



X Encontro Nacional das Licenciaturas  
IX Seminário Nacional do PIBID

## **A MUDANÇA DE PARADIGMAS TEÓRICOS FRENTE À PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

**Maria Rita Cavalcanti de Melo<sup>1</sup>**

**Ana Beathryz Alves de Carvalho Gomes de Melo<sup>2</sup>**

**Matheus Reis Dantas<sup>3</sup>**

**Giana Raquel Rosa<sup>4</sup>**

### **RESUMO**

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implantação do Novo Ensino Médio (NEM), escolas, professores e estudantes passaram a lidar com novos formatos curriculares, como itinerários formativos e disciplinas eletivas, que, embora tragam potencial para diversificar o ensino, impõem desafios ainda não contemplados plenamente pela formação docente inicial. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, aliada à observação participante no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), este trabalho analisa criticamente como a formação acadêmica, sobretudo no campo das Ciências e Biologia, dialoga com a realidade escolar. No ensino superior, metodologias ativas muitas vezes são apresentadas como “receitas de bolo”, com passos pré definidos, mas que, no cotidiano escolar, mostram-se ineficientes, muitas vezes, inaplicáveis, diante da falta de tempo para planejamento, da elevada carga de regência e da ausência de apoio institucional. A chegada do NEM, ao inserir disciplinas que extrapolam o conteúdo tradicional das licenciaturas, como “Projeto de Vida”, intensifica a sensação de despreparo e insegurança na atuação docente. A vivência prática proporcionada pelo PIBID revelou que o ensino clássico de Ciências, predominante na formação inicial, entra em choque com as demandas contemporâneas da escola, exigindo do professor não apenas domínio de conteúdo, mas agilidade para integrar ciência a áreas consideradas “não científicas”. Fundamentado nos referenciais de bell hooks (1994), Paulo Freire e outros, o estudo defende práticas mais reflexivas, engajadas e contextualizadas, que considerem as realidades socioculturais dos estudantes. Os resultados parciais indicam que, enquanto as diretrizes do NEM permanecem fluidas e pouco consolidadas, o professor precisa transitar entre o prescrito e o possível, criando pontes entre teoria e prática para que o ensino faça sentido no cotidiano escolar.

- 
1. Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, [maria.rita@icbs.ufal.br](mailto:maria.rita@icbs.ufal.br)
  2. Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, [ana.melo2@icbs.ufal.br](mailto:ana.melo2@icbs.ufal.br)
  3. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFSE, [dantasmatheus@gmail.com](mailto:dantasmatheus@gmail.com)
  4. Doutora pelo curso de Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, [giana.rosa@icbs.ufal.br](mailto:giana.rosa@icbs.ufal.br)



**Palavras-chave:** Formação inicial docente, PIBID, ensino de ciências, práticas pedagógicas, transgressão.

## INTRODUÇÃO

Lampert (2010, apud BORN, 2019, p. 31) defende que a prática de ensino deve ser entendida como parte constitutiva da formação do professor, e não como uma etapa posterior a ela. Experiências como o Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) assumem papel essencial na formação docente pois permitem que os licenciandos experimentem as teorias pedagógicas no contexto real da sala de aula, desenvolvendo autonomia, criticidade e sensibilidade diante das demandas da educação básica.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) traduz de forma inequívoca os princípios e o compromisso da Capes com a formação de professores. [...] contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria da qualidade da educação brasileira. (2014, GUIMARÃES, p. 6)

Este relato tem como objetivo evidenciar como a vivência no PIBID, o contato com a disciplina de Projeto de Vida (PV) e as análises críticas do currículo do Novo Ensino Médio (NEM) frente à formação inicial docente contribuíram para ampliar as perspectivas sobre a importância da prática no cotidiano escolar e sobretudo a urgência da contextualização nos processos de ensino-aprendizagem em turmas com pouca adesão de metodologias diversas. Mas começemos com o mais importante: “O que é Projeto de Vida?”

O projeto de vida traz a possibilidade de arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir. O ser humano tanto pode idealizar uma bomba, quanto a cura para uma doença. As escolhas dos estudantes decorrem de influências intrínsecas e/ou extrínsecas e, no que tange ao apoio da escola, do compromisso de seus atores com a ética, a ciência tanto pode atender aos interesses mercadológicos, estando a serviço do consumo desenfreado, da competitividade e das guerras, quanto do coletivo, visando a paz, a lucidez e o bem comum. (BNCC, 2022)

Essa visão sobre a formação integral é também discutida nos relatórios sobre o NEM (UNESCO, 2024), que destacam a importância de componentes formativos voltados ao desenvolvimento pessoal e social. Dessa forma, podemos dizer que o projeto de vida se caracteriza como uma busca para alcançar uma realização pessoal, totalmente ligado às relações interpessoais, transformando não só o indivíduo, mas toda a sociedade. Um exemplo disso é o trabalho de Marie Curie: com a descoberta da radioatividade abriu caminhos para que sua filha, Irène Curie, desenvolvesse a radioatividade artificial e ampliasse seu uso na área da saúde.





Ao primeiro contato com a disciplina PV, surgiu uma sensação inicial de estranhamento: por que nós, licenciandos em Ciências, estávamos acompanhando e ministrando uma disciplina que, à primeira vista, parecia distante de nossa área de formação? Como uma disciplina que foge da área científica iria acrescentar na nossa formação inicial? Esse estranhamento dialoga com críticas recentes ao NEM, que apontam dificuldades de alinhamento entre formação inicial e demandas curriculares (DI FELICE & POSSA, 2024; JESUS JÚNIOR et al., 2023; PEREIRA; SILVA; ALVES, 2025).

Apesar de já haver certa familiaridade com o NEM, ainda não conhecíamos de forma efetiva quais eram as novas disciplinas – visto que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas segue uma matriz curricular anterior à implementação do NEM (2019) e, até o momento, não possui componentes curriculares que trabalhem, discutam ou atendam às demandas da educação básica com o NEM – e como elas se integram à dinâmica escolar. Diante desta lacuna, foi somente no cotidiano da escola, nas frequentes conversas com o supervisor responsável e ao observar e participar das aulas, que se tornou possível entender a relevância dessa disciplina para a formação integral dos estudantes e, conseqüentemente, para o nosso próprio desenvolvimento docente.

A experiência revelou que PV vai muito além de uma simples disciplina curricular: ela convida à reflexão sobre valores, metas e propósitos tanto dos alunos quanto dos professores, graças a uma dinâmica de diálogo aberto e a promoção de um espaço seguro, articulando-se, conseqüentemente, com o que bell hooks (1994) defende: uma prática ampla, onde o “eu profissional” é indissociável do “eu pessoal”, já que toda a prática docente reflete ideais, valores e opiniões de quem a carrega. Constatamos, então, que a ciência não está em um espaço distinto desses princípios, ao contrário, ela se constitui também como uma forma de compreender o mundo, questionar a realidade e buscar caminhos éticos para o bem comum.

O estranhamento inicial deu lugar à compreensão e, a partir das vivências no PIBID, tornou-se possível articular o conhecimento científico com dimensões éticas, sociais e afetivas do ensino, o que reforçou e evidenciou a importância da prática como espaço de construção e ressignificação de saberes. Essa articulação reflete o que Born (2019) descreve como a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente, uma vez que é no contato com a realidade escolar que os licenciandos transformam conceitos teóricos em ações pedagógicas concretas.

## **METODOLOGIA**

As experiências relatadas neste trabalho estão contextualizadas nas vivências das autoras durante a disciplina de PV. O projeto apresentado é fruto da articulação entre os conteúdos propostos para a construção dos projetos de vida e os saberes desenvolvidos na graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas. Dessa forma, evidencia-se a presença de uma abordagem inter ou até mesmo transdisciplinar na disciplina de Projeto de Vida,



ressaltando a necessidade de o professor estar preparado para lidar com essa nova demanda educacional. ministrada para turmas do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública do município de Rio Largo- AL, parceira do PIBID do núcleo de Biologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A disciplina possui a carga horária semanal de duas aulas (50 minutos cada), que ocorrem às quintas-feiras no horário da manhã, é ministrada para uma turma Ensino Médio (3º Ano) em uma escola pública do município de Rio Largo- AL, parceira do PIBID do núcleo de Biologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que a construção dos projetos de vida precisa levar em consideração tanto aspectos da vida pessoal, quanto da vida social.

[...] A construção de projeto de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. (BNCC, 2017, p. 480)

A atividade carrega o título de *Trilhas do bem-estar: cartas para quem quer viver o futuro e não apenas sobreviver a ele*. Esse projeto consegue trabalhar esses dois aspectos da vida do estudante muito bem, pois visa uma educação para a sustentabilidade, trabalhando a conexão que o meio ambiente tem com nossa vida em sociedade e nosso bem-estar emocional.



**Figura 1:** Página de apresentação do título do projeto. Fonte: Galeria do professor supervisor.



Neste projeto conseguimos trabalhar diversas nuances no que envolve a sustentabilidade e a rotina dos estudantes. Trabalhamos com notícias e documentários para sensibilizar os alunos em relação à vida sustentável, adotamos uma atividade principal, que consistia na construção de um diário de bordo, e, levando em consideração que estamos trabalhando com uma turma que está vivendo seu último ano na instituição e que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma preocupação latente, também conseguimos trabalhar questões do ENEM relacionadas a Ciências da Natureza.



**Figuras 2 e 3:** Respectivamente a primeira matéria trabalhada no projeto e a discussão acerca dela. Fonte: Galeria do professor supervisor.



**Figuras 4 e 5:** Respectivamente um exemplar das questões trabalhadas nas aulas e as alternativas. Fonte: Galeria do professor supervisor.

Com o intuito de fazer os alunos perceberem o ambiente na região em que moram, foi proposto a construção de um diário de bordo, que era pautado na observação dos locais do bairro que forneciam área de lazer, na construção de espaços comunitários dentro da escola, como hortas, e a escrita, o formato era livre, onde eles podiam se expressar por poemas, desenhos, mapas mentais/conceituais. Consideramos que essa abordagem foi importante, pois

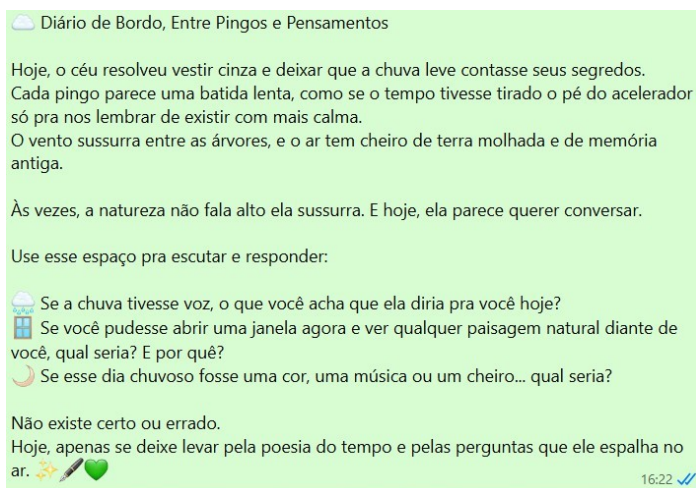


colocava os alunos no centro da construção do projeto, e dava a eles autonomia para escolher como trabalhar com ele.



**Figura 6:** Chamada para a construção dos diários. Fonte: Galeria do professor supervisor.

Durante a semana, continuamente os alunos eram convidados a observar o ambiente em volta deles (o clima, os jardins, o céu, os sons) e anotar no diário. Esse projeto se estendeu por um bimestre. Percebemos que apesar dos convites, a adesão ao projeto foi baixa, e por isso optamos por adotar outras estratégias para conduzir as aulas nos outros bimestres.



**Figura 7:** Convite para observar o clima e refletir sobre como ele influencia nos sentimentos dos alunos (mensagem retirada do grupo de whatsapp da turma).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gostaríamos de esclarecer neste parágrafo que as discussões abordadas nesta seção não serão voltadas para o sucesso ou não da dinâmica abordada acima, mas sim como essa dinâmica





dentro da sala de aula nos fez entender como existe ciências em matérias consideradas “não científicas” e como isso nos fez perceber a importância da prática para a nossa formação profissional.

A vivência no PIBID, articulada à experiência com a disciplina de PV no contexto do NEM evidenciou tensões importantes entre a formação inicial docente e as demandas reais da escola contemporânea. O estranhamento inicial aqui relatado (ao nos depararmos com uma disciplina considerada “não científica”) revela um ponto crítico discutido por Freire (1996): a fragmentação dos saberes e a falsa dicotomia entre teoria e prática. Ao compreender que PV mobiliza dimensões éticas, socioemocionais e reflexivas, tornou-se possível ressignificar a noção de que a docência em Ciências se limita ao domínio de conteúdos biológicos, reconhecendo a Ciência como forma de leitura de mundo, vivência cotidiana, experiências extracurriculares e não apenas como um conjunto de conceitos e metodologias.

Essa percepção se conecta diretamente com hooks (1994), que discute a docência como prática engajada, atravessada pelo sujeito que ensina e pelas experiências dos estudantes, evidenciando a indissociabilidade das esferas profissional e pessoal na carreira docente. Nas aulas de PV, a construção do diário de bordo, o trabalho com questões socioambientais e a articulação com problemáticas do território exemplificaram o que bell hooks denomina de “ensino transgressor”: práticas que rompem com a neutralidade, acolhem a subjetividade e promovem o diálogo horizontal. A baixa adesão dos estudantes ao diário, longe de indicar fracasso da proposta, reforça uma realidade amplamente registrada em pesquisas sobre o NEM: a dificuldade de engajamento discente quando há desencontro entre currículo prescrito e expectativas juvenis, especialmente em contextos marcados por desigualdade e desmotivação ligada às práticas escolares tradicionais (DI FELICE & POSSA, 2024; JESUS JÚNIOR et al., 2023).

No contexto da formação inicial a experiência mostrou que metodologias ativas, frequentemente apresentadas na graduação como modelos prontos, não se sustentam da mesma forma na escola, tendo em vista que essas metodologias são pensadas, montadas e estudadas no contexto das salas de aula do ensino superior, desconsiderando a realidade que é vista no dia a dia escolar, principalmente em escolas situadas em áreas periféricas e vulneráveis. Essa constatação dialoga com o estudo da Fundação Santillana (SEGATTO, 2019), que aponta que grande parte dos licenciandos sente frustração ao perceber que a realidade escolar exige adaptações constantes, improviso e leitura sensível do contexto, elementos estes que raramente são contemplados em disciplinas teóricas. Assim, a vivência no PIBID funcionou como o que Felício (2014) chama de “terceiro espaço”, um ambiente híbrido entre universidade e escola no qual os licenciandos não apenas aplicam conhecimentos, mas constroem novos saberes a partir da prática.

Além disso, a presença de PV como campo de atuação para licenciandos das Ciências evidencia que o NEM demanda profissionais capazes de transitar entre áreas e de integrar saberes de forma interdisciplinar. A ausência, no currículo universitário, de formação específica para lidar com disciplinas como PV, eletivas ou itinerários formativos, reforça a





defasagem já apontada por Born (2019), que argumenta que a formação docente ainda opera prioritariamente no modelo disciplinar clássico, pouco alinhado às exigências contemporâneas da educação básica.

A experiência também permitiu observar como a escola é um espaço complexo, marcado por tempos, pressões institucionais, demandas socioemocionais e desafios estruturais que não aparecem plenamente nos planos de ensino universitários. A dificuldade de engajar estudantes no projeto, por exemplo, é coerente com estudos que mostram que adolescentes do ensino médio enfrentam sobrecarga emocional, rotinas exaustivas, pouca identificação com o currículo e uma percepção crescente de desconexão entre vida escolar e vida real — aspectos amplamente discutidos em pesquisas recentes sobre evasão, engajamento e identidade estudantil (DIAS et al., 2023; SOUZA et al., 2023; UNESCO, 2024).

Diante disso, a discussão tem em vista evidenciar que a formação docente precisa superar modelos tecnicistas e prescritivos. A participação no PIBID e o contato com a disciplina PV mostraram que aprender a ser professor implica experimentar, errar, ajustar, negociar e transformar a prática à medida que se compreende a realidade dos estudantes. Essa conclusão converge com Freire (1996), que afirma que a práxis, ação e reflexão indissociáveis, é o cerne da formação educativa, e com hooks (1994), para quem ensinar é um ato político, afetivo e transformador.

Assim, os resultados observados após incansáveis análises de trabalhos, conversas com colegas e supervisor e acompanhamento na rotina escolar permitem afirmar que, enquanto o NEM segue em processo de consolidação, é a prática (situada, crítica e reflexiva) que possibilita aos futuros professores transitar entre o currículo exigido e o possível. A experiência vivida evidencia a urgência de políticas de formação inicial que promovam integração entre áreas e reconheçam o professor como sujeito em constante formação, além de mudanças estruturais no currículo do ensino superior que permitam, desde o início da formação docente, o contato com a realidade do cotidiano das salas de aula, assim como o PIBID tem feito conosco, gerando uma maior capacitação e uma sensação maior de preparo com as demandas vigentes na nossa atuação em mercado. Nesse sentido, debates atuais sobre resistências, readequações e perspectivas do NEM reforçam que a formação inicial precisa acompanhar criticamente as transformações curriculares em curso (PEREIRA; SILVA; ALVES, 2025).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidencia que a formação inicial docente, especialmente nas licenciaturas da área de Ciências e Biologia, ainda se encontra distante das exigências reais da escola contemporânea e dos desafios impostos pelo Novo Ensino Médio. O contato proporcionado pelo PIBID, somado à vivência na disciplina de Projeto de Vida, mostrou que a prática docente não se limita à aplicação de metodologias ou ao domínio de conteúdos







específicos, mas exige sensibilidade, engajamento e capacidade de integrar dimensões éticas, afetivas, socioemocionais e territoriais ao fazer pedagógico. As tensões vivenciadas, desde a falta de preparo para lidar com componentes curriculares não científicos até a constatação de que metodologias ativas apresentadas na universidade não se sustentam automaticamente na escola, revelam uma lacuna formativa que só pode ser superada pela imersão crítica na realidade escolar e pela articulação contínua entre teoria e prática.

Os resultados demonstram que a disciplina de PV, longe de ser um espaço periférico, constitui-se como campo fértil para a construção de uma docência transgressora, dialógica e interdisciplinar, alinhada ao que defendem Freire e bell hooks. Ao possibilitar o encontro entre biografia, território, ciência e projeto de mundo, ela desafia visões tradicionalistas de currículo e amplia a compreensão do papel social do professor. No entanto, evidencia também fragilidades estruturais do NEM, especialmente no que diz respeito à clareza curricular, às condições materiais das escolas e ao engajamento discente.

Assim, conclui-se que programas como o PIBID assumem papel decisivo na formação docente, funcionando como um “terceiro espaço” no qual o licenciando aprende a negociar limites, reconhecer complexidades e transformar a prática a partir da realidade concreta dos estudantes. A formação inicial precisa, portanto, avançar para além de modelos prescritivos, incorporando debates sobre o NEM, sobre interdisciplinaridade e sobre as condições reais de trabalho na educação básica. Somente com políticas formativas que valorizem a experiência situada, crítica e reflexiva, e que promovam maior integração entre universidade e escola, será possível formar professores capazes de enfrentar os desafios emergentes, construir práticas significativas e contribuir para a consolidação de um ensino médio mais humano, contextualizado e socialmente comprometido.

## REFERÊNCIAS

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade [Recurso eletrônico]. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\\_2020.1/hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_transgredir.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf)





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

INSTITUTO PENÍNSULA. **O papel da prática na formação inicial de professores** [recurso eletrônico]. SEGATTO, C. (coord.). São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2019. Disponível em: <https://fundacaosantillana.org.br/publicacoes/o-papel-da-pratica-na-formacao-inicial-de-professores/>. Acesso em: 22 out. 2025.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **O PIBID como “Terceiro espaço” de formação inicial de professores.**

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2. 614, 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034.** Brasília, DF, 2024.

DI FELICE, M., & POSSA, A. D. (2024). **Desinteresse de estudantes do Ensino Médio pela escola:** elementos do paradigma da Educação OnLIFE para compreensão de lacunas de desempenho do sistema de ensino brasileiro. Redin: Revista Educacional Interdisciplinar, 13(2), 98-116. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003228503.pdf>

JESUS Junior, O. A. de; SILVA, C. D. da; ARAÚJO, M. S. S.; BARBOZA, F. V. (2023). **O “Novo” Ensino Médio e o desenvolvimento do pensamento crítico nas trajetórias escolares de estudantes e professores/as.** Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 7. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/133>

DIAS, M. V. B.; PUENTE Muniz, K. C.; et al. **Estratégias de permanência diante da evasão escolar no Ensino Médio nas redes públicas de ensino.** Revista Educação Pública. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/29/estrategias-de-permanencia-diante-da-evasao-escolar-no-ensino-medio-nas-redes-publicas-de-ensino>

SOUZA, T. C. MEDEIROS, M. L. AMORIM, S. M. B. CRAHIM, S. C. de S. F. RICCI. M. F.

C. de C. (2023). **Novo Ensino Médio:** desafios e perspectivas no cenário educacional. Revista Mosaico, v. 14(3). Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/3764>





UNESCO. (2024). **Pesquisa Novo Ensino Médio:** Relatório sobre a implementação e percepção dos estudantes. Disponível em: [https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/08/brz\\_ed\\_PesquisaEnsinoMedio\\_rel4\\_por\\_2024\\_final.pdf](https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/08/brz_ed_PesquisaEnsinoMedio_rel4_por_2024_final.pdf). Versão anterior / complementar: [https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/08/brz\\_ed\\_PesquisaEnsinoMedio\\_rel3\\_por\\_2024\\_1final\\_0.pdf](https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/08/brz_ed_PesquisaEnsinoMedio_rel3_por_2024_1final_0.pdf)

PEREIRA, R. da S.; SILVA, J. M.; ALVES, D. J. (2025). *Novo Ensino Médio no Brasil: o que adotar, negar e resistir?* Revista Desenvolvimento & Civilização, 6(2). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/92644>

