

ENTRE CURTAS E MOVIMENTOS – NOTAS SOBRE A IMERSÃO DOCENTE EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BETWEEN SHORT FILMS AND MOVEMENTS – NOTES ON TEACHING IMMERSION
IN A CLASS OF FIRST YEAR ELEMENTARY SCHOOL

Bruno Silva Nigri¹
Mateus Miranda Lopes²
Sofia D'Ávila Xavier Carneiro³

RESUMO: Como a relação com crianças compõe o processo de exercício da docência e do tornar-se professor? Este trabalho tem como objetivo explorar este questionamento a partir da experiência de dois bolsistas do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da UFMG. As referidas experiências foram processadas e registradas em dois GTD's – Grupo de Trabalho Diferenciado, uma disciplina do currículo diversificado do Centro Pedagógico da UFMG, que ocorreu no segundo semestre de 2024 junto a uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Os GTD's "Curtas que contam" e "Na flor do movimento" têm como objetivo promover, respectivamente, processos de reflexão com as crianças a partir da apreciação de curtas-metragens e da experiência partilhada de práticas corporais. Este relato traz elementos contributivos sobre temas como prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Formação de professores.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino fundamental; Saber da experiência; Aprendizagem.

ABSTRACT: How does the relationship with children compose the process of teaching and becoming a teacher? This work aims to explore this question based on the experience of two scholarship holders of the Teaching Immersion Program of the Pedagogical Center of UFMG. These experiences were processed and recorded in two GTDs – Differentiated Work Group, a discipline of the diversified curriculum of the Pedagogical Center of UFMG, which took place in the second semester of 2024 with a class of the 1st year of Elementary School. The GTDs "Short films that tell" and "In the flower of movement" aim to promote, respectively, processes of reflection with children based on the appreciation of short films and the shared experience of body practices. This report brings contributing elements on topics such as teaching practice in the early years of Elementary School and Teacher Training.

Keywords: Teacher training; Elementary school; Knowledge from experience; Learning.

APRESENTAÇÃO

A formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um desafio que exige não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também a capacidade de se relacionar com as crianças e de adaptar-se às suas necessidades. Nesse contexto, o Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da UFMG surge como uma iniciativa que busca integrar teoria e prática,

¹ Bruno Silva Nigri, Mestre em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais, bsnigri@gmail.com.

² Mateus Miranda Lopes, Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, ml10mateus10@gmail.com.

³ Sofia D'Ávila Xavier Carneiro, Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais, sofiadxc191@gmail.com.

proporcionando aos licenciandos experiências significativas em sala de aula. Este Programa, implementado na instituição em 2011, ano em que se iniciou o ensino básico em tempo integral na escola, contribui para o cumprimento da missão do Centro Pedagógico como um colégio de aplicação, ao qual é atribuída a função de formação de profissionais para a educação básica, constituindo-se como campo de experimentação para a formação docente, de produção teórico-metodológica acerca do ensino básico e, também, de integração entre a graduação e o ensino fundamental na UFMG (SILVA *et al* 2022).

Este relato apresenta a experiência de dois bolsistas do Programa que desenvolveram os GTD's⁴ – "Curtas que contam: histórias e valores" e "Na flor do movimento" –, realizados no segundo semestre de 2024 em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, como exemplos de como a prática docente proporcionada pelo Programa se constitui como um importante exercício que mobiliza o estudante de graduação em uma relação direta com o "chão da escola", oportunizando uma percepção situada do contexto escolar, juntamente com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas singulares. Tal processo, para além da relação direta dos professores em formação com as crianças do 1º ano do Centro Pedagógico, também foi composto por encontros de formação entre pares também participantes do Programa, e encontros específicos de orientação com um docente responsável.

Num exercício de colocar bordas à percepção do processo de tornar-se professor destes estudantes de graduação, recorreremos ao diálogo com as noções de *saber da experiência* (LARROSA BONDÍA, 2002) e de *aprendizagem como/na prática* (LAVE, 2015). Ambas as referências, além de balizar o presente relato, também foram objeto de estudo e problematização no processo de orientação junto aos bolsistas.

E num exercício de trazer ao texto elementos práticos e processos de aprendizagens acerca do tornar-se professor pelo processo de imersão dos bolsistas no cotidiano da turma do 1º ano, lançamos mão da produção de narrativas sobre os GTD's "Curtas que contam: histórias e valores" e "Na flor do movimento". Inspirados no formato estruturado (ALMEIDA JÚNIOR, 2017), lançamos no presente texto a transcrição direta da narrativa elaborada pelos estudantes sobre seus processos de docência, certos de que essa linguagem, além de um exercício formativo para os bolsistas, também se mostra como um recurso adequado para uma apresentação situada do "chão" de nossa escola e encarnada nas experiências de aprendizagem da docência.

TORNAR-SE PROFESSOR – UM DIÁLOGO COM “SABER DA EXPERIÊNCIA” E “APRENDIZAGEM COMO/NA PRÁTICA”

O artigo "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", de Jorge Larrosa Bondía (2002), propõe uma reflexão sobre a educação a partir do par *experiência/sentido*, contrastando com as visões tradicionais que a associam à relação entre ciência e técnica ou entre teoria e prática. Larrosa Bondía critica o excesso de informação, a obrigatoriedade de ter opinião e o excesso de trabalho, fatores que, segundo ele, impedem a verdadeira experiência. Ele define a experiência como "o que nos acontece", destacando que o sujeito da experiência é passivo, receptivo e aberto à transformação, em oposição ao sujeito ativo e controlador da modernidade. O saber da experiência, por sua vez, é singular, subjetivo e ligado à vida concreta de cada indivíduo, diferindo

⁴ O GTD – Grupo de Trabalho Diferenciado – é uma disciplina que compõe o currículo diversificado do Centro Pedagógico da UFMG.

do conhecimento científico e objetivo. O autor enfatiza que a experiência é uma paixão, uma travessia que envolve risco e transformação, e que o saber que dela deriva é fundamental para a construção de sentido na existência humana.

Nessa perspectiva, o processo de tornar-se professor por parte dos bolsistas do Programa implica a vivência da docência como uma experiência transformadora, na qual eles se permitem ser afetados pelo que acontece no “chão da escola”, pela relação com os alunos. Isso implica cultivar uma postura de abertura, receptividade e reflexão, onde o “saber de experiência” emerge da prática cotidiana e da capacidade de atribuir sentido às vivências educativas. Dessa forma, a formação docente não se reduz à mera aplicação de métodos ou à reprodução de informações, mas se constitui como um processo contínuo de construção de identidade e de significado, no qual os professores em formação aprendem a lidar com a incerteza, o imprevisto e a singularidade de cada situação educativa, tornando-se, assim, sujeitos capazes de transformar e serem transformados pela experiência de ensinar.

Já a noção de Jean Lave (2015) sobre a “Aprendizagem como/na prática” explora a aprendizagem como um processo social e situado, enfatizando que ela ocorre por meio da participação em comunidades de prática, onde os aprendizes se engajam em atividades reais e constroem conhecimentos em conjunto. A aprendizagem é entendida como um fenômeno relacional e dialético, que não se limita à aquisição de conhecimentos, mas envolve a transformação contínua das práticas e dos contextos em que estão inseridos, nos quais a participação e o engajamento são elementos promotores. Lave destaca que a aprendizagem é um processo multifacetado, que ocorre em diversos contextos da vida cotidiana, intrinsecamente ligada à cultura e às relações sociais, políticas e econômicas.

Assim, no processo de tornar-se professor, tais ideias de Lave revelam-se particularmente relevantes, pois a formação docente se processa a partir da imersão em uma comunidade escolar, onde os professores em formação aprendem a ensinar por meio do engajamento direto e real no chão da escola, e da interação com colegas mais experientes. Neste sentido, a aprendizagem do professor não se restringe à transmissão de conhecimentos teóricos, mas envolve a construção de uma identidade profissional e a transformação contínua das práticas pedagógicas, influenciadas pelo contexto escolar e pelas relações sociais. A abordagem relacional proposta por Lave ajuda a compreender como os professores aprendem a ensinar, não apenas como indivíduos, mas como participantes ativos em práticas sociais e culturais que moldam e são moldadas por suas experiências cotidianas. Neste caso, ao participar ativamente do cotidiano do Centro Pedagógico através do Programa Imersão Docente, estes estudantes se constituem como professores e constroem suas identidades docentes.

SER PROFESSOR – NOTAS SOBRE O CHÃO DA ESCOLA

Os textos registrados a seguir referem-se a narrativas dos bolsistas do Programa de Imersão Docente do Centro Pedagógico da UFMG. Inspirados em Almeida Júnior (2017), trazemos esses relatos como um movimento que registra e documenta a percepção dos professores em formação na relação direta com seus campos de formação, seus GTD’s ofertados, as crianças do 1º ano, outros sujeitos da comunidade escolar, e a própria comunidade do Centro Pedagógico. Elementos como a relação com as crianças como parte do processo formativo, o acompanhamento das rotinas escolares, os desafios de comunicação e gestão de turma, e identidade docente, podem ser capturados nas narrativas elaboradas pelos bolsistas.

"Curtas que contam"

Como a relação com crianças compõe o processo de exercício da docência e do tornar-se professor? Sendo um estudante de licenciatura em Geografia, a graduação deveria me inserir em parâmetros escolares suficientes para que eu conseguisse dimensionar a sala de aula e suas necessidades, mas como aulas teóricas são apenas vislumbres do processo cotidiano da docência, decidi que fazer parte do Programa Imersão Docente no Centro Pedagógico da UFMG poderia ser um suporte que me colocaria em tal ambiente. Escolhido para ser monitor em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, várias questões passaram em meu consciente: Como crianças de 6 e 7 anos que não têm aulas de Geografia podem me auxiliar no meu processo? Como eu posso auxiliar o processo de escolarização de tais crianças sem fundamentos pedagógicos?

Dentro do Programa Imersão Docente, temos a oportunidade de ministrar a disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), no qual a turma se divide entre diferentes grupos disponíveis, para acessar conteúdos e práticas do currículo diversificado da escola. Durante seis meses, desenvolvi o projeto "Curtas que Contam", no qual as crianças assistiam a curtas-metragens e realizavam atividades a partir deles. A proposta nasceu da intenção de explorar o audiovisual como ferramenta pedagógica, utilizando os curtas não apenas como entretenimento, mas como um ponto de partida para reflexões, produções criativas, e a exploração de conceitos geográficos.

Cada aula seguia a seguinte estrutura: primeiro, os alunos assistiam ao curta, e, em seguida, discutíamos aspectos narrativos, visuais e temáticos da obra. Essas discussões eram conduzidas de forma participativa, incentivando os alunos a compartilharem suas percepções e a relacionarem os conteúdos com suas próprias experiências. Após o debate, realizávamos atividades que variavam entre recontar a história sob outra perspectiva, imaginar novos finais, produzir desenhos inspirados nas cenas ou até criar pequenas encenações baseadas nos curtas.

Mas, para além das propostas e teorias, logo no começo enfrentei os dilemas que aponte no início: Como ser professor? Eu não tinha experiência para guiar a turma, então meu primeiro passo foi emular o que eu já havia observado tanto no Centro Pedagógico quanto na minha vida como estudante. Trouxe frases prontas e calejadas de docentes. Algumas para chamar atenção como "levante a mão antes de falar", "olhem para mim, por favor", "deixem para conversar no intervalo"; outras para a participação da aula como "alguém tem alguma dúvida?", "quem pode me ajudar a responder essa pergunta?". No entanto, logo percebi que repetir frases prontas não era suficiente para estabelecer uma relação significativa com os alunos. A docência não se resumia a reproduzir comportamentos observados. Era preciso compreender o grupo, adaptar minha abordagem e, sobretudo, criar um vínculo genuíno com as crianças.

Aos poucos, fui descobrindo que cada turma tem sua dinâmica própria. Algumas estratégias funcionavam bem em determinados momentos, mas não em outros. Houve dias em que bastava um olhar firme para que a turma se acalmasse, enquanto em outros, era necessário reformular a dinâmica para captar a atenção das crianças. Nesse processo, percebi que ser professor vai além do domínio do conteúdo, pois envolve aprender a lidar com as emoções, os ritmos e as particularidades de cada aluno.

Com o tempo, minha postura em sala de aula começou a mudar, as frases prontas ainda apareciam, mas agora vinham acompanhadas de um olhar mais atento às reações dos alunos. Passei a perceber quando uma criança precisava de incentivo extra, quando um grupo necessitava de mais direcionamento ou quando era hora de flexibilizar a abordagem para tornar o aprendizado

mais significativo. Ser professor, compreendi, é um processo contínuo de aprendizado, a relação com as crianças não apenas compõe o exercício da docência, mas o transforma. Cada dia em sala de aula é uma oportunidade de adaptação e crescimento. E, assim como no "Curtas que Contam", são essas pequenas interações diárias que constroem a jornada de tornar-se professor.

Acompanhando a turma em sala de aula e nos AVD's⁵, as interações foram observadas mais de perto. Nesses momentos, é possível perceber como as dinâmicas de grupo e os comportamentos individuais se manifestam em contextos mais informais e cotidianos. Os AVD's, como o preparo de uma refeição, a organização do material escolar ou a realização de tarefas simples, podem revelar muito sobre a adaptação e as dificuldades de cada aluno, proporcionando uma visão mais detalhada do desenvolvimento e das necessidades específicas de cada um.

Um caso a ser ilustrado se passa em um dia normal de aula. Em uma proposta de atividade musical com a canção "África", do grupo Palavra Cantada, os estudantes participavam cantando e preenchendo as palavras faltantes das frases cantadas. Um estudante (que é da educação especial) não estava se envolvendo com a ação, a professora tenta chamar a atenção do aluno para conseguir sua concentração, mas não foi bem-sucedida. Após a atividade, os alunos e a professora seguiram para a biblioteca para dar continuidade às tarefas, mas o aluno que antes estava disperso chamou a atenção dela para fazer a seguinte pergunta: "Professora, me empresta seu celular? Quero ouvir uma coisa.". Curiosa sobre a situação e confiando no aluno, ela emprestou. Então ele colocou a música que estava sendo trabalhada momentos antes e prestou atenção na letra, cantando junto. Em seguida ele procede para a biblioteca.

É interessante observar que, apesar de seu envolvimento ser posterior ao demandado, ele não estava alheio à atividade, demonstrando interesse pela música em outro momento e em outro formato. Isso reforça a importância de abordagens diversificadas de ensino, respeitando as necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno. A atitude do aluno ao pedir o celular da professora e buscar por conta própria a música revela autonomia e um interesse real pelo conteúdo, dialogando com a ideia freiriana de que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante se apropria do conhecimento de forma ativa. O aluno escolheu um meio que fazia mais sentido para ele (o celular) para se conectar com a atividade.

Nesta turma que acaba de ingressar à escola, tive oportunidade de aprender a como aprender, de entender a escola junto com as crianças, em engajamento para assimilar o que já estávamos fazendo. Ao longo dos meses eu consegui entender o que julgo hoje essencial para um educador: saber que a sala de aula (e a atividade escolarizada) é só uma parte de todo o processo da educação de um aluno.

"Na flor do movimento"

Como a experiência como professora de uma disciplina do currículo diversificado e ofertada através do Programa Imersão Docente no Centro Pedagógico da UFMG influenciou na construção da minha identidade docente?

Os bolsistas do Programa têm a oportunidade de ofertar a disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), no qual se escolhe um tema para ensiná-lo durante todo o semestre na turma da qual você é monitor. Assim, no segundo semestre acompanhando uma turma do primeiro ano

⁵ AVD – Atividades de vida diária – é um tempo qualificado da rotina escolar do Tempo Integral do Centro Pedagógico, no qual as crianças, sob supervisão de adultos, exercem atividades de alimentação, cuidado pessoal e vivência de atividades culturais e sócio relacionais.

do ensino fundamental, e após os primeiros encontros que foram dedicados ao acolhimento, recepção, adaptação e planejamento teórico para as aulas em conjunto do meu coordenador, novos espaços para ofertas de GTD foram abertos e, naturalmente, aquele seria o momento para evoluir minha participação de monitora para, também, professora.

Como graduanda do curso de Filosofia, seria pertinente que o tema de minhas aulas fosse de teor filosófico, ou mesmo que os métodos utilizados dentro de sala fossem com ferramentas filosóficas. E posso afirmar que ambas as demandas foram satisfeitas ainda que o GTD que dei, intitulado “Na Flor do Movimento”, tenha sido dedicado ao conhecimento e a prática de modalidades do movimento corporal. Durante nossas rodas, busquei utilizar técnicas do método dialético combinadas a jogos, teatros e brincadeiras para indagá-los quanto às filosofias de cada uma das práticas, inclusive e especialmente dos significados literais dos títulos dessas.

Em um primeiro esboço, nossas aulas seriam dedicadas à prática esportiva e teórica das artes marciais, que é uma área de interesse específica. Todavia, devido a incongruência para adequar apropriadamente o esporte a crianças de seis a sete anos de idade, considerando o contexto escolar em que eles não estão ali exatamente por opção — e comparado a um curso feito em uma academia perto de casa, por exemplo, o que muda a dinâmica e a comunicação entre alunos e professores pensando em técnicas, didáticas e no conhecimento do esporte que é pautado na disciplina comportamental e hierárquica —, essa ideia inicial não foi levada adiante. Além disso, o papel filosófico estava opaco diante do cenário como um todo, sendo que é fundamental para a completude empírica do Projeto que eu atribua à oportunidade o exercício de minha graduação. É necessário, então, que os elementos conversem.

Após algumas análises, foi decidido ampliarmos o tema, de um esporte específico para movimentos corporais diversos, tais como: dança, Yoga, atletismo e, também, artes marciais. Nossos estudos foram abordados através da ótica cultural, que reconhece as práticas como patrimônio, além de ser o objeto que nos direcionou a exercitar o método dialético: conhecíamos o esporte e suas particularidades, o praticávamos e então debatíamos sobre. “Na Flor do Movimento” nasceu como uma busca de apresentar um caminho de expressão individual aos participantes através do movimentar-se e também do compartilhar o conhecimento teórico das filosofias de cada prática através de conversas, brincadeiras e registros.

A primeira aula com a turma também foi a primeira aula da minha vida dentro de uma escola, então é claro que esperava desafios de acordo com os primeiros testes práticos de um experimento de criação. O objetivo da aula era nos unirmos com a brincadeira de “O Mestre Mandou”, na qual eu fui ali o mestre e pedi para que todos os doze alunos realizassem alguns movimentos aleatórios que incluíssem: correr, escalar, pular, rastejar, arremessar e pegar, para que tais elementos pudessem ser a base para iniciar em nossa roda a conversa para entender sobre o nosso objeto de estudos e, principalmente, a apresentação do que seriam aqueles encontros semanais. É importante para o desenvolvimento das aulas que as conversas sejam em conjunto e que as perspectivas de cada criança componham o entendimento das nossas práticas, para que eles possam se identificar a elas a sua maneira, compreendendo dessa forma uma didática sociocultural em que seus repertórios são considerados para a construção do conhecimento. Todavia, nesse mesmo campo encontrei meu principal desafio: encontrar a linguagem que comunique com as crianças.

Além do controle do tempo que me preocupou por eu ter preparado menos do que o horário nos permitia para fazer, gerando uma brincadeira que perdurou mais do que o sentido dela permitia, me senti ansiosa para exercer tudo com maestria, me impedindo de mediar com mais naturalidade, e também não fui compreendida ou sequer ouvida pelas crianças no momento de

trocas justamente pela maneira em que escolhi falar com elas. A brincadeira foi aceita, mas a aula ficou confusa.

Meu desejo de sentar em roda e encontrar as crianças por meio de uma mensagem filosófica relacionada aos movimentos da natureza deu errado. O sentido da conversa ficou vagando pelo ar sem que qualquer um pudesse tocá-la e, ao contrário, recebi das crianças alguns gestos resistentes em relação à minha nova posição porque eles ainda me viam como uma monitora divertida, que os acompanha nas brincadeiras, atividades e almoço. Então compreendi: se eu quiser facilitar o acesso ao conhecimento que estava oferecendo àquela turma, devo construir um ambiente propício e deixar de lado a ideia tola de sensibilizá-los através do meu discurso.

Para a aula seguinte decidi desacelerar, principalmente porque ainda não havia ideia alguma formada em suas consciências sobre o que estávamos fazendo ali e sobre o que era o nosso GTD. Se questionados, alguns diziam que era sobre "O mestre mandou" ou nada diziam. Preparei um slide com fotos de diversas figuras famosas por seus movimentos, algumas preferidas por eles como 'O Homem-Aranha' ou 'A Mulher Gato', já alguns nem tanto como diversos atletas olímpicos brasileiros, Albert Einstein, Ayrton Senna, entre outros. Coloquei os personagens conhecidos primeiro, para conectá-los em algo que nos é comum e, posteriormente, apresentei essas novas figuras intercalando entre personagens mais conhecidos e menos conhecidos, sempre apresentando seus feitos e deixando claro quais os tipos de movimentos que exerciam, buscando interações dos alunos também. Ao final do semestre, rerepresentei esse material, mas incluindo fotos de cada um deles e seus "nomes de batalha", que deliberamos em algumas atividades no decorrer das aulas.

Além disso, preparei algumas imagens de patas de animais e, no meio delas, havia mãos humanas; fiz um jogo para adivinharem quais animais eram e seus respectivos movimentos; ainda, perguntei se nós somos capazes de pular como sapos, por exemplo. O objetivo era, além de apresentar a diversidade de movimentos, mostrar que todos nós temos algo em comum: ser humano. Assim, temos a possibilidade de sermos atletas olímpicos um dia também, se quisermos. No fim, pedi que desenhassem seus atletas ou personagens favoritos. A empolgação dos alunos durante a apresentação e os jogos me deixou claro que, para aproximá-los do conhecimento, quanto mais lúdico, melhor.

Com crianças e adolescentes, devemos acessá-los inicialmente não por conceitos abstratos, mas por caminhos conhecidos e concretos. Um exemplo ilustrativo foi em uma das aulas teóricas sobre Yoga em que conversamos sobre o que ela é, esbarrando sobre a união entre corpo, alma e mente, pertencente à definição do exercício. Utilizei alguns artefatos como um bicho de pelúcia, um cubo e uma planta, respectivamente, para exemplificar esses termos, sempre indagando entre nós sobre o que cada um deles significa e, posteriormente, por meio de uma espécie de teatro, unimos esses três elementos e os nomeamos Yoga. A sala de aula, ou o lugar onde se ensina, deve ser configurada e transformada em um ambiente propício para transportarmos nosso imaginário e a linguagem para o conhecimento em que se fala e para quem se fala, onde temos as ferramentas necessárias em mãos.

No decorrer do semestre, os planos de aula foram configurados em três blocos: Yoga, artes marciais e atletismo, permitindo que eu pudesse aprofundar mais em cada uma das áreas. Já com relação ao controle do tempo, precisei começar a preparar mais materiais no Plano, sempre priorizando o essencial, mas incluía atividades complementares. Para muitos, o que digo não é novo, porém reconheço que os desafios em sala de aula são acompanhados das constantes transformações pelas quais vivemos. Não há uma receita infalível para a aula perfeita, pois o que

funciona hoje pode deixar de funcionar amanhã e aí está uma das razões pela qual o docente deve estar incentivado para realizar formações continuadas e procurar manter-se atualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência dos bolsistas no Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da UFMG revela a complexidade e a riqueza do processo de tornar-se professor, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através dos GTD's "Curtas que contam" e "Na flor do movimento", os estudantes puderam vivenciar a docência como uma prática que vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a construção de vínculos, a adaptação às necessidades dos alunos e a reflexão constante sobre o próprio fazer pedagógico. Essas experiências destacam a importância de uma formação docente que integre teoria e prática, permitindo que os futuros professores desenvolvam habilidades para lidar com a singularidade de cada turma e de cada aluno, além de se adaptarem aos imprevistos e às dinâmicas do cotidiano escolar. Tal como apontado por (SILVA *et al* 2022), este é um processo de aprendizagem da docência num sentido de formação humana:

o PID compreende que a formação humana envolve a constituição dos sujeitos na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, conjugando aspectos socioafetivos, corporais, intelectuais, históricos, políticos e culturais, podendo se dar em múltiplos lugares e por meio de diferentes linguagens. Conceber a formação docente em termos de formação humana implica considerar que aprender a ser professor é um processo mais complexo e multifacetado do que dominar o conhecimento científico e desenvolver determinadas metodologias de ensino (SILVA *et al*, 2022, p. 44, 45).

Por fim, o relato reforça a ideia de que a docência é um processo contínuo de aprendizado e transformação, no qual a relação com as crianças desempenha um papel central. A imersão no "chão da escola" proporcionou aos bolsistas não apenas a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos, mas também de construir uma identidade docente pautada na reflexão, na empatia e na capacidade de se reinventar diante dos desafios. Essas vivências evidenciam a necessidade de programas de formação que valorizem a experiência prática e a interação com a comunidade escolar, contribuindo para a formação de professores mais preparados e sensíveis às demandas da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, A. S. de. Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 661–681, 2017. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n6.p661-681. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3863>. Acesso em: 27 fev. 2025.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.



LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: scielo.br/j/ha/a/FVKz5RJSyg8YWrV7HpfxQnQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 fev. 2025.

SILVA, A. P. P.; FARIA, J. B.; FARIA, E. S.; MENEZES, E. C. A experiência de coordenar o Programa de Imersão Docente no Ensino Remoto Emergencial. **RCP –Revista do Centro Pedagógico**, v.1, n.1, p. 42-49, 2022.