

CARTOGRAFIA DO PREVEC COMO ESPAÇO-TEMPO PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DA DOCÊNCIA: FLUXOS POSSÍVEIS

Maisa Fernanda da Cunha ¹
Isamara Jesuino Gris ²
Lucieni Azevedo Pinheiro ³
Mara Fernanda Parisoto ⁴
Ana Paula Ramão da Silva ⁵

RESUMO

A universidade brasileira é uma importante instituição que colabora para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Caracterizada pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, torna-se elemento essencial para propiciar o diálogo entre as demandas da sociedade e os avanços da pesquisa. Uma maneira disso ocorrer é por meio da extensão, que, de forma concomitante, fortalece os laços entre a comunidade universitária e a comunidade em geral, amplia o repertório do ensino e fundamenta projetos de pesquisa. Neste sentido, este trabalho objetiva sistematizar uma das dimensões do projeto de extensão Pré-Vestibular Comunitário (Prevec) em funcionamento desde 2016 na Universidade Federal do Paraná - Setor Palotina: a de ser um espaço-tempo para a proposição de propostas de formação inicial e continuada para estudantes e profissionais da licenciatura. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e alinhavado na cartografia, cujos elementos processuais da pesquisa emergem de entrevistas feitas com a coordenação do projeto ao longo de seu período de oferta. A discussão é feita sob o aporte teórico de teóricos clássicos da educação brasileira com viés progressista, sob as linhas da práxis freiriana, com contribuições de Pimenta (1999), Libâneo (2013), Saviani (2013) e de autores estrangeiros, como Nóvoa (2009), Tardif (2002) intercalados a pesquisas atuais sobre o tema e em interconexão à produção de Moran sobre tecnologias educativas e metodologias ativas. A cartografia resultante emoldura a potencialidade de projetos de extensão para o lançar-se ao que ainda não está estabilizado, problematizando a educação como uma área estabilizada que pode abrigar fluxos de devires necessários, ainda que estigmatizados.

Palavras-chave: Estágio, Ensino-pesquisa-extensão, Práxis.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas com habilitação em Matemática da Universidade Federal do Paraná - UFPR, Setor Palotina, maisacunha@ufpr.br;

² Graduada pelo curso de Licenciatura em Ciências Exatas com habilitação em Química da Universidade Federal do Paraná - UFPR, Setor Palotina, isaahgris@hotmail.com;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná - UFPR, Setor Palotina, lucienipinheiro@ufpr.br;

⁴ Doutora em Ensino de Física e professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná, mara.parisoto@ufpr.br;

⁵ Professora orientadora: doutora em Letras - Linguagem e Sociedade, professora efetiva da Universidade Federal do Paraná - UFPR, Setor Palotina, ramao_ramao.silva@ufpr.br.



INTRODUÇÃO

Desde 2016, o projeto de extensão Pré-Vestibular Comunitário (Prevec), desenvolvido pelo Setor Palotina da Universidade Federal do Paraná (UFPR) vem se constituindo como um importante espaço-tempo para se problematizar a formação docente (inicial e continuada). Voltado para a oferta de aulas preparatórias para concursos vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conta com monitores (voluntários, na grande maioria, e bolsistas) para a docência dos componentes curriculares do ensino médio. São licenciandos, bacharelados, profissionais graduados da educação e de outras áreas, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores que contribuem para que o Prevec se mantenha em atividade.

O trabalho docente, em qualquer contexto, requer formação, ainda mais considerando um grupo tão heterogêneo de colaboradores, nem todos ligados à licenciatura, ou até mesmo, licenciandos em início de formação. Por outro lado, há possibilidade de que os monitores sejam estudantes de licenciatura ou de pós-graduação que realizam seu estágio no Prevec, o que oportuniza a proposição de formação pedagógica que problematize toda essa composição híbrida.

Estudiosos da formação docente, como Pimenta (1999), Libâneo (2013), Saviani (2013) Nôvoa (2009), Tardif (2002) e Moran (2013), alinhados com Freire (1996), discorrem sobre as especificidades do trabalho docente, sobre aquilo que permite a este profissional ser protagonista de seu trabalho, com compromisso com a emancipação humana. Trata-se de investir na indissociabilidade entre teoria e prática, com capacidade de problematizar a realidade em que se está trabalhando, com vistas a produzir, no próprio contexto em que se realizam os processos educativos, conhecimento sobre o trabalho docente.

Assim, o objetivo deste trabalho é cartografar as propostas de formação inicial e continuada para estudantes e profissionais da licenciatura realizadas pela coordenação do Prevec de 2016 a 2025. O emoldurado traz linhas de confluência, como a preocupação com a pesquisa teórica, a troca entre os pares e a proposição de uma intervenção pedagógica comprometida e planejada, voltada para a superação de adoção de técnicas elaboradas *a priori* e descontextualizadas.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de campo, de viés qualitativo, que busca problematizar a formação docente proposta no contexto do Prevec. Para tanto, realizamos uma entrevista com as

responsáveis pela coordenação do Prevec (três, entre 2016 e 2025), por meio do formulário Google Forms. De 2016 a 2017, as respostas se referem exclusivamente à modalidade presencial. De 2018 a 2024, as respostas se referem tanto à modalidade remota quanto à presencial. De julho a setembro de 2025, se refere somente à remota. Destacamos que, desde 2020, o Prevec oferta duas modalidades de preparatório para o vestibular: presencial e remota.

A partir das respostas, buscamos olhar os movimentos formativos, a fim de delinear as entradas formativas pensadas pelas coordenações de 2016 a 2025. Para tanto, utilizamos a cartografia, como proposto por Deleuze e Guattari, numa tentativa de se emoldurar os fluxos de devir colocado em movimento, atentos àquilo que pode ser visto como linhas de fuga, possibilidades de produção de uma outra realidade (Deleuze; Guattari, 2020).

Como colocado por Passo, Kastrup e Escóssia (2009), a cartografia nos traz pistas, que nos colocam no papel de um cartógrafo cujo trabalho acolhe a abertura e considera o próprio andar da pesquisa como elemento que produz desdobramentos relevantes. Numa cartografia, o desenvolvimento de uma pesquisa, com seu ir-e-vir, é tão importante quanto o que se é alcançado ao final.

Cartografar é buscar, segundo Barros e Kastrup (2009), a processualidade, ou seja, os processos de produção de subjetividades, em que há um investimento naquilo que a ciência de herança positivista despreza: a provisoriação, a subjetividade, os afetos. Assim, os elementos considerados “dados” são vistos como Elementos de Espessura Processual (EEPs).

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando pensamos os processos educativos, tanto os inseridos na formalidade, quanto os desenvolvidos em espaços de educação não-formal, como é o caso do Prevec, numa perspectiva progressista, estamos os entendendo como uma atividade histórica que descarta a pretensa neutralidade e objetividade nas relações humanas. O trabalho docente, nesta perspectiva, deve estar alinhado ao compromisso com a produção de uma realidade em consonância à emancipação humana, com crédito para relações menos hierárquicas, competitivas e excludentes.

Nesse sentido, o trabalho docente não pode ocorrer de forma meramente tecnicista, voltado somente com cumprimento de um currículo (educação formal) ou de maneira espontânea, desorganizada (educação não-formal). Seja em qual espaço ocorra, o trabalho

docente é um fazer ético e político, e, por isso mesmo, exige constante formação (Pimenta, 1999, Libâneo, 2013, Saviani, 2013).

Como colocado por Pimenta (1999), o trabalho docente tem implicações éticas, políticas e sociais, assim, tanto pode promover os que estão imersos em processos educativos como pode reforçar e legitimar sua exclusão. A docência deve ser uma atividade projetada para formar um estudante crítico, cidadão autônomo em suas relações sociais, políticas e econômicas. Por isso a importância da formação docente, do pensar criticamente como é configurada a docência, com foco para a dimensão humana e social e para a construção de uma sociedade mais justa (Pimenta, 1999).

Nessa mesma linha temos as contribuições de Libâneo (2013). Para o teórico, o docente, em seu papel mediador, é responsável em organizar os processos educativos de tal forma que a aprendizagem seja significativa, rompendo com a mera memorização descontextualizada que resulta em uma nota. A aprendizagem, na perspectiva de Libâneo, resulta em sujeitos autônomos e críticos (Libâneo, 2013). Para tanto, Libâneo (2013) trata sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, o que permite ao docente que organize seu trabalho a partir de uma reflexão crítica sobre a realidade educativa.

Essa característica do trabalho coloca o docente como um profissional com condições para problematizar a realidade, avançando sobre a naturalização de sua constituição. Trata-se de pensar o docente na perspectiva do filósofo, o “amigo da verdade”, aquele que, antes de apontar as respostas, exercita a reflexão. Alinhadas a essa concepção, encontramos as contribuições de Saviani (2013). Conforme colocado por este estudioso, o trabalho docente deve abandonar a prática com vínculos ao senso comum e se aproximar da consciência filosófica, a fim de fundamentar teoricamente o trabalho docente, com vistas à problematizar a realidade e nela intervir de forma crítica (Saviani, 2013).

Essa compreensão de que a formação docente deve permitir que este profissional consiga refletir criticamente sobre seu trabalho encontra eco em investigações de pesquisadores estrangeiros. Tanto Nóvoa (2009), quanto Tardif (2002) defendem tal característica.

Para Nóvoa (2009), é necessário garantir uma formação voltada para a construção de uma identidade profissional sólida, ancorada em valores, ética e compromisso social. Para ele, a aquisição de técnicas e de metodologias não constitui o cerne da formação docente, a qual deve ser realizada no contexto de atuação do docente, com ele imerso em sua rotina e em

colaboração com seus pares. Nesse sentido, a formação deve propiciar um trabalho docente crítico capaz de superar as limitações impostas.

Comunga com esses princípios as colocações de Tardif (2002), que faz defesa do docente como um produtor de saberes próprios que emergem no contexto escolar, na interação dos docentes entre si e com os estudantes. Segundo Tardif (2002), a experiência é um elemento central na formação docente inicial e continuada. Os saberes da formação profissional são adquiridos durante toda a atuação do docente, sendo um processo contínuo, que não deve ser legitimado somente com a intervenção da universidade. Ao contrário: aprende-se profissionalmente a docência em contextos reais, com a prática, usando a reflexão e a troca entre os docentes (Tardif, 2002).

Acrescentamos a pesquisa de Almeida, Horn, Zwierewicz e Torre (2023), a qual discorre como a formação docente pode colaborar para se romper uma prática em que a realidade do contexto dos processos educativos não seja considerada, resultando em uma atividade em que o docente perde o protagonismo de seu trabalho, que deve estar vinculado à reflexão.

Entre as possibilidades para superação dessa condição, observa-se como determinante a vinculação das formações ao campo de atuação dos próprios docentes. Além disso, salienta-se a relevância do trabalho colaborativo e de outras condições que valorizam o protagonismo docente, entre elas a de ser investigador de sua própria prática (Almeida; Horn; Zwierewicz; Torre (2023, p. 14).

Destacamos que todos os trabalhos apontam que a formação docente deve focar no profissional com autoridade sobre seu trabalho, com condições de intervir pedagogicamente na realidade em que está inserido. Tal característica se mantém mesmo em contexto da cultura digital, ou seja, ainda que na atualidade estejamos imersos na interação mediada pela tecnologia, com todos os desdobramentos que isso permite, o trabalho do docente deve ser organizado por ele.

As tecnologias, desta forma, são mais um recurso ao qual o docente recorre para organizar o trabalho pedagógico.



Assim, como proposto por Moran (2013), em contexto de cultura digital, devemos repensar a escola, os papéis do docente e do estudante, com vistas a uma aprendizagem mais autônoma e colaborativa. O docente é mediador, propondo metodologias ativas, para que o estudante esteja atuante na aprendizagem. Projetos, resolução de problemas e interatividade são

alternativas necessárias e viáveis com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDCIs) (Moran, 2013).

Como vimos, na formação docente (inicial e continuada) importa que o docente seja capaz de refletir sobre a realidade, recorrendo à teoria para fundamentar sua prática e colocando-se, principalmente em contexto de cultura digital, como um mediador do processo ensino-aprendizagem. A reflexão deve se dar em pares, a partir de dados imediatos de sua realidade, com compromisso a transformar essa realidade. Há um consenso de que a formação docente tem uma dimensão política.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os EEPs estão presentes nesta seção. Inicialmente, constatamos que desde o início do Prevec, sempre houve, por parte da coordenação, preocupação com a formação dos monitores e a mesma gerou publicação de artigos, livros e de capítulos de livros. A formação realizada é positivamente avaliada e gerou desdobramentos no contexto do Prevec. Contudo, como os monitores dividem-se em voluntários e bolsistas, esses, em sua maioria, realizam-na; aqueles, atualmente um número expressivo, participam da formação conforme sua disponibilidade, o que gera um desafio para a coordenação do Prevec.

Segue o QUADRO 01, com sistematização de alguns EEPs:

Quadro 01 - Sistematização dos EEPs período, responsáveis, modalidade, objetivo

Período	Semanal de 2016 a 2017	Durante todo o ano de 2018 a 2024	Julho a setembro de 2025
Responsáveis	Coordenadora e professores orientadores	Os próprios participantes	Coordenadoras e professora convidada
Modalidade	Reuniões semanais	Rodas de conversa	Evento sobre linhas



	com orientação e trocas de experiências A Encontro Nacional das Licenciaturas IX Seminário Nacional do PIBID	Palestra Oficinas	teórico-metodológicas com implementação de intervenção pedagógica
Objetivo	Preparar os monitores, problematizar a diferença entre a escola e o contexto do Prevec.	Melhorar a qualidade das aulas, diminuir a evasão, aumentar a taxa de aprovação no vestibular e no Enem.	Discutir as linhas teórico-metodológicas para o Prevec.
Resultados	Diferença, durante os estágios, entre estudantes que haviam atuado no Prevec e os que não haviam atuado.	Alcançar os objetivos citados.	Aulas expositivas com estímulo para o pensamento crítico, engajamento e criatividade.

Fonte: As autoras (2025).

A coordenação do Prevec, ainda que tenha mudado (no período em questão, foram três coordenações) preocupa-se com o trabalho docente dos monitores, vendo como essencial a proposição de uma formação, em consonância a em consonância a Pimenta (1999), Libâneo (2013), Saviani (2013), Nóvoa (2009) e Tardif (2002).

Quando nos detemos no EEP Responsáveis, vemos tanto a presença de uma formação mais conservadora, em que há um responsável, alguém que não necessariamente ministra as aulas no Prevec (coordenadora e professores orientadores/professora convidada), como a figura de autoridade dos próprios monitores, como proposto por Tardif (2002), num investimento de que é, a partir da própria realidade, do saber construído na docência, que o docente continuamente se forma.

O EEP Modalidade permite inferir que em todas as formações do Prevec o diálogo e a troca estiverem presentes, além da preocupação com a relação teoria-prática, vistas como indissociáveis, como proposto por Libâneo (2013) e Saviani (2013). Ao se pensar formação desta forma, a coordenação do Prevec permite que os monitores se coloquem como protagonistas de seu trabalho, como sujeitos que conseguem pensar e problematizar seu trabalho (Nóvoa, 2009; Tardif, 2002; Almeida; Horn; Zwierewicz; Torre, 2023).

Isso é confirmado quando observamos o EEP Modalidade, bem como a regularidade da formação: reuniões semanais, palestras, oficinas, rodas de conversa, implementação de intervenção pedagógica. Há um ir e vir, fazer e pensar, com acompanhamento e interação entre os pares, o que é colocado como importante principalmente por Tardif (2002).

O EEP Objetivo mais uma vez dialoga positivamente com o referencial teórico adotado neste trabalho: o uso dos verbos “preparar”, “melhorar”, “discutir” permite inferirmos que as

coordenações partem do pressuposto que o trabalho docente não se faz no improviso ou na reprodutibilidade técnica, mas sim, num contínuo pensar e fazer, em que a formação voltado para o protagonismo docente é essencial (Tardif, 2002; Almeida; Horn; Zwierewicz; Torre, 2023).

O que se alcança, com a formação proposta no Prevec, consta no EEP Resultado, a saber: uma diferença percebida nos estágios, pois os estagiários ex-monitores do Prevec já estavam familiarizados com a rotina do trabalho docente; competência maior neste trabalho; avanço na

utilização de aula expositiva. Ainda que os EEPs não permitam uma inferência sobre os recursos tecnológicos utilizados, podemos recorrer a Moran (2013) para discutir tal EEP, pois mostra como a formação pode acentuar o docente como o profissional que faz mediação pedagógica em substituição à transferência de conhecimentos, pois o EEP foca em avanços conquistados.

No que se refere aos produtos gerados, destacam-se a publicação do livro em 2020; o desenvolvimento, a implementação e a avaliação da metodologia de formação de professores denominada Troca Sistematizada de Saberes, a qual resultou na publicação de uma nova obra em 2022 (PARISOTO; SANTOS; ALMEIDA) e na elaboração de uma dissertação de mestrado em 2023 (ALMEIDA).

De forma geral, os EEPs mostram o compromisso da coordenação com o trabalho docente, assumindo a responsabilidade pela seguinte dimensão do Prevec: ser um espaço-tempo para a proposição de propostas de formação inicial e continuada para estudantes e profissionais da licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo é cartografar as propostas de formação inicial e continuada para estudantes e profissionais da licenciatura realizadas pela coordenação do Prevec de 2016 a 2025. A partir de entrevista com as três coordenações que estiveram à frente do Prevec no período em questão, conseguimos proceder a uma captura de alinhavados de movimentos relacionados a concepções e proposições formativas.

A cartografia resultante, por meio dos EEPs (Responsáveis, Modalidade, Objetivo e Resultados) delineia linhas de confluência, como a preocupação com a pesquisa teórica, a

Contudo, o alcance da formação é um EEP que não foi capturado, pois exige uma pesquisa cujos sujeitos sejam, também, os monitores egressos (voluntários e bolsistas), a fim de problematizar o quanto aderiram à formação proposta e como isso colaborou para a construção de sua identidade profissional docente. Também será necessário pensar em outros instrumentos.

Ainda assim, podemos inferir que o Prevec permite novos fluxos, uma vez que não se detém em “manuais”, não impõe uma única metodologia, não obriga o uso de materiais; ao contrário, possibilita aos seus monitores que pensem, a partir do contexto do Prevec, em possibilidades de trabalho docente, fazendo isso por meio da interação entre os que estão atuando, naquele momento, no Prevec.

Nesse sentido, a formação proposta no Prevec, ainda que não alcance todos os monitores, anda ao lado da proposta freiriana: os sujeitos, a partir de sua realidade, problematizam-na e pensam em como superá-la, com compromisso com a superação das desigualdades e a construção de uma sociedade mais humana.

AGRADECIMENTOS

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da UFPR, pelas bolsas de extensão concedidas ao Prevec.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wesley Dias de. **Desenvolvimento, implementação e avaliação de uma metodologia de formação continuada de professores**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas) – Universidade Federal do Paraná, Setor Palotina, Palotina, 2023.

ALMEIDA, A. L. R.; HORN, M.; ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. Da formação docente à metamorfose da prática pedagógica: Contribuições de pesquisas com intervenção do mestrado profissional. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e023007, 2023.



BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik, Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2020. 5 v. (Coleção Trans).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PARISOTO, Mara Fernanda; SANTOS, Thais Cristina dos; ALMEIDA, Wesley Dias de (orgs.). **Troca sistematizada de saberes: formação inicial e continuada de professores**. Cachoeirinha (RS): Editora Fi, 2022. ISBN 978-65-5272-051-1.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009

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

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

WICHNOSKI, Paulo; PARISOTO, Mara Fernanda (orgs.). **Peer Instruction e o ensino de Ciências Exatas**. Palotina: Polimpressos Serviços Gráficos, 2020.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.