a aproximação da universidade com as escolas de educação básica; (b) o acadêmico realiza funções concretas de sua futura profissão.

Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 96) afirma que:

É esta a minha preocupação, desde sempre, uma preocupação ainda maior à medida que se acentuam os processos de dissociação entre as universidades e as escolas, entre os pesquisadores e os docentes, entre políticas que não valorizam os professores e a necessidade de uma maior presença pública da profissão.

Neste viés, surge o PRP, o qual vem para suprir essas necessidades. O programa foi desenvolvido e implementado pela Capes e pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, tendo como objetivo fortalecer a formação dos professores da educação básica, conforme cita o Edital n. 1/2020:

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (Brasil, 2020, p. 18).

O PRP vem para auxiliar o acadêmico diante de sua futura profissão, permitindo a ele compreender a realidade das escolas de educação básica e, ao mesmo momento, ajudando a entender a relação dos estudos teóricos e as práticas diárias situadas dentro da sala de aula. Assim, apresentamos alguns objetivos do PRP:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma

ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II – promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III – fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e IV – fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (Brasil, 2020, p. 1).

Entretanto, o intuito do PRP vai além da universidade, articulando ensino, pesquisa e extensão diretamente no espaço escolar. Isso permite aos acadêmicos compreender documentos, sistemas e normas presentes no dia a dia do professor, possibilitando que se construam como pesquisadores. Como expressa Freire (1996, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fa-zeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Dessa maneira, percebemos o quanto a pesquisa é fundamental no nosso dia a dia como futuros professores, pois é através dela que solucionamos muitas das questões que surgem na vida docente. O PRP permite a análise e o estudo do Projeto Político-Pedagógico, diários, avaliações, portfólios, entre outros. Por meio desses elementos, percebe-se que o acadêmico é o protagonista durante o desenvolvimento do programa. Essa questão fica evidente no artigo 43 da Portaria n. 259, de 17 de dezembro de 2019:

- a) desenvolver as ações definidas no plano de atividades do núcleo de residência pedagógica;
- b) elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor;
- c) cumprir a carga horária de residência estabelecida nesta Portaria;
- d) registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou portfólios e entregar no prazo estabelecido pela Capes;
- e) participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;

f) comunicar qualquer intercorrência no andamento da residência ao preceptor, ao docente orientador, ao coordenador institucional ou à Capes (Brasil, 2019).

O desenvolvimento dos subprojetos do PRP ocorre por meio de reuniões repletas de socialização e vivências de estudos, avaliações e produções desenvolvidas tanto na universidade quanto na escola de educação básica. Nesse processo, realiza-se o alinhamento entre teoria e prática, conforme nos aponta Paulo Freire (1996, p. 25):

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

Compreendemos que toda teoria deve estar associada a uma prática, em constante desenvolvimento com seus objetivos, permitindo aos acadêmicos intervirem em diferentes espaços, não apenas dentro da universidade, mas também nas escolas. Nota-se a relevância dessa união, que fortalece a bagagem acadêmica e promove a associação entre professores e acadêmicos. Através das colocações de Nóvoa e Alvim (2022, p. 97), compreende-se que:

Mas defendo também que a formação deve ser efetuada no espaço universitário, pois é este o lugar das profissões do conhecimento (medicina, engenharia, direito, docência etc.). Porém, é necessário que a universidade compreenda, de uma vez por todas, a necessidade de construir parcerias e ligações com as escolas, os professores e os órgãos de gestão pública da educação (secretarias municipais e estaduais de educação), pois só assim se poderão construir políticas coerentes de formação e de desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, o PRP abrange diversos objetivos, ao estar associado à formação de acadêmicos e à construção da identidade profissional. Ressalta a aproximação entre a universidade e as escolas de educação básica, que juntas desenvolvem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, alinhando os conhecimentos teóricos com as práticas vivenciadas nas escolas.

## 2.2 O PRP: caminhos do programa na Unespar

O PRP na área de educação, segundo Silva e Cruz (2018), não é algo novo no Brasil, pois sua primeira discussão surgiu em 2007, através da proposta do senador Marco Maciel (DEM-PE), tendo como parâmetro o modelo da residência médica. Contudo, o projeto só foi analisado em audiência pública no dia 15 de abril de 2009, não sendo aprovado devido aos custos das bolsas que seriam disponibilizadas. Em 2012, o programa foi modificado pelo senador Blairo Maggi (PR-MT). Assim sendo, tivemos várias versões em relação ao PRP, nas quais a falta de clareza inicial no projeto foi o motivo da sua não implementação.

O programa passou por três nomenclaturas: Residência Educacional, Residência Pedagógica e Residência Docente. Ao resgatar o histórico do programa de residência, percebe-se que, em alguns momentos, ele é insuficiente quanto ao suporte teórico para essa temática. Inicialmente vinculado à formação médica, não tinha muito direcionamento à formação docente. Desde o início do século XXI, em meados dos anos 2000 em diante, vêm ocorrendo experiências isoladas:

A Política Nacional para a Formação de Profissionais da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial n. 6.755/2009, dispondo sobre a atuação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. Os artigos 10 e 11 deste decreto propuseram ações formativas, no sentido de promover a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica, além da colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da educação básica na escola pública, por meio de projetos pedagógicos, proporcionados pela Capes, os quais objetivariam inovações nas matrizes curriculares e na trajetória de formação dos futuros profissionais docentes (Ferreira; Siqueira, 2020, p. 9).

Por esse viés, o PRP chegou à Unespar, *campus* União da Vitória, inicialmente nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Química, em 2018. A primeira coordenadora do PRP foi a professora Rosana Beatriz Ansai, acompanhada por três professoras preceptoras e um grupo de residentes bolsistas e voluntários. Durante o período de 2018 a 2021, houve muitos participantes residentes, preceptores e, em 2020, uma nova docente orientadora, a professora Valéria Aparecida Schena.

De acordo com o Edital Capes n. 24/2022, o núcleo do PRP é formado por uma docente orientadora, que é professora efetiva do colegiado de Pedagogia do *campus*; três preceptoras, professoras concursadas da prefeitura municipal deste mesmo município; quinze bolsistas residentes do curso de Pedagogia e duas voluntárias.

### 2.3 Desenvolvimento do PRP registrado nas atas de 2018 a 2021

Diante da breve trajetória apresentada, inicia-se a análise de dados, baseada no estudo das atas dos quatro anos do PRP, desde sua implementação em 2018 até 2021. Para dar início ao trabalho, foram selecionadas diferentes atas do PRP, que detalhavam cada reunião e os assuntos abordados no programa.

As atas seguem uma sequência cronológica, destacando as atividades desenvolvidas ao longo do referido período. Dessa maneira, utilizaram-se as atas como fonte de análise, com o relato das práticas vivenciadas pelos residentes. Nos registros encontrados, verificaram-se algumas atividades que se destacavam na formação dos acadêmicos para se tornarem professores, como aulas de recreação, alfabetização, leitura, escrita, além das disciplinas de geografia, ciências, história, português e matemática.

A seguir, apresentam-se três quadros que trazem de forma sintética a pauta e as deliberações das reuniões coordenadas pelas docentes orientadoras do curso de Pedagogia junto às preceptoras do PRP.

Com base nos dados do Quadro 4.1, percebe-se que, em 2018, início do PRP, as atividades desenvolvidas pelos residentes percorreram os caminhos da teoria na construção do conhecimento e do objeto a ser desvelado pela docência nas escolas campo.

Dando ênfase à discussão sobre a ética e competência do professor, apresentada no Quadro 4.1, as colocações de Paulo Freire (1996, p. 18) expressam ideias como: “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos”. Nesse sentido, o acadêmico precisa estar ciente da postura diante de estudantes, colegas de trabalho e pais. Mas é preciso reforçar que a ética não se limita aos muros da escola, mas sim a todo o desenvolvimento humano e profissional.

#### Quadro 4.1 – Implantação do PRP na Unespar no curso de Pedagogia: atividades desenvolvidas em 2018

PAUTA	DELIBERADO
1) Desenvolvimento do PRP: Apresentações das preceptoras e o sistema Classroom. (21/08/2018)	Atividades avaliativas: projeto institucional, plano de atividades, cronograma e fichamento.
2) Elaboração da primeira oficina do ensino fundamental: Dinâmica realizada pelas preceptoras, com a temática tecnologia e educação. Também houve diálogo sobre ética e competência do professor. (14/09/2018)	Entrega do primeiro fichamento. Segunda oficina no dia 29/09/2018 sobre o tema gestão, com a participação de um profissional da secretaria municipal, que foi convidado para elaborar uma palestra.
3) Dificuldades de adaptação com o Classroom e com a Base Comum Curricular, que estava em formulação pelo estado do Paraná. Diálogo sobre os fichamentos entregues. (18/09/2018)	Haverá um evento do curso de Pedagogia, a Amostra de Estágio Supervisionado, nos dias 12 a 14, sendo que no dia 13 os participantes serão responsáveis por trabalhar com o tema sensações. Todas as atividades deverão ser fotografadas.
4) Participação de todas as residentes do programa quanto às normas, carga horária e atividades. Bolsas que estavam pendentes. (09/10/2018)	Observações nas escolas onde o programa é desenvolvido: observar os professores, métodos e conteúdos, recursos, materiais e avaliações da escola, para realizar a regência.
5) Repasse de informações sobre a formatação dos fichamentos, contendo critérios de avaliação: formatação, conteúdo, coerência e língua portuguesa. Fichas de frequência e avaliação devem ser padronizadas por todas as acadêmicas. (19/10/2018)	As fichas devem ser entregues à coordenadora até o dia 06/11/2018.
6) Entrega de documentos e explicação de cada um: registro de frequência e relatório mensal das residentes e preceptoras, executados no mês de agosto. Reuniões coletivas, estudos dirigidos e individuais. Cadastro de novas integrantes do subprojeto. Análise dos diários de bordo. (23/10/2018)	A coordenadora comentou que todos devem participar da Amostra de Estágio do Curso de Pedagogia.
7) Ressaltou-se a participação das acadêmicas que estavam com pendências nas atividades. Observar os recados no grupo do PRP.	Nesse encontro também foi discutido o cronograma de dezembro e janeiro, que seria modificado.
8) Avaliação com as residentes, levando em consideração critérios como: fichamento, fórum, relatório, pontualidade e disponibilidade. (04/12/2018)	

Fonte: Elaboração própria (2023).

A ética é uma das peças fundamentais na nossa bagagem docente, e o diálogo sobre ela é essencial para reforçar as posturas e competências que os acadêmicos devem conhecer antes de entrar na sala de aula. Como ressalta Freire (1996, p. 18), “educar é substantivamente formar”. Nesse princípio, as atitudes devem ser refletidas e melhoradas, levando os acadêmicos a pensar sobre quais seres querem formar.

Através do Quadro 4.2, é possível destacar o andamento do PRP no ano de 2019. Desde sua imersão, as residentes tinham várias atividades para desenvolver conforme o cronograma do subprojeto. Ressalta-se aqui o tópico 4, em que as residentes realizaram contato com a gestão da escola,

tendo 5 horas/aula de supervisão com a diretora e 5 horas/aula com a pedagoga da escola-campo. Esse contato foi de extrema importância, pois no currículo do curso ainda não era obrigatório o estágio de gestão, que entrou em vigor apenas no ano de 2022.

#### Quadro 4.2 – PRP Unespar no curso de Pedagogia: atividades desenvolvidas em 2019

PAUTA	DELIBERADO
<p>1) Solicitação de documentos para a inserção da nova preceptora. Foi comunicado que deveria organizar o cronograma da próxima reunião. Nesse mesmo dia, foram revisados os planos de atividades e as fichas de fevereiro. (07/02/2019)</p> <p>2) Organização dos cronogramas e distribuição das atividades, que marcaria o início da imersão dos residentes na escola-campo. Seriam 320 horas a serem cumpridas, divididas em 90 horas de projetos temáticos, 15 horas de diário de bordo, 20 horas de observação, 40 horas de regência, 30 horas de reunião, 80 horas de planejamento de atividades e intervenção, 40 horas de atividades educativas de intervenção pedagógica e 5 horas de vídeos. Nesta mesma reunião, ressaltou-se a importância das anotações no diário de bordo. (08/02/2019)</p> <p>3) Discussões sobre o texto “Nem tudo pode ver, ouvir ou dizer”. Ressaltou-se as horas do cronograma realizado de fevereiro até novembro de 2019. (12/02/2019)</p> <p>4) Início da reunião falando sobre gestão. As preceptoras deveriam elaborar um cronograma para a observação das bolsistas, com a diretora (5h/a) e supervisoras (5h/a). Suas experiências deveriam ser anotadas no diário de bordo e na ficha de frequência, e no final seria realizado um artigo sobre a demanda observada. Foi comunicado que as bolsistas deveriam preencher as fichas de atividades do mês de fevereiro, totalizando 26 horas de atividades: reunião geral (4 horas), assessoria pedagógica (20 horas) e diário de bordo (2 horas). (26/02/2019)</p> <p>5) Discussão sobre os projetos temáticos. Devido à greve do município, as bolsistas deveriam confeccionar brinquedos pedagógicos e elaborar um plano para essa confecção, que poderia ser realizada em dupla, contabilizando 2 horas de regência, 8 horas para preparação de material e 4 horas de planejamento. Cada unidade temática contaria com 14 horas: 12 horas de planejamento e intervenção, e 2 horas por jogo. Durante o ano, deveriam ser feitos 7 jogos, que poderiam ser aplicados em diferentes salas, com uma breve adaptação, obtendo mais horas de regência. (12/03/2019)</p> <p>6) A docente orientadora começou falando sobre as alterações nas atividades de observação e regência das residentes, ressaltando que as intervenções pedagógicas poderiam ser efetuadas em duplas, iniciando com a observação, seguindo com o planejamento, plano de aula e confecção de jogos. (19/03/2019)</p>	<p>No dia 5 de fevereiro, foi determinada a nova escola onde o PRP iria atuar. Ficou decidido que a primeira reunião geral das bolsistas ocorrerá no dia 11 de fevereiro.</p> <p>Ficou decidido que os planos de aula devem ser postados na Plataforma Freire e que as residentes, juntamente com as preceptoras, devem organizar o plano de observação e regência. Também foi decidido que serão confeccionadas camisas e jalecos institucionais.</p> <p>Ficou deliberado que as bolsistas devem participar das três formações do projeto “Senta que lá vem história”. Também ficou decidido que haverá um plano de aula padrão. A próxima reunião geral foi marcada para o dia 19 de março, e a reunião com as preceptoras será no dia 26 de março. Ficou decidido que, ao final da observação, os diários de bordo devem ser revisados e as fichas de frequência entregues. Também será realizada uma ficha de avaliação que a coordenadora trará na próxima reunião.</p> <p>A docente orientadora comunicou que as fichas de março devem ser preenchidas, totalizando 28 horas, sendo: reunião geral (2 horas), formação do projeto (cotação de história, 4 horas), preparação de atividades (8 horas), planejamento das atividades (4 horas), dia do município (8 horas) e diário de bordo (2 horas).</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

As observações junto às atividades de gestão escolar foram fundamentais, pois permitiram às residentes perceber o compromisso da diretora enquanto gestora, que se diferencia da responsabilidade do professor. Muitas vezes, o trabalho da direção escolar é inviabilizado, mas é importante lembrar que cabe aos gestores da escola realizar o trabalho colaborativo, organizar a escola e promover a interação entre pais, estudantes e a comunidade. Como expressa Souza (2009, p. 50):

[...] a reflexão parte da observação apurada da realidade da escola e de seus problemas, para, posteriormente, os professores, o coordenador, o gestor, os funcionários, os alunos e a comunidade buscarem alternativas para que a Unidade Escolar possa garantir, a todos, o desenvolvimento de sua aprendizagem (Souza, 2009, p. 50).

Entretanto, para o funcionamento de uma escola democrática, o papel do gestor é fundamental, tanto para o desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes quanto para os diálogos entre as famílias e a articulação política com o sistema de ensino. Nesse sentido, o PRP contribui para a bagagem profissional dos acadêmicos, permitindo-lhes o contato com diferentes áreas de atuação que a pedagogia abrange.

Com relação ao Quadro 4.3, foi possível observar que o PRP começou em outubro de 2020, e esse atraso foi devido à pandemia de Covid-19, que afetou diferentes esferas da sociedade, incluindo a educação.

**Quadro 4.3 – PRP Unespar no curso de Pedagogia: atividades desenvolvidas em 2020 e 2021**

PAUTA	DELIBERADO
<p>1) A reunião aconteceu através da plataforma Meet, por meio da qual realizaram a leitura do edital (n. 1/2020), sendo contemplados novamente com o PRP. O subprojeto foi formado pela docente orientadora, uma preceptora, oito bolsistas e uma voluntária, Valéria Aparecida Schena. Devido à pandemia, o programa começou em outubro de 2020, sendo realizadas atividades remotas via plataformas digitais, como: leitura e estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na escola parceira; leitura e estudo da Proposta Pedagógica Curricular da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória; I Jornada de Formação do Pibid e RP; lives direcionadas à alfabetização e à formação docente; formação com os professores da rede municipal de educação sobre o uso das tecnologias; II Jornada de Formação Docente do Pibid e do RP da Unespar. (09/10/2020)</p> <p>2) Reuniram-se online pela plataforma Skype, às 15 h 30 min, as professoras Valeria Schena do colegiado de Pedagogia, a preceptora do RP em Alfabetização e as acadêmicas residentes do curso de Pedagogia, para a discussão da seguinte pauta: a abertura da I Jornada de Formação Docente Pibid/RP Unespar, que ocorreu remotamente no dia 19/10/2020, para acadêmicos bolsistas e voluntários, professores coordenadores, supervisores, preceptores e todos os envolvidos com o Pibid ou com o PRP. Relatou-se sobre a importância dessas formações nos períodos de pandemia e quanto à apresentação cultural, que foi marcante para todos. Em seguida, a professora Valeria Schena perguntou ao grupo sobre a percepção que tiveram da primeira formação, com a contribuição de diferentes acadêmicas sobre suas reflexões. (10/12/2020)</p> <p>3) Nos meses de dezembro e janeiro, foram realizados estudos e leituras sobre a escola em que atuam. No segundo módulo do projeto, em fevereiro, serão elaborados planejamentos e confeccionados materiais. Visando a melhor distribuição das acadêmicas para atuação na escola, elas serão divididas em trios para estarem na escola em dias e turnos diferentes. Foi discutida a quantidade de horas cumpridas até o momento. A professora Valeria falou sobre a avaliação que acontecerá no final do 1º módulo, quando a supervisora, juntamente com a coordenadora, fará uma avaliação do desempenho das acadêmicas no projeto, que contará como nota para a disciplina de estágio. (12/02/2021)</p> <p>4) Reuniram-se online pela plataforma Meet para a discussão da seguinte pauta: apresentação da equipe da escola municipal onde os acadêmicos residentes realizam o projeto. A docente orientadora apresentou as professoras para as residentes. Após isso, as preceptoras se apresentaram e realizaram uma breve explicação sobre o trabalho do PRP a ser realizado na escola no ano de 2021. Em seguida, as acadêmicas se apresentaram e dialogaram sobre as experiências devido à pandemia. (16/02/2021)</p>	<p>Nesse encontro, as residentes foram comunicadas de que deveriam participar de todas as ações desenvolvidas pelo projeto.</p> <p>Foi frisado que, no mês de maio de 2021, acontecerá a imersão das acadêmicas na educação básica, na qual realizarão a intervenção pedagógica por meio da regência, que será aplicada remotamente. A imersão começará em abril com a observação, seguida pela realização dos planejamentos, atividades e confecção dos materiais que serão utilizados na regência.</p> <p>No mês de fevereiro, devem ser elaborados jogos pedagógicos de alfabetização, garantindo que todos os materiais pedagógicos sigam uma linha metodológica adequada.</p> <p>Em abril de 2021, a regência ocorrerá remotamente através do grupo de WhatsApp da turma, com conteúdo voltado à alfabetização. Além do planejamento (impressão de atividades), devem ser incluídos dois jogos pedagógicos (confeccionados para cada criança). As acadêmicas bolsistas gravarão pequenos vídeos explicativos das atividades propostas, que serão encaminhados para as professoras regentes de turma.</p>

*continua...*

PAUTA	DELIBERADO
<p>5) Reuniram-se online pela plataforma Meet a docente orientadora e a preceptora em Alfabetização, e residentes do curso de Pedagogia, para a discussão da seguinte pauta: a preceptora explicou como seriam os encaminhamentos da observação para regência e foi feito o sorteio de turmas. Serão 20 horas de observação e 40 horas de regência, divididas em dois momentos. Explicou que serão 10 horas de observação por meio do grupo de WhatsApp com a professora regente. Houve um momento de interação do grupo para tirar dúvidas e elaborar o planejamento. (05/03/2021)</p> <p>6) Reuniram-se online pela plataforma Meet a docente orientadora e a preceptora em Alfabetização, e residentes do curso de Pedagogia, para a discussão da seguinte pauta: a docente orientadora iniciou a reunião elogiando o engajamento de todas as residentes junto ao PRP. Em seguida, trouxe os seguintes apontamentos: inscrição de todos na II Jornada RP, no site da Unespar, no qual há um link do RP com normativas e informações. As residentes devem utilizar a leitura da obra de Paulo Freire, <i>Pedagogia do oprimido</i>, pois no mês de maio haverá uma sala de debates criada pelo PRP sobre esta obra. E quem tiver interesse poderá escrever uma carta a Paulo Freire, que será lançada no site no mês de setembro. Outro assunto debatido foi a possibilidade de publicar um resumo expandido (e-book módulo II) das práticas realizadas em julho, e no final do ano produzir um artigo que será lançado no e-book módulo III. (02/04/2021)</p>	<p>A preceptora ressaltou a importância da ficha de avaliação da regência, que será avaliada pela professora preceptora e pela professora regente. A coordenadora informou que a 2ª etapa do programa se inicia em maio e que, no mês de agosto, devem ser concluídas as construções dos jogos pedagógicos. Lembrou também da necessidade de atualizar a Plataforma Freire com artigos, apresentações, eventos e TCC. A preceptora destacou a importância de usar o jaleco para gravar os vídeos da regência, para que as professoras identifiquem nossa instituição.</p>

Fonte: Elaboração própria (2023).

Com relação à pandemia vivenciada no ano de 2020, ressaltam-se nas atas as dificuldades encontradas dentro do PRP. Quanto a essa adversidade, cita-se Seroiska *et al.* (2022, p. 4):

A pandemia do corona vírus (Covid-19) trouxe muitas incertezas e mudou a forma de vida de todos. Em meio a esse panorama assustador e conturbado, não apenas a questão da saúde foi impactada, mas também o ensino e aprendizagem, com a chegada do vírus as escolas foram fechadas, assumindo um formato remoto repleto de desafios, pois maioria das escolas não conta com o suporte necessário para o oferecimento do ensino remoto ou a distância.

A pandemia impactou todas as áreas da sociedade, especialmente a educação, criando diversas lacunas em seu processo. O PRP é um exemplo disso, pois durante o período pandêmico foi necessário aprimorar-se em vários aspectos, incluindo os formatos tecnológicos e a formação dos docentes. Nesse contexto, junto com os professores da rede municipal de educação de União da Vitória – PR, os residentes participaram de formações

e *lives* com diversos palestrantes, que ajudaram a entender e intervir nas dificuldades enfrentadas pela educação durante a pandemia.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 27).

De acordo com Nóvoa (1992), a educação sempre ocupa um papel central na realidade. Mesmo diante de desafios como a falta de investimento e o distanciamento dos estudantes, o PRP continuou a atuar durante a pandemia. As residentes estiveram ativamente envolvidas nesse período crítico, esforçando-se para superar as dificuldades na aprendizagem dos alunos.

Entendemos que o ensino remoto foi implementado para que evitasse que os alunos ficassem sem aula, mas também precisamos evidenciar que é um processo que deixou muitas lacunas, principalmente aos alunos que estão em fase de alfabetização e para aqueles que não possuem acesso aos meios tecnológicos necessários para o estudo (Seroiska *et al.*, 2022, p. 6).

Assim, entendemos que o ensino remoto foi uma solução necessária durante a pandemia. No entanto, é importante destacar que o contato direto com os estudantes em sala de aula é a melhor maneira de ensinar e aprender. Embora o período de incerteza tenha exigido intervenções para enfrentar a difícil realidade da educação, podemos compreender a afirmação de Nóvoa (1995, p. 25), que diz:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

É com esse princípio que o PRP proporciona experiências concretas tanto no ensino presencial quanto no remoto. Ele contribui para que as residentes ampliem sua bagagem profissional por meio de diversas experiências e formações, compreendendo o valor da sala de aula, do contato com os estudantes e do principal objetivo como professoras: ensinar, ajudar e acolher. Dessa forma, podemos concordar com Nóvoa (1992, p.

13), que afirma: “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Em conclusão, percebemos que a formação principal deve começar nas atitudes das residentes. Cada ação e experiência deve permitir repensar as atitudes como futuros professores, colocando seus estudos em prática e mantendo sua identidade sempre em construção, sem se acomodar. Nesse trajeto de formações, é importante não esquecer das esferas que potencializaram sua identidade profissional.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste capítulo, apresentou-se uma discussão sobre o PRP, implementado na Unespar em 2018, que trouxe inúmeras contribuições para a formação da identidade dos acadêmicos. O PRP, composto pela docente orientadora, preceptora, residentes e voluntários do curso de Pedagogia, destaca a importância da aproximação entre a universidade e as escolas de educação básica, articulando a identidade profissional com a teoria e a prática.

Este capítulo analisou dados de diversas atas entre 2018 e 2021, detalhando as pautas e deliberações sobre os encontros, estudos e atividades educacionais. A partir dessa análise, foram identificados temas relevantes, como ética e competência profissional (ata de 2018), gestão pedagógica e postura profissional (ata de 2019), e as dificuldades enfrentadas durante a pandemia de Covid-19 (atas de 2020 e 2021). Esse período foi marcante para a educação, deixando lacunas tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação.

A pesquisa destaca a relevância do PRP, as inúmeras vivências e experiências para residentes e professores preceptores, que contribuem para a formação da identidade profissional. O contato direto com a escola e a troca de experiências em sala de aula tornam a aprendizagem teórica real, construindo a identidade profissional. No futuro, os profissionais devem atuar com ética e competência, sabendo administrar e dialogar com diversas situações no âmbito educacional. Além disso, é essencial aprender a lidar com as grandes dificuldades da carreira educacional, mantendo a identidade em constante desenvolvimento e reconhecendo a contribuição da graduação para a construção profissional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital n. 1, de 3 de janeiro de 2020. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 24**, de 29 de abril de 2022. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Edital\\_1692979\\_Edital\\_24\\_2022.pdf/view](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf/view). Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 259**, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, Distrito Federal, dez. 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 2 set. 2024.

BRZEZINSKI, I. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRZEZINSKI, I.; AGUIAR, M. A. da S.; FREITAS, H. C. L., SILVA, M. S. P. da; PINO, I. R. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, v. 27, n. 96, p. 633-1074, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>. Acesso em: 2 ago. 2023.

COÊLHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 17-43.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. S. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 7-19, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2020.v10.31448>. Acesso em: 2 ago. 2023.

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

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Verbete “formação”.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A.; ALVIM, L. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Sec/Lat, 2022.

SEROISKA, A. M.; VANZIN, E.; VERGOPOLAN, M.; SCHENA, V. A.; VASKO, V. Fazer pedagógicos em tempos de pandemia: espaços virtuais no programa residência pedagógica. *In*: GUILHERME, D. (Org.). **A formação inicial e continuada de professores e a identidade docente**. Ponta Grossa: Atena, 2022.

SILVA, K. A. C. P. da.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Revista Momento: diálogos em educação*, Porto Alegre-RS: PPGEDU-FURG, v. 27, n. 2, p. 227- 247, mai./ago, 2018.

SOUZA, F. D. **Análise do Projeto Político-Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva**. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91200>. Acesso em: 2 ago. 2023.





# O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS PARA PROMOVER O LETRAMENTO CIENTÍFICO

Shalimar Calegari Zanatta<sup>1</sup>  
Luciana Rodrigues Ramos<sup>2</sup>  
Ana Flávia Meurer Silva<sup>3</sup>  
Luiz Gustavo de Jesus Soares<sup>4</sup>  
Luiza Helora Pelegrino Barbosa<sup>5</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com o PRP, direcionado exclusivamente para estudantes de cursos de licenciatura, um dos objetivos é propiciar o aprofundamento teórico-prático, contribuindo assim para sua formação e construção da identidade profissional.

Nesse sentido, o PRP de Ciências Biológicas da Unespar, *campus* Paranavaí, trouxe, para os residentes, a seguinte discussão: para que ensinar ciências?

A busca para esse questionamento mostrou que o letramento científico (LC) dos estudantes do ensino fundamental e médio deve ser o principal

- 
- 1 Docente orientadora do PRP Subprojeto de Biologia no curso de Ciências Biológicas (*campus* Paranavaí).
  - 2 Mestranda do Programa PPIFOR em Formação Docente (*campus* Paranavaí).
  - 3 Mestranda do Programa PPIFOR em Formação Docente (*campus* Paranavaí).
  - 4 Residente do PRP Subprojeto de Biologia da Unespar (*campus* Paranavaí).
  - 5 Residente do PRP Subprojeto de Biologia da Unespar (*campus* Paranavaí).

objetivo do ensino de ciências. Porém, o LC será promovido se o professor adotar uma concepção afirmativa para o ato de ensinar (Duarte, 1998). Ou seja, precisamos resgatar o papel do professor para dar sentido ao ensino de ciências.

## 2 AS INFLUÊNCIAS POLÍTICAS NO PROCESSO DE ENSINO

No Brasil, conforme a Lei n. 9.394/1996, a escola é uma instituição social com frequência obrigatória para todos os indivíduos até o Ensino Médio, o que ocorre por volta dos dezessete anos. Não é por acaso que esse espaço está no centro de diversas discussões políticas e sujeito a jogos de controle. Por isso, interferências externas podem descaracterizar o papel da escola e do professor e/ou esvaziar conteúdos que representam o conhecimento acumulado pela humanidade.

A escola é a única instituição responsável por formar o homem em sua plenitude, ou o homem omnilateral, como defendido pela teoria marxista.

De acordo com a União Europeia,

A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995 *apud* Inep, 2000, p. 7).

As interações entre as políticas de controle financeiro e os novos arranjos sociais se somam a um complexo caldo eclético de valores que interferem, em menor ou maior grau, no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nos conteúdos, nas metodologias didático-pedagógicas e no papel da escola e do professor. No caso do ensino de ciências, parâmetros adicionais, como a epistemologia das ciências adotada pelo professor, também interferem nesse processo.

Podemos ressaltar dois pontos de vista antagônicos que competem entre si: (i) a escola como espaço de formação humana e de lutas para transformação social ou (ii) como espaço de desenvolvimento de habilidades e competências para preparar estudantes para o mercado e a lógica capitalista. Branco *et al.* (2018) pontuam que a escola que visa a formação humana e a transformação social não necessariamente negligência a

preparação dos jovens para o trabalho. A questão é a ênfase dada ao tipo de formação ou preparação. Como alertam os autores citados, a BNCC enfatiza a preparação do jovem para o trabalho porque evidencia a importância do desenvolvimento das competências e habilidades, secundarizando os conteúdos e o papel do professor como agente transmissor do conhecimento acumulado pela humanidade.

A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). O documento traz competência como sendo a mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos, e habilidades, como as práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Esse documento é resultado de exigências de organizações internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n. 9.394 de 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE), que entrou em vigor em 2014 e valerá até 2024, conforme estabelecido na Lei n. 13.005. Sua formulação teve início em 2015 e contou com a participação de membros de associações científicas, universidades públicas, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e representantes de organizações privadas, como a organização não governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum (Marsiglia *et al.*, 2017).

A implantação da BNCC, apesar de ter vindo sob um discurso governista de dar mais qualidade e trazer equidade para a educação a nível nacional, na verdade, foi um processo com forte presença de representantes do empresariado e pouca participação de educandos e educadores (Macedo, 2014).

A BNCC para o ensino fundamental I e II foi aprovada em 2017 e, em 2018, foi aprovada a BNCC do ensino médio. No ensino fundamental, a BNCC está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ensino Religioso; Ciências Humanas; e Ciências da Natureza. Para o ensino médio, são contempladas quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Brasil, 2018).

A área de Ciências da Natureza do ensino fundamental I e II e a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do ensino médio objetivam o letramento científico (LC). A BNCC não traz, explicitamente, o que significa

o LC, mas sugere que a escola deve formar cidadãos capazes de interpretar fenômenos da natureza, participar de decisões de forma consciente e resolver problemas. Na literatura pertinente, o termo LC é, algumas vezes, utilizado como sinônimo de alfabetização científica (AC) e, em outras vezes, com significados específicos.

Para Cunha (2010), alfabetizar se relaciona ao alfabeto, à disposição das letras de determinada língua e ao conjunto destas, que são caracteres do abecedário, cujo sentido é expresso pela escrita, enquanto o letrado é alguém instruído, culto.

Mamede e Zimmermann (2005, p. 1) diferenciam LC de AC: “A alfabetização refere-se às habilidades e conhecimentos que constituem a leitura e a escrita, no plano individual, ao passo que o termo letramento se refere às práticas efetivas de leitura e escrita no plano social”. Podemos assim afirmar que a alfabetização está mais ligada à aprendizagem da leitura e escrita na educação formal, enquanto o letramento se encontra voltado à leitura do mundo.

Logo depois do termo letramento ter ganhado essa definição, ele passou por um processo de expansão, chegando até outras áreas, principalmente as de ensino de ciências e matemática.

No entendimento de Carvalho (2015, p. 9), “alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados”, pois percebe que a alfabetização envolve a instrução sobre os códigos alfabéticos, enquanto o letramento abrange os usos sociais que se faz a partir do ato de ler e escrever. Assim, ser alfabetizado e letrado significa ter um meio de acesso e uso do conhecimento que infere na participação social a partir da alfabetização.

Para Soares (2004), a diferença das práticas sociais gera especificidades e indissociabilidade entre alfabetização e letramento (teórica e pedagogicamente). Enquanto para Sasseron e Carvalho (2011, p. 60) a AC é definida como o “[...] ensino de Ciências que almeja a formação cidadã dos estudantes para o domínio e uso dos conhecimentos científicos e seus desdobramentos nas mais diferentes esferas de sua vida”. Consoante as autoras, o estudante alfabetizado cientificamente deve ser capaz de entender termos e conceitos científicos; a natureza da ciência e os processos de sua produção e desenvolvimento; e os vínculos entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS), demonstrando competência para aplicar os conhecimentos assimilados ao longo de sua existência.

Fazendo um comparativo desses termos com sua origem, percebemos que a AC está mais ligada ao entendimento e interpretação de dados e

informações do campo científico, seja do que é estudado em sala de aula ou fora dela. Já o LC se refere a um campo mais prático, um aprendizado vivencial e, assim como a AC, pode ocorrer dentro e fora dos espaços formais de educação.

Ainda com relação ao LC, Santos (2007) nos apresenta um breve histórico relacionado à educação científica em nosso país. O autor afirma que, tradicionalmente, a educação brasileira, de maneira geral, é marcada pela tradição jesuítica ocorrida no tempo da colonização portuguesa e isso também refletiu na educação científica no Brasil. Esse modelo de educação fez com que houvesse a implantação da disciplina de Ciências apenas em 1930, por meio de um processo de atualização curricular que aconteceu nessa época e que teria alguns desdobramentos posteriores.

Pereira e Teixeira (2015) apresentam apontamentos relacionados ao LC e sua diferença em relação à AC, sendo que este segundo se refere à aquisição de conhecimentos científicos sem uma aplicação prática. Já o LC se traduz na utilização prática desse conhecimento no cotidiano. Ainda, nos é apresentada uma problematização quanto à seleção dos conteúdos, que deve partir do cotidiano dos estudantes e daquilo que deve ser estudado.

Espera-se que os indivíduos letrados cientificamente possam combinar o conhecimento com a habilidade de tirar conclusões baseadas em evidências, compreender, julgar e tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele provocadas pela atividade humana, viabilizando assim o exercício da plena cidadania (OECD, 2011).

Diante do exposto, interpretamos o LC da BNCC como sinônimo da AC porque ambos os termos, de modo geral, representam a capacidade do indivíduo de interpretar fenômenos, identificar *fake news*, interpretar notícias, opinar e utilizar as tecnologias com responsabilidade, diferenciando fatos de opiniões sobre questões que envolvem as ciências e suas tecnologias.

### 3 O LETRAMENTO CIENTÍFICO NA BNCC

O termo letramento científico apareceu na segunda versão, não aprovada, da BNCC. Entre as 652 páginas, o termo foi descrito como:

O “letramento científico” pode garantir um conhecimento crítico do mundo e do tempo em que se vive, em lugar de uma noção dogmática de conhecimento. O letramento científico é aqui entendido como a capacidade de mobilizar o conhecimento científico para questionar e analisar ideias e fatos em profundidade,

avaliar a confiabilidade de informações e dados e elaborar hipóteses e argumentos com base em evidências. Essa dimensão formativa envolve reflexão sobre os fundamentos dos vários saberes e possibilita ao estudante reconhecer o caráter histórico e transitório do saber científico, bem como a possibilidade de diálogo com outras formas de conhecimento e com outras convicções (BNCC, 2ª versão revisada, p. 491).

Depois da apresentação da segunda versão, como apontado neste texto, a BNCC foi separada e aprovada em momentos distintos, uma para o ensino fundamental I e II e outra para o ensino médio.

A BNCC do ensino fundamental I e II traz o LC como objetivo do ensino de Ciências da Natureza. Porém, a BNCC aprovada para o ensino médio não traz, em nenhuma de suas 154 páginas, o termo “letramento científico”, conforme constatamos. O documento reconhece a necessidade do desenvolvimento das várias dimensões que envolvem o ensino de ciências, mas não deixa claro como as unidades temáticas se relacionam com as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas. Parece-nos um contrassenso que o LC perca sua importância no ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, área do ensino médio.

O termo “letramento científico” aparece em todos os relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Nas avaliações dos ciclos de 2000 e 2003, o termo foi definido como “a capacidade de usar o conhecimento científico para identificar questões e tirar conclusões baseadas em evidências, a fim de compreender e ajudar a tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças feitas a ele por meio da atividade humana” (OECD, 2015).

Em 2006, o foco da avaliação Pisa foi ciências, e o conceito de letramento científico se desdobrou em dois componentes: “conhecimento de ciências” e “conhecimento sobre ciências”. Também se reforçou a necessidade de relacionar a ciência com a tecnologia. Essa definição permaneceu sem alterações significativas para as avaliações de 2009 e 2012. Em 2015, o componente definido como “conhecimento sobre ciências” foi dividido em: “conhecimento procedimental” e “conhecimento epistemológico”.

Assim, de acordo com o Pisa de 2015, o letramento científico é composto pelo conhecimento e domínio das leis que descrevem os fenômenos, inseridos no desenvolvimento histórico, as aplicações tecnológicas desses conhecimentos, e os processos de construção a nível pessoal, local/nacional e global. Dito de outra forma, letramento científico requer não apenas o

conhecimento de conceitos e teorias, mas também de procedimentos e práticas comuns da investigação científica e de como eles possibilitam seu avanço. Esses conceitos sobre o LC estão em consonância com o LC da BNCC do ensino fundamental I e II.

Voltando nosso foco para o LC no ensino médio, o estado do Paraná, em acordo com a BNCC, desenvolveu o Documento Curricular Referencial do Paraná (DCRPR) (Paraná, 2008) que define o LC como crucial para desenvolver pessoas críticas, capazes de opinar, atuar como debatedores e interventores na busca de uma sociedade preparada para inovações e soluções dos problemas. Sendo assim:

[...] o letramento científico aqui proposto, visa a consolidação de competências específicas da área de Ciências da Natureza, desenvolvidas nos estudantes a partir da conquista das habilidades em cada etapa do Ensino Fundamental [...] compreende um conjunto de habilidades e saberes distribuídos em quatro dimensões: (i) o conhecimento do vocabulário, processos e produtos relativos à ciência e tecnologia; (ii) a abertura mental para a descoberta, permitindo a (re)construção de saberes a partir da investigação e modelagem; (iii) a comunicação com o uso correto do vocabulário e sistemas semióticos específicos das Ciências e, (iv) a intervenção na realidade pautadas nos princípios da ética e sustentabilidade socioambiental (Paraná, 2019, p. 732).

Para Marsiglia *et al.* (2017), a educação formal é o processo pelo qual adquirimos conhecimentos científicos, historicamente constituídos, e ensinados em estabelecimentos formais de ensino, sejam eles públicos ou privados. A autora ressalta que a origem desse fenômeno educativo se confunde com a própria existência humana e que, ao contrário dos demais animais, nós, como seres humanos, nos destacamos por nossa capacidade de adaptar a natureza ao nosso modo de vida.

Quando se discute a educação e a origem das escolas, percebe-se que estas estão fortemente relacionadas com o trabalho, a criação e o criador do ser social, o que nos diferencia dos demais animais. Conforme Ramos (2011), educação, trabalho e conhecimento se articulam entre si como áreas complementares. Segundo o autor, conhecimento é definido, do ponto de vista da ciência, como uma produção do pensamento que permite aprender e representar as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Essa definição se assemelha à ideia de trabalho, que é

a materialização concreta do que antes havia sido idealizado (Braverman, 1987). Portanto, o conhecimento e o trabalho têm como base a realidade.

Segundo Ramos (2011), a produção de conhecimento em educação requer uma compreensão da história da formação e deformação dos trabalhadores a partir das condições materiais da existência humana. Concordamos com a autora nesta afirmação, pois a relação entre trabalho e conhecimento, além de ser historicamente construída, é necessária para pensar sobre os caminhos que a educação tem tomado.

Para transmitir conhecimentos nos estabelecimentos formais de educação, é necessário promover uma estrutura curricular que atenda à demanda de formação de um tipo específico de homem para uma determinada sociedade. No caso do Brasil, um país continental com uma enorme diversidade sociocultural em cada uma de suas regiões, essa estruturação tem sido objeto de disputa ao longo do tempo.

Atingir este estágio do desenvolvimento cognitivo do estudante requer eficiência do papel da escola como transmissora do conhecimento acumulado pela humanidade. Ou seja, o estudante deverá ser capaz de compreender a ponto de transpor o conhecimento visto em sala de aula para além dos muros da escola.

## **4 A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL E AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER**

David Paul Ausubel nasceu em 1918, em Nova York, Estados Unidos. Durante sua formação escolar, vivenciou a escola baseada nas teorias de aprendizagem conexionistas. De acordo com essas teorias, a repetição, os castigos e as humilhações seriam estratégias eficientes para promover o ensino. Discordando disso, buscou compreender os processos mentais que ocorrem durante a aprendizagem em sala de aula, resultando na teoria da aprendizagem significativa (TAS) como sua tese de doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Columbia.

A TAS é uma teoria cognitivista, construtivista e interpretacionista. Aqui, “construtivista” nada tem a ver com o “construtivismo” das teorias do “aprender a aprender” e, antes de apresentarmos o significado do termo, precisamos pontuar as diferenças.

Para Ausubel (2000), a insatisfação com os métodos expositivos e de instrução verbal levou à defesa dos métodos de “auto-descoberta”

e “resolução de problemas”, e estas metodologias estão carregadas de pressupostos políticos neoliberais.

A TAS considera que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é capaz de organizar hierarquicamente os conceitos que estruturam um determinado conhecimento.

Masini e Moreira (2008) definem que os conceitos não são estruturas espontâneas, mas representam um processo sistemático e organizado do conhecimento humano e só serão adquiridos pelos estudantes por meio do processo de escolarização. Ou seja, eles não são intuitivos. Para Ausubel, a escola deve promover a aprendizagem por recepção.

A aprendizagem por recepção de Ausubel difere da tradicional transmissão oral do professor. Na transmissão diretiva do conteúdo, como a utilizada no ensino tradicional e severamente criticada pelas pedagogias do aprender a aprender, o estudante é considerado uma tábula rasa e os conteúdos são apresentados de forma fragmentada, dos conceitos mais específicos aos mais gerais, esperando que, ao final, o estudante sistematize o todo, juntando as partes.

Na TAS, o parâmetro mais importante para promover a aprendizagem é identificar o que o estudante já sabe, ou identificar os “subsunoçores”.

Ausubel define subsunoçores como o conhecimento prévio do estudante sobre determinado assunto, no qual a nova informação vai se ancorar. Acerca de subsunoçores:

[...] quer dizer, o novo conhecimento não interage com qualquer conhecimento prévio, mas sim com algum conhecimento que seja especificamente relevante para dar-lhe significado. Isso implica que se não houver esse conhecimento prévio não poderá haver aprendizagem significativa. [...] (Masini; Moreira, 2008, p. 15-16).

Além de identificar os subsunoçores, para Ausubel (2000), o professor deve apresentar primeiro o todo e depois ir especificando e relacionando cada conceito específico com o todo. Podemos dizer que, para Ausubel, a aprendizagem ocorre de forma cíclica. Existe um sentido descendente, no qual o professor deve promover a diferenciação progressiva, e um sentido ascendente, no qual o professor realiza a integração conciliativa. Para Masini e Moreira (2008), isso caracteriza um ensino do tipo “desce-sobe”.

Neste processo cíclico, a estrutura cognitiva do estudante vai se modificando como resultado da interação entre os conceitos apresentados pelo professor e seus conceitos pré-existentes. Para Masini e Moreira (2008, p. 32), “cada disciplina acadêmica tem uma estrutura articulada

e hierarquicamente organizada de conceitos que constitui o sistema de informações dessa disciplina”. Cabe ao professor identificar, sistematizar e apresentar essa estrutura, levando em consideração o conhecimento prévio do estudante.

Em resumo, uma proposta de ensino que satisfaça as condições do princípio da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa deve partir de materiais organizados e hierarquizados conceitualmente de modo não arbitrário entre o conteúdo e a estrutura cognitiva do aprendiz. É importante ressaltar o papel do professor para promover a aprendizagem dita significativa.

Por outro lado, os documentos BNCC e DCRPR trazem, conforme pesquisa realizada por nós, a pedagogia do aprender a aprender: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer. Nesta perspectiva didático-metodológica, o professor é expropriado do seu papel como sujeito responsável pela transmissão do conhecimento.

A pedagogia do aprender a aprender surgiu dentro do movimento de “Educação para Todos”, que teve início na década de 90 a partir da Conferência Mundial ocorrida em Jomtien, na Tailândia. A referida conferência foi promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), com a participação de mais de 150 países (Pacheco *et al*, 2020). Porém, como apontado por alguns pesquisadores, trata-se de mais um movimento capitalista dentro do âmbito educacional (Sobral; Sousa; Jimenez, 2009).

Para Duarte (2001), a pedagogia do aprender a aprender está relacionada com o movimento escolanovista, que defende uma educação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, objetivando a preparação do estudante para o mundo do trabalho como o objetivo central.

## 5 UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA BNCC

Em agosto de 2022, procedemos a uma entrevista semiestruturada com professores da rede estadual do ensino fundamental e médio do estado do Paraná de um determinado colégio do município de Nova Esperança. Nessa entrevista, percebeu-se a insatisfação desses profissionais com a implantação da BNCC.

Como relatado, de forma geral, os professores lembraram que o primeiro momento de discussão do documento ocorreu em 2018 e ficou conhecido por “dia D”. O segundo momento ocorreu em 2020, também com duração de um dia, no qual o governo do estado do Paraná apresentou o DCRPR.

Esse tempo disponibilizado para os professores foi breve e insuficiente para ler e analisar as ideias propostas pela BNCC. Eles lembraram que, na época, seus maiores temores eram as significativas mudanças nos conteúdos de Ciências da Natureza para o ensino fundamental I e II. Diferentemente do que tem ocorrido até hoje, a Física e a Química receberiam atenção equitativa com a Biologia, que sempre dominou a atenção dos professores de Ciências.

Essa mudança era a mais temida porque a formação dos professores de Ciências não contemplava, e ainda não contempla, amplos conhecimentos em todas essas áreas. Eles lembraram que não havia, e ainda não há, tempo disponível para estudarem documentos, prepararem aulas diferentes e estudarem. Assim, apontaram que políticas permanentes de formação continuada seriam um caminho necessário.

No município pesquisado, estudantes dos cursos técnicos assistem aulas ministradas por um professor remotamente, enquanto um tutor supervisiona a sessão e chamam isso de “aula presencial com suporte da tecnologia”.

Essa abordagem tem sido criticada por disfarçar a precarização do ensino, com um único professor dando aulas simultaneamente para diversas turmas por meio de uma tela. Essa forma de educação desencadeou manifestações estudantis em todo o estado. Veja relato do Sindicato dos Professores, conhecido abreviadamente por APP Sindicato, de 14 de março de 2022.

Outra questão que foi mencionada pelos professores é o caráter neoliberal das pedagogias do aprender a aprender, implícitas na BNCC e no DCRPR, as quais supervalorizam as metodologias ativas que expropriam o professor.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC e o DCRPR surgiram devido às exigências de organismos internacionais e setores privados da economia que desejavam ter protagonismo no cenário educacional brasileiro. Esses documentos foram criados com interesses econômicos e políticos e sua construção foi controversa, porque deixou de fora resultados de pesquisas.

Isso comprova que o objetivo maior da BNCC e de outros documentos resultantes é atender às necessidades do capital. O afastamento da presidente Dilma Rousseff, as constantes trocas dentro do Ministério da Educação (MEC) e a formação questionável da comissão responsável pela elaboração da BNCC mostram o momento turbulento em que se deu a aprovação desse documento.

A necessidade de promover o letramento científico pelas pedagogias do aprender a aprender e as metodologias ativas com valorização das atividades experimentais mostra uma visão completamente neoliberal para a escola e o professor. A consequência disso é o esvaziamento do conteúdo e a expropriação do papel do professor, reforçando uma concepção negativa para o ato de ensinar.

Lamentavelmente, a BNCC — e, por consequência, o DCRPR — estão perpetuando uma história conturbada no campo do ensino de ciências em nosso país. Mais uma vez, percebemos a presença de interesses conflitantes nessa área, que retomam concepções que pensávamos já terem sido superadas, como é o caso da pedagogia do aprender a aprender mencionada em ambos os documentos. A abordagem de ensino proposta por essa concepção nos leva a concluir que haverá somente repetição de práticas que não condizem com a realidade da escola, com estudantes tendo que cumprir metas estabelecidas pelas próprias instituições, secretarias municipais e estaduais de Educação, além do que é determinado pelo MEC por meio de avaliações pontuais, em vez de avaliações contínuas.

Além disso, o DCRPR faz menção aos quatro pilares da aprendizagem dentro da pedagogia do aprender a aprender, o que pode levar a uma sobrecarga de funções para as escolas, que terão que se preocupar com aspectos que muitas vezes não são de sua competência. Todas essas mudanças acabam refletindo diretamente em professores e estudantes, que precisam se adaptar a essas imposições.

Portanto, acreditamos que essas determinações contribuem para a manutenção das desigualdades sociais, uma vez que o currículo de ensino de ciências prioriza o técnico e o prático, em detrimento das discussões teóricas e históricas dos conteúdos e seus reflexos no meio ambiente, no universo, em nosso dia a dia etc. É necessário repensar o que e como devemos ensinar aos nossos estudantes, e a BNCC e o DCRPR deveriam ser o ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho que contemple as lacunas deixadas ao longo do tempo. A partir das análises realizadas, podemos concluir que os documentos normativos deixam evidente

a existência de muitas intenções implícitas na retomada de modelos não condizentes com a sociedade que queremos construir para as gerações futuras.

Como consideração final, o LC deve ser atingido para formar o aluno crítico que se espera. Porém, conteúdos relacionados ao conhecimento acumulado pela humanidade devem ser transmitidos pelo professor, que deve assumir uma concepção afirmativa para o ato de ensinar.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. 212 p.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. **Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio.** Revista Debates em Educação, v. 10, n. 21, p. 47–70, maio/ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2023.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 359 p.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35–40, 2001.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 44, p. 35–40, abr. 1998.

INEP. **Estatísticas dos professores do Brasil.** Brasília: MEC, 2000. 49 p.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530–1555, 2014.

MAMEDE, M.; ZIMMERMANN, E. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, n. Extra, p. 1–4, 2005. Disponível em: [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2005nEXTRA/edlc\\_a2005nEXTRA320letcie.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRA320letcie.pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MASINI, E. F. S.; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: condições para a ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2008.

OECD/Statistics Canada (2011), Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey, **OECD Publishing**, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264091269-en>.

OECD. PISA 2015 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes: Matriz de Avaliação de Ciências. Tradução de Lenice Medeiros – Daeb/Inep. Brasil, 2015.

PACHECO, J. A., SOUSA, J., & MAIA, I.B. Conhecimento e aprendizagem na educação superior: desafios curriculares e pedagógicos no século XXI. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, p. 528–557. Epub, 2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.065.ds02>

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2019.

PEREIRA, J. C; TEIXEIRA, M. do R. F. Alfabetização científica, letramento científico e o impacto das políticas públicas no ensino de ciências nos anos iniciais: uma abordagem a partir do PNAIC. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**, IX, 2015. Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1313-1.PDF>. Acesso em: 18 fev. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 771–788, 2011.

SANTOS, L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36,

p. 474–492, 2007. Disponível em: <https://scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SASSERON, L.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59–77, 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 1 jun. 2023.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SOBRAL, K. M.; SOUSA, N. da S. de; JIMENEZ, M. S. V. O movimento de educação para todos e a crítica marxista: notas sobre o marco de ação de Dacar. *In: Anais do Congresso Internacional de Educação*, 2009, São Paulo. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23089/1/2009\\_art\\_kmsobralnsousa.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23089/1/2009_art_kmsobralnsousa.pdf). Acesso em: 24 fev. 2023.





# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO TRABALHO DIDÁTICO NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

Adriana Aparecida Rodrigues<sup>1</sup>  
Elaine Lopes Klem<sup>2</sup>  
Joyce Cardoso da Hora<sup>3</sup>  
Maria José Máximo<sup>4</sup>  
Rita de Cássia Pizoli<sup>5</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O PRP desenvolvido na Unespar, *campus* Paranavaí, no curso de Pedagogia, tem como subprojeto a área de alfabetização. Suas ações de cunho prático são direcionadas a três instituições municipais, localizadas no interior do noroeste do Paraná, que recebem crianças em fase de alfabetização e anos iniciais de estudo. O programa conta com a participação de professores orientadores da Unespar, de preceptoras (docentes da rede municipal) das instituições atendidas e dos residentes (acadêmicos do curso de Pedagogia).

- 1 Docente orientadora voluntária do PRP no Subprojeto de Pedagogia do curso de licenciatura em Pedagogia (*campus* Paranavaí).
- 2 Preceptora do PRP no Subprojeto de Pedagogia do curso de licenciatura em Pedagogia (*campus* Paranavaí).
- 3 Preceptora do PRP no Subprojeto de Pedagogia do curso de licenciatura em Pedagogia (*campus* Paranavaí).
- 4 Preceptora do PRP no Subprojeto de Pedagogia do curso de licenciatura em Pedagogia (*campus* Paranavaí).
- 5 Docente orientadora do PRP no Subprojeto de Pedagogia do curso de licenciatura em Pedagogia (*campus* Paranavaí).

A formação inicial dos professores de Pedagogia neste subprojeto está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural, que parte do entendimento de que os processos de aprendizagem são decorrentes do processo de humanização, que, neste caso, é realizado por meio da mediação do ensino formal. Assim, é o ensino desenvolvente que proporciona oportunidades para a aquisição das potencialidades psíquicas e da aprendizagem do código escrito, da leitura e da escrita. Esse direcionamento é adotado no PRP no curso de Pedagogia da Unespar, o que repercute na formação acadêmica e na comunidade externa, em especial nos estabelecimentos atendidos.

Durante o desenvolvimento das ações de ensino, os residentes são levados a pensar na relação entre didática e psicologia, a fim de planejar e oportunizar atividades que cooperem com a necessidade real do estudante. Essa relação está presente nos questionamentos acerca de como opera a linguagem no psiquismo infantil e quais seriam as tarefas adequadas para desenvolver a necessidade da leitura e da escrita durante o período inicial da fase de atividade de estudo.

Os estudos teóricos e práticos, o planejamento na escola, a apresentação de exemplos durante as reuniões, a confecção de materiais e a reflexão sobre a prática são elementos do projeto que formam um conjunto de ferramentas pedagógicas, que, mais do que receitas, constituem um saber fazer docente, objetivo central deste capítulo.

Nesse cenário, este capítulo objetiva descrever as ações do PRP no processo de alfabetização em instituições localizadas no noroeste do Paraná e está subdividido em três momentos, a saber: primeiramente, descrevemos a finalidade e abrangência do PRP, em especial na cidade de desenvolvimento do programa; em seguida, as contribuições da perspectiva de alfabetização pautada nos fundamentos da teoria histórico-cultural e, por último, apresentamos algumas reflexões sobre as ações de ensino realizadas nas escolas.

## 2 O PRP E SUA AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O PRP abrange a esfera nacional, sob a responsabilidade da Capes, “[...] que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2023).

Para atender seus objetivos<sup>6</sup> em *prol* do desenvolvimento da educação básica e da formação inicial do graduando, temos os seguintes encaminhamentos:

Os projetos institucionais a serem apoiados pela CAPES no âmbito do PRP serão selecionados por meio de editais, os quais estabelecerão os requisitos e os procedimentos atinentes à participação das IES interessadas; O projeto institucional deve ser desenvolvido pela IES de maneira articulada com as redes de ensino e com as escolas públicas de educação básica, contemplando diferentes aspectos e dimensões da residência pedagógica; O PRP será desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal e as IES selecionadas, formalizado por meio de Acordo de Cooperação Técnica – ACT firmado entre a CAPES e cada IES participante, bem como pela adesão ao PRP pelas redes de ensino mediante habilitação de suas unidades escolares para participarem como escolas-campo (Brasil, 2023).

Nesse patamar, no curso de Pedagogia na Unespar, temos como projeto institucional o subprojeto direcionado à alfabetização, que tem como objetivo principal formar os licenciandos do curso de Pedagogia para o ofício da alfabetização, por meio da inserção na prática em escolas municipais, com a supervisão de um professor experiente que orienta o planejamento de ações de ensino.

Também tem o intuito de promover a reflexão sobre a prática, através da orientação teórico-metodológica acadêmica, por meio da orientação do professor da graduação, responsável por organizar atividades de estudo individuais e coletivas. Nesse movimento de ir e vir entre a teoria e a prática, o projeto proporciona o crescimento profissional do licenciando, tanto na aquisição de ferramentas didáticas para o ensino das crianças em fase de alfabetização quanto no domínio da escrita de artigos e disseminação de pesquisas na área.

Nesse sentido, os objetivos do subprojeto atingem também a dinâmica de estágio supervisionado do curso ao proporcionar experiências concretas

6 “1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; 2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; 3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; 4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; 5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula” (Brasil, 2023).

nas escolas e ampliar o repertório teórico-metodológico do ensino da alfabetização. A colaboração entre as professoras preceptoras, licenciandos e professoras do ensino superior é um movimento essencial para a manutenção da qualidade do ensino, tanto em nível de formação de professores como na formação das crianças da educação básica, bem como no processo de inovação nas metodologias de ensino.

O subprojeto é composto por: duas professoras orientadoras da Unespar; três preceptoras, que atuam na esfera municipal; e quinze residentes, que são acadêmicos do curso de Pedagogia. As atividades práticas desenvolvidas no campo escolar acontecem em três instituições, localizadas em regiões periféricas, com incidência de dificuldades de aprendizagem naturais<sup>7</sup> e secundárias<sup>8</sup> e/ou transtornos específicos da aprendizagem<sup>9</sup>.

O intuito do subprojeto é fortalecer o elo entre teoria e prática, atrelado à formação inicial do residente (acadêmico do curso de Pedagogia), formação continuada dos preceptores e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na alfabetização, e consolidação dos vínculos do ensino superior com a comunidade externa. Logo, a aplicabilidade do subprojeto em estabelecimentos da região noroeste do Paraná acarreta a formação crítica e reflexiva, de abrangência que vai além do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, por desdobrar no desenvolvimento humano, uma vez que infere na prática social dos envolvidos.

As atividades foram desenvolvidas em três módulos, seguindo a organização do projeto institucional, sendo que cada módulo é composto por 138 horas, distribuídas em estudos teóricos, planejamento e intervenção pedagógica (regências). Organizamos ciclos de estudos semanais tendo como referências: *A concepção histórico-cultural de alfabetização*, das autoras Meire Dangió e Lígia Martins (2015); *Superando a Política Nacional de Alfabetização: a alfabetização sob o enfoque histórico-crítico*,

---

7 “[...] as dificuldades experimentadas por todos os indivíduos em alguma matéria ou em algum momento da sua vida escola ‘são em geral dificuldades naturais, evolutivas e, portanto, transitórias, que tendem a desaparecer a partir de um esforço maior do aluno ou da ajuda de professor particular” (Mooje; Costa, 2006 apud Leal; Nogueira, 2012, p. 69).

8 “[...] são os transtornos que atuam antes no desenvolvimento humano normal e depois na aprendizagem. [...] nesse subgrupo estão incluídas as pessoas com deficiência mental, sensorial e aquelas com quadros neurológicos mais graves ou com transtornos emocionais significativos” (Leal; Nogueira, 2012, p. 70).

9 “Já os transtornos da aprendizagem, como descritos nos principais manuais internacionais de diagnóstico — CID-10 e DM-IV-TR (Manual Diagnóstico das perturbações Mentais) —, são de três tipos apenas: da leitura, da expressão escrita (ou soletração) e das habilidades matemáticas (o menos estudado), que se manifestam em três níveis de gravidade: leve, moderado e grave [...]” (Leal; Nogueira, 2012, p. 70).

das autoras Adriana Franco e Lígia Martins (2021); *Alfaetrar*, de Magda Soares (2020); *Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas*, de Juliana Pasqualini (2013); *Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo*, de Elkonin (2019) e o texto intitulado *A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino*, de Libâneo (2016).

O estudo do conceito “atividade orientadora de estudo” é importante porque as crianças com as quais trabalhamos, em sua maioria, apresentam dificuldades na aprendizagem, e compreender a atividade dominante do período de desenvolvimento em que elas estão é necessário para que o planejamento de ações de ensino seja de qualidade e colabore para seu desenvolvimento. A partir dessa fundamentação, os residentes desenvolveram uma sequência didática, baseando-se no conhecimento de cada fase da alfabetização. Nesse cenário, ao realizar estudos teóricos e vivenciar no cotidiano escolar ações pedagógicas reflexivas e críticas que vão além de práticas mecanizadas, o subprojeto contribui de forma qualitativa com a formação docente.

### 3 ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DESENVOLVENTE

O processo de alfabetização vai muito além de codificar e decodificar, sendo que a alfabetização é um “[...] processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas — procedimentos, habilidades — necessárias para a prática da leitura e da escrita” (Soares, 2021, p. 27). Contudo, “[...] não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2021, p. 27). É um processo que requer uma abstração complexa, que envolve a compreensão do significado da palavra para cada realidade concreta.

Em sua origem social, a fala humana encontra-se carregada de significados que contém em si generalizações expressas nas palavras, do que resulta a afirmação da mesma em sua dupla face: a fonética e a semântica; faces essas que se complementam no entendimento da mensagem comunicativa (Dangjío; Martins, 2015, p. 214).

Portanto, o ensino da alfabetização se inicia muito antes de a criança ser capaz de reconhecer os sinais gráficos, pois faz parte do

desenvolvimento da linguagem, desde os primeiros balbucios carregados de sentido emocional até as primeiras palavras, repletas de significado. Assim, para Luria (1981), a palavra é constituída por sua forma física, por sons que se conectam e se formam em cada idioma e, por outro lado, por categorias semânticas complexas.

O componente seguinte é a organização léxico-semântica do ato de falar, o que exige o domínio do código léxico-morfológico da linguagem para possibilitar a conversão de imagens ou conceitos em seus equivalentes verbais, o que em si mesmo se compõe da simbolização radical (ou categorização objetiva) da fala e é a função de sua generalização ou “significação”, ou, em outras palavras, a função de incorporação de qualquer coisa que precise ser designada em um sistema concreto de conexões em critérios morfológicos ou semânticos (Luria, 1981 *apud* Dangió; Martins, 2015, p. 215).

A partir dessa compreensão do mecanismo de aquisição da linguagem oral, denotamos que a criança necessita de atividades que proporcionem experiências ricas de linguagem, a fim de ouvir expressões simples e elaboradas. Na escola, durante a etapa da educação infantil, o contato com cantigas, histórias da literatura infantil, poesias, parlendas e brincadeiras cantadas deve povoar os momentos de ensino. Ouvir e falar, recontar e reelaborar narrativas, e dramatizar a partir das atividades orais são atividades que desenvolvem a percepção dos significados das palavras, aspecto crucial para a elaboração dos símbolos.

O vocabulário enriquecido, ou seja, o domínio de um rol maior de palavras oferece a criança maiores possibilidades de simbolização e expressão de seu pensamento a partir da linguagem oral. O que certamente influenciará, futuramente, o processo de produção de texto (Carvalho, 2019, p. 179).

As atividades que promovem a simbolização desenvolvidas durante a educação infantil, bem como o ensino do desenho e do registro estético, devem preceder as atividades de reconhecimento das letras e consciência fonológica. Desde o berçário, a estimulação do desenvolvimento da linguagem deve se dar a partir da utilização de um gênero textual; o próprio nome é o primeiro texto com o qual a criança tem contato, pois está repleto de significado.

Ao ter contato com o sistema alfabético escrito, desde a educação infantil, é preciso promover situações de ensino nas quais a criança esteja

imersa em atividades que estimulem tanto a consciência fonética como a semântica. Dessa forma, aos poucos, vai se apropriando do sentido implícito nas palavras. “A palavra carrega a unidade entre forma e sentido, ou seja, a relação entre sequências do som da fala e a forma de escrevê-la (relação entre grafema e fonema) e o sentido ou conceito (o significado da palavra)” (Carvalho, 2019, p. 171).

[...] a escrita é um processo altamente complexo que demanda da criança o autocontrole do próprio comportamento. Esse autocontrole resulta da complexificação das funções psíquicas, subjugando-se a internalização de signos que, por seu turno, identifica-se com o universo simbólico disponibilizado à apropriação pela criança. Como esse processo não se institui natural e espontaneamente, ofertar condições para que ocorra deve se impor como objetivo nuclear da educação escolar das crianças pequenas. A segunda questão se refere ao fato de que, na escrita, a criança precisa ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos. Se na apropriação da linguagem oral o grande desafio da criança é compreender que cada palavra designa um objeto, na escrita ela precisa compreender que para cada palavra existe uma representação gráfica, que condiciona, inclusive, o seu significado (Franco; Martins, 2021, p. 161-162).

A partir dessa afirmativa, assinalamos que não se trata de utilizar qualquer gênero textual, mas textos carregados de significado para a criança, em sua fase específica, justamente por sua abrangência no desenvolvimento humano, em específico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>10</sup> do indivíduo. Sobre as funções psicológicas superiores, apontamos que:

[...] o desenvolvimento da conduta da criança deve ser entendido como uma série de transformações que ocorrem devido à influência crescente do ambiente cultural, ao aparecimento constante de criações culturais e habilidades novas, cada uma das quais envolve uma mudança da estrutura da conduta da criança e de suas funções psicológicas. Desse modo [...], as funções psicológicas superiores, por serem formas de adaptação cultural por parte

---

10 “[...] o conceito de funções psicológicas superiores inclui a combinação complexa de atividades simbólicas e práticas, a correlação nova de funções, característica única do intelecto prático do homem, e a unidade nova que agrega o todo heterogêneo de funções antes elementares e primitivas” (Tuleski; Chaves; Barroco, 2012, p. 33).

da criança, são mais dependentes das condições do ambiente — que guarda suas marcas sócio-históricas — no qual ela está inserida do que propriamente de fatores constitucionais (Tuleski; Chaves; Barroco, 2012, p. 29).

Dessa maneira, o desenvolvimento do processo da linguagem<sup>11</sup> e da escrita<sup>12</sup> devem ser mediados por atividades significativas, por desdobrar ativamente na prática social da criança, “[...] agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizador que requalifica o psiquismo, fazendo-o alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento” (Dangiό; Martins, 2015, p. 213).

Logo, um ensino desenvolvente considera o desenvolvimento psíquico da criança em suas fases, que, devido ao seu caráter dinâmico, demandam atividades que desempenhem mudanças qualitativas. Cada período do desenvolvimento é regulado por uma atividade principal, a qual “[...] governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de desenvolvimento” (Leontiev, 1988, p. 65). Portanto, não é qualquer atividade que promove a aprendizagem, pois em cada fase há uma atividade principal que coordena a forma de apreender o conteúdo.

Ao reconhecer esse processo, a didática assume um papel essencial na organização sistemática do ensino, planejando ações e espaços que garantam condições concretas para as aprendizagens essenciais, condições capazes de promover e impulsionar a atividade motora do desenvolvimento em cada fase. Nesse planejamento, é necessário pensar em dois elementos essenciais da didática: o conteúdo e a metodologia. O conteúdo da alfabetização, repleto de significado linguístico, ensinado com técnicas e recursos específicos para cada etapa, deve ser organizado pelo professor. É ele o mediador capaz de realizar o papel formativo no espaço escolar.

[...] o enfoque histórico-cultural para o ensino da escrita pressupõe a incorporação tanto do princípio geral do método analítico quanto do método sintético, porém, concebendo-os como opostos, não antagônicos, ou por outra, como momentos pontuais e específicos, mas que

11 “Segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético” (Mukhina, 1995 apud Dangiό; Martins, 2015, p. 211).

12 “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Vigotsky, 1995 apud Dangiό; Martins, 2015, p. 211).

se intercambiam num processo que é único e dinâmico, qual seja, o ensino da linguagem escrita (Franco; Martins, 2021, p. 157).

O fato é que a alfabetização “[...] não é somente uma habilidade que se adquire a partir do treino ou repetição, como também não se dá espontaneamente pela maturação cognitiva do sujeito, mas envolve o domínio crescente de uma técnica cultural complexa” (Tuleski; Chaves; Barroco, 2012, p. 35). O desenvolvimento dessa técnica cultural deve ser sistematizado no ambiente escolar e redirecionado nas funções psicológicas do aprendiz, para ter de fato um significado para o estudante. Dessa maneira, “No trabalho pedagógico, o professor munido deste conhecimento organizará atividades que alternem o trabalho com os campos semânticos [...]” (Franco; Martins, 2021, p. 138), fazendo uso de recursos que possibilitam a construção de conceitos por parte da criança e, conseqüentemente, desenvolver um processo de alfabetização crítico e reflexivo, como o proposto no subprojeto.

## 4 REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

Neste tópico, enfatizamos a ação e a abrangência das preceptoras na comunidade escolar. A esse respeito, ponderamos que a ação das professoras orientadoras e das três preceptoras conectadas ao desenvolvimento do subprojeto busca organizar o ensino da alfabetização com base na teoria estudada com as residentes na universidade, considerando a realidade dos estudantes das escolas atendidas. Dessa forma,

[...] no processo de alfabetização em sala de aula, considerando-se a dificuldade de trabalhar individualmente com cada criança, é necessário definir atividades que podem ser realizadas por toda a turma, quando as diferenças de níveis são pequenas, e atividades diferenciadas para grupos, de preferência reunindo crianças de níveis adjacentes, de modo que possam colaborar umas com outras (Soares, 2021, p. 115).

Logo, as ações desenvolvidas em cada instituição de ensino se encontram marcadas por peculiaridades de situações. Foi preciso pensar nas intervenções dos residentes levando em consideração o nível de dificuldade do estudante e seu contexto socioeconômico. Nesse direcionamento, pontuamos que uma das principais atividades das acadêmicas no decorrer

do projeto é a regência de aulas. Nessa atividade, a responsabilidade pela condução de turmas é das residentes, nas quais elas conseguem identificar os avanços do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ocorre o atendimento individual do estudante e a elaboração de planos docentes em conjunto com as preceptoras das escolas-campo.

Para tanto, é oportunizada aos residentes a participação e observação da ação pedagógica nas turmas de alfabetização, propiciando o contato com diferentes estratégias de ensino, métodos e abordagens pedagógicas no processo de leitura e escrita. Nesse processo, ocorre a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade na prática escolar, estabelecendo o elo entre teoria e prática. Durante a atuação no programa, os residentes desenvolvem materiais didáticos e recursos pedagógicos, como jogos educativos e interativos, materiais manipuláveis, entre outros, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para os estudantes com dificuldades secundárias e/ou transtornos específicos da aprendizagem. Além disso, ocorre o atendimento individual do estudante e a elaboração de planos docentes em conjunto com as preceptoras das escolas-campo.

Considerando a periodização do desenvolvimento proposta por Elkonin (2019), as residentes identificam que as crianças em fase de alfabetização estão entre os seis e dez anos de idade, período em que a atividade dominante é o estudo. Elkonin (1987, p. 119) defende que “[...] o estudo, isto é, aquela atividade em cujo processo passa a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental da educação, é a atividade governante neste período”. Dessa maneira, é na escola que se desenvolve o pensamento teórico.

No âmbito da alfabetização, podemos afirmar, diante do exposto, que ditados, cópias, exercícios de caligrafia, tomada de leitura, escrita com letras móveis, enfim, todas as operações presentes em atividades de alfabetização só serão ações da atividade de estudo da língua escrita se o fim das mesmas condizerem com seus motivos, ou seja, se o aluno desempenha tais operações porque a professora ou os pais mandaram, significa que o objetivo de realizá-las não condiz com o motivo para executá-las (Carvalho, 2019, p. 161).

A fim de iniciar o processo de atuação nas escolas, é oportunizada aos residentes a participação e observação da ação pedagógica nas turmas de alfabetização, propiciando o contato com diferentes estratégias de ensino, métodos e abordagens pedagógicas no processo de leitura

e escrita. Nesse processo, ocorre a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade na prática escolar, estabelecendo o elo entre teoria e prática. Durante a atuação no programa, os residentes desenvolvem materiais didáticos e recursos pedagógicos, como jogos educativos e interativos, materiais manipuláveis, entre outros, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para os estudantes com dificuldades secundárias e/ou transtornos específicos da aprendizagem.

Ao longo do desenvolvimento do subprojeto, ressaltamos aqui algumas situações de ensino no cotidiano escolar nas quais a articulação entre teoria e prática ficou evidente. Em uma das escolas atendidas, o subprojeto atende estudantes de três turmas de 1º ano, especificamente estudantes que, no momento da adesão do subprojeto na escola, apresentavam defasagem no processo de aprendizagem em relação aos demais da turma. O desenvolvimento do subprojeto na escola inicia com o planejamento.

Nestas ocasiões, a preceptora se reúne com as acadêmicas para definir as ações de ensino que serão desenvolvidas durante o período, momentos que se repetem no início dos módulos. Nos momentos de planejamento, a preceptora subsidia as residentes, tanto na elaboração e correção dos planos de intervenções quanto na indicação de recursos didáticos (Figura 6.1). As decisões e encaminhamentos são definidos considerando o nível em que cada estudante se encontra ao final de cada módulo.

**Figura 6.1** – Planejamento de ações de ensino das residentes junto à preceptora



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Tendo em vista a natureza das necessidades dos estudantes atendidos, a atuação dos acadêmicos junto a eles, desde a implantação do subprojeto, ocorre em grande medida em ambiente extraclasse, de forma

individual. A preceptora identifica a validade desta forma de intervenção, considerando que alguns dos estudantes selecionados para participar do subprojeto, em sala de aula, apresentam níveis de desatenção, insegurança e inibição. Entretanto, ao longo do trabalho, ocorrem ações de ensino nas quais as residentes acompanham os estudantes que atendem junto à turma a que pertencem. Nestas situações, é possível verificar a contribuição do subprojeto para ambos os envolvidos no processo.

Entre as diferentes situações de ensino em que os residentes do subprojeto estiveram envolvidos, segue um exemplo que exemplifica a assertiva apresentada e o objetivo do PRP na prática. A preceptora, que é professora da turma de 1º ano, desenvolveu as ações de ensino em sua turma norteadas pelos pressupostos da teoria histórico-cultural e teoria da atividade de estudo, referencial que, conforme exposto no início deste texto, subsidia a formação teórica dos residentes envolvidos no projeto, sustentando a importância da apropriação da cultura escrita para a formação psíquica, social e afetiva da criança.

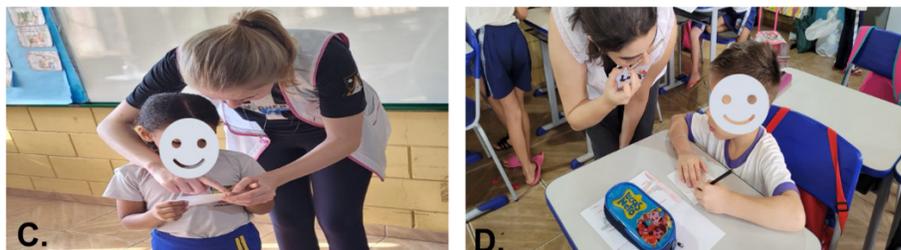
A preceptora tem clareza de que o desenvolvimento das habilidades requeridas no processo de aprendizagem da escrita, que desempenha um papel crucial na requalificação das funções psíquicas do aprendiz, não ocorre naturalmente. Exige, entre outros elementos, a criação de situações de ensino que motivem os estudantes, cujas tarefas propostas os coloquem em situações de necessidade de uso social da escrita. Nesta direção, a preceptora/professora propôs a escrita de bilhetes em sua turma. O desenvolvimento da situação de ensino, na qual as residentes estiveram presentes em sala junto aos estudantes atendidos, ocorreu em dois momentos, no mês de junho (figuras A e B) e no mês de setembro (figuras C e D) (Figuras 6.2A e 6.2B).

**Figura 6.2A** – Desenvolvimento de situações de ensino que ocorreram junto com as residentes



Fonte: Acervo das autoras (2023).

**Figura 6.2B** – Desenvolvimento de situações de ensino que ocorreram junto com as residentes



Fonte: Acervo das autoras (2023).

A situação de ensino foi mobilizada pelo interesse que os estudantes da turma demonstraram quando viram um desenho feito pelo filho da professora. Diante desse quadro, a professora identificou uma oportunidade de ensino do gênero textual bilhete, no qual os estudantes foram motivados a se apropriar dos elementos textuais que constituem um bilhete, assim como vivenciar situações de escrita com um fim social.

Assim se deu o encaminhamento: a professora explicou para seus estudantes que seu filho gostava muito de desenhar e perguntou se eles queriam receber um desenho feito por ele. Diante do grande interesse demonstrado pela turma, a professora apresentou a situação: era necessário pensar, definir o desenho que queriam e registrar os pedidos. Como fazer? A professora não conseguiria transmitir para seu filho quem era o autor de cada pedido. Após algumas propostas apresentadas pelos estudantes, a professora/preceptora sugeriu para a turma a escrita de bilhetes como solução. Demonstrou para a turma, utilizando o quadro branco, a estrutura do bilhete, na qual cada estudante iria registrar o nome do destinatário, o pedido (ou seja, o nome do desenho que queriam receber), o nome do autor e a data. Definiu com a turma uma data para a produção escrita.

Para o desenvolvimento da atividade, a professora/preceptora planejou com as residentes os encaminhamentos. Na data definida, na sala de aula, as residentes foram orientadas a dar o suporte necessário, principalmente para os estudantes atendidos pelo subprojeto. Como suporte para o registro, considerando a objetividade do texto, cada estudante recebeu metade de uma folha de caderno pequeno.

A situação de ensino foi significativa para todos os envolvidos. Na turma do 1º ano, temos estudantes que apresentam nível alfabético ortográfico. Contudo, a maioria encontra-se no nível alfabético e silábico-alfabético,

e seis nos níveis silábico com valor e sem valor, no primeiro mês em que ocorreu a atividade. De modo que a atuação das residentes no desenvolvimento dos registros no bilhete foi muito requisitada e significativa, não apenas pelos estudantes que os residentes trabalham extraclasse, mas também pelos demais. As residentes foram muito solicitadas pelos estudantes para resolver dúvidas como “Como se escreve...?”, “Qual é a letra?”, “Está certo?”. Os estudantes compreenderam que, se faltassem informações no seu bilhete, o pedido seria comprometido.

Considerando o objetivo final do registro, conteúdo e forma precisavam ser completos. De modo geral, os residentes conseguiram identificar situações de aprendizagem nas quais os estudantes se envolveram de forma significativa, e a aprendizagem ocorreu de forma qualitativa, verificando na prática os pressupostos teóricos que fundamentam a formação teórica promovida pelo projeto. O nível de motivação e aprendizagem dos estudantes foi muito enriquecido.

Os aspectos qualitativos já mencionados adquiriram ainda mais importância no segundo momento de ações de ensino, na data em que os estudantes receberam os desenhos solicitados, que ocorreu no mês de setembro. Nessa ocasião, os estudantes receberam os desenhos de acordo com o desejo registrado e vivenciaram na prática, de forma muito significativa, a função social da língua escrita.

Nesse dia, as residentes contribuíram da mesma forma, dando suporte aos estudantes no registro de novos bilhetes. A professora propôs a seus estudantes o registro individual, em forma de bilhete, de uma mensagem expondo se gostaram do desenho e expressando agradecimento. Nessa data, as residentes puderam observar, além dos elementos já expostos, o avanço no nível de segurança, autonomia e aprendizagem dos estudantes, especificamente os que são acompanhados pelo subprojeto.

A preceptora da segunda escola enfatizou que o PRP atua na instituição de ensino desde 2022 e tem um papel importante nos avanços do índice de alfabetização, pois as residentes atuam efetivamente com os estudantes que necessitam elevar seu nível na leitura e na escrita. Com o conhecimento teórico e os atendimentos sistemáticos, foi possível descobrir a fundo a defasagem de cada estudante.

O retorno das aulas após a pandemia de Covid-19 foi algo desafiador tanto para a escola quanto para as famílias e as próprias crianças. O ensino remoto aconteceu por meio de apostilas, videoaulas, intervenções *online* etc. Nesse período, notou-se o despreparo da comunidade escolar

com os aparatos tecnológicos para enfrentarem aquele período, pois a escola está localizada em uma região de baixo índice socioeconômico, o que aumentou ainda mais a dificuldade na educação não presencial.

Sabendo que foram praticamente dois anos de pandemia, os estudantes atendidos pelo PRP tiveram o seu período final na educação infantil prejudicado por estarem dentro de suas casas. Portanto, alguns conceitos não puderam ser trabalhados de perto por profissionais como professor educador, professor de educação física e psicomotricista. Eles fazem o trabalho preparatório para a iniciação à alfabetização que começa no 1º ano.

Na escola, foram selecionados, pela equipe pedagógica e professores, estudantes que se enquadravam para serem atendidos pelas residentes. Foram considerados e respeitados alguns fatores como: o seu nível na leitura e na escrita, sua idade, sua defasagem e os apontamentos da professora. Por isso, os planejamentos foram individualizados, dinâmicos e lúdicos, tendo o jogo como objeto central na aprendizagem.

Os momentos de planejamento deram-se de maneira sistemática e organizada após estudos, reflexões e discussões para sabermos como atender de maneira eficiente o estudante em sua necessidade básica. Os atendimentos semanais têm como objetivo central a criança aprender brincando, se envolvendo, despertando uma nova motivação, seu raciocínio e sua comunicação. Isso contribui para o desenvolvimento das suas áreas de conhecimento no processo de alfabetização, conforme a pescaria das sílabas (Figura 6.3A) e amarelinha das letras (Figura 6.3B).

**Figura 6.3** – Jogos realizados no subprojeto como objeto central na aprendizagem



Fonte: Acervo das autoras (2023).

O estudante atendido e o embasamento teórico são o foco central dos nossos estudos e prática, pois dessa maneira conseguimos realizar um trabalho que nos dá segurança, sabendo por onde trilhar, lançando um olhar crítico sobre a realidade e fazendo com que o preceptor faça uma boa mediação entre a escola e seus residentes. Também dessa forma,

os residentes desenvolvem também o seu trabalho na ascensão daquela criança atendida. No decorrer dos meses, recebemos *feedback* positivo de professores e da supervisora pedagógica da escola, pois foi valioso o avanço dos estudantes participantes. Foi também considerada uma ferramenta a mais nas turmas de alfabetização, pois deram resultados positivos, deixando a escola bem ranqueada na avaliação feita pela Secretaria Municipal de Educação e colocando a criança em uma condição para a progressão escolar.

A preceptora da terceira escola pontua que, no decorrer do trabalho, as residentes atuaram com crianças de baixo nível de aprendizagem de turmas de 1º e 2º anos. O trabalho se iniciou na escola-campo com as observações e análises de níveis mediante avaliação diagnóstica realizada pelas professoras regentes e pela supervisora da instituição. Após, com a contribuição das professoras regentes das salas nas quais os estudantes são atendidos, foram selecionados conteúdos específicos de acordo com o nível avaliado, dando sequência à construção de planos docentes e atendimentos individuais ou grupais dos discentes, caracterizando-se como a regência integrante do subprojeto (Figura 6.4).

**Figura 6.4** – Jogo da aliteração com vogais



Fonte: Acervo das autoras (2023).

É de suma importância ressaltar que o trabalho e as intervenções com os grupos de estudantes se iniciaram no primeiro trimestre do ano letivo, sendo observadas as necessidades pedagógicas individuais de

cada criança. No segundo trimestre, de acordo com os avanços registrados no decorrer do processo, foram necessárias adaptações no planejamento e um novo olhar sobre as práticas realizadas. Decorridos os meses, no terceiro trimestre, as crianças que apresentavam defasagem e baixo nível de rendimento estão realizando leitura e escrita de forma autônoma, ou seja, é notório que a atuação das residentes durante a execução do subprojeto e o trabalho sistematizado contribuíram para que os estudantes demonstrassem de forma significativa um ótimo desempenho no processo de alfabetização.

Com base nesses relatos, concluímos que o desenvolvimento dessas intervenções, partindo de situações reais, proporcionou aos estudantes do 1º ano um interesse e, principalmente, um significado ao aprendizado, indo além de ações mecanizadas e resultando em um aprendizado cheio de significado. Assim, as ações de ensino pautadas no subprojeto promovem o desenvolvimento dos estudantes de forma abrangente, pois não basta ler e escrever, é preciso entender. Esse processo, em sua complexidade, demanda planejamento e suporte teórico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto apresentado, concluímos que o PRP desenvolvido no curso de Pedagogia da Unespar, no noroeste do Paraná, parte de uma obliquidade crítica e reflexiva para desenvolver a formação acadêmica e o processo de alfabetização na comunidade escolar e contribui para a formação inicial e continuada e para o processo de ensino-aprendizagem nas instituições onde o subprojeto é desenvolvido.

Os vínculos estabelecidos entre a universidade e a comunidade escolar mostram como é importante esse elo educacional para todos os envolvidos, direta e indiretamente, no subprojeto. Referente à atuação das preceptoras, destacamos que os estudantes atendidos apresentaram melhora no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e o planejamento orientado por elas, nas escolas, é realizado de forma reflexiva, a partir da realidade, o que leva os residentes a moverem seus conhecimentos teóricos para atender às necessidades das crianças.

Em suma, retomamos aqui nosso objetivo deste estudo, que é descrever as ações do PRP no processo de alfabetização em instituições localizadas no noroeste do Paraná e suas contribuições a partir das ações de ensino fundamentadas na teoria histórico-cultural. Considerando a relação

intrínseca entre didática e psicologia, os residentes organizam ações de ensino, confeccionam material didático, planejam estratégias e desenvolvem metodologias ancoradas na teoria estudada na universidade e realizam tarefas adequadas para ensinar os conteúdos de escrita e leitura.

Dessa forma, iniciam o ofício da docência a partir da reflexão sobre a prática, que forma um conjunto de ferramentas pedagógicas necessárias para sua formação. Os materiais desenvolvidos e as sequências didáticas realizadas são significativos e sinalizam para a continuidade desse movimento formativo que se faz presente no curso de Pedagogia por meio do PRP de abrangência nacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Programa residência pedagógica**. 2023. Disponível em: <https://gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CARVALHO, B. **Ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental**: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

DANGIÓ, M. dos S.; MARTINS, L. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210–220, jan. 2015.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscou: Progreso, 1987. p. 125–142.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de Elkonin, D. B.; Davidov, V. V.; Repkin, V. V. Uberlândia: EDUFU, 2019.

FRANCO, A. de F.; MARTINS, L. M. Superando a Política Nacional de Alfabetização: a alfabetização sob o enfoque histórico-crítico. *In*: FRANCO, A. de F.; MARTINS, L. M. **Palavra escrita**: vida registrada em letras. A alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia: Phillos Academy, 2021. p. 104–178.

LEAL, D.; NOGUEIRA, M. O. G. **Dificuldades de aprendizagem**: um olhar psicopedagógico. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, EDUSP,

1988. p. 59–83.

LIBÂNEO, J. C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353–387, maio/ago. 2016.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71–97.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 24, n. 1, p. 27–44, jan./abr. 2012.





# PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: A VISÃO DOS SUPERVISORES E PRECEPTORES

Maria Teresa Martins Fávero<sup>1</sup>  
Eliane Josefa Barbosa dos Reis<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno da relação entre teoria e prática permeiam todos os cursos de formação docente. De acordo com a Resolução n. 2 (Brasil, 2015), um dos princípios para a formação de professores da educação básica diz respeito à articulação entre a teoria e a prática no processo de formação.

Vários pesquisadores têm abordado em seus estudos a importância da indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente (Souza, Junqueira, Heinzle, 2021; Gatti, 2020; Lüdke, Scott, 2018; Pimenta, 2009). Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) ressaltam, ainda, que o processo de formação docente necessita não só da articulação teoria/prática, mas de experiências que promovam a prática do estágio com a pesquisa, para que os futuros professores compreendam que é necessário questionar a prática para proceder na atualização da teoria.

A prática como componente curricular está presente nos currículos de formação de professores. No estágio curricular supervisionado, ela é

1 Docente orientadora do Subprojeto de Educação Física no curso de Educação Física (*campus Paranavaí*).

2 Docente orientadora do Subprojeto de Educação Física no curso de Educação Física (*campus Paranavaí*).

realizada nas escolas por meio do acompanhamento feito por um professor da educação básica e do professor da Instituição de Ensino Superior (IES) (Souza, 2016). Entretanto, nos programas de iniciação à docência implementados pela Capes, as atividades pedagógicas práticas em escolas da educação básica da rede pública acontecem em consonância com projetos desenvolvidos pela IES, nos quais há o acompanhamento do professor da educação básica e do orientador da IES. Porém, os acadêmicos, orientadores e supervisores recebem bolsas para a execução das atividades.

Os programas de iniciação à docência foram criados pela ação da Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (MEC). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), por exemplo, foi criado por meio da portaria normativa da Capes n. 38, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007). Além do Pibid, foi lançado o Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018, da Capes (Brasil, 2018).

Os dois programas buscam valorizar e aperfeiçoar a formação docente inicial, favorecendo a troca de experiências entre os acadêmicos licenciandos, os professores da educação básica e os professores da IES, aproximando escola e universidade. Ambos os programas oferecem aos licenciandos a oportunidade de estágio (com bolsa) nas escolas de educação básica, dando a oportunidade desses estudantes de vivenciar o cotidiano escolar antes de concluírem a graduação. Enquanto o Pibid prioriza a entrada do licenciando na primeira metade do curso, o PRP é ofertado para os acadêmicos que cursam a segunda metade da graduação. Outro aspecto que os diferencia é que o Pibid compreende uma proposta de iniciação à docência, enquanto o PRP abrange as práticas do estágio curricular supervisionado (Silva, 2021).

Nesse processo de formação oferecido pelos programas citados, o professor da educação básica tem um papel fundamental, pois além de orientar os licenciandos, ele participa ativamente do processo de formação de novos professores (Silva, 2021).

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa foi analisar a visão do docente supervisor(a) e/ou preceptor(a) dos programas de iniciação à docência (Pibid e PRP) sobre a formação docente. Este estudo possui enfoque em uma abordagem qualitativa, na medida em que se propõe a recolher o discurso dos sujeitos para elucidar seus significados, valores, hábitos e representações, com o objetivo de interpretar uma determinada realidade (Minayo; Costa, 2018). Neste tipo de pesquisa, o foco do

pesquisador está nos fatos, nas relações humanas, nas vivências e nas experiências da cotidianidade. A pesquisa possui caráter descritivo, sendo seu propósito descrever as características e percepções sobre um fato ou fenômeno, sem manipulá-lo (Gil, 2010).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como afirma Fontoura (2011), num estudo qualitativo, os dados não falam por si, eles precisam ser problematizados. O diálogo entre o referencial teórico e os dados da pesquisa, mediados pela metodologia, é que torna possível a construção e o encaminhamento de uma pesquisa. Para isso, precisamos buscar o referencial teórico adequado a cada problema de pesquisa.

Ao propor investigar a visão dos professores supervisores e/ou preceptores sobre os programas de iniciação à docência, adotamos um ponto de vista que converge para os estudos sobre a formação de professores. Assim, dialogamos com autores como Gatti (2014), Nóvoa (2002, 2008, 2014, 2019), Tardif (2012), Tardif e Lessard (2011), Garcia (2010), Lüdke (2001, 2009), Charlot (2005) e Pimenta (1997), para citar alguns entre muitos professores/pesquisadores que se dedicam a investigar a temática.

Como bem coloca Nóvoa (2019, p. 6), “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. A relação que os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica estabelecem durante a formação inicial é muito importante para inserir os jovens professores nas escolas e na docência. Esse trabalho em equipe é a proposta desenvolvida pelo Subprojeto de Educação Física do Pibid e do PRP. Como afirma o autor, a formação docente deve valorizar o trabalho em equipe, dando ênfase aos projetos educativos na escola (Nóvoa, 2019).

Lüdke (2009) reitera a importância do diálogo, da valorização da escola de educação básica e dos professores que nela atuam como colaboradores parceiros no processo de desenvolvimento de formação inicial docente. O protagonismo nas relações entre os professores da educação básica, professores da IES e os futuros professores oportuniza a produção de novos sentidos e significados ao fazer pedagógico. Pensando neste processo, buscamos investigar as narrativas dos professores supervisores/preceptores dos programas de iniciação à docência. Qual a visão destes profissionais sobre o programa? Sobre os bolsistas? Sobre o seu papel neste processo?

Para conduzir este trabalho, o encaminhamento metodológico irá dialogar com Bardin (2016), por meio da análise de conteúdo. Para Bardin (2016), o termo “análise de conteúdo” se refere a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, obtém a descrição e/ou predição do conteúdo das mensagens. Seus indicadores podem ser quantitativos ou qualitativos, desde que permitam a dedução/conclusão de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. O autor orienta que a utilização do método deve acontecer de modo contínuo e progressivo, em três fases fundamentais: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados — a inferência e a interpretação (Bardin, 2016).

### 3 METODOLOGIA

Participaram do estudo dez professores de Educação Física que atuam ou atuaram nos subprojetos de Educação Física do Pibid e/ou do PRP da Unespar, *campus* Paranavaí. A escolha foi intencional e participaram supervisores(as) e/ou preceptores(as) dos Editais Capes<sup>3</sup>. A pesquisa se orientou nas normas vigentes da resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 466, de 12 de dezembro de 2012. O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi devidamente assinado por cada um dos participantes.

O instrumento de pesquisa foi um questionário semiestruturado elaborado pelos pesquisadores e validado por dois professores doutores da Unespar. As entrevistas foram realizadas mediante a disponibilidade dos participantes e obtidas individualmente. Para a categorização dos dados e discussão dos resultados, recorreremos ao proposto por Bardin (2016) no método de análise de conteúdo.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pré-análise os dados foram organizados e as entrevistas foram transcritas de modo a compor o documento. Em seguida, foi realizada uma leitura flutuante, momento em que começamos a nos familiarizar com as transcrições das entrevistas. Na primeira leitura organizamos a caracterização da amostra, conforme apresentado no Quadro 7.1.

---

3 Editais Capes: Pibid: n. 061/2013; n. 7/2018; n. 02/2020; n. 23/2022 e RP: n. 01/2020 e n. 24/2022.

**Quadro 7.1 – Caracterização da amostra**

PROFESSOR	PROGRAMA*	TEMPO	
		FORMAÇÃO	ATUAÇÃO
Professor A	PRP	21 anos	Desde 2020
Professor B	Pibid	20 anos	Entre 2014 e 2019
Professor C	Pibid	20 anos	Entre 2014 e 2019
	PRP		Desde 2022
Professor D	Pibid	18 anos	Desde 2020
Professor E	PRP	06 anos	Desde 2022
Professor F	Pibid	17 anos	Desde 2020
Professor G	Pibid	20 anos	Entre 2014 e 2019
	PRP		Desde 2020
Professor H	Pibid	21 anos	Entre 2014 e 2019
	PRP		Desde 2020
Professor I	PRP	11 anos	Desde 2022
Professor J	Pibid	13 anos	Desde 2022

\* Em que atua ou atuou.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A amostra foi formada por dez professores que atuam ou atuaram no Pibid e PRP. Foram incluídos os professores atuantes nos editais Pibid n. 61/2013; n. 7/2018, n. 2/2020 e n. 23/2022; e editais PRP n. 1/2020 e n. 24/2022. Quatro professores preceptores do PRP já haviam sido supervisores do Pibid e foram entrevistados uma única vez.

A maioria dos professores participantes dos programas tem mais de dez anos de experiência na área, exceto uma das professoras participantes, que tem seis anos de formação. Porém, ela foi bolsista do Pibid na graduação, portanto já conhecia o programa.

O Quadro 7.2 foi elaborado após a segunda leitura da transcrição das entrevistas. Nesta fase de codificação (exploração do material), é necessário escolher as unidades de registro e de contexto (conforme o caso). A codificação se deu em função da repetição das palavras, que foram constituindo unidades de registro, para posteriormente realizarmos a categorização progressiva.

**Quadro 7.2 – Unidade de registro e número de ocorrência das palavras**

UNIDADES DE REGISTRO	N. DE OCORRÊNCIA
Escola	117
Professor (educação básica/universidade)	56
Teoria/prática	51
Residência Pedagógica/residentes	50
Pibid/pibidianos	48
Experiência	31
Aluno	28
Formação	17
Universidade	12

Fonte: Elaboração própria (2023).

No Quadro 7.2, os números à frente da unidade de registro indicam a frequência com que a palavra foi reproduzida, configurando-se, metodologicamente, como elementos comprobatórios dos objetivos estabelecidos tanto para o Pibid quanto para o PRP. Nas transcrições, as palavras “escola”, “professor” e “teoria/prática” foram as que mais se sobressaíram, ou seja, esses sujeitos significaram a importância desta tríade.

Sabemos que, para muitos estudantes, o estágio curricular supervisionado acaba sendo o primeiro contato com a escola, com as práticas pedagógicas e com a realidade do contexto escolar, daí a importância desse espaço para os programas de iniciação à docência. Freire (2014) coloca que a formação de professores não pode se resumir aos cursos de licenciatura; pois é no dia a dia das escolas que acontecem as experiências, as problematizações e as trocas com os pares. É no cotidiano escolar que o professor se forma e se transforma.

A fala do professor A evidencia a importância atribuída à escola no Pibid e PRP:

Diferente do estágio, no Programa Residência Pedagógica... [pausa] eu acredito que por passar mais tempo na escola então o vínculo fica mais forte, né? Então é assim, o residente acaba conhecendo mais a escola, o aluno, o professor o funcionamento da escola né, a equipe pedagógica [...] (professor A).

Os depoimentos também destacaram o papel do professor neste processo, como a fala dos professores D e F a seguir:

Aqui eles não são chamados de pibidianos ou acadêmicos, eles são chamados de professores (professor D).

A realidade escolar não é fácil, né? Então com a ajuda do professor eu acho que os pibidianos conseguem transformar essas dificuldades com mais facilidade, entendeu? Porque a dificuldade que eles encontram na escola o professor que já está acostumado consegue auxiliar melhor eles (professor F).

Outra palavra em destaque foi a relação teoria/prática. Pimenta e Lima (2011) e Freire (2014) enfatizam que teoria e prática são indissociáveis. Para os autores, a teoria não é uma receita pronta, mas sim uma reflexão sobre a prática, que surge através da ação de pensar sobre a realidade, resultando em uma reflexão que, por sua vez, produz uma nova ação na realidade. Essa relação fica muito clara na fala do professor H:

[...] embasamento teórico é fundamental pra formação acadêmica, mas a teoria e a prática elas necessitam ser sociáveis na atuação do professor, então é isso que a gente almeja durante o programa [...] então ele tem a teoria, certo, mas ele não sabe o que fazer com essa teoria, ele não sabe como pôr em prática e é aí que entra o professor ou preceptor como um intermediário que faça a intervenção, a reflexão com eles, e é isso que eu sinto que é meu papel, então eu creio que é essa a questão, né (professor H).

A fala dos professores vai de encontro ao defendido por Freire (2014, p. 43) quando o educador assevera que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Nessa perspectiva, há sempre o cuidado de levar para as discussões as experiências práticas originárias da realidade educacional de cada escola.

A necessidade de reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para melhorias das práticas de ensino. Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e refletir de modo crítico sobre sua prática (Libâneo, 2011, p. 85).

Após a codificação e a categorização, foram destacados os indicadores que conduziram às deduções lógicas ou inferências. As categorias iniciais tiveram o objetivo de identificar as primeiras impressões sobre o conteúdo das entrevistas, por isso optamos por um roteiro de entrevistas, em conformidade com os objetivos gerais e específicos. As categorias

iniciais apresentadas no Quadro 7.3 foram escolhidas como eixo norteador do roteiro de entrevistas realizado com os supervisores e preceptores dos programas.

### Quadro 7.3 – Categorias iniciais

CATEGORIAS		
Inicial	Intermediária	Final
Motivos para ser supervisor do Pibid ou preceptor(a) do PRP.	O professor supervisor/preceptor é figura central nos programas de políticas públicas de incentivo à formação e valorização do magistério, o Pibid e o PRP. Sua experiência contribui para facilitar o processo de transposição teoria/prática, além de possibilitar a aquisição de novos conhecimentos advindos da universidade.	A visão do supervisor e preceptor do Pibid /PRP sobre sua atuação no programa.
Dificuldades enfrentadas como supervisor(a) ou preceptor(a).		
Supervisor e/ou preceptor é um formador(a) que auxilia a articulação entre a teoria e prática?		
Diferenças e/ou semelhanças entre o estágio curricular e Pibid ou PRP.	O Pibid e PRP têm por objetivo melhorar a formação dos novos professores, oferecendo uma relação direta entre teoria e prática por meio do contato com a escola desde o início da graduação. Diferente do estágio curricular obrigatório, nos programas de iniciação à docência os acadêmicos se sentem parte integrante da escola devido ao maior tempo em que atuam e o maior contato com a escola e professores.	A visão do supervisor e preceptor sobre o Pibid e o PRP na escola.
Pontos positivos e negativos do Programa Pibid e/ou PRP.		
Sugestão de mudanças para os programas.		
Relação entre pibidianos ou residentes e os outros docentes na instituição.	Para os professores os Programas Pibid e PRP promovem a aproximação com a escola e isso é relevante, pois é lá que acontecem as dificuldades do dia a dia. A atuação dos pibidianos e residentes promove a melhoria das aulas por diversos fatores, como por exemplo, a inovação, a criatividade, o auxílio com turmas numerosas, entre outros.	A visão do supervisor e preceptor sobre a atuação dos pibidianos e residentes na escola.
A atuação dos pibidianos/residentes na escola contribui para elevar a qualidade de ensino?		
Avaliação dos pibidianos e residentes.		

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na terceira fase da análise de conteúdo (inferência e interpretação), buscamos captar, na transcrição dos depoimentos dos supervisores e preceptores, os conteúdos manifestados e/ou ocultos presentes em suas falas. As categorias finais foram construídas com o objetivo de embasar as interpretações e possibilitar a inferência dos resultados. Elas representaram a síntese do conjunto das significações identificadas no decorrer

da análise dos dados do estudo. Iniciaremos falando sobre a visão do supervisor e preceptor do Pibid e PRP sobre sua atuação no programa. As falas dos entrevistados evidenciaram a “troca de experiência” como o termo mais citado.

[...] essa troca de experiências que tem, troca de aprendizagem, porque a gente ensina, mas, a gente também aprende muito né, e acrescenta muito nas aulas, proporciona aulas mais criativas, com mais qualidade, então é um programa assim, que eu sempre gostei muito e eu sou muito feliz de participar dele (professor A).

O estágio curricular, por si só, já é importante, pois possibilita a aproximação do formando com sua futura profissão, permite a vivência prática de ensino, estabelece relações teoria/prática, possibilita a convivência com a complexidade do cotidiano escolar e, sobretudo, a experiência de práticas de interação educativa com os alunos (Paniago; Sarmiento, 2015). O Pibid e o PRP vão mais além, pois, como afirma Nóvoa (2002, p. 13), a implementação e sucesso das políticas educacionais têm como foco a necessidade de “trazer outra vez os professores para o retrato”, por meio de reflexões e troca de experiências com outros profissionais de ensino. Podemos observar isso na fala do professor I:

[...] me considero um formador responsável, porque... [pausa] a gente sempre está auxiliando e acompanhando os acadêmicos durante todo esse processo, nas dúvidas, na formação de planos de aula, na execução da aula, é... [pausa] e a gente também está sempre aprendendo... [pausa] coisas novas, como a gente também está ensinando coisas novas pros acadêmicos, então a gente tem uma troca ali de experiências, que é uma... [pausa] uma coisa bem, bem boa assim, tanto para os acadêmicos tanto quanto para a gente que já tem uma formação aí já há um tempo e eles estão saindo agora da faculdade, estão vendo coisas novas e a gente tem uma experiência, né? Então a gente troca informações ali e vamos... [pausa] crescendo ao mesmo tempo (professor I).

Garcia (2009) retrata a importância de pensar em formas de garantir a permanência dos melhores professores na docência e que esses profissionais tenham condições de continuar a aprender durante sua carreira. O segundo aspecto discutido foi a visão do supervisor e preceptor sobre o Pibid e o PRP na escola. As falas dos entrevistados evidenciaram o “vínculo (envolvimento) com a escola” como termo mais citado.

[...] o vínculo com a escola, né, porque no estágio você vai lá, você faz um mês e você vai embora. O Pibid não, é um período mais longo né, você se envolve mais na escola com a comunidade, achei essa a diferença fundamental entre o estágio e o programa, o envolvimento com a escola. (professor I).

No Pibid, ele se integra na escola, ele faz parte do quadro de profissionais ali durante aquele período que ele está, ele se solta um pouco mais, tem mais autonomia, então ele tem um pouco mais de facilidade [...] a partir do momento que eles veem [pausa]... em que eles fazem parte daquele quadro, que eu gostava muito de fazer isso, colocar eles como um quadro [pausa]... do quadro profissional, então ele já tem uma certa autonomia, uma desenvoltura, consegue resolver problemas (professor B).

[...] o estagiário acaba não criando muito vínculo com o professor e nem com os alunos, no caso do Pibid e do PRP a gente já cria primeiro o vínculo com o professor que já abre as portas da instituição da escola pros acadêmicos, e como o programa é um tempo maior do que os estágios eles também criam vínculo com as próprias crianças e com a comunidade escolar (professor D).

A análise permitiu observar que a criação de vínculos e a aproximação dos licenciandos com a realidade escolar são fundamentais no processo de formação docente. Os professores da educação básica se sentem formadores que auxiliam na mobilização de conhecimentos necessários para uma boa prática pedagógica e aprendizes dessa nova prática. Um estudo conduzido por Santos *et al.* (2020) identificou que os estudantes também retratam a importância do envolvimento nos programas de iniciação à docência: “[...] o PRP é visto pelos acadêmicos como uma forma diferenciada de cumprir os estágios obrigatórios”, pois proporciona um envolvimento que objetiva a imersão e vivência direta na docência (Santos *et al.*, 2020, p. 50).

Tardif e Lessard (2009) destacam a interação e a reflexão como valores próprios da docência. A análise da fala dos entrevistados mostra consonância com esses valores. Quando questionados sobre a sua atuação no programa, a expressão mais citada foi “troca de experiência” proporcionada pela integração. Quando questionados sobre a visão da atuação do Pibid e do PRP na escola, a expressão mais utilizada foi “vínculo (envolvimento) com a escola”. De acordo com as falas, é possível argumentar que os programas de iniciação à docência vêm proporcionando uma integração

entre escola/universidade, orientador/supervisor/estudante e comunidade/escola, que produzem reflexões passíveis de proporcionar melhorias no ensino-aprendizagem. Para que a autoformação aconteça, numa dimensão socioeducativa, é necessária a interação como via de ação.

Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia* (2014), evidencia as relações que acontecem no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a interação entre os pares:

[...] formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado... quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado... Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2014, p. 23).

No Pibid e no PRP, a interação acontece no decorrer de todo o processo, tendo a universidade e a escola como ambientes formativos, sob o olhar orientador de professores experientes, tanto da educação básica como da IES.

A última síntese do conjunto das significações identificadas na análise dos dados fala sobre a visão do supervisor e preceptor sobre a atuação dos pibidianos e residentes na escola. A expressão mais utilizada pelos entrevistados foi “aulas melhores”.

[...] a atuação dos residentes na escola é... [pausa] bem significativa. Por quê? Porque a gente tem mais pessoas para estarem atuando com as turmas, tem mais conversa sobre as aulas... [pausa] sobre o que pode melhorar. Às vezes... [pausa] só o professor lá, ele não consegue dar aquela atenção e não consegue, às vezes, realizar... [pausa] com aquelas atividades que ele tinha para fazer, ele não consegue realizar o que ele queria. Então, com os residentes atuando junto, a gente tem uma... [pausa] uma parceria ali que eles auxiliam, inovam, escutam a gente... [pausa] e a gente auxilia eles, então são mais pessoas para poder tá trabalhando nessa formação das crianças” (professor I).

[...] com o trabalho dos residentes as aulas são bem mais criativas, mais organizadas, porque é muito diferente eu trabalhar sozinha, né, e trabalhar com a ajuda deles, os residentes no caso, acho que a aula dá pra organizar bem melhor, pra fazer muito mais atividades, utilizar muito mais materiais, então quem ganha também são os alunos, né, que ganham uma aula de muito mais qualidade (professor J).

[...] porque ela se torna muito mais rica, muito bem elaborada, então é muito diferente como eu já disse, de atuar como as demais turmas que eu atuo sozinha, então essas turmas que têm os residentes são bem mais organizadas, mais acompanhadas, tem um maior cuidado ali com o aluno, maior atenção para eles também, porque são bem mais pessoas envolvidas, então a aula se torna de uma qualidade bem diferente do que quando estou sozinha. Podemos discutir as atividades, planejar juntos, é muito diferente (professor B).

[...] eles buscam sempre mais, perguntam, não existe tempo ruim, eles têm propostas... [pausa], assim se tem aquela proposta, eles estão propostos a fazer, eles não são insuficientes, tipo assim, eles elaboram plano conforme o organizador curricular, eles perguntam, a gente discute a ideia... [pausa] a ideia fica melhor. E eles estão presentes nas atividades extracurriculares também (professor H).

As falas dos entrevistados mostraram uma concordância sobre a melhoria do ensino com a presença dos pibidianos e residentes nas escolas atendidas pelo programa. Vale ressaltar que, ao serem questionados sobre as mudanças sugeridas nos programas, foi unânime o pedido de continuidade do projeto (sem a interrupção entre os editais) e uma carga horária maior para a docência.

Uma das críticas recorrentes aos cursos de formação de professores é o distanciamento entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola, o que dificulta a ação de ensinar. O Pibid e o PRP proporcionam uma aliança que beneficia todas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise geral permite inferir que o Pibid e o PRP têm alcançado os objetivos a que se propõem. Identificamos nas falas dos sujeitos entrevistados que a formação de professores está sendo construída a partir das interações entre os pares e das reflexões das teorias pedagógicas aprendidas nas IES e das ações na escola. Os supervisores e preceptores têm problematizado as práticas, enquanto os coordenadores têm buscado a reflexão com pesquisa.

Os resultados destacam a importância da integração entre teoria e prática na formação de professores. O Pibid e o PRP permitem que os

licenciandos tenham uma experiência mais próxima da realidade da escola, o que contribui para a construção de conhecimento prático e para uma formação mais eficaz.

Os programas fortalecem o vínculo entre a universidade e a escola, criando uma parceria que beneficia ambas as instituições. Isso é crucial para garantir que a formação dos futuros professores esteja alinhada com as necessidades e desafios da educação básica.

A troca de experiências entre os supervisores/preceptores e os licenciandos é uma parte fundamental dos programas. Isso não apenas enriquece o aprendizado dos licenciandos, mas também proporciona aprendizado contínuo para os professores experientes.

A presença dos pibidianos e residentes nas escolas contribui para a melhoria da qualidade do ensino. A colaboração entre os licenciandos e os professores da educação básica resulta em aulas mais criativas, organizadas e com maior atenção aos estudantes.

Os entrevistados expressam o desejo de continuidade dos programas, sugerindo que a interrupção entre os editais seja evitada. Além disso, eles pedem uma carga horária maior para a docência, destacando a importância de uma formação mais ampla e aprofundada.

Tais conclusões têm implicações importantes para a formação de professores e sugerem a necessidade de continuar investindo em programas semelhantes e promover parcerias entre instituições de ensino superior e escolas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8–12.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1 mar. 2018. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência

– PIBID. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: **Intertexto**, 2011, p. 61–82.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v. 3, n. 3, p. 11–49, 2010.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33–46, 2014.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15–28, jan./mar. 2020.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77–96, 2001.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 95–108, 2009.

LÜDKE, M.; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 39, n. 142, p. 109–125, jan.–mar., 2018.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, 2018.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2ª ed. 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1–15, 2019.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.;

LESSARD, C. (Orgs.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 217–233.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Educação em Questão**, v. 53, n. 39, p. 76–103, 2015.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, E. B. dos; MARTINS, M. da S.; RAMOS, M. R. S.; PANIZ, C. M.; NETO, H. B. A importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores no Instituto Federal Farroupilha, *campus* São Vicente do Sul. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 3, n. 1, p. 42–56, 4 jun. 2020.

SILVA, R. M. da. **Residência pedagógica: aproximações e distanciamentos entre as documentações do preceptor e do residente**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SOUZA, J. G. de; JUNQUEIRA, M. L.; HEINZLE, M. R. S. Percepções atribuídas ao estágio de docência no Ensino Superior. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 3, p. 106–118, 2021.

SOUZA, M. A. S. de. Formação inicial do professor de matemática: a importância da prática pedagógica. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, p. 265–274, set./dez. 2016.

TARDIF, M. **saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.





# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UNESPAR: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DAS PRODUÇÕES DO PROGRAMA ENTRE 2018 E 2022

Beatriz Dantas do Nascimento<sup>1</sup>  
Anny Karolyne Gomes de Amorim<sup>2</sup>  
Fabrícia de Souza Predes<sup>3</sup>  
Josiane Ap. Gomes-Figueiredo<sup>4</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O pioneirismo na aplicação dos estudos bibliométricos é atribuído a Paul Otlet. Entretanto, apesar de seu trabalho sobre o tema ter sido publicado em 1934, sua autoria como desenvolvedor não é devidamente reconhecida, visto que ele utilizou o termo “bibliografia estatística” para se referir à bibliometria, nomenclatura esta cunhada por Edward Wyndham Hulme em 1922, conforme mencionado por Vanti (2002).

Os estudos bibliométricos passaram a ser popularmente conhecidos por essa denominação sob a égide do autor Pritchard (1969), conforme

- 1 Residente do Subprojeto Interdisciplinas de Ciências e Letras no curso de Ciências Biológicas (*campus* Paranaguá).
- 2 Residente do Subprojeto Interdisciplinas de Ciências e Letras no curso de Ciências Biológicas (*campus* Paranaguá).
- 3 Docente orientadora do Subprojeto Interdisciplinas de Ciências e Letras no curso de Ciências Biológicas (*campus* Paranaguá).
- 4 Coordenadora institucional do PRP Unespar.

citado por Macias-Chapula (1998), sendo então denominados como uma técnica de análise de pesquisa cujo objetivo central é estudar publicações em relatórios, artigos e livros, visando quantificar, analisar e avaliar produções acerca de determinado tema (Santos, 2003).

Discussões sobre bibliometria destacam que os métodos bibliométricos permitem avaliar publicações de instituições ou países, mas, conforme destaca Wallin (2005), não devem ser usados isoladamente para julgar a qualidade científica. Uma avaliação completa deve incluir a revisão por pares dos efeitos sociais da pesquisa.

Para Danuello e Oliveira (2012), a produção científica é a concretização do conhecimento a respeito de determinada pesquisa, sendo então uma forma de avaliar a ciência. Os processos para avaliação dessas produções podem ser feitos de modo qualitativo, por intermédio da revisão por pares, e de modo quantitativo, utilizando métodos da bibliometria e cientometria (Vanz; Stumpf, 2010). De modo que os estudos bibliométricos são uma boa forma de realizar a mensuração do crescimento de determinadas áreas e campos (Vasconcelos, 2014).

A bibliometria é capaz de empregar técnicas quantitativas para a análise de publicações acadêmicas e da produção científica. Nesse contexto, Hirsch (2005) concebeu o índice facilmente computável, denominado “h”, que proporciona uma estimativa da importância, relevância e amplo impacto das contribuições acumulativas de um cientista à pesquisa. Dessa forma, esse índice surge como um parâmetro útil para a imparcial comparação entre diferentes indivíduos que concorrem por recursos similares, quando um critério essencial de avaliação é a realização científica.

Pereira e Barbosa (2020) realizaram uma análise bibliométrica da produção científica sobre ensino e educação especial. A metodologia utilizada no trabalho ajudou a identificar autores, países e instituições que propõem diferentes práticas considerando o contexto e as necessidades específicas de estudantes, o que pode beneficiar professores, estudantes de pós-graduação e pesquisadores na área.

Martins, Lacerda e Ensslin (2013) desenvolveram um trabalho a fim de estudar a avaliação de desempenho de IES. Dessa forma, selecionaram artigos relevantes sobre o assunto, com o recorte temporal de 2003 a 2013, visando compor um referencial bibliográfico sobre a temática. Os autores utilizaram o método *Knowledge Development Process-Constructivist* (ProKnow-C), o qual teve sua origem no Laboratório de Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão (LabMCDA), na Universidade Federal de

Santa Catarina, e visa auxiliar a seleção de artigos relevantes para compor um portfólio bibliográfico (Waiczky; Ensslin, 2013).

Assim como os pesquisadores citados acima, Nunes *et al.* (2021) e Karagoz e Ates (2022) também realizaram análises bibliométricas. O trabalho de Nunes e colaboradores analisou a robótica educacional como recurso pedagógico, realizando a busca nas bases de dados Web of Science, Compendex e Scopus. Os resultados encontrados demonstraram que a robótica desempenha um importante papel como recurso pedagógico, fornecendo um ensino inovador e a aprendizagem através da experimentação.

Karagoz e Ates (2022), por outro lado, utilizaram a bibliometria com o objetivo de mostrar a estratégia de jogos digitais como estudo de aprendizagem, entre os anos de 2001 e 2021, no banco de dados da Web of Science. Os autores obtiveram como resultado do seu trabalho o crescimento das publicações a partir do período de 2006 a 2010, comprovando que a pesquisa de palavras-chave pode facilitar o andamento abrangente das produções.

A Residência Pedagógica (PRP) é um programa essencial da Capes destinado a apoiar projetos institucionais conduzidos pelas IES para aprimorar a formação de professores da educação básica. Por meio de uma relação colaborativa entre universidades e escolas, o programa busca fortalecer a formação teórico-prática dos estudantes de licenciatura, contribuir para a construção da identidade profissional docente, estabelecer uma corresponsabilidade entre as IES e as redes de ensino, valorizar a experiência dos professores da educação básica e promover a pesquisa colaborativa com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2022).

Na Unespar, o projeto institucional do PRP se fundamenta em uma relação dialógica entre universidade e escola, por meio de grupos de estudo, reuniões, oficinas e ciclos formativos que estimulam a socialização de experiências, bem como a reflexão sobre a prática docente para o desenvolvimento profissional nas várias etapas do saber docente (Gagno, 2021). A relação teoria e prática é abordada de forma reflexiva e investigativa, promovendo a construção coletiva de conhecimento (Unespar, 2021).

A participação da Unespar no PRP se alinha aos esforços da instituição em garantir acesso e permanência no ensino superior, formação integral e produção de conhecimentos relevantes para o desenvolvimento social em suas regiões de atuação, uma vez que as contribuições da

universidade para a sociedade devem antecipar as necessidades sociais (Reimers, 2017). O PRP Unespar se torna uma ferramenta importante para a melhoria da formação de futuros professores, promovendo a qualidade da educação básica no país e atendendo às necessidades sociais da sociedade contemporânea.

O PRP representa uma significativa iniciativa de iniciação à docência, que tem o potencial de gerar diversas produções científicas, como ressaltado por Danuello e Oliveira (2012), as quais representam uma materialização do conhecimento. A proposição de um estudo bibliométrico possui relevância acadêmica e institucional, podendo oferecer um panorama abrangente e embasado sobre a produção científica relacionada ao PRP na Unespar, trazendo benefícios para a universidade, para a formação de professores e para a comunidade educacional em geral, conforme Figura 8.1.

**Figura 8.1** – Aspectos relevantes da análise bibliométrica do PRP na Unespar



Fonte: Elaboração própria (2023).

Ao analisar os trabalhos relacionados ao PRP Unespar, será possível identificar as principais tendências de pesquisa na área de formação de professores. Isso pode incluir temas específicos que foram explorados, metodologias de pesquisa utilizadas e lacunas de conhecimento que ainda precisam ser abordadas.

O estudo também pode fornecer informações valiosas sobre os resultados e impactos do PRP na formação dos estudantes e no ambiente escolar. Esses *insights* podem ser usados para aprimorar o programa, tornando-o mais eficiente e alinhado com as necessidades dos futuros docentes e das instituições de ensino parceiras.

Os resultados do estudo bibliométrico servem como subsídio para a tomada de decisão por parte da gestão acadêmica da Unespar e das coordenações do PRP. As informações obtidas podem influenciar políticas institucionais, investimentos em pesquisa e ajustes na abordagem pedagógica do programa.

A sistematização dos trabalhos relacionados ao PRP em um estudo bibliométrico pode ajudar a aumentar a visibilidade do programa e da própria Unespar. Os resultados do estudo podem ser compartilhados em eventos acadêmicos, congressos e publicações científicas, contribuindo para a projeção da instituição no cenário educacional.

Além dos benefícios específicos para a Unespar, o estudo bibliométrico sobre o PRP pode contribuir com a área educacional em geral, fornecendo informações e referências úteis para pesquisadores, educadores e gestores interessados na formação de professores e em programas de residência pedagógica.

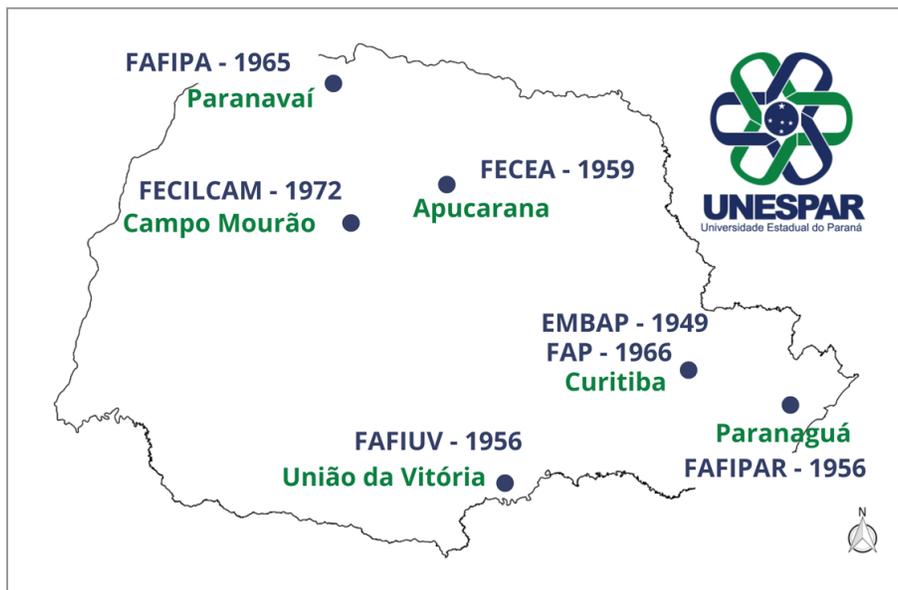
Nesse contexto, o presente trabalho tem por objetivo realizar uma análise bibliométrica para quantificar as produções do PRP Unespar no período compreendido entre 2018 e 2022, uma vez que, até o momento do início deste trabalho, não foram identificados trabalhos que abordassem a mensuração das produções relacionadas ao PRP Unespar.

## 1.1 Da Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

A Unespar é uma instituição de natureza pública, estabelecida em 2013, multirregional e multicampi que engloba os *campi* de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I e II, Paranaguá, Paranavaí, União da Vitória e Guatupê. É importante ressaltar que esses *campi*, antes de integrarem a Unespar, eram faculdades independentes, fundadas entre os anos de 1949 e 1972

(Figura 8.2). De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (Unespar, 2023) a unificação das faculdades isoladas marca o fim do modelo de IES isoladas no estado do Paraná.

**Figura 8.2** – Localização das faculdades estaduais e respectivos anos de fundação



**Fonte:** Adaptado do PDI (Unespar, 2018).

A universidade oferta cursos de Mestrado Acadêmico e Profissional, além de diversos cursos de graduação. Com exceção do *campus* União da Vitória, que oferta apenas cursos de licenciatura, nos demais podem ser encontrados cursos de bacharelado e licenciatura. No contexto deste trabalho, será dada ênfase apenas aos cursos de licenciatura, uma vez que o PRP atende apenas a estes.

Com relação à oferta de cursos de licenciatura, o *campus* Apucarana mantém cursos nos períodos matutino e noturno nas licenciaturas em Letras em Espanhol, Letras em Inglês, Letras em Português, Matemática e Pedagogia. O *campus* Campo Mourão oferta os cursos em Geografia, História, Letras (Português e Inglês), Matemática e Pedagogia. O *campus* Curitiba I, anteriormente denominado Escola de Música e Belas Artes do Paraná, é uma instituição especializada no ensino das artes, oferecendo cursos de Música e de Artes Visuais. Enquanto o *campus* Curitiba II oferta os cursos nas áreas de Artes Cênicas, Artes Visuais, Cinema e Audiovisual, Dança, Música, Música

Popular, Musicoterapia e Teatro, o *campus* Paranaguá oferece cursos em Ciências Biológicas, Matemática, História, Letras (habilitações em Português e Português-Inglês) e Pedagogia. O *campus* Paranavaí oferece cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, Letras (Português e Inglês), Pedagogia, Educação Física e História. E finalmente, o *campus* União da Vitória oferta cursos de Ciências Biológicas, Filosofia, Geografia, História, Letras (Português e Espanhol), Letras (Português e Inglês), Matemática, Pedagogia e Química.

O corpo discente da Unespar é em sua maioria jovem, com 82% dos estudantes com idades entre 16 e 25 anos. A faixa etária de 26 a 30 anos representa 8,8%, enquanto aqueles com mais de 30 anos são 10,1%. Com relação ao gênero, a maioria se identifica como feminino, com 61,2%. Em termos de cor/etnia, a maioria é branca, seguida por estudantes pardos e pretos. A maioria dos discentes não possui emprego remunerado e depende de baixa renda familiar, principalmente de até um salário-mínimo, o que indica que muitos enfrentam vulnerabilidade social (Unespar, 2023).

## 1.2 Do Programa de Residência Pedagógica (PRP Unespar)

No âmbito das licenciaturas, o PRP Unespar está pautado no desenvolvimento de atividades planejadas e estruturadas entre a Diretoria de Programas e Projetos (Prograd), as coordenações institucionais do PRP e do Pibid, os docentes orientadores na IES e os preceptores nas escolas-campo. A universidade participa do PRP desde o primeiro edital do programa (Brasil, 2018) até os dias atuais, o que corresponde ao Edital n. 24, de 2022/2024 (Brasil, 2022).

No edital de 2018, que ocorreu entre 1º de agosto de 2018 e 31 de janeiro de 2020, a Unespar participou com oito subprojetos: Letras, Português, Inglês, Espanhol, Matemática, História, Pedagogia e Biologia em quatro *campi*: Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá e União da Vitória. Ao final do edital, 231 bolsistas residentes estavam atuando diretamente em 24 escolas-campo junto com 28 preceptores e 20 docentes orientadores, bolsistas e/ou voluntários, na universidade (Brasil, 2018).

No Edital n. 1, de 2020 (Brasil, 2020), os docentes da Unespar foram contemplados com subprojetos das áreas prioritárias: Alfabetização, Biologia, Língua Portuguesa e Matemática, e das áreas gerais: Educação Física, História e Interdisciplinar (Artes/Língua Inglesa). Nesse edital, a

Unespar recebeu 243 bolsas mensais, distribuídas entre 192 acadêmicos dos cursos de licenciatura, 42 preceptores, 8 docentes orientadores e 1 coordenador institucional distribuídos em seis *campi*, sendo eles: Apucarana (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e Pedagogia), Campo Mourão (Língua Portuguesa, Matemática e História), Curitiba I (Arte), Paranaguá (Biologia e Pedagogia), Paranaíba (Educação Física, Matemática e Pedagogia) e União da Vitória (Biologia e Pedagogia). Além disso, também houve a participação de orientadores, preceptores e acadêmicos atuando voluntariamente (Unespar, 2021).

No ano de 2022, para o Edital n. 24, de 2022/2024 (Brasil, 2022), o PRP da Unespar foi contemplado com 315 bolsas para residentes, 63 preceptores, 21 docentes orientadores e 1 coordenador institucional, distribuídos em 21 projetos, sendo eles das áreas de: Artes Cênicas/Teatro, Biologia, Dança, Ciências-Língua Portuguesa, História, Educação Física, Matemática, Língua Inglesa, Pedagogia e Pedagogia-Língua Portuguesa nos *campi* de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I, Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória.

Para Ferreira e Siqueira (2020), o PRP é de grande importância para os cursos de licenciatura, pois é enriquecedor tanto para o licenciando, aprimorando sua formação inicial, quanto para o professor preceptor, pois o insere novamente no meio acadêmico, um importante centro de pesquisa e inovações metodológicas.

Além disso, a formação de professores deve ser um processo que integre o desenvolvimento profissional aliado ao conhecimento teórico e à reflexão crítica sobre sua prática, sendo o PRP um espaço que proporciona tais condições através da articulação da teoria com a prática (Freitas; Freitas; Almeida, 2020).

## 2 METODOLOGIA

A metodologia de estudo bibliométrico permite uma análise sistemática e quantitativa da literatura existente. O presente trabalho realizou-se em sete etapas sequenciais: (i) definição do escopo; (ii) coleta de dados; (iii) pré-processamento dos dados; (iv) análise descritiva: com a realização de análises estatísticas para descrever características das publicações, como frequência de publicação ao longo do tempo, instituições e periódicos, revelando redes de colaboração e temas emergentes; (v) análise de citações para avaliação do impacto e influência das publicações, analisando

as citações recebidas e fornecendo indicadores de relevância; (vi) interpretação dos resultados; e (vii) síntese dos resultados em um relatório final, incluindo gráficos, tabelas e conclusões.

Utilizou-se na busca as palavras-chave “residência pedagógica” e “Unespar”, com recorte temporal de 2018 a 2022, sendo 2018 o ano que data o primeiro edital do PRP. Foram incluídos resumos simples e expandidos em anais de eventos, artigos completos, livros/*e-books*, capítulos de livros, relatos de experiência, teses/dissertações e trabalhos de conclusão de curso pertencentes ao PRP e Unespar.

As bases de dados utilizadas na primeira busca foram o Portal Periódico Capes e o Google Acadêmico (GA). Na busca realizada no Portal Periódico Capes, foi utilizada a área de “busca de assunto”, aplicando a busca avançada. Os filtros de busca foram as palavras-chave “residência pedagógica” e “Unespar”, sendo considerados trabalhos em qualquer idioma no período de 2018 a 2022. No GA, foram utilizadas as mesmas palavras-chave, com abrangência de qualquer idioma, e definido o recorte temporal entre os anos de 2018 e 2022.

Uma segunda busca foi realizada no Google utilizando exatamente os mesmos critérios anteriormente estabelecidos.

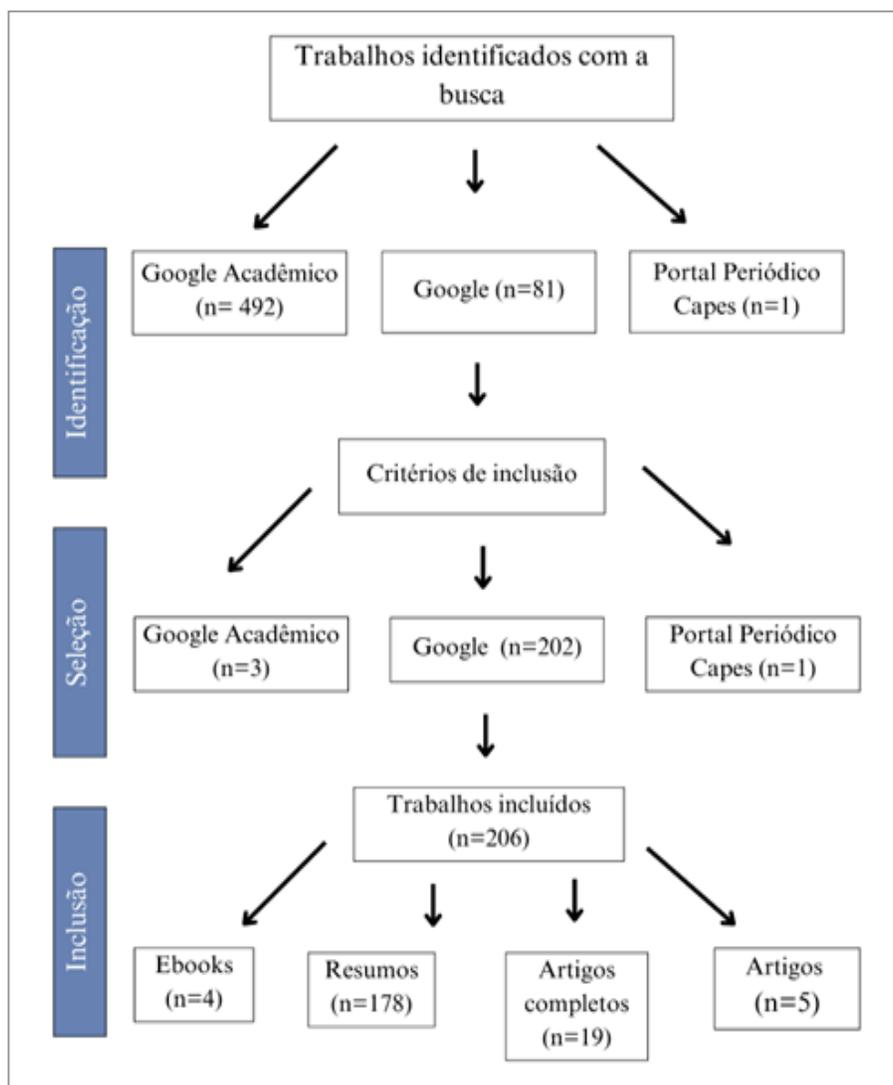
Finalizadas as buscas, foi realizada a leitura do título e resumo das publicações. As informações das publicações que contemplavam os critérios do trabalho foram sistematizadas em uma planilha no Excel com as respectivas identificações, tais como título, tipo de trabalho, autores, ano, local de publicação, *campus* e área. Quando o *campus* não era especificado no corpo do trabalho, era utilizada a sigla NE (“não encontrado”). A partir da planilha do Excel, foram gerados os gráficos para expor os resultados.

## 3 RESULTADOS

### 3.1 Indicadores bibliométricos gerais

Foram encontrados em uma busca inicial na plataforma do GA 492 resultados, contudo, apenas três (0,61%) destes estavam de acordo com os critérios de inclusão. No Portal Periódico Capes foi encontrado apenas 1 resultado adequado com os critérios de inclusão do trabalho (Figura 8.3).

**Figura 8.3** – Diagrama com os resultados iniciais da busca bibliométrica



Fonte: Elaboração própria (2023).

Como os resultados obtidos na busca inicial nas duas bases de dados propostas foram inferiores ao esperado, optou-se por realizar uma nova busca utilizando o Google. Na busca, utilizando os mesmos parâmetros do trabalho, foram encontrados 81 resultados. No entanto, ao entrar nos *links* destes, o número de trabalhos foi ampliado, visto que alguns *links* contemplavam anais de resumos e seminários acadêmicos, resultando em 202 trabalhos

que contemplavam os critérios da pesquisa. Dessa forma, para o presente trabalho foram totalizados 206 trabalhos, destes: 5 artigos (2,43%), 19 artigos completos (9,22%), 4 *e-books* (1,94%) e 178 resumos (86,41%) (Figura 8.3).

Com relação à distribuição da quantidade de trabalhos publicados a cada ano no período de 2019 a 2022, em 2019, registrou-se um total de 107 trabalhos publicados. No ano subsequente, em 2020, o número de publicações foi significativamente menor, com apenas 4 trabalhos publicados. Em 2021, houve um aumento na produção acadêmica, com 12 trabalhos sendo publicados e, finalmente, no ano de 2022, a quantidade de trabalhos publicados foi de 83.

Com base na Tabela 8.1, o *campus* Paranaguá lidera em termos de quantidade de publicações, com um total de 61 publicações, seguido pelo *campus* Campo Mourão, com 38 publicações.

**Tabela 8.1 – Quantidade de publicações por campus e tipo de trabalho**

Típos / <i>Campus</i>	Artigos		<i>E-book</i>	Resumos	Total	%
Apucarana	1	1*		19	21	10,194
Campo Mourão		1*		37	38	18,447
Curitiba I e Apucarana				3	3	1,456
Paranaguá	2	9*		50	61	29,612
Paranavaí	1		3	15	19	9,223
União da Vitória		7*		14	21	10,194
Multicampi	1		1		2	0,971
NE		1*		40	41	19,903
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>178</b>	<b>206</b>	<b>100%</b>
%	2,427	9,223	1,942	86,408	100%	

\*Artigo completo. NE: Não encontrado.

Fonte: Elaboração própria (2023).

### 3.2 Análise bibliométrica de artigos relacionados ao PRP

Dos 24 artigos selecionados para este trabalho, 19 são artigos completos publicados na seção de artigos em anais de eventos. Apenas 5 foram publicados em revistas que possuem *Qualis* e estão indexados (Quadro 8.1). Destaca-se que esses 5 artigos abrangem tópicos relacionados às diferentes áreas da educação, incluindo pedagogia, educação ambiental

e a cultura docente. Alguns artigos têm múltiplos autores, indicando a colaboração entre pesquisadores de diferentes *campi*.

**Quadro 8.1** – Resultados da pesquisa bibliométrica para os artigos utilizados neste estudo

Título	Autores	Periódico	Ano	Campus	N. Citações
Uma abordagem interdisciplinar utilizando a arte de confeccionar fantoches com materiais recicláveis e sua aplicação como recurso pedagógico em educação ambiental	Yara Nantes Vasconcelos, Fabrícia de Souza Predes, Fabiane Fortes	Brazilian Journal of Development ISSN 2525-8761	2022	Paranaguá	0
Residência pedagógica na licenciatura de Pedagogia da Unespar: um relato de experiência em tempos de pandemia	Ricardo Desidério, Eduarda Barrado Silva.	Instrumen-to: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação ISSN 1984-5499	2021	Apucarana	1
O programa Residência Pedagógica (RP) na Unespar e a construção da cultura docente	Roberta Ravaglio Gagno	Com a Palavra, o Professor e-ISSN 2526-2882	2021	Multicampi*	0
Reflexão das práticas e vivências contextualizada entre a universidade e escola a partir do Programa de Residência Pedagógica	Josiane Ap. Gomes-Figueiredo, Roberta Ravaglio Gagno	Revista Ensino & Pesquisa ISSN 2359-438	2020	Paranaguá	4
A escolha pela licenciatura: perspectivas para formação de professores na Unespar campus Paranaíba	Rodrigo da Silva Carvalho, Márcia M. Stentzler	Interfaces da Educação ISSN 2177-7691	2020	Paranaíba	0

\*Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá e União da Vitória

Fonte: Elaboração própria (2023).

Além disso, três artigos apareceram em mais de uma base de dados. O artigo intitulado *Uma abordagem interdisciplinar utilizando a arte de confeccionar fantoches com materiais recicláveis e sua aplicação como recurso pedagógico em educação ambiental* foi encontrado no GA e no Google. O artigo intitulado *Residência pedagógica na licenciatura de Pedagogia da Unespar: um relato de experiência em tempos de pandemia*

foi encontrado no GA, Google e Portal Periódico Capes. Por fim, o artigo intitulado *Reflexão das práticas e vivências contextualizadas entre a universidade e a escola a partir do Programa de Residência Pedagógica* foi encontrado no GA e no Google. Entretanto, todos eles foram contabilizados apenas uma vez.

### 3.3 Contribuições dos e-books na disseminação e análise do PRP na Unespar

Entre os quatro e-books (Quadro 8.2), o e-book intitulado *Residência Pedagógica Unespar: práticas, pesquisas e inovações* foi o único em que foram publicados apenas capítulos relacionados ao PRP. Os demais fazem parte de um trabalho coletivo entre docentes e licenciandos participantes dos subprojetos do PRP e do Pibid.

**Quadro 8.2 – Campi e subprojetos dos e-books do PRP Unespar**

<i>Campus</i>	“Minha carta a Paulo Freire” (2021)	“Pibid e RP na Unespar: ...” (2020)	“Residência Pedagógica Unespar: ...” (2021)	“Pibid/RP Unespar: (inter)conexões e ...” (2022)
<b>Apucarana</b>	Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Língua Espanhola; Matemática; Pedagogia.	Pedagogia Matemática	Pedagogia Letras: Português	Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Matemática; Pedagogia.
<b>Campo Mourão</b>	Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Matemática; História.	Geografia Letras: Inglês	Pedagogia Letras: Português	Língua Portuguesa; Matemática; História.
<b>Curitiba I</b>	Artes/Dança Arte/Música Arte/Teatro Arte/Artes Visuais	Música Artes Visuais		Artes
<b>Curitiba II</b>			Artes	
<b>Paranaguá</b>	Biologia; Língua Portuguesa; Pedagogia.	Pedagogia; Ciência Biológicas; Letras: Português.	Ciências Biológicas; Pedagogia; Letras: Português.	Ciências Biológicas; Pedagogia.

<i>Campus</i>	“Minha carta a Paulo Freire” (2021)	“Pibid e RP na Unespar: ...” (2020)	“Residência Pedagógica Unespar: ...” (2021)	“Pibid/RP Unespar: (inter)conexões e ...” (2022)
<b>Paranavaí</b>	Biologia; Educação Física; Língua Portuguesa; Matemática; Pedagogia - Alfabetização.	Ciências Biológicas; Pedagogia; Educação Física; Geografia.	Letras: Português; Matemática; Pedagogia; Ciências Biológicas; Educação Física.	Educação Física; Matemática; Pedagogia.
<b>União da Vitória</b>	Biologia; Matemática; Pedagogia – Alfabetização; Química.	Ciências Biológicas; Matemática; Pedagogia; Química; Geografia.	Pedagogia	Ciências Biológicas; Pedagogia.

Fonte: Elaboração própria (2023).

O e-book intitulado *Minha carta a Paulo Freire* (Pinto et al., 2021) apresenta diversas cartas destinadas a Paulo Freire, de autoria de 56 graduandos que fizeram parte de diferentes *campi* e subprojetos do Pibid e do PRP. A proposta dessa publicação consistiu na leitura do livro de autoria de Paulo Freire intitulado *A pedagogia do oprimido* pelos graduandos dos programas. Posteriormente, foram criadas quatro perguntas sobre a obra e debatidas nos Círculos de Debate da Pedagogia do Oprimido. Por fim, os licenciandos foram desafiados a escrever uma carta a Freire, podendo trazer nela suas dúvidas, incertezas e surpresas obtidas com a leitura do livro.

O e-book intitulado *Pibid e RP na Unespar: sobre esperar em um período incerto para a docência* (Krawczyk et al., 2020) é composto de 33 capítulos, os quais foram organizados em blocos temáticos. No bloco *Reflexões sobre o estágio e o RP*, foram abordados três capítulos, sendo que dois deles são relacionados ao PRP. Enquanto no bloco *Pibid e RP em políticas de formação* foram incluídos onze capítulos, dos quais dois são específicos do PRP, no bloco *Práticas pedagógicas de iniciação à docência na educação infantil e nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio* foram apresentados dezesseis capítulos, mas somente um deles pertence ao PRP (Quadro 8.3).

**Quadro 8.3 – Capítulos, autores e subprojetos do e-book intitulado *Pibid e RP na Unespar: sobre esperar em um período incerto para a docência*, relacionados ao PRP Unespar**

“Reflexões sobre o estágio e o RP”		
“A residência pedagógica no Colégio Estadual Neusa Domit e sua importância para a formação acadêmica: um relato de estágio”	Vanesa Pianaro, Thaiane Sheila Velho, Clovis Roberto Gurski	Subprojeto Biologia União da Vitória
“Residência pedagógica: uma vivência além do estágio”	Gustavo Kotarski, Rafael Ferreira dos Santos, Clóvis Roberto Gurski	Subprojeto Biologia União da Vitória
“Pibid e RP em políticas de formação”		
“Benefícios dos programas Pibid e Residência Pedagógica para a formação de professores na Unespar”	Ana Carolina Bueno, Krawczyk, Roberta Ravaglio Gagno, Márcia Marlene Stentzler	Coordenação Institucional
“Percepção dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unespar - campus Paranaguá sobre a residência pedagógica”	Denise Maria Vaz Romano França, Elizabeth Regina Streisky de Farias, Leociléa Aparecida Vieira, Roberta Ravaglio Gagno	Pedagogia - Alfabetização Paranaguá; Coordenação Institucional.
“Práticas pedagógicas de iniciação à docência na educação infantil e nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio”		
“Automutilação e o <i>bullying</i> na sala de aula: estratégias de reflexão e ação”	Ingrid Martins da Silva, Michele Cristina Nether, Josiane Aparecida Gomes- Figueiredo	Subprojeto Biologia Paranaguá

Fonte: Elaboração própria (2023).

No bloco *Práticas pedagógicas de iniciação à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental* foram encontrados dois capítulos; entretanto, nenhum deles está vinculado ao PRP. No bloco *Educação e tecnologias* consta apenas um capítulo, que não está relacionado ao PRP.

Este conjunto de capítulos aborda diversos aspectos relevantes relacionados à iniciação à docência, formação de professores e práticas pedagógicas, refletindo a diversidade temática abrangida pelos programas Pibid e PRP na Unespar.

O e-book intitulado *Pibid/RP Unespar: (inter)conexões e olhares entre múltiplas vivências no estado do Paraná* (Trevisani; Desidério, 2022) possui onze capítulos e representa uma colaboração coletiva entre as coordenações institucionais e os docentes envolvidos nos subprojetos do Pibid e do PRP durante o período de 2020 a 2022. A obra tem como principal

propósito registrar as atividades conduzidas ao longo desses programas, destacando o papel crucial da instituição no desenvolvimento e aprimoramento de múltiplas áreas de ensino. Ao todo, cinco dos onze capítulos abordam assuntos relacionados ao PRP e aos residentes (Quadro 8.4).

**Quadro 8.4 – Capítulos, autores e subprojetos do e-book intitulado Pibid/RP Unespar: (inter)conexões e olhares entre múltiplas vivências no estado do Paraná, relacionados ao PRP Unespar**

Capítulo	Autores	Subprojetos / Campus
“Programas Pibid e RP na Unespar 2020-2022”	Ana Carolina de D. B. Krawczyk, Josiane Ap. Gomes- Figueiredo Maria Ivete Basniak, Rosimeiri Darc Cardoso, Patrícia Barbosa de Fontes	Coordenação Institucional PROGRAD
“O Programa Residência Pedagógica e seus impactos nas escolas municipais de Apucarana e Paranavaí: alfabetização por um viés crítico”	Rita de Cássia Pizoli Oliveira, Adriana Aparecida Rodrigues, Ricardo Desidério	Subprojeto Pedagogia - Alfabetização Apucarana e Paranavaí
“Ensino remoto: restabelecendo a conexão universidade-escola nas aulas de Língua Portuguesa”	Ana Paula Ferreira de Mendonça, Priscila Juliana Ruiz Lima	Subprojeto Língua Portuguesa Apucarana
“Interlocuções entre o Pibid e RP sob a ótica dos participantes dos subprojetos de Educação Física”	Eliane Josefa Barbosa dos Reis, Maria Teresa Martins Fávero	Subprojeto Educação Física Paranavaí
“Oficinas em letramento acadêmico: ações em prol de produções de pibidianos e residentes pedagógicos da Unespar”	Jacqueline Costa Sanches Vignoli, Marileuza Ascencio Miquelante, Ana Paula Trevisani	Subprojeto Língua Portuguesa Apucarana e Campo Mourão

Fonte: Elaboração própria (2023).

O e-book intitulado *Residência Pedagógica Unespar: práticas, pesquisas e inovações*, elaborado por Gomes-Figueiredo, Predes e Desidério (2021), compreende um total de 23 capítulos que relatam a experiência dos residentes no PRP. Os capítulos abrangem uma gama de tópicos, incluindo relatos de experiência, os desafios enfrentados pelos residentes em um contexto de pandemia, reflexões críticas, bem como iniciativas relacionadas a projetos desenvolvidos nas escolas, tais como feiras de ciência, entre outros. A obra é proveniente das ações desenvolvidas nos subprojetos das áreas prioritárias: Alfabetização, Biologia, Língua

Portuguesa e Matemática, bem como das áreas gerais: Educação Física, História e Interdisciplinar (Artes/Língua Inglesa), que participaram do Edital n. 1/2020 (Brasil, 2020).

### 3.4 Análise bibliométrica de resumos relacionados ao PRP

Foram encontrados 178 resumos de eventos acadêmicos em diferentes *campi* da Unespar e regiões, no período de 2019 a 2022 (Tabela 8.2). Destacam-se dois simpósios virtuais e encontros do Pibid e PRP em 2020 e 2022, com 82 e 81 resumos publicados, respectivamente, com participação significativa de diversos *campi*. Além disso, citam-se o III Encontro das Licenciaturas da Região Sul, em 2019, e a XII Semana Acadêmica de Biologia & IX Seminário de Pesquisas Ambientais, em 2021.

**Tabela 8.2 – Resumos de eventos acadêmicos em diferentes *campi* relacionados ao PRP Unespar**

<i>Campus / Eventos</i>	Apucarana	Campo Mourão	Curitiba I Apucarana	Paranaguá	Paranavaí	União da Vitória	NE	Total
I Simpósio Virtual e I Encontro do Pibid e RP da Unespar - 2020	9	23	0	19	0	5	26	82
%	5,06	12,92	0,00	10,67	0,00	2,81	14,61	46,07
II Simpósio Virtual e II Encontro do Pibid e RP da Unespar - 2022	10	14	3	17	15	9	13	81
%	5,62	7,87	1,69	9,55	8,43	5,06	7,30	45,51
III Encontro das Licenciaturas da Região Sul - 2019	0	0	0	2	0	0	0	2
%	0	0	0	1,12	0	0	0	1,12
Anais da X Semana Acadêmica de Biologia e VII Seminário de Pesquisas Ambientais – 2019	0	0	0	6	0	0	0	6
%	0,00	0,00	0,00	3,37	0,00	0,00	0,00	3,37
Anais da XII Semana Acadêmica de Biologia e IX Seminário de Pesquisas Ambientais - 2021	0	0	0	7	0	0	0	7
%	0,00	0,00	0,00	3,93	0,00	0,00	0,00	3,93
% Geral	10,67	20,79	1,69	28,65	8,43	7,87	21,91	100

NE = não encontrado.

Fonte: Elaboração própria (2023).

O número elevado de participação nos simpósios pode ser atribuído ao fato de que estes são eventos obrigatórios para os participantes dos programas. O I Simpósio Virtual e I Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica (RP) da Unespar ocorreu em 2019 e foi o evento correspondente ao primeiro edital do PRP, tendo 17 artigos completos e 82 resumos.

O II Simpósio Virtual e II Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica (RP) da Unespar ocorreu em 2022 e correspondeu ao evento do segundo edital do PRP, tendo 81 resumos. O primeiro edital contemplou 9 subprojetos, totalizando 216 residentes, e o segundo edital do programa contemplou 8 subprojetos, totalizando 192 residentes.

Com base nas porcentagens de participação nos eventos acadêmicos fornecidas para os diferentes *campi* da Unespar, é possível observar que o *campus* Paranaguá apresenta a participação mais expressiva, atingindo a porcentagem de 28,65%. Os resumos contemplam áreas da Formação de Professores, Alfabetização, Artes, Biologia e Ciências, Educação Física, História, Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinar.

## 4 DISCUSSÃO

Os dados apresentados na pesquisa bibliométrica sobre o PRP Unespar ofereceram *insights* valiosos sobre a produção acadêmica, a disseminação de resultados e a colaboração entre diferentes *campi* e subprojetos. Inicialmente, a pesquisa utilizou o GA, uma plataforma amplamente reconhecida no meio acadêmico na qual foram identificados 492 trabalhos. No entanto, após a aplicação de critérios de inclusão, apenas 3 desses estudos (0,61%) se encaixaram nos parâmetros estabelecidos para a pesquisa. Além disso, no Portal Periódico Capes, uma importante fonte de informações acadêmicas, somente 1 resultado foi encontrado e estava de acordo com os critérios de inclusão.

Lopes, Negrão e Santos (2022) conduziram um estudo bibliométrico com o intuito de realizar uma pesquisa na plataforma OasisBR, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o objetivo de identificar dissertações nas áreas de Pedagogia e Matemática produzidas no período de 2016 a 2021 no Brasil. Após aplicar os filtros de busca pertinentes, os autores relataram ter obtido inicialmente um total de 69 dissertações. Entretanto, ao analisar os

resumos, constataram que 47 arquivos estavam desvinculados do tema de interesse, 6 não estavam disponíveis para *download* e 2 eram provenientes de fontes estrangeiras.

Os resultados aqui apresentados assemelham-se ao trabalho acima, evidenciando possíveis equívocos de publicações. Esse cenário destaca a relevância da aplicação de abordagens bibliométricas para avaliar com precisão a produção científica em determinadas áreas, bem como ressalta a importância de pesquisas futuras que visem quantificar e aprofundar os estudos no contexto investigado.

Na pesquisa bibliométrica focada nos artigos acadêmicos, destacam-se a diversidade de áreas de pesquisa no campo da educação que eles abrangem. É importante notar que alguns desses artigos são resultados de colaboração entre pesquisadores de diferentes *campi* da Unespar, sugerindo a colaboração na pesquisa acadêmica.

Outro ponto relevante é a diversidade de periódicos acadêmicos nos quais esses artigos foram publicados. Cada periódico tem seu próprio foco e audiência, refletindo a ampla gama de interesses e contribuições dentro do campo da educação.

Apesar de a pesquisa ter revelado a produção de 19 artigos completos, estes estavam publicados apenas em anais de eventos, o que garante uma divulgação imediata aos participantes do evento de resultados preliminares, discussões em andamento e a troca de ideias com outros pesquisadores presentes na conferência. No entanto, vale destacar que os anais de um evento podem não passar por um processo de revisão tão rigoroso quanto os artigos em revistas indexadas. Embora muitos eventos revisem os artigos submetidos, o processo de revisão por pares pode variar em termos de rigor e qualidade em comparação com revistas científicas indexadas.

Os *e-books* desempenham um papel relevante na ampla divulgação de saberes e informações acadêmicas no contexto do PRP Unespar. Conforme constatado no Quadro 8.2, os quatro *e-books* em questão abordam uma pluralidade de aspectos relacionados a esse programa, englobando tanto os subprojetos que o compõem quanto as vivências dos residentes e docentes em diferentes espaços. Tais obras conferem uma perspectiva compreensiva das atividades desenvolvidas, dos desafios enfrentados e das realizações alcançadas pelos discentes e preceptores engajados nesse programa. Ademais, elas evidenciam o comprometimento da Unespar com a formação de professores no âmbito do estado do Paraná.

Os resultados dos resumos revelam uma distribuição significativa de participação em eventos acadêmicos, refletindo o engajamento da instituição. Adicionalmente, nos resumos avaliados, foi possível observar a diversidade de temáticas e as oportunidades para colaborações intercampi entre os programas Pibid e PRP, em seus respectivos subprojetos.

A análise revela flutuações significativas na quantidade de publicações relacionadas ao PRP Unespar ao longo dos anos de 2019 a 2022. Em 2020 e 2021, a quantidade de trabalhos foi inferior à dos anos de 2019 e 2022. Tal situação provavelmente está relacionada com a pandemia de Covid-19, que foi decretada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Durante a pandemia, sabemos que a educação foi amplamente afetada, pois o ensino remoto trouxe consigo problemas de rede, infraestrutura precária e falta de habilidades digitais (Onyema *et al.*, 2020), evidenciando ainda mais a desigualdade social e consequentemente impactando no ensino e pesquisa.

É importante ressaltar que todos os cursos de licenciatura são responsáveis pela realização de suas próprias semanas acadêmicas. No entanto, constatou-se que os cadernos de resumos e produções referentes a essas semanas acadêmicas não estão devidamente indexados e disponíveis para acesso. A busca realizada revelou que apenas os cadernos de resumos da Semana Acadêmica de Biologia, realizada no *campus* Paranaguá, encontravam-se acessíveis.

O acesso limitado aos cadernos de resumos das semanas acadêmicas de outros cursos destaca a importância de aprimorar a disponibilidade e indexação dessas produções, pois contribuiria para uma maior divulgação e visibilidade das pesquisas e atividades desenvolvidas no âmbito do PRP Unespar. Tal abordagem permitiria ampliar o conhecimento acerca dos resultados alcançados e facilitar a identificação de possíveis tendências e contribuições para o aprimoramento do programa e da formação docente na universidade.

Dessa forma, a adequada indexação e acesso aos cadernos de resumos tornam-se aspectos fundamentais para estimular a colaboração, a disseminação do conhecimento científico e a interação entre os diferentes cursos de licenciatura e áreas de atuação, fomentando, assim, uma maior integração acadêmica e o fortalecimento do PRP Unespar.

A falta de informações sobre a afiliação ao *campus* foi um desafio identificado na pesquisa, conforme dados apresentados na Tabela 8.1, em que quarenta resumos e um artigo completo não mencionam o *campus*

de afiliação. Adicionalmente, revelaram uma lacuna de informações que podem prejudicar a análise da distribuição da produção acadêmica entre os *campi*, dificultando a compreensão do panorama de pesquisa e do PRP Unespar.

Oliveira (2005) realizou um trabalho que visava analisar os critérios de editoração e difusão da produção científica na área de geociências em periódicos nacionais, além da visibilidade mediante a indexação em bases de dados. Como resultado, a autora constatou que há uma baixa visibilidade dos periódicos nacionais por conta da baixa indexação e da falta da disponibilização do texto completo na *internet*.

A baixa quantidade de produções do PRP Unespar encontradas nas bases de dados levanta a hipótese de que essas produções podem não estar adequadamente indexadas, o que pode resultar em uma subestimação da sua quantidade real. A indexação em bases de dados é uma das principais maneiras de aumentar a visibilidade das produções (Oliveira, 2005), e quando isso não ocorre, esses trabalhos permanecem ocultos, inacessíveis à comunidade científica. Portanto, é de suma importância garantir que as produções do PRP Unespar estejam corretamente indexadas para que possam ser facilmente localizadas.

Para futuras análises e relatórios, é importante buscar meios de resolver essa questão, seja através da revisão dos registros, da comunicação com os autores ou da adoção de procedimentos mais rigorosos na coleta de dados. Identificar a filiação dos trabalhos aos *campi* é fundamental para uma avaliação precisa e detalhada da contribuição de cada *campus* para a produção acadêmica, bem como para tomar decisões informadas sobre alocação de recursos e estratégias de pesquisa. Logo, é aconselhável abordar essa questão de forma eficaz para garantir a integridade dos dados e a utilidade das análises futuras.

Os resultados encontrados na pesquisa foram inferiores ao esperado, visto que foram utilizadas três bases de dados, e os residentes da Unespar em cada edital, obrigatoriamente, devem participar de eventos que envolvem apresentação de trabalhos. Dessa forma, é necessário que os subprojetos invistam em produzir mais trabalhos e realizem corretamente sua indexação. Afinal, a diferença na quantidade de produções presentes no GA e no Portal Periódico Capes, comparadas com o Google, confirmou a hipótese de que os trabalhos do PRP Unespar não estão sendo publicados e indexados corretamente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações apresentadas neste estudo destacam várias considerações essenciais decorrentes da pesquisa bibliométrica sobre o PRP Unespar. Dentre essas, ressaltam-se os seguintes pontos:

- **Importância da análise bibliométrica:** A análise bibliométrica realizada oferece valiosos *insights* relativos à pesquisa acadêmica, à disseminação de resultados e às colaborações no âmbito do PRP, demonstrando a eficácia das ferramentas bibliométricas na avaliação da produção acadêmica;
- **Desafios na identificação de trabalhos:** A identificação de trabalhos na pesquisa bibliométrica enfrentou desafios evidenciados pelo baixo número de estudos encontrados nas plataformas de busca;
- **Variedade de áreas de pesquisa e colaboração:** A diversidade de áreas e a colaboração entre diferentes *campi* e subprojetos do PRP refletem a ampla abrangência desse programa na Unespar;
- **Impacto da pandemia:** A variação na quantidade de publicações ao longo dos anos evidencia o impacto significativo da pandemia da Covid na educação e no PRP na Unespar;
- **Acesso a cadernos de resumos:** Melhorar a disponibilidade e indexação dos cadernos de resumos das semanas acadêmicas de outros cursos na Unespar é imperativo, visando ampliar a visibilidade das pesquisas e das atividades relacionadas ao PRP, facilitando a troca de conhecimento e colaboração interdisciplinar;
- **Necessidade de informações claras de afiliação:** A ausência de informações claras de afiliação em alguns trabalhos enfatiza a importância da transparência neste aspecto, essencial para análises futuras e tomadas de decisão para as futuras produções;
- **Indexação de produções:** A indexação precisa das produções do PRP é crucial para aumentar sua visibilidade e acessibilidade à comunidade científica, garantindo o reconhecimento e a utilização adequada dos resultados pelos demais programas.

Essas considerações destacam a relevância e complexidade do PRP Unespar, bem como a necessidade contínua de avaliação e aprimoramento desse programa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 mar. 2018. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Edital n. 1, de 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Edital n. 24, de 2022**. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Edital\\_1692979\\_Edital\\_24\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf). Acesso em: 4 set. 2024.

CARVALHO, R. da S.; STENTZLER, M. M. **A escolha pela licenciatura: perspectivas para formação de professores na Unespar campus Paranavaí (2014–2019)**. Interfaces da Educação, v. 12, n. 35, p. 38–63, 2021.

DANUELLO, J. C.; OLIVEIRA, E. F. T. Análise cientométrica: produção científica e redes colaborativas a partir das publicações dos docentes dos programas de pós-graduação em Fonoaudiologia no Brasil. **Em Questão**, v. 18, n. 3, p. 65–79, 2012.

DESIDÉRIO, R.; SILVA, E. B. da. Residência pedagógica na licenciatura de Pedagogia da Unespar: um relato de experiência em tempos de pandemia. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 3, p. 832–842, 2021.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. da S. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 1, 2020.

FRANÇA, D. M. V. R.; FARIAS, E. R. S.; VIEIRA, L. A.; GAGNO, R. R. Percepção dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia da Unespar – campus Paranaguá sobre a residência pedagógica. *In*: KRAWCZYK, A. C. D. B; GAGNO, R.R.; VIEIRA, L.A.; MACHADO, C. J. **Pibid e RP da Unespar: sobre esperar em um período incerto para a docência**. Paranavaí: Unespar, 2020. p. 151–164.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. de. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020.

GAGNO, R. R. O programa Residência Pedagógica (RP) na Unespar e a construção da cultura docente. **Com a Palavra, o Professor**, v. 6, n. 15, p. 65–81, 2021.

GAGNO, R.R. O programa Residência Pedagógica (RP) na Unespar e a construção da cultura docente. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 15, maio/ago. 2021.

GOMES-FIGUEIREDO, J. A.; GAGNO, R. R. Reflexão das práticas e vivências contextualizada entre a Universidade e Escola a partir do Programa de Residência Pedagógica. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 6–30, 2020.

GOMES-FIGUEIREDO, J. A.; PREDES, F. S.; DESIDÉRIO, R. (Org.). **Residência Pedagógica Unespar: práticas, pesquisas e inovações**. Livro eletrônico. Paranavaí, PR: Universidade Estadual do Paraná, 2021.

HIRSCH, J. E. An index to quantify an individual's scientific research output. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 102, n. 46, p. 16569–16572, 2005.

KARAGÖZ, B.; ATEŞ, H. Tendências na pesquisa de aprendizagem baseada em jogos digitais: Análise Bibliométrica (2001–2021). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, e022168, 2022.

KOTARSKI, G.; SANTOS, R. F. dos; GURSKI, C. R. Residência Pedagógica: uma vivência além do estágio. In: KRAWCZYK, A. C. D. B.; GAGNO, R.R.; VIEIRA, L.A.; MACHADO, C. J. **Pibid e RP da Unespar: sobre esperar em um período incerto para a docência**. Paranavaí: Unespar, 2020. p. 151–164.

KRAWCZYK, A. C. D. B.; GAGNO, R.R.; VIEIRA, L.A.; MACHADO, C. J. **Pibid e RP da Unespar: sobre esperar em um período incerto para a docência**. Paranavaí: Unespar, 2020.

KRAWCZYK, A. C. de D. B.; GAGNO, R. R.; STENTZLER, M. M. Benefícios dos programas Pibid e Residência Pedagógica para a formação de professores na Unespar. In: KRAWCZYK, A. C. D. B.; GAGNO, R.R.; VIEIRA, L.A.; MACHADO, C. J. **Pibid e RP da Unespar: sobre esperar em um período incerto para a docência**. Paranavaí: Unespar, 2020. p. 151–164.

KRAWCZYK, A. C. de D. B.; GOMES-FIGUEIREDO, J. A.; BASNIAK, M. I.; CARDOSO, R. D.; FONTES, P. B. Programas Pibid e RP na Unespar 2020–2022. In: TREVISANI, A. P.; DESIDÉRIO, R. (Org.). **Pibid/RP Unespar: (inter)conexões e olhares entre múltiplas vivências no Estado do Paraná**. 1. ed. Londrina: dos autores, 2022.

LOPES, R. I.; NEGRÃO, F. da C.; SANTOS, J. D. Um estudo bibliométrico sobre a formação de professores que ensinam matemática. REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. **Cuiabá**, v. 10, n. 1, e22021, jan./abr., 2022.

MACIAS-CHAPULA, C. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134–140, 1998.

MARTINS, R. P.; LACERDA, R. T. O.; ENSSLIN, L. Um Estudo Bibliométrico sobre avaliação de desempenho em instituições de Ensino Superior. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, Florianópolis, v. 6, n. 3, 2013.

MENDONÇA, A. P. F. de; LIMA, P. J. R. Ensino remoto: restabelecendo a conexão universidade-escola nas aulas de Língua Portuguesa. In: TREVISANI, A. P.; DESIDÉRIO, R.

(Org.). **Pibid/RP Unespar: (inter)conexões e olhares entre múltiplas vivências no Estado do Paraná**. 1. ed. Londrina: dos autores, 2022.

NUNES, T. F. B.; VIANA, C. C.; VIANA, L. A. F. de C. Perspectivas da robótica como recurso pedagógico aplicada a educação 4.0: Uma análise bibliométrica sobre robótica educacional. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e6310413889–e6310413889, 2021.

OLIVEIRA, E. B. Produção científica nacional na área de geociências: análise de critérios de editoração, difusão e indexação em bases de dados. **Ciência da Informação**, v. 34, p. 34–42, 2005.

OLIVEIRA, R. de C. P.; RODRIGUES, A. A.; DESIDÉRIO, R. O Programa Residência Pedagógica e seus impactos nas escolas municipais de Apucarana e Paranaíba: alfabetização por um viés crítico. In: TREVISANI, A. P.; DESIDÉRIO, R. (Org.). **Pibid/RP Unespar: (inter)conexões e olhares entre múltiplas vivências no Estado do Paraná**. 1. ed. Londrina: Ed. dos Autores, 2022.

ONYEMA, E. M.; EUCHERIA, N. C.; OBAFEMI, F. A.; SEN, S.; ATONYE, F. G.; SHARMA, A.; ALSAYED, A. O. Impact of Coronavirus Pandemic on Education. **Journal of Education and Practice**, v. 11, n. 13, 2020.

PEREIRA, M. L.; BARBOSA, M. L. de. O Ensino e Educação Especial: análise bibliométrica e metassíntese qualitativa da produção científica indexada na base Web of Science. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1–32, 2020.

PIANARO, V.; VELHO, T. S.; GURSKI, C. R. A residência pedagógica no Colégio Estadual Neusa Domit e sua importância para a formação acadêmica: um relato de estágio. In: KRAWCZYK, A. C. D. B.; GAGNO, R.R.; VIEIRA, L.A.; MACHADO, C. J. **Pibid e RP da Unespar: sobre esperar em um período incerto para a docência**. Paranaíba: Unespar, 2020. p. 151–164.

PINTO, C. A. C. P.; BUCHMANN, L. P.; ROSSETO, R.; GOMES, S. M. (Org.). **Minha Carta, a Paulo Freire**. Livro eletrônico. Paranaíba: Unespar, 2021.

PRITCHARD, A. Statistical bibliography or bibliometrics. **Journal of Documentation**, v. 25, p. 348, 1969.

REIMERS, F. (Org.). **Conectando os pontos para construir o ensino e a aprendizagem do futuro**. Brasília: MEC, 24 p. 2017.

REIS, E. J. B.; FÁVERO, M. T. M. Interlocuções entre o Pibid e RP sob a ótica dos participantes dos subprojetos de Educação Física. In: TREVISANI, A. P.; DESIDÉRIO, R. (Org.). **Pibid/RP Unespar: (inter)conexões e olhares entre múltiplas vivências no estado do Paraná**. 1. ed. Londrina: dos autores, 2022.

SANTOS, R. N. M. Produção científica: por que medir? O que medir? **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 1, n. 1, 2003.

SILVA, I. M.; NETHER, M. C.; GOMES-FIGUEIREDO, J. A. Automutilação e o bullying na sala de aula: estratégias de reflexão e ação. *In*: KRAWCZYK, A. C. D. B; GAGNO, R.R.; VIEIRA, L.A.; MACHADO, C. J. **Pibid e RP da Unespar: sobre esperar em um período incerto para a docência**. Paranavaí: Unespar, 2020. p. 151-164.

TREVISANI, A. P.; DESIDÉRIO, R. (Org.). **Pibid/RP Unespar: (inter)conexões e olhares entre múltiplas vivências no estado do Paraná**. 1. ed. Londrina: dos autores, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). **Edital 009/2020**. Residência Pedagógica. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022**. Paranavaí: Unespar, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Paranavaí: Unespar, 2023.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, p. 152-162, 2002.

VANZ, S. A. S.; STUMPF, I. R. C. Procedimentos e ferramentas aplicados aos estudos bibliométricos. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 20, n. 2, p. 67-75, maio/ago. 2010.

VASCONCELOS, Y. L. Estudos Bibliométricos: Procedimentos Metodológicos e Contribuições. **Revista de Ciências Jurídicas e Empresariais**, v. 15, n. 2, 2014.

VASCONCELOS, Y. N.; SOUZA PREDES, F.; FORTES, F. Uma abordagem interdisciplinar utilizando a arte de confeccionar fantoches com materiais recicláveis e sua aplicação como recurso pedagógico em educação ambiental. **Brazilian Journal of Development**, p. 59565-59574, 2022.

VIGNOLI, J. C. S.; MIQUELANTE, M. A.; TREVISANI, A. P. Oficinas em letramento acadêmico: ações em prol de produções de Pibidianos e Residentes Pedagógicos da Unespar. *In*: TREVISANI, A. P.; DESIDÉRIO, R. (Org.). **Pibid/RP Unespar: (inter)conexões e olhares entre múltiplas vivências no estado do Paraná**. 1. ed. Londrina: dos autores, 2022.

WAICZYK, C.; ENSSLIN, E. R. Avaliação de produção científica de pesquisadores: mapeamento das publicações científicas. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 10, n. 20, p. 97-112, 2013.

WALLIN, J. A. Bibliometric methods: pitfalls and possibilities. **Basic & Clinical Pharmacology & Toxicology**, v. 97, n. 5, p. 261-275, 2005.



# AS MULHERES NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E A ABORDAGEM STEAM

Mariana Kosiba Furtado<sup>1</sup>  
Shalimar Calegari Zanatta<sup>2</sup>  
Maria Vitória Stainart dos Santos<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação STEAM (acrônimo de *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*) é um conceito atualizado que se originou do acrônimo STEM (acrônimo de *Science, Technology, Engineering e Mathematics*) dos anos 1990. O STEAM surgiu quando os Estados Unidos da América (EUA) passaram a se concentrar em uma educação alinhada com os desafios da sociedade moderna. Outros termos relacionados surgiram, como STEM/STEAM education, metodologia STEM/STEAM e abordagem STEM/STEAM. A tradução para a Língua Portuguesa pode ser vista como CTEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) (Furtado, 2023) ou simplesmente educação STEAM, como utilizaremos aqui neste texto.

A educação STEAM teve início com um projeto de ensino premiado pela National Science Foundation (NSF), uma agência federal independente criada em 1950 para promover o progresso da ciência, da saúde nacional, da prosperidade, do bem-estar e para garantir a defesa nacional dos cidadãos. A educação STEAM busca uma formação científica interdisciplinar com a integração dos conteúdos das ciências, tecnologia, engenharia,

1 Mestra em Ensino pela Unespar - PPIFOR.

2 Professora do PPIFOR e docente orientadora do PRP no Subprojeto de Biologia (*campus Paranavaí*).

3 Residente do PRP no Subprojeto de Biologia (*campus Paranavaí*).

matemática e artes, visando o desenvolvimento tecnológico como expoente do desenvolvimento econômico (Colucci-Gray *et al.*, 2019; Connor; Karmokar; Whittington, 2015; Yakman, 2008; Zeidler, 2016).

Explicando melhor, a educação STEAM surgiu num contexto de disputa econômica entre os EUA e a China (Breiner; Harkness, 2012) e foi inicialmente implementada em escolas no Texas, Ohio, Carolina do Norte, Arkansas, Tennessee, Arizona e Washington (Means *et al.*, 2017) e logo depois se espalhou por todo território estadunidense. De acordo com Sanders (2009), o “STEAMmania” foi fomentado pelas análises de Thomas L. Friedman quando mostrou, em seu livro *O mundo é plano: uma breve história do século XXI*, a importância do domínio das tecnologias como forma de controle do poder econômico.

A educação STEAM está alinhada com políticas neoliberais, dominadas pelo capital financeiro. Assim, o então presidente dos EUA, Barack Obama, sancionou uma lei em 2015 que financiou a promoção da educação STEAM em todas as escolas do país (Catterall, 2017). Por outro lado, Obama destacou que a educação STEAM incentivava a aprendizagem ativa e expandiu o acesso a cursos e oportunidades para alunos sub-representados nas áreas das ciências exatas (Obama, 2009).

Desse modo, estreita-se a discussão para o acesso de alunos sub-representados nas áreas das ciências exatas. É aqui que se começa a discutir a representação da mulher nas áreas das ciências exatas. Os homens representam a maioria dos profissionais em engenharia e agronomia (DIEESE, 2019). As mulheres tendem a se concentrar em cursos das áreas de educação, saúde e ciências sociais (Brasil, 2020). Historicamente, a mulher esteve relacionada com os cuidados da família, sendo a responsável pelo bem-estar de todos e isso se reflete nas profissões que elas exercem (Gatti *et al.*, 2019; Silva, 2016).

A ausência de mulheres nas ciências exatas tem implicações importantes para a equidade de gênero, criando dificuldades para aquelas que buscam carreiras nessas áreas. Isso torna o mercado de trabalho menos receptivo às demandas das mulheres e pode criar um ambiente sexista com obstáculos para a ascensão feminina na carreira. Levando isso em conta, alguns países têm programas de incentivos à carreira de mulheres na Ciência e Tecnologia (C&T), como, por exemplo, o programa Women in Science, criado em 1981 nos EUA. Esses programas oferecem bolsas de estudo, premiações e financiamentos para estimular a participação das mulheres nas áreas das ciências e tecnologias (Soares, 2001).

A educação STEAM foi vista como uma alternativa viável para equilibrar a representação das mulheres em STEM. Portanto, este capítulo é o resultado de uma revisão sistemática da literatura (RSL) sobre as possibilidades que a educação STEAM tem em promover a equidade de gênero nas carreiras da C&T. A pesquisa foi conduzida por acadêmicos do curso de Ciências Biológicas, durante o PRP, e uma mestranda de um programa *stricto sensu* em formação docente. A amostra foi, exclusivamente, a literatura norte-americana, na qual o conceito se originou e está implementado desde os anos 2000.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

A educação STEAM vem crescendo nos EUA porque objetiva a formação de indivíduos que resolvam problemas da nossa sociedade (Blackley; Howell, 2015; Hoeg; Bencze, 2017; Peckham, 2010). Trata-se de uma educação holística, que objetiva formar indivíduos capazes de compreender a complexidade da sociedade tecnológica na qual vivemos (Yakman, 2008).

Inicialmente, acreditava-se que a integração entre as áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática garantiria a compreensão dos fenômenos que regem nossa atual sociedade (Blackley; Howell, 2015; Catterall, 2017). Porém, nas décadas de 1990 até os anos 2000, pesquisadores e críticos da educação STEAM, como Yakman (2008), Sanders (2009) e Zeidler (2016) apontaram que o desenvolvimento nas áreas humanas seria um importante componente para a formação do indivíduo. Não bastaria a compreensão dos fenômenos e conceitos, mas também a imaginação e criatividade aguçadas. Em 2008, a letra “A” foi adicionada ao acrônimo STEM, tornando-o STEAM (STEM + Artes) (Yakman, 2008).

Ou seja, a arte não se limita apenas a uma área do conhecimento específico, mas sim às ciências humanas e sociais. “As artes incluem áreas como, por exemplo, sociologia, psicologia, história, belas-artes, filosofia e, ironicamente, educação” (Zeidler, 2016, p. 17, tradução nossa).

É importante salientar que as escolas tradicionais, criadas até os anos 2000, eram majoritariamente orientadas para buscar alunos de alto nível de desempenho em ciências e matemática. Diversamente, as escolas STEM objetivam buscar alunos com interesse nas áreas da C&T. Essa mudança de concepção resultou no aumento do interesse de grupos minoritários.

Means *et al.* (2017) revelam que pesquisadores da Universidade George Washington (EUA) quantificaram o interesse dos alunos nas áreas C&T de

39 escolas STEM e 22 escolas secundárias normais, localizadas na Carolina do Norte e no Texas. Dos 5.113 estudantes pesquisados, os hispânicos e do sexo feminino expressaram maior interesse na área das ciências exatas quando vinham de escolas STEM. Outro resultado importante foi que o maior desempenho em matemática e ciências foi de estudantes afro-americanos oriundos de escolas com educação STEAM.

No Brasil, observa-se tênue aderência à educação STEAM, talvez pelas dificuldades impostas. A educação STEAM exige alterações do currículo escolar, dinâmica, logística e professores treinados.

O Colégio Bandeirantes, do município de São Paulo, passou, desde 2016, por transformações curriculares para a inserção da educação STEAM como modelo pedagógico de ensino (Lorenzin, 2020). Trata-se de uma escola da rede privada. Por isso, não é possível avaliar se a educação STEAM pode contribuir com a equidade de gênero na educação da C&T no Brasil, apesar de que no Brasil estas questões recebem alguma atenção (Oliveira; Unbehaum; Gava, 2019). Por exemplo, iniciativas governamentais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) incentivam a participação feminina nas pesquisas e atividades acadêmicas.

Outro exemplo é o projeto de extensão Programa Sabará for Women (PS4W), fomentado pelo CNPq, que financiou 23 bolsas de estudos (Brasil, 2019). O projeto tem como propósito disseminar e motivar a área computacional para meninas de escolas públicas. O projeto tem reportado não só o aumento do conhecimento, mas também do interesse, da autoestima, da autonomia e da inclusão digital das meninas participantes (Alexandrino *et al.*, 2021).

O projeto de extensão e pesquisa interdisciplinar “Meninas Velozes”, conduzido por professoras e pesquisadoras das engenharias, ciências sociais e humanas da Universidade de Brasília (UnB) e da Université Paris 13 (França), desde 2013, proporcionou o primeiro contato com o ambiente acadêmico a mais de 100 meninas, estudantes de escola pública no Distrito Federal (Almeida *et al.*, 2020).

Porém, essas ações pontuais não são suficientes para promover alterações significativas. Como apontam Araújo e Tonini (2019), em uma revisão sobre a participação feminina nas áreas STEM, o crescimento de 11% para 17% entre 1996 e 2015, em artigos científicos produzidos por mulheres, é ínfimo em relação às publicações de homens nas áreas de Matemática e Computação.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho representa uma revisão sistemática da literatura (RSL), realizada em 2022, sem recorte temporal, sobre as publicações norte-americanas que tratam do interesse das alunas do ensino fundamental e médio, que estudam em escolas STEAM, na área de C&T. Utilizamos a base de dados ERIC. Esta biblioteca é financiada pelo Departamento de Educação dos EUA e disponibiliza revistas científicas da área.

O processo de busca de documentos na referida biblioteca foi realizado em 21 de julho de 2022, utilizando as palavras-chave: “(STEM education) OR (STEAM education)”, resultando em um total de 3.063 artigos. Na segunda etapa, os documentos passaram por um filtro da biblioteca com o termo “Gender differences”, resultando em 354 documentos. Realizamos uma análise preliminar de cada um deles, examinando o título, palavras-chave e resumo. Na etapa final, de acordo com as possibilidades de exclusão indicadas no Quadro 9.1, identificamos sete artigos, que foram traduzidos, lidos na íntegra e submetidos a análise detalhada.

**Quadro 9.1 – Critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos artigos**

CRITÉRIOS	
Exclusão	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Duplicidade de materiais;</li> <li>2. Outros materiais como livros, relatórios técnicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado;</li> <li>3. Tratar sobre outro tema;</li> <li>4. Texto completo não disponível;</li> <li>5. Estudos que não envolvam escolas STEM;</li> <li>6. Estudos fora do contexto educacional;</li> <li>7. Artigos que versam sobre o tema de diferenças de gênero, porém não ocorre a aplicação da educação STEAM;</li> <li>8. O estudo não apresenta o tamanho da amostra.</li> </ol>
Inclusão	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Artigos completos publicados em revistas científicas;</li> <li>2. Acesso aberto;</li> <li>3. País: EUA;</li> <li>4. Escolas do ensino fundamental e médio que utilizam a educação STEAM;</li> <li>5. O estudo apresenta o tamanho da amostra;</li> <li>6. Investigação do impacto da educação STEAM nos estudantes, apresentando dados em relação ao gênero.</li> </ol>

Fonte: Elaboração própria (2023).

Dada a subjetividade das análises, foram estabelecidos critérios para a RSL, apresentados no Quadro 9.2.

**Quadro 9.2 – Critérios estabelecidos para a RSL**

CRITÉRIOS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descritores dos artigos da base de dados ERIC;</li> <li>2. Instituições dos autores;</li> <li>3. Método da pesquisa;</li> <li>4. Distribuição do público-alvo;</li> <li>5. Local em que foi aplicada a pesquisa;</li> <li>6. Objetivos dos trabalhos;</li> <li>7. Quais os principais resultados em relação às diferenças de gênero;</li> <li>8. Conclusão dos autores sobre essa relação.</li> </ol>

Fonte: Elaboração própria (2023).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 9.3 identifica os sete artigos que compõem nossa amostra para análise e seus referidos códigos, títulos, periódico e ano da publicação.

**Quadro 9.3 – Artigos selecionados e analisados na RSL**

Cód.	Autores	Título	Periódico	Ano
A1	Mark Patrick Mahoney	Students' attitudes toward STEM: development of an instrument for high school STEM-Based Programs	The Journal of Technology Studies	2010
A2	Suzanne Franco, Nimisha Patel, Jull Lindsey	Are STEM high school students entering the STEM pipeline?	National Consortium for Specialized Secondary Schools of Mathematics, Science & Technology Journal	2012
A3	Gerald Knezek, Rhonda Christensen, Tandra Tyler-Wood, Sita Periathiruvadi	Impact of environmental power monitoring activities on middle school student perceptions of STEM	Science Education International	2013
A4	Niyazi Erdoğan, Carol Stuessy	Examining the role of inclusive STEM schools in the college and career readiness of students in the united states: a multi-group analysis on the outcome of student achievement	Educational Sciences: Theory & Practice	2015

*continua...*

Cód.	Autores	Título	Periódico	Ano
A5	Jill Voorhees Patterson, Ane Turner Johnson	High school girls' negotiation of perceived self-efficacy and science course trajectories	Journal of Research in Education	2017
A6	Melanie LaForce, Huifang Zuo, Kaitlyn Ferris, Elizabeth Noble	Revisiting race and gender differences in STEM: can inclusive STEM high schools reduce gaps?	European Journal of STEM Education,	2019
A7	Danielle A. Riney, Heng-Yu Ku	Gender differences in socio-emotional and socio-cultural perspectives of middle school students in STEM learning	Journal of Educational Research and Innovation	2021

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em geral, os textos sobre a educação STEAM tratam de diversos temas, como a preparação dos alunos para a universidade, carreira, atitudes, eficácia da educação STEAM, diferença no número de homens e mulheres em C&T, resposta emocional, autonomia, diversidade, dentre outros.

O Quadro 9.4 apresenta as instituições dos autores, o tipo de pesquisa, se qualitativa ou quantitativa, o público-alvo investigado e a localização deste.

#### Quadro 9.4 – Dados dos artigos conforme as categorias 2, 3, 4 e 5

Cód.	Instituições dos autores	Metodologia da pesquisa	Público-alvo	Localidade
A1	Berea College	Quantitativa	61 estudantes de escola STEM (31 mulheres) e 83 estudantes de escola preparatória para faculdade (42 mulheres)	Não informa estado/cidade. EUA
A2	Wright State University	Quantitativa	181 estudantes do ensino médio da Escola STEM A (65 mulheres – 116 homens) e 241 estudantes da Escola STEM B (116 mulheres – 125 homens)	Centro-Oeste dos EUA

continua...

Cód.	Instituições dos autores	Metodologia da pesquisa	Público-alvo	Localidade
A3	University of North Texas	Quantitativa	246 estudantes do ensino fundamental de 6 escolas STEM	Texas, Louisiana, Maine e Vermont
A4	Balkesir University; Texas A&M University	Quantitativa	28.159 estudantes do ensino médio de 106 escolas (19.155 das 53 escolas tradicionais e 9.004 das 53 escolas T-STEM)	Texas
A5	William Paterson University; Rowan University	Estudo de Caso	16 mulheres do ensino médio de escola STEM	Nova Jersey
A6	The University of Chicago	Estudo exploratório	2.943 estudantes do ensino médio de 17 escolas STEM (50% mulheres)	7 estados dos EUA
A7	University of Northern Colorado	Quantitativa	137 estudantes (64 mulheres) de escola STEM do ensino fundamental do 6º ao 8º anos	Centro-Oeste dos EUA

Fonte: Elaboração própria (2023).

É importante notar que os artigos provêm de diversas localidades dos Estados Unidos, de norte a sul. O Texas apresenta o maior número de escolas com educação STEAM e, por isso, tem o maior impacto (ver A3, A4 e A6).

A maioria das investigações adotou métodos quantitativos, com análises comparativas e descritivas. Apenas um estudo (A5) utilizou técnicas qualitativas, mas teve o menor número de participantes investigados.

Em 2010, o pesquisador Mahoney (A1) identificou, por meio de um instrumento de pesquisa chamado “Student Attitude Toward STEM”, as atitudes dos estudantes em relação à educação STEM. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário de diferencial semântico, no qual as categorias e outros itens foram definidos através da literatura relevante. A ferramenta foi aplicada em duas instituições de ensino médio, uma STEAM e outra preparatória para a universidade, com estudantes do 1º e 3º anos. Os dados comparativos entre as escolas não mostram diferenças significativas, embora haja uma leve inclinação para a matemática.

Ao aplicar um teste psicológico vocacional, Franco, Patel e Lindsay (A2) investigaram as competências e interesses profissionais de 422 estudantes do ensino médio de duas escolas STEM. Em 2011, um teste *online* foi aplicado para avaliar se a educação STEAM é uma ferramenta capaz de despertar interesse nas áreas de exatas. Segundo os autores, as habilidades adquiridas pelos meninos tendem para as carreiras de informática e tecnologia, enquanto as meninas escolhem a área de turismo, educação/técnico, informática e tecnologia. Os autores evidenciam que essas escolhas refletem o mercado de trabalho ou as atividades escolares.

Em A2, é possível notar que os homens tendem a combinar a área tecnológica com a informática, enquanto as mulheres tendem a se concentrar nas áreas humanas, como artes, comunicação, saúde e hotelaria. Dos estudantes que concluíram o ensino médio, 64% foram admitidos para cursos nas áreas de ciências, matemática, engenharia e tecnologia.

Vale ressaltar que as escolas STEM foram criadas nos anos 2000, mas sua maior expressão foi a partir de 2009, quando o governo norte-americano começou a investir significativamente nesse tipo de educação.

Em 2013, Knezek *et al.* (A3) identificaram um aumento do interesse e motivação nas atividades que envolviam tecnologia e matemática em meninas em comparação com os homens. O estudo objetivou identificar o aprendizado e interesse nos cursos e carreiras científicas com pré-adolescentes, ao participarem de projetos STEM. Esse estudo foi resultado de um projeto de três anos da Fundação Nacional de Ciências (National Science Foundation – NSF) e de Experiências de Tecnologia Inovadora para Alunos e Professores (Innovative Technology Experiences for Students and Teachers – ITEST). Os estudantes foram avaliados por meio de questionários *online* nos primeiros meses e, posteriormente, após a participação nos projetos STEM, que tiveram duração de nove meses. Os resultados evidenciaram que os estudantes envolvidos nos projetos obtiveram um aumento em suas percepções, em sua imaginação, no entendimento do conteúdo e na motivação para seguir carreiras nas áreas STEM.

Em 2015, os pesquisadores Erdoğan e Stuessy (A4) investigaram 28.159 estudantes do 3º ano do ensino médio de escolas tradicionais e de escolas T-STEM no estado do Texas. Esta última enfatiza as tecnologias. Os alunos foram avaliados pelo Texas Assessment of Knowledge and Skills (TAKS) para leitura, matemática e ciências. Os alunos das escolas T-STEM apresentaram pontuações ligeiramente mais altas. Com relação às questões de gênero, constatou-se que as estudantes das escolas T-STEM

tiveram um desempenho superior nas avaliações de leitura e matemática em comparação com as estudantes das escolas tradicionais. Foi constatada uma conexão entre raça/etnia e condição econômica. No entanto, a identificação da influência da educação STEAM nas questões de gênero não era o foco principal das pesquisas.

Em 2017, as pesquisadoras Patterson e Johnson (A5) constataram que a educação STEAM interfere nas percepções cognitivas, motivacionais e afetivas das estudantes do sexo feminino. Além disso, as estudantes que têm um bom desempenho nas ciências exatas tendem a evitar cursos de física por temerem que isso influencie negativamente em suas notas e, conseqüentemente, em sua candidatura à universidade. As pesquisadoras identificaram que as alunas tendem a escolher cursos nas áreas de biologia e química. A vivência em um ambiente competitivo afeta a forma como as alunas interpretam suas competências e interesses, especialmente nas áreas em que a predominância é de homens. As autoras demonstram que a participação de meninas em escolas com educação especial de especificação de gênero não é o bastante para promover a equidade de gênero, uma vez que existem diversos outros fatores que interferem nessa problemática, como fatores ambientais e comportamentais.

Em 2019, LaForce et al. (A6) investigaram se as táticas empregadas nas escolas STEM podem, de fato, aprimorar as atitudes e o desempenho acadêmico dos estudantes e diminuir as disparidades de gênero e raça/etnia. Os investigadores fizeram duas análises com os estudantes. A primeira (2015) buscou, por meio de questionários online, identificar os dados demográficos, a raça/etnia, a série escolar, os dados sociais, econômicos e emocionais, a motivação para as áreas das ciências, a experiência nos projetos de resolução de problemas, as estratégias de ensino na sala de aula e o suporte escolar. Na segunda, exploraram a cooperação e o trabalho em equipe do aluno, sua autonomia, a habilidade de realizar as conexões interdisciplinares, o pensamento crítico e o uso da tecnologia. Além disso, foram fornecidas pelas escolas as médias das notas dos alunos (Grade Point Average – GPA) de todas as disciplinas acadêmicas.

Corroborando a pesquisa anterior (A5), os principais resultados apontam que, apesar de as alunas terem pontuações GPAs significativamente mais altas do que os meninos, apresentam menor motivação para a ciência, crenças limitantes sobre suas habilidades científicas e baixo interesse nas carreiras STEM. Além disso, as alunas negras manifestaram maior interesse

e motivação para trabalhos de maior complexidade cognitiva. Em síntese, os pesquisadores (A6) apontam que as escolas STEM não são suficientes para diminuir as diferenças de gênero e raça/etnia. Além disso, constataram que os alunos brancos recebem maiores benefícios nas conclusões dos projetos do que os alunos hispânicos/latinos e negros.

O último artigo, de Riney e Ku (A7), publicado em 2021, mostra os resultados obtidos por meio de um questionário *online* no qual levantaram estatisticamente os dados demográficos, as atitudes socioemocionais e as socioculturais dos estudantes em relação às perspectivas de cada sexo. As pesquisadoras (A7) relatam que, nas atitudes socioemocionais, as meninas apresentam maior consciência social e foco que os meninos. Entretanto, nos quesitos ler livros sobre as ciências exatas, visitar museus científicos ou falar com os amigos sobre essas atividades, ambos os sexos apresentam baixos indicativos.

Os artigos A1, A2, A3 e A4 evidenciam uma preocupação sobre o desenvolvimento dos estudantes, independentemente do sexo. No entanto, os estudos A5 e A6 indicam que a participação em escolas STEM não é suficiente para promover a equidade de gênero, pois outros fatores, como ambientais e comportamentais, desempenham um papel significativo nessa questão.

Ainda, A5 aponta que as alunas de alto desempenho em ciências exatas tendem a evitar cursos de física por medo de prejudicar suas notas e, conseqüentemente, suas chances de ingressar na faculdade. O ambiente competitivo em áreas dominadas por homens influencia as escolhas das alunas.

Os artigos A6 e A7 destacam que alunos brancos parecem se beneficiar mais de escolas STEM do que alunos hispânicos/latinos e negros (A6) e que as meninas demonstram melhores atitudes socioemocionais (A7).

Em síntese, os artigos A1, A2, A3 e A4 têm foco mais amplo no desenvolvimento dos estudantes, independentemente do sexo, enquanto A5, A6 e A7 exploram questões de gênero, etnia/raça e influências socioeconômicas, culturais e ambientais nas preferências e motivações das mulheres na educação STEAM.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Furtado (2023), “gênero” é um dos tópicos com maior relevância/tendência da educação STEAM na base de dados Scopus. Dessa

forma, é perceptível a necessidade de novas pesquisas em outras bases de dados para compreender e analisar com maior profundidade o tema.

Os estudos analisados nesta RSL demonstram que a diversidade geográfica e a quantidade de escolas STEM, juntamente com a concentração de escolas na região sul do Texas, têm um impacto significativo na pesquisa, afetando o número de escolas e estudantes envolvidos em estudos específicos. Essa concentração pode afetar a generalização dos resultados para outras áreas dos Estados Unidos.

Além disso, a maioria dos estudos adotou uma abordagem quantitativa, com análises comparativas e descritivas, evidenciando a ausência de estudos qualitativos mais abrangentes. É crucial considerar a complementaridade entre as abordagens quantitativas e qualitativas para compreender completamente o panorama.

Com relação aos dados sobre gênero, apesar das diferenças nas escolhas de carreira, a participação em escolas STEM aumenta a chance de ambos os sexos ingressarem nos campos da ciência, matemática, engenharia e tecnologia. Contudo, outros fatores, como o ambiente laboral e atividades escolares, têm papéis significativos.

Como já é perceptível, há muitas limitações na promoção da equidade de gênero. A participação em escolas STEM não é o bastante para isso, pois outros fatores, como influências ambientais e comportamentais, têm um impacto significativo nas escolhas das alunas. A influência socioemocional nas escolhas de carreiras, como é o caso de alunas que, apesar de terem um bom desempenho nas áreas de STEM, preferem evitar cursos de física por receio de prejudicar o acesso às universidades, é um aspecto relevante a ser considerado. Em particular, citam-se as diferenças étnicas e econômicas, na medida em que alunos brancos se beneficiam mais das escolas STEM em comparação com alunos hispânicos/latinos e negros.

Os estudos analisados evidenciam a complexidade das questões de gênero nas áreas de STEM e a influência da educação STEAM nas escolhas e percepções dos estudantes. Embora alguns resultados indiquem progresso na promoção da equidade de gênero, outros indicam desafios persistentes. Estes estudos enfatizam a necessidade de abordagens multidisciplinares que considerem não somente as diferenças de gênero, mas também fatores étnicos, econômicos, sociais e culturais na busca pela equidade nas disciplinas exatas. Além disso, aponta-se a relevância de uma análise mais aprofundada das influências do ambiente escolar e do mercado de trabalho nas escolhas dos estudantes.

## Agradecimentos

Ao Ministério da Educação do Brasil, cujo apoio financeiro por meio Capes, código de financiamento 001, muito contribuiu para a realização desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRINO, N. L. A.; SILVA, C. A.; TARGA, C. N.; CONRADO, D. B. F. PS4W: Programa de Inclusão Jovem e Feminina na Área Tecnológica. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (EDUCOMP)*, 1., 2021, On-line. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 204-210, 2021.
- ALMEIDA, T. M. C. de; BRASIL, K. T.; VIANA, D. M.; LISNIEWSKI, S.; GANEM, V. A passos largos: meninas da periferia rumo à universidade e seus dilemas psicossociais. *Sociedade e Estado*, v. 35, n. 01, p. 101-134, 2020.
- ARAÚJO, M. T.; TONINI, A. M. A participação das mulheres nas áreas de STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 38, n. 3, p. 118-125, 2019.
- BLACKLEY, S.; HOWELL, J. A STEM narrative: 15 years in the making. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 7, p. 102-112, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). **Cine Bandeirante recebe formatura do projeto de extensão Sabará for Women**. Publicado em: 29 nov. 2019. *On-line*. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/noticias/cine-bandeirante-recebe-formatura-do-projeto-de-extensao-sabara-for-women>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: MEC, 2020.
- BREINER, J. M.; HARKNESS, S. S. What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, v. 112, n. 1, p. 3-11, 2012.
- CATTERALL, L. G. A brief history of STEM and STEAM from an inadvertent insider. *The STEAM Journal*, v. 3, n. 1, p. 5, 2017.
- COLUCCI-GRAY, L.; BURNARD, P.; GRAY, D.; COOKE, C. A critical review of STEAM (Science, technology, engineering, arts, and mathematics). *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2019.
- CONNOR, A.; KARMOKAR, S.; WHITTINGTON, C. From STEM to STEAM: strategies

for enhancing engineering & technology education. **The International Journal of Engineering Pedagogy**, 2015.

DIEESE. **O mercado de trabalho e a formação dos engenheiros no Brasil**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos e Sindicato dos Engenheiros no Estado do Paraná. 1. ed. Rio de Janeiro: FISENGE, 2019.

ERDOĞAN, N.; STUESSY, C. Examining the role of inclusive STEM schools in the college and career readiness of students in the United States: a multi-group analysis on the outcome of student achievement. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 2015.

FRANCO, S.; PATEL, N.; LINDSEY, J. Are STEM High School Students Entering the STEM Pipeline? **National Consortium for Specialized Secondary Schools of Mathematics, Science & Technology Journal**, v. 17, n. 1, p. 14–23, 2012.

FURTADO, M. K. **O estado da arte da Educação STEAM por meio do Bibliometrix**. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, *campus* Paranavaí, Paranavaí, 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. D. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

HOEG, D. G.; BENCZE, J. L. Values underpinning STEM education in the USA: An analysis of the Next Generation Science Standards. **Science Education**, v. 101, n. 2, p. 278–301, 2017.

KNEZEK, G.; CHRISTENSEN, R.; TYLER-WOOD, T.; PERIATHIRUVADI, S. Impact of Environmental Power Monitoring Activities on Middle School Student Perceptions of STEM. **Science Education International**, v. 24, n. 1, p. 98–123, 2013.

LAFORCE, M.; HUIFANG, Z.; FERRIS, K.; NOBLE, E. Revisiting Race and Gender Differences in STEM: Can Inclusive STEM High Schools Reduce Gaps? **European Journal of STEM Education**, v. 4, n. 1, p. 8, 2019.

LORENZIN, M. Formação de professores: vencendo os desafios de implementação do STEAM. In: BACICH, L.; HOLANDA, L. **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 45–67.

MAHONEY, M. P. Students' Attitudes toward STEM: Development of an Instrument for High School STEM-Based Programs. **Journal of Technology Studies**, v. 36, n. 1, p. 24–34, 2010.

MEANS, B.; WANG, H.; WEI, X.; LYNCH, S.; PETERS, V.; YOUNG, V.; ALLEN, C. **Expanding STEM opportunities through inclusive STEM-focused high schools**. **Science Education**, v. 101, n. 5, p. 681–715, 2017.

OBAMA, B. **Educate to innovate**. 2009. Disponível em: <https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/education/k-12/educate-innovate>. Acesso em: 02 ago. 2021.

- OLIVEIRA, E. R. B. de; UNBEHAUM, S.; GAVA, T. A educação STEM e gênero: uma contribuição para o debate brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 130–159, 2019.
- PATTERSON, J. V.; JOHNSON, A. T. High School Girls' Negotiation of Perceived Self-Efficacy and Science Course Trajectories. **Journal of Research in Education**, v. 27, n. 1, p. 79–113, 2017.
- PECKHAM, S. Obama Supports STEM Education. **Tech Directions**, v. 70, n. 5, p. 8, 2010.
- RINEY, D. A.; KU, H. Gender Differences in Socio-Emotional and Socio-Cultural Perspectives of Middle School Students in STEM Learning. **Journal of Educational Research and Innovation**, v. 9, n. 1, p. 3, 2021.
- SANDERS, M. E. STEM, STEM education, STEMmania. **The Technology Teacher**, v. 68, n. 4, p. 20–26, 2009.
- SILVA, J. R. **Educação, Tecnologias e Gênero**: uma reflexão sobre o androcentrismo na tecnologia. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SOARES, T. A. Mulheres em ciência e tecnologia: ascensão limitada. **Química Nova**, v. 24, p. 281–285, 2001.
- YAKMAN, G. STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education. *In*: PATT-19: Pupils' Attitudes towards Technology. **Anais [...]**. Salt Lake City, Utah, USA, 2008. p. 1–28.
- ZEIDLER, D. L. STEM education: A deficit framework for the twenty-first century? A sociocultural socioscientific response. **Cultural Studies of Science Education**, v. 11, p. 11–26, 2016.





## SOBRE OS AUTORES

### **Adriana Aparecida Micalski**

Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024.

### **Adriana Aparecida Rodrigues**

Graduada em Pedagogia (2011) e História (2015), possui especialização em Fundamentos Teórico Metodológicos em Educação Infantil e Educação Especial (2013), Didática e Tecnologia com Ênfase no Ensino Básico e Superior (2016), Educação: métodos e técnicas de ensino (2018), e Educação Especial: atendimento às necessidades especiais (2022). Além de mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (2015) e doutorado em Educação (2022). É professora no Centro Universitário UniFatecie e na Unespar, *campus* Paranavaí. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC) e do Grupo de Pesquisa Fundamentos Históricos da Educação, ambos vinculados ao diretório do CNPq. É membro do CEP/ UniFatecie e da CONPEX da UniFatecie. Atua como docente orientadora voluntária do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/6770567160476471>.

### **Ana Flávia Meurer Silva**

Graduada em Ciências Biológicas, possui licenciatura pela Unespar (2021). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/1024981540217790>.

### **Anny Karolyne Gomes de Amorim**

Graduada de licenciatura em Ciências Biológicas pela Unespar, *campus* Paranaguá. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9886989741229732>.

### Beatriz Dantas do Nascimento

Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura na Unespar, *campus* Paranaguá. Participou do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de outubro de 2020 até março de 2022. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3867194472974285>.

### Cyntia Simioni Franca

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), graduada em História pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória vinculado ao Centro de Memória da Unicamp, coordenadora do Grupo de Estudos Odisseia (Unespar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP), do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) e do curso de licenciatura em História da Unespar. Coordenadora do GT/PR Ensino de História e Educação. Coordenadora do Laboratório do Ensino de História (LEHIS) na Unespar. Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. Coordenadora do Programa de Mestrado em Ensino de História, da Unespar. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/1533088932330150>.

### Elaine Lopes Klem

Preceptora do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024.

### Eliane Josefa Barbosa dos Reis

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1992), possui mestrado em Ciências do Movimento pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004) e doutorado no Programa de Pós-Graduação Associado UEM/UEL pela Universidade Estadual de Maringá (2019). É professora titular da Unespar, *campus* Paranavaí, e coordenadora do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/0352285632754532>.

### Emily Monteiro

Graduada em História (licenciatura) pela Unespar, *campus* Campo Mourão. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) da Unespar. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no ano de 2019 e do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3821050901208551>.

### **Fabília de Souza Predes**

Graduada em Ciências Biológicas, possui bacharelado e licenciatura pela Universidade Federal de Viçosa (2005), além de mestrado em Biologia Celular e Estrutural pela Universidade Estadual de Campinas (2007) e doutorado em Biologia Celular e Estrutural pela mesma instituição (2010). Desde 2012, atua como professora adjunta na Unespar, *campus* Paranaguá, nas disciplinas de Biologia Celular e Histologia. Coordenadora do subprojeto no Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7003352389601856>.

### **Heitor Luis Manfron**

Licenciando em Teatro (2023) pela Unespar e estagiário na área de Teatro na Biblioteca Pública do Paraná. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3410169085270419>.

### **Josiane Aparecida Gomes-Figueiredo**

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1996), possui mestrado em Microbiologia, Parasitologia e Patologia pela Universidade Federal do Paraná (2006) e doutorado em Genética pela mesma instituição (2011). É professora titular da Unespar no curso de Ciências Biológicas e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (Ambientes Litorâneos e Insulares – PALI). Atua como coordenadora do subprojeto no Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. É colaboradora na execução de atividades no Programa Paraná Mais Orgânico, no núcleo Unespar, e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI), com linha voltada para a Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências e Biologia. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4316737388104674>.

### **Joyce Cardoso da Hora**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2009), atua como professora na rede municipal de ensino de Paranaíba. Tem experiência na área de Educação. Preceptora do subprojeto no Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/6043881776601373>.

### **Luciana Rodrigues Ramos**

Mestra em Formação Docente Interdisciplinar pelo Programa PPIFOR, da Unespar. Possui graduação em Administração de Empresas pela Fundação de Apoio à Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (2000). Docente no Colégio Estadual São Vicente de Paula, trabalha nas áreas de Técnico em Administração Integrado, Técnico em Informática Integrado e Recursos Humanos

Subsequente; professora da Disciplina de Pensamento Computacional, no Novo Ensino Médio e Ensino Fundamental. Formadora no Programa Formadores em Ação, de Educação Profissional. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração com Complementação Pedagógica em Matemática. Possui pós-graduação em Gestão de Pessoas pela Faculdade Maringá, pós-graduação em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Eficaz; também é pós-graduada em Psicologia Organizacional; pós-graduada em Docência na Educação Profissional; e graduada em História e Pedagogia pela Unicesumar e em Licenciatura em Computação pela UniFatecie. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/0120368177626953>.

### Luiz Gustavo de Jesus Soares

Graduado em Ciências Biológicas pela Unespar, *campus* Paranavaí (2023), atuou no Pibic com o estudo e análise de plântulas de alface submetidas ao estresse salino e ao tratamento químico com ácido salicílico. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2020–2022) e do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. Foi monitor no Projeto de Monitoria Especial em Cursos de Graduação da Unespar, *campus* Paranavaí” (2023–2024), com enfoque em alunos com necessidades especiais. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/2745506521722662>.

### Luiza Helora Pelegrino Barbosa

Graduada em licenciatura em Ciências Biológicas na Unespar, *campus* Paranavaí. Participou de forma voluntária nos projetos de pesquisa em ecologia, para a verificação da diversidade de formigas (*Hymenoptera: Formicidae*) epígeas em um remanescente florestal urbano no sudeste da cidade de Paranavaí – PR e em microbiologia na avaliação *in vitro* da atividade combinatória do composto sintético CIIZP com a estreptomicina em *Escherichia coli*. Estudante no grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia (NUPECIBI) da Unespar. Atuou como estagiária dos laboratórios integrados ao colegiado de Ciências Biológicas na Unespar, *campus* Paranavaí. Participou como bolsista pela Capes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024 em colégios estaduais na cidade de Paranavaí –PR. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7348700170733109>.

### Maria José Máximo

Mestra em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) (2015) pela Unespar, *campus* Paranavaí. Possui graduação em Pedagogia (2011) e especialização Interdisciplinar em Ciências Humanas (CEICH) (2013), pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (Fafipa). Possui especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela UniFatecie (2021). É professora no curso de Pedagogia da Unespar e na rede municipal de ensino de Paranavaí, atuando na

educação básica. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/CNPQ/Unespar) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Estudos das Teorias e Práticas Pedagógicas na Perspectiva Crítica da Educação Escolar (GTPEC/CNPQ/Unespar). Ainda, atua como Preceptora no Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3317443858230454>.

### **Maria Teresa Martins Fávero**

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1991), possui especialização em Morfofisiologia do Exercício (2002) e mestrado em Educação pela mesma instituição (2005), além de especialização em Neuropedagogia pelo Instituto Rhema de Educação. Possui doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2016). É professora efetiva da Unespar, *campus* Paranavaí, tendo sido aprovada em concurso público em maio de 2006. Atua como docente orientadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2020–2022) e do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Psicomotora, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Física, Psicomotricidade e Intervenção Psicomotora. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/5565412759032046>.

### **Maria Vitória Stainart dos Santos**

Acadêmica do curso de Ciências Biológicas da Unespar, *campus* Paranavaí. Bolsista do Subprojeto de Biologia do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4333213501085077>.

### **Mariana Kosiba Furtado**

Graduada em Ciências e mestra em Ensino pela Unespar, *campus* Paranavaí (2010–2013). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2012–2014) e do Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/1878886944753253>.

### **Raquel Silvano Almeida**

Graduada em Letras: Português–Inglês pela Universidade Estadual de Maringá, possui especialização em Ensino de Língua Inglesa pela mesma instituição. Possui aperfeiçoamento em Tecnologia Educacional pela Universitat de Les Illes Balears, da Espanha, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. É professora adjunta da Unespar, *campus* Apucarana. Docente do curso de licenciatura em Letras: Inglês da Unespar. Coordena o grupo de estudos

“Technology in ELT”. Docente orientadora no Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/0822209689535177>.

### Rita de Cássia Pizoli

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e graduada em Pedagogia pela Unespar, *campus* Paranavaí. Formada no curso de Pedagogia pela Fapipa, atual Unespar, *campus* Paranavaí, em 1994. É professora associada da Unespar, *campus* Paranavaí, atuando principalmente na área de Ensino e Aprendizagem. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/CNPQ/Unespar) e GEPEIN/NESP. Docente orientadora no Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8835078921002360>.

### Robson Rosseto

Ator, diretor teatral e docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e do curso de licenciatura em Teatro da Unespar, *campus* Curitiba II, Faculdade de Artes do Paraná. É doutor em Artes da Cena pela Unicamp e mestre em Teatro pela Udesc. Ainda, é diretor do Centro de Artes da Unespar, *campus* Curitiba II, e coordenador do curso de licenciatura em Teatro no período de março de 2018 a março de 2022. Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (CNPq/Unespar) e integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (Labelit) (CNPq/UFPR). Coordenador do Grupo de Trabalho Pedagogia das Artes Cênicas, da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace), biênio 2024-2025. Foi coordenador do Subprojeto de Teatro do Pibid entre os anos de 2018 e 2022, e coordenador do Subprojeto de Teatro do PRP entre os anos de 2022 e 2024. Atua como orientador do Programa de Desenvolvimento Educacional (convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná), biênio 2023-2025. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/2190838870076391>.

### Shalimar Calegari Zanatta

Graduada em Física, é mestra e doutora em Física da Matéria Condensada pela Universidade Estadual de Maringá. Possui pós-doutorado em Ensino de Ciências e Matemática, também pela Universidade Estadual de Maringá. É professora Associada da Unespar, *campus* Paranavaí, atuando na graduação dos cursos de Matemática e Ciências Biológicas e na pós-graduação em Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), sob os temas de pesquisa: aprendizagem significativa de Ausubel, BNCC, alfabetização científica, *fake news*, processo ensino-aprendizagem de Ciências, entre outros. Atua como docente orientadora no Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/1110095948611350>.

### Valéria Aparecida Schena

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Professora titular do curso de Pedagogia da Unespar, *campus* União da Vitória. Pesquisadora do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas de Documentos de História da Educação (Nucathe). Professora do Colegiado do Curso de Pedagogia da Unespar, *campus* União da Vitória. Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica, curso de Pedagogia, *campus* União da Vitória. Membro do Grupo do Mestrado em Educação da Unespar, *campus* União da Vitória. Membro do Grupo de Estudos GEPRAX da Unespar, *campus* União da Vitória. Membro do Grupo de Estudos: História, Intelectuais e Educação no Brasil e Paraná de Oitocentos e Novecentos, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. *Lattes*:

<http://lattes.cnpq.br/8255731143121997>.

### Vanisse Simone Alves Correa

Graduada em Direito e Pedagogia e licenciada em Artes Visuais, possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, na linha de Políticas Educacionais. É professora adjunta da Unespar/Embap no curso de licenciatura em Artes Visuais, e coordenadora local do Centro de Educação em Direitos Humanos. Atua como docente orientadora no Programa de Residência Pedagógica (Edital Capes n. 24/2022), com vigência de 01/09/2022 a 29/02/2024. *Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3270602729384522>.

Este livro foi composto com as famílias das fontes  
Alegreya Sans e Steelfish  
Feito no Brasil - Novembro 2024



ISBN 978-65-6115-027-9



9

786561

150279