

A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO SINGULAR E PLURAL NO PROGRAMA DE IMERSÃO DOCENTE DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG

THE CONSTRUCTION OF A SINGULAR AND PLURAL CURRICULUM IN THE
TEACHING IMMERSION PROGRAM OF THE PEDAGOGICAL CENTER OF
UFMG

Flávia Helena Pontes Carneiro¹
Bê Afonseca Cruz Carvalho²

RESUMO: O Centro Pedagógico da UFMG tem como função trabalhar na educação básica, no desenvolvimento da pesquisa, na experimentação de novas práticas pedagógicas, na formação de professores e na criação, implementação e avaliação de novos currículos. Este texto pretende apresentar, articuladamente, o processo da criação, oferta e avaliação da disciplina Grupo de Trabalho Diversificado (GTD) Ecos: biomas com arte, no âmbito do Programa de Imersão Docente (PID) da escola, ao processo de formação docente. O trabalho se apoia na observação da prática e na construção de uma relação pedagógica com os estudantes mediada pelos conhecimentos de diferentes áreas, resultando na construção de um currículo singular e plural, que se constrói sempre, a partir da experiência, como um ensaio. A disciplina ofertada foi avaliada como significativa pelos participantes, tendo sido apresentada em eventos acadêmicos pelos estudantes do 3º ano do ensino fundamental e pela monitora.

Palavras-chave: Biomas; Arte; Formação Docente; Currículo.

ABSTRACT: UFMG's Pedagogical Center works in basic education, developing research, experimenting with new pedagogical practices, training teachers and creating, implementing and evaluating new curricula. This text aims to present the process of creating, offering and evaluating the subject Diversified Work Group (DWG) Ecos: biomes with art, within the scope of the school's Teacher Immersion Program (PID), in conjunction with the teacher training process. The work is based on observing practice and building a pedagogical relationship with students mediated by knowledge from different areas, resulting in the construction of a unique and plural curriculum, which is always built from experience, like a rehearsal. The course offered was evaluated as significant by the participants, and was presented at academic events by the 3rd year elementary school students and the tutor.

Keywords: Biomes; Art; Teacher Training; Curriculum.

INTRODUÇÃO

O Centro Pedagógico é a escola de aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doravante CP, onde acontece o Programa Imersão Docente (PID) que possibilita aos monitores, estudantes de graduação da UFMG, um contato diário e direto com a educação de crianças e adolescentes, do primeiro ao terceiro ciclo de formação

¹ Flávia Helena Pontes Carneiro, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, helenaf.la-via@gmail.com

² Bê Afonseca Cruz Carvalho, Estudante de Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais, afonseca-cruzbe@gmail.com

humana, por meio do acompanhamento de turma, do acompanhamento de estudantes público-alvo da educação especial, da formação de pares e da ministração de disciplinas no Grupo de Trabalho Diversificado (GTD).

O GTD é uma disciplina na qual o estudante de graduação da UFMG, bolsista do programa, tem a oportunidade de praticar o exercício da docência por meio da proposição de um tema de sua escolha junto à sua orientadora, adequado aos conhecimentos e capacidades dos estudantes de cada faixa etária. Essa disciplina é oferecida a um grupo reduzido de alunos, geralmente a metade da turma, podendo haver pequenas variações nesta quantidade.

Neste relato, apresentaremos a experiência de como o GTD foi pensado e ofertado para estudantes do 3º ano do ensino fundamental ao possibilitar uma aproximação da prática docente a partir da experimentação pedagógica, culminando na constituição de um currículo singular e plural. Apresentaremos também as reflexões oriundas do processo de orientação ao longo de encontros semanais ocorridos durante o ano de 2024.

Ao conhecer o edital para se candidatar ao programa, a monitora se encantou pela ideia de poder ofertar um GTD e ministrar aulas para crianças do Centro Pedagógico, além da oportunidade de construir novos conhecimentos em sua formação docente inicial.

Essa experiência no PID iniciou em fevereiro de 2024 com um desejo da monitora de explorar, simultaneamente, conhecimentos relativos ao seu aprendizado no curso de Ciências Biológicas/Licenciatura, sobretudo aqueles relacionados à área ambiental, como botânica, zoologia e ecologia e também à sua paixão pelas artes gráficas, em especial pela ilustração, produção de tirinhas e quadrinhos.

Enquanto desenvolvia sua função de acompanhamento de turma, a monitora se engajava na observação dos estudantes em sala de aula e no recreio, o que trouxe muitas possibilidades para se pensar a oferta desta disciplina. A interação dos estudantes com natureza no parquinho, durante o recreio, era instigante, pois naquele espaço eles gostavam de coletar pequenos insetos e também de coletar plantas que tentavam replantar em outros lugares. As crianças chamavam este lugar de “jardim” e a brincadeira, em suas palavras, funcionava como uma espécie de “empresa”, que administravam coletivamente, com a ajuda uns dos outros e surpreendente seriedade. Desta maneira, a atividade lúdica que realizavam diariamente apresentava um ponto de partida interessante para apoiar a proposta do GTD, articulando o interesse das crianças pelos seres vivos do ambiente da escola aos conhecimentos oriundos do curso de Ciências Biológicas da monitora. Cabe destacar que o parquinho no CP, espaço onde ocorre o recreio, é uma área bem grande, aberta, com brinquedos, árvores, canteiros, com mata ao redor, cenário no qual se desenvolvia essa ação das crianças. Ademais, também foi possível à monitora observar, em sala de aula, o interesse pela ilustração, pela criação de histórias em quadrinhos, além do momento especial de alfabetização e letramento que viviam com diversas práticas de leitura e escrita.

Após esse momento inicial de contato, observação e experimentação do cotidiano da escola, iniciamos a construção da proposta pedagógica visando articular este conjunto de informações, interesses, demandas e desejos.

CONSTRUINDO UMA PROPOSTA SINGULAR E PLURAL PARA O GTD

Importa destacar, brevemente, a concepção de currículo que embasa este trabalho. A palavra currículo, *scurrere* em latim, em seu sentido etimológico, significa “correr” ou “pista de corrida” (GODSON, 1995). A ideia de pista de corrida carrega o sentido de um percurso que se faz a partir de um ponto inicial, um percurso a ser feito e de uma chegada, um final a ser alcançado. Esta ideia fundamenta como o currículo era comumente pensado nas práticas escolares e nas políticas públicas. Paraíso (2023) argumenta que essa forma de pensar o currículo, identificado como um “currículo maior”, feito pelo Estado e presente nas políticas curriculares mais amplas é aquele valorizado pela governabilidade neoliberal e visa a produção de condutas adaptadas a um “regime capitalista, colonial e heteropatriarcalista” (PARAÍSO, 2023, p. 130). Em contrapartida a essa perspectiva, a autora aponta para a ideia de um “currículo menor”, ou seja, aquele que é “construído em processos de exterioridade ao Estado, por docentes que se abrem a experimentar no cotidiano da escola” (PARAÍSO, 2023, p. 14).

A partir desse entendimento, Caldeira *et al.* (2025) argumentam que este currículo, ao ser construído a partir da experiência,

tem como característica ser, ao mesmo tempo, *singular*, porque tem características únicas e variam conforme as demandas e necessidades do momento e dos/as estudantes, e *plural*, pois é produzido coletivamente, no contato entre professores/as, estudantes e a diferença. Ele também é percebido como um ensaio constante, já que nunca está pronto e precisa estar sempre aberto para acolher a todos/as e ser sempre um processo construído colaborativamente e no diálogo entre os/as docentes. Somente quando isso se efetiva, os/as professores/as parecem reconhecer um saber fazer próprio da sua experiência que consegue contribuir para a construção de práticas que se conectam aos/as estudantes e, portanto, produzirem uma educação, de fato, inclusiva (CALDEIRA *et al.*, 2025, no prelo).

A partir desse entendimento, consideramos que o currículo não é somente um documento que norteia os saberes necessários a uma etapa e adotamos a perspectiva apontada por Paraíso (2023) de um currículo “menor”, que se constrói na experiência e que é, ao mesmo tempo, *singular* e *plural*. Vamos, por conseguinte, descrever o modo como a ideia foi construída no contexto do PID ao possibilitar o contato da monitora com o cotidiano escolar.

Ao começarmos a construção de uma nova proposta de GTD, era preciso conhecer os conhecimentos previamente construídos na área de estudo de cada um. Por parte da monitora, um conjunto de conhecimentos e habilidades eram provenientes de sua área acadêmica em Ciências Biológicas. Esses apresentavam afinidades com conteúdos e habilidades previstas para os estudantes da disciplina Ciências Humanas e da Natureza ofertada pela professora orientadora. Buscamos, assim, articular os conhecimentos e desejos dos sujeitos envolvidos nessa experiência escolar e, após um breve período de observação, aproximadamente um mês, foi se delineando uma proposta no processo de orientação.

O título da disciplina ofertada no GTD, ECOs: Biomas com arte, traduz o forte

desejo da monitora e orientadora de oferecer aos estudantes do 3º ano uma disciplina cujos conhecimentos são oriundos de diversos campos, integrando interdisciplinarmente a biologia, a arte e a didática. A forma como cada um é afetado pelo conhecimento se traduz, neste espaço, como um trabalho de lapidação, modelando a experiência a partir de um conjunto de possibilidades e limitações.

Após conversas sobre os elementos disponíveis para se elaborar a disciplina, definimos a ementa do GTD que reuniu, assim, noções básicas e introdutórias de biologia, geografia, ilustração, leitura e escrita visando apresentar os biomas brasileiros à turma por meio dos vídeos educativos da série “Guardiões da Biosfera” e por meio da leitura de alguns contos de animais. Buscou-se focar sobretudo nos biomas Mata Atlântica e Cerrado, presentes na região de Minas Gerais, visando sensibilizar e conscientizar os estudantes sobre a natureza ao seu redor, explorando suas vivências diárias através de diversas linguagens artísticas.

Vale destacar que, uma vez criada a proposta do GTD para o 1º semestre letivo e — tendo sido bem avaliado pelos estudantes, monitora e professora orientadora —, decidimos oferecer novamente o GTD, no segundo semestre, para outro grupo de estudantes da mesma turma.

As aulas duravam cerca de 1 hora e 20 minutos e ocorriam uma vez por semana. Iniciamos o contato com a temática dos biomas a partir da apresentação dos vídeos da série animada nacional “Guardiões da Biosfera”, disponível no *YouTube*. Ela retrata as aventuras de quatro amigos que exploram os biomas Mata Atlântica, Pantanal, Cerrado, Caatinga e Floresta Amazônica através de uma perspectiva fantasiosa e educativa. Um vídeo complementar foi utilizado para explorar o Pampa, com o vídeo “Pampas”, do canal Guia do Estudante, também presente no *YouTube*, escolhido devido à ausência da representação desse bioma na série citada anteriormente.

Para explorar os conhecimentos prévios dos estudantes, visando conectá-los aos conteúdos da série “Guardiões da Biosfera”, foi elaborado um conjunto de perguntas norteadoras e de caráter exploratório para a proposta didática. “Qual a relação das crianças do CP com a natureza ao seu redor durante os recreios no parquinho?”; “O que gostam de fazer?”; “Quais são os animais encontrados no CP?” Outras perguntas foram introduzidas para levantar os conhecimentos que os estudantes tinham a respeito dos biomas e construir uma base conceitual para acompanhar os episódios da série. “O que é fauna? E flora?”; “O que é bioma?”. “Quem já ouviu falar de biomas?” “Quais são os biomas do Brasil e qual a sua importância?”; “Quais são algumas de nossas espécies nativas?”; “Como são as paisagens dos biomas brasileiros?”; “Como são as populações nativas que vivem nos diferentes biomas brasileiros?” Para iniciar uma compreensão e um processo investigativo sobre os problemas ambientais, outras indagações foram feitas após as crianças verem os vídeos: “quais os problemas enfrentados para conservar os biomas?”; “como é o Cerrado?”; por que ele é tão importante?”; “quais são seus problemas?” É importante destacar que esse conjunto de perguntas foi sendo inserido gradualmente nas conversas à medida que as aulas foram ocorrendo, oportunizando a exploração desses conteúdos.

Além dos vídeos, outros recursos foram utilizados com foco nos biomas presentes em nosso estado — o Cerrado e a Mata Atlântica — como, por exemplo, contos do livro

“O Macaco Juca”, do escritor e ilustrador belorizontino Wilson Baptista (1996), cujas histórias focam na vida de uma família de macacos e suas aventuras envolvendo a convivência com a fauna e a flora dos biomas de nossa região. Tirinhas da coletânea “Cerrado em quadrinhos”, do artista Evandro Alves (2024), natural de Lagoa Santa, foi outra referência muito inspiradora, considerada importante para ser explorada com as crianças pelo seu caráter artístico e pela perspectiva crítica aos impactos ambientais do agronegócio e da mineração.

As propostas de trabalho incluíam outras atividades como: atividades de identificação das regiões brasileiras e do estado de Minas Gerais com a utilização de mapas (**Figura 1**); atividades de reconhecimento da distribuição dos biomas e atividades para colorir as paisagens dos seis biomas brasileiros estudados. Também foram criadas pela monitora atividades para completar quadrinhos com personagens inspirados na fauna observada no CP, com os quais os estudantes interagem (**Figura 2**), tais como o mico-estrela, o jacu e o gafanhoto. Ao final do estudo, os estudantes fizeram fichas informativas sobre um animal e uma planta nativos do Cerrado.

As discussões em sala foram se adequando aos questionamentos que emergiam por parte das crianças, como a curiosidade sobre a razão das queimadas que assolavam o Brasil naquele período ou quando traziam informações sobre seus animais preferidos. O estudo sobre o gafanhoto também acabou sendo incorporado uma vez que os estudantes da turma costumavam coletar gafanhotos para montar suas “fazendas de grilo”, gerando uma vontade, por parte da monitora e professora, de esclarecer a diferença entre grilo e gafanhoto, além de como poderíamos explorar a natureza com consciência e respeito aos seres vivos. Nesse sentido, também foi organizada uma visita da Liga de Estudos e Biodiversidade de Insetos (LEBI – UFMG) aos 3^{os} anos, possibilitando maior contato com esses artrópodes, suas classificações e características.

Ao considerar as características únicas de um grupo de crianças — com seus desejos, curiosidades, as demandas e necessidades do momento e dos/as estudantes — e ao considerar sua construção dialógica envolvendo diversos sujeitos, o GTD proposto se configura como uma proposta curricular *singular e plural*.



Figura 1. Atividade usando mapas dos biomas do estado de Minas Gerais.
Fonte: Acervo pessoal das autoras (2024).

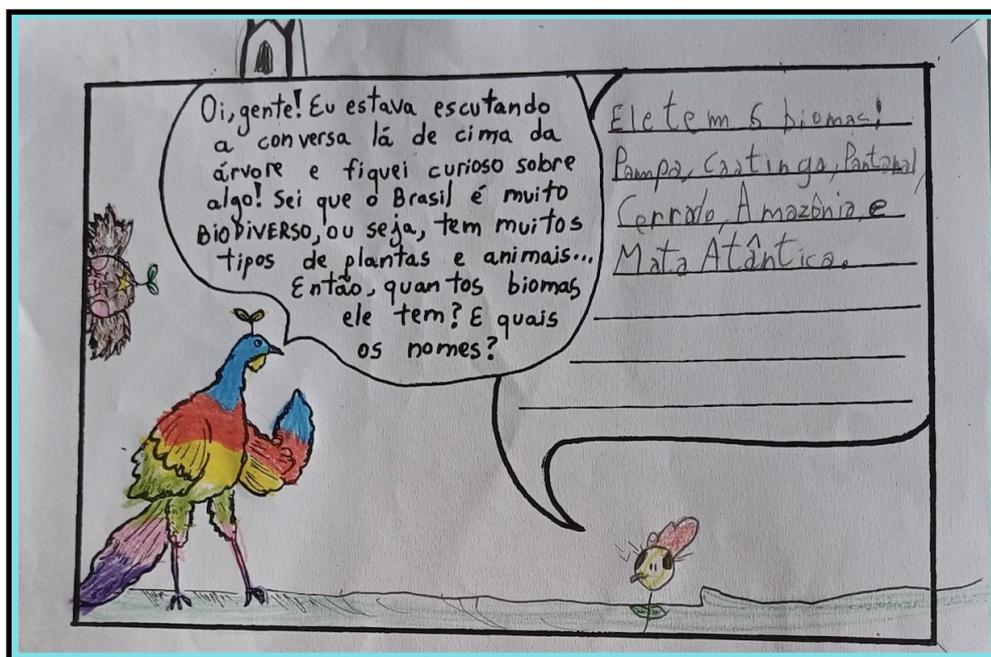


Figura 2. Atividade sobre os biomas com o jacu, criada pela monitora.
Fonte: Acervo pessoal das autoras (2024).

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA: O PLANEJADO E O VIVIDO

O estudo voltado para as interações didáticas nas aulas de língua materna e para as interações em sala de aula, proposto por Matencio (2001), serviu de inspiração para pensar o trabalho de orientação e reflexão da experiência didática junto à monitora. As contribuições do estudo de Matencio (2001) para a formação inicial de professores nos auxiliam a entender a aula na perspectiva de um projeto didático e de uma interação didática. Contudo, o estudo se diferencia quanto ao propósito e à metodologia deste texto, já que é proposta uma pesquisa do discurso em sala de aula, diferentemente deste trabalho, que busca pontos de contatos para organizar o planejamento das aulas e para refletir sobre a prática docente.

Em sua pesquisa, Matencio (2001) propõe um modelo analítico para estudar a aula como gênero e salienta a necessidade de construir um modelo aplicável a todas as aulas. A autora estabelece uma tipologia da interação, analisando diferentes segmentos da aula, em etapas. Além disso, ela examina a aula na perspectiva das interações verbais, visando construir uma tipologia específica das unidades analíticas da aula, tais como: abertura; preparação; desenvolvimento; conclusão e encerramento. Neste trabalho, utilizamos as unidades da aula aproximadamente, mas distinta, visando uma organização do planejamento da aula. Salientamos que, diferentemente do estudo de Matencio, as aulas da monitora não foram gravadas e não foram objeto de análise discursiva.

Assim, para pensarmos a organização do tempo da aula e das funções de cada momento, os planejamentos previam, com certa aproximação ao proposto por Matencio (2001), quatro momentos: 1) Momento inicial de acolhida; 2) Construção coletiva da proposta e preparação da atividade; 3) Desenvolvimento da atividade e 4) Encerramento e avaliação junto aos estudantes. Para cada um desses momentos da aula, eram definidos os focos da atenção didática, tais como: os objetivos específicos de cada um desses momentos referentes tanto à organização didática dos conteúdos como à organização social do grupo. No ‘Momento inicial de acolhida’, as interações estavam voltadas para o contato inicial com as crianças. Em seguida, no momento de ‘Construção coletiva da proposta e preparação da atividade’ o planejamento era apresentado às crianças e, em seguida, eram negociadas as possibilidades de alteração e incorporação de sugestões. Neste momento também eram feitos os combinados de como a proposta iria se concretizar, apresentando aos estudantes o que seria necessário fazer para realizá-la. No momento ‘Desenvolvimento da atividade’, o foco era a atividade em si, visando explorar os conteúdos e habilidades previstas no planejamento. O momento final, ‘Encerramento e avaliação junto aos estudantes’, consistia em avaliar a aula junto aos estudantes para servir de base para a continuidade da sequência didática prevista e/ou para a revisão do planejamento inicial da disciplina.

Ao tratar da organização da aula, Matencio (2001, p. 81 e 82) aponta que “ela envolveria um conjunto de dimensões que englobam desde as dimensões relacionadas ao conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer até a dimensão do conhecimento sobre esse tipo de interação e o saber dizer”. A autora diferencia, ainda, os elementos que têm implicações no gerenciamento da aula e os efeitos didático-discursivos, a saber: o ritmo social e o ritmo acadêmico. O primeiro refere-se ao modo como a professora realiza

ações didático-discursivas, visando administrar a organização do grupo, com foco nos aspectos sociais da interação. Matencio (2001) destaca o processo de gerenciamento das relações interpessoais relacionado à construção de identidades e dos papéis de professor e aluno, bem como a regulação das contribuições dos interlocutores no grupo. O ritmo acadêmico refere-se aos aspectos discursivos relacionados ao objeto de ensino e aprendizagem, que estão orientados pelo projeto didático, tais como, “objetivos do professor, conteúdos selecionados, abordagens e estratégias de ensino e de avaliação” (MATENCIO, 2001, p. 90).

A autora destaca a complexidade do gerenciamento da aula, considerando-se as diferentes naturezas discursivas decorrentes dessas dimensões, implicando ajustes nos ritmos e acarretando, às vezes, uma focalização no aspecto social da interação em detrimento dos aspectos acadêmicos.

Esses elementos são considerados importantes para compreendermos o planejamento e a materialização da aula, já que no início, no momento do planejamento, temos uma ideia do que será proposto, o que não significa que tudo ocorrerá tal qual o planejado. Para muitos monitores, estudantes em formação que iniciam a docência no PID, o planejado ainda não incorpora as imprevisibilidades interacionais de uma sala de aula. A atenção a esses ritmos pode auxiliar na identificação do que acontece de fato durante a aula.

Conversando e refletindo sobre as aulas do GTD

Para acompanhar o andamento das atividades desenvolvidas no GTD junto ao grupo de estudantes, a monitora produziu registros que consistiam numa autoavaliação da prática vivenciada, feitos após as aulas, contendo reflexões e apontamentos dos pontos positivos, as dificuldades e os desafios encontrados, bem como a proposição de alterações e ajustes a serem feitos no planejamento para as aulas seguintes. Esses aspectos eram discutidos nas reuniões semanais de orientação numa perspectiva reflexiva, incorporando a reflexividade ao processo formativo, essencial ao fazer docente. Buscávamos, também, dentre outros aspectos, perceber e diferenciar os ritmos acadêmicos e sociais, conforme proposto por Matencio (2001).

Importante destacar que, no processo de orientação, em especial no acompanhamento das aulas, considerávamos não somente o planejamento idealizado, mas o modo como foi desenvolvida a aula e como a interação didática ocorreu no grupo, o que é extremamente importante no processo formativo dos futuros docentes.

A partir dos relatos de como a proposta de aula foi sendo efetivamente desenvolvida —como o planejamento dos diferentes momentos, os conteúdos acadêmicos, desenvolvidos e como se desenvolveu a interação didática—, íamos avaliando como a participação de cada um do grupo, monitora e alunos, impactou positiva ou negativamente a realização da aula planejada e a consecução dos objetivos. Nesses momentos, os sentimentos da monitora eram sempre acolhidos e se tornavam a base para reflexão, sendo o afeto considerado um importante elemento na orientação.

Tentávamos mapear, de forma sistemática, os desafios e traçar estratégias no sentido de ter um maior engajamento dos estudantes e de tentar entender e solucionar os

problemas identificados. Onde localizávamos as dificuldades, no ritmo acadêmico ou no social? Os problemas estariam na forma em que a aula foi pensada (como os diferentes momentos aconteceram)?; na forma em que os conteúdos foram apresentados?; na compreensão do conteúdo por parte dos estudantes ao longo do desenvolvimento da atividade?; na interação didática monitora com os estudantes?; nas interações entre os estudantes, impactando o ritmo social da aula?; nas questões trazidas pelas crianças? ou nas suas percepções do que estaria ocorrendo na aula?

Os maiores desafios identificados pela monitora foram os desrespeitos aos combinados por parte de alguns estudantes, embora, em diversos momentos, ao longo das orientações, pensávamos em algumas adequações para as sequências didáticas das atividades, buscando ajustar o ritmo acadêmico da aula.

Sabemos que a prática da sala de aula envolve uma complexa interação com diferentes sujeitos: alguns alunos se mostram mais cooperativos; outros são bastante curiosos e participativos e há aqueles que se mostram mais desafiadores, mesmo para docentes mais experientes, podendo ser mais agitados, desrespeitando os combinados prévios, conduzidos para o bom andamento da aula. Não cabe aqui discutir os fatores identificados em cada momento, podendo estar entre eles, a forma de condução da atividade, a linguagem utilizada com as crianças — trazendo maior ou menor clareza para efetivar a comunicação —, a adequação da atividade quanto ao grau de complexidade ou o *timing* da atividade, isto é, o tempo gasto em cada momento da aula e, também, questões de natureza psicossocial trazidas pelos estudantes que se refletem nos ritmos da aula. Frequentemente, tais questões, ocorridas nos grupos do 1º e 2º semestres, foram identificadas como comportamentos desafiadores e experienciados pela monitora com apreensão, às vezes com tristeza e estresse.

A sala de aula é um ambiente complexo onde ocorrem diversos eventos simultaneamente. Estar ciente desta característica é, ao mesmo tempo, uma chave para o início de uma compreensão desta complexidade e uma busca de respostas e interpretações para a pergunta: O que está acontecendo aqui e agora?

A sala de aula traz para o cotidiano da escola a dimensão da complexidade. A compreensão de tal conceito proposto por Edgar Morin, segundo Vega e Nascimento (1999), nos ajuda a perceber a multiplicidade de eventos, acontecimentos, percepções, concepções que se entrecruzam na sala de aula. Obviamente, não se pode reduzir a dimensão da sala de aula à questão da disciplina. Nela coexistem múltiplas dimensões do real e os sujeitos que compõem a sala de aula se mostram múltiplos, sendo necessário, para sua compreensão, um olhar complexo em todas as dimensões epistemológicas: física, biológica, antropológica, sociopolítica, histórica, afetiva, cultural, etc. (CARNEIRO, 2015, p. 36).

Desta maneira, pensar nos ritmos social e acadêmico é somente uma das formas de aproximação do real da sala, cabendo ao docente interrogar-se e cultivar uma atitude reflexiva ao longo de sua carreira docente.

É preciso, também, considerar que nem sempre aquilo que foi previamente planejado, organizado para ser desenvolvido ao longo de um dia ocorre tal qual

imaginado, idealizado. É necessário considerar certo grau de imprevisibilidade oriunda das interações didáticas e da organização social do grupo. Nesta perspectiva, a aprendizagem da prática docente se mostrou para a monitora tão incerta, criativa e potente, já que o planejamento prévio contava com participações das crianças, o que não podia ser previsto.

Ensaio: alinhavando os compromissos, experimentando possibilidades e construindo caminhos

Para os problemas identificados em relação ao desrespeito aos combinados mais desafiadores, que diziam respeito ao ritmo social da aula, a linha de ação consistia em uma abordagem afetuosa, por meio de conversas da monitora com alguns alunos, individualmente, às vezes coletivamente, nas quais se propunha que o(s) estudante(s) fizesse(m) uma autoavaliação de seu comportamento visando entender o que estava ocorrendo e como poderíamos ter um maior engajamento na atividade. Nesse contexto, os combinados acordados, tanto no GTD quanto em outras disciplinas e em momentos do cotidiano escolar, eram reforçados na perspectiva da construção de rotinas e do estabelecimento de regras claras de convivência. A construção da autoridade na condução do grupo, do aprendizado do manejo de classe por parte da monitora, dos saberes oriundos da prática foram sendo construídos gradualmente enquanto o tempo materializava uma história com avanços paulatinos, fundamentados em um processo reflexivo e sistemático da experiência vivida, com base no estabelecimento do contrato pedagógico.

É com o estabelecimento do “contrato pedagógico” que, segundo Aquino (1999, p. 148), se definirá o enquadre para a construção das rotinas de trabalho e das regras de convivência no âmbito da instituição escolar, mais precisamente na sala de aula, lócus da interação professor-aluno. Não se pode considerar, contudo, que sua formulação inicial seja condição suficiente para que as interações ao longo do processo de ensino-aprendizagem sejam delineadas nos padrões previstos. Tal contrato deve ser constantemente (re)construído (CARNEIRO, 2015, p. 43).

Foi possível à monitora compreender sua posição em sala de aula, entendendo ser importante a construção de uma autoridade responsável pela condução da aula e que essa não exclui o afeto entre monitora e estudantes, mas se dá em um movimento constante de atenção aos ritmos da aula e em constante (re)construção do contrato pedagógico.

Ao ministrar ambos GTDs, ECOs: Biomas com arte, a monitora teve a oportunidade de se ver em um lugar de docência no qual o saber docente vai sendo construído gradualmente e conhecimentos de diversas naturezas são compósitos desse saber: o conhecimento da área, das diversas metodologias, de cada um dos estudantes, de como se dá a interação social entre eles, da cultura escolar, dentre outros.

Ao construir uma proposta curricular para o GTD, vemos como ela é *singular* ao buscar englobar as características, particularidades e demandas dos sujeitos envolvidos, dentre eles os estudantes, as da própria monitora e também da professora orientadora. A proposta curricular também é entendida como *plural*, já que o fazer é sempre coletivo,

em diálogo constante com o outro. Vemos assim que “um currículo menor” se faz no coletivo, já que toda ação implica sempre na participação dialógica de muitos indivíduos. “Ele se faz por meio de multiplicidades: de saberes, de encontros, de pessoas, de afetos, de objetos e de uma infinidade que só se pode reconhecer por meio da imersão nesse currículo” (CALDEIRA *et al.*, 2025, no prelo).

A monitora enfrentou, inicialmente, incertezas e inseguranças em relação à capacidade de ensinar o conteúdo e de reconhecer a relevância do tema para os estudantes. Consideramos natural que isso ocorra, dado o contato inicial com a experiência docente e com as aprendizagens acerca das complexidades da sala de aula. Destacamos que as dúvidas e incertezas no processo pedagógico se mostram parte da vivência, já que possibilitam a autorreflexão em relação à prática docente, colocando-a sempre numa perspectiva de análise.

Destacamos que, no processo de ensino e aprendizagem, percebeu-se que as crianças aprenderam a maioria do conteúdo e se interessaram verdadeiramente pelos biomas, sobretudo pelo Cerrado, o que foi observado em conversas das crianças fora do horário do GTD. O trabalho desenvolvido foi apresentado, pelos estudantes e monitora, em uma feira científica, a XII Feira Brasileira de Trabalhos de Iniciação Científica na Educação Básica e Técnica, doravante FEBRAT (**Figura 3**), na qual os estudantes gravaram vídeos de apresentação do estudo, revelando não somente o compromisso e seriedade dos estudantes com o trabalho, mas também que aprenderam o conteúdo, consolidando os conhecimentos e habilidades previstos na disciplina.

Com o passar do ano, mudanças significativas foram observadas tanto na turma quanto na perspectiva docente da monitora. Essa última tornou-se mais confiante em seu processo de planejamento dos conteúdos de ensino, além de mais curiosa em relação à efetividade da organização didática, compreendendo melhor os ritmos acadêmicos e sociais que ocorrem na sala de aula. Questionamentos específicos referentes à forma de captar e manter a atenção dos estudantes em diversos momentos, como “usar ou não o chocalho para chamar atenção da turma?”, “usar ou não a música como instrumento pedagógico?” ou “organizar as atividades individuais, em duplas ou em grupos?” refletiam um conhecimento inicial sobre a prática docente, compreendendo que as formas de organizar o grupo, isto é, de pensar o ritmo social da aula impactava o seu andamento global.

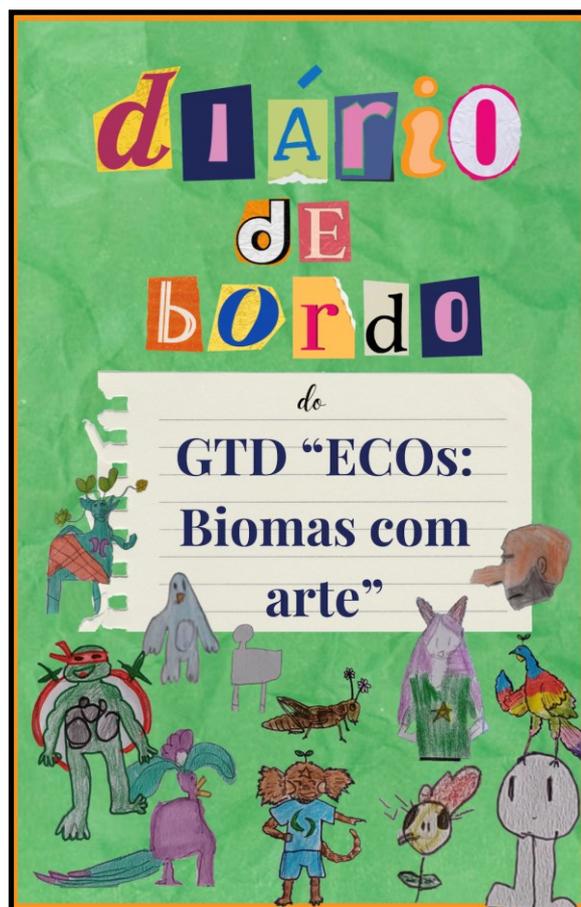


Figura 3. Capa do Diário de Bordo apresentado na XII Febrat em 2024, referente ao GTD.

Fonte: Acervo pessoal das autoras (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no PID do CP possibilita uma aproximação da prática docente, na qual vários papéis podem ser assumidos pelos/as monitores/as na escola e cada um deles oferece uma oportunidade para ver e aprender com todos da comunidade escolar. Destacamos que as aprendizagens da monitora foram sendo construídas por sucessivas reflexões sobre a sua prática no CP, imersas em complexas redes de interação em diferentes espaços de formação na escola: seu papel como docente enquanto ministrava o GTD; nos momentos de orientação, trazendo seus afetos, ideias e registros das suas vivências; na função de acompanhamento de turma, dentro e fora de sala de aula observando os alunos em diversos momentos e disciplinas; como membro da equipe do ano escolar com as discussões e reflexões também feitas com as professoras da turma e na formação junto aos pares, no diálogo com outros monitores do PID sobre suas trajetórias, desafios e aprendizagens.

Ao longo da prática do GTD muitos desafios foram vividos e a imersão, na docência possibilitou o despertar para pensar formas de: organizar o conteúdo objetivando

reconhecer os pontos mais importantes e interessantes a serem tratados; avaliar o quanto de informações está sendo compreendido a cada momento; buscar formas diversas de explicar o conteúdo considerando o ano escolar e conhecimentos prévios dos estudantes, adequando a forma como a linguagem é usada na interação didática; conhecer os alunos em suas especificidades, potencialidades e interesses; lidar com conflitos entre os estudantes; (re)estabelecer o contrato pedagógico sempre que necessário; lidar com preconceitos dos estudantes em relação a alguns temas tratados e demonstrar afeto mantendo um limite e autoridade, dentre outras aprendizagens.

Foi possível aprender que a sala de aula e o ambiente escolar, com sua multiplicidade de sujeitos e contextos, não são previsíveis, mesmo com horários e aulas planejadas. O fator humano intrínseco à educação traz consigo a complexidade para a sala de aula. A experiência da monitora no processo pedagógico se mostrou criativa e potente em relação à criação de diferentes materiais didáticos e abordagens em sala de aula, no acolhimento do que foi trazido pelas crianças ao longo dos encontros e, especialmente no que diz respeito à compreensão de suas capacidades e desafios enfrentados, compreendendo e construindo lentamente as habilidades envolvidas na prática docente.

O processo de orientação mostrou-se prazeroso e enriquecedor diante da possibilidade de explorar múltiplas formas de construção da proposta pedagógica, reafirmando o caráter *singular e plural* do currículo no âmbito do GTD e, especialmente, significativo por participar diretamente da formação inicial de professores junto ao Programa de Imersão Docente do CP. Ele garantiu um espaço para o desenvolvimento da capacidade analítica sobre o fazer docente, trazendo, por meio de uma atitude interrogativa sobre a prática, distanciamento e autocrítica, fundamentais no processo de formação docente.

Ao possibilitar que práticas pedagógicas no GTD sejam experimentadas, construídas em conjunto, planejadas, discutidas e avaliadas, o PID oportuniza uma vivência significativa, mobilizadora e transformadora para a monitora, a orientadora e para os estudantes, impactando significativamente o desenvolvimento dos estudantes da educação básica, a formação docente inicial de estudantes da graduação e a implementação e de novos currículos.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. **Cerrado em quadrinhos**. 1º. ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2024.

BAPTISTA, W. **O macaco Juca**. 4º. ed. Belo Horizonte: Editora Água Branca, 1996.

CALDEIRA, M. C. S. *et al.* Sensações, impressões e as implicações das primeiras experiências de professores da educação básica com estudantes PAEE para a construção de um currículo inclusivo. **Rev. Ponto de Vista**, Viçosa, 2025. No prelo.

CARNEIRO, F. H. P. Autoridade e disciplina na escola: reflexões sobre a construção da autoridade no contexto de formação de monitores. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica: Educação, Cultura e Sociedade**, Recife, v. 1, n. 1, p. 33-45, 28 nov. 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernoscap/article/view/14992>>. Acesso em: 1 set. 2024.

CARVALHO, B. A. C. C.; CARNEIRO, F. H. P. O Ecoar dos biomas brasileiros através da arte: uma experiência do grupo de trabalho diferenciado. In: **12ª Feira Brasileira de Trabalhos de Iniciação Científica (FEBRAT)**. Belo Horizonte: Even3, 2024. Disponível em: <https://museuponto.org/12febrat/acesso/categoria-b/14b-o-ecoar-dos-biomas-brasileiros-atraves-da-arte-uma-experiencia-do-grupo-de-trabalho-diferenciado/>. Acesso em: 02 mar. 2025.

GODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIA DO ESTUDANTE. **Biomas brasileiros**: Pampa. Canal Guia do Estudante, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/TBEDhBCO1ow?si=kgu_-mB-vO77mS7u> Acesso em: 5 set. 2024.

MAGMA CULTURAL. **Guardiões da Biosfera**: Cerrado 01. Canal Magma Cultural, 31 jan. 2011. Disponível em: <<https://youtu.be/aWaWYY8P5-I?si=l3LzEzd6oj9oLS2e>>. Acesso em: 5 set. 2024.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e da aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 256 p.

PARAÍSO, Marluicy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.