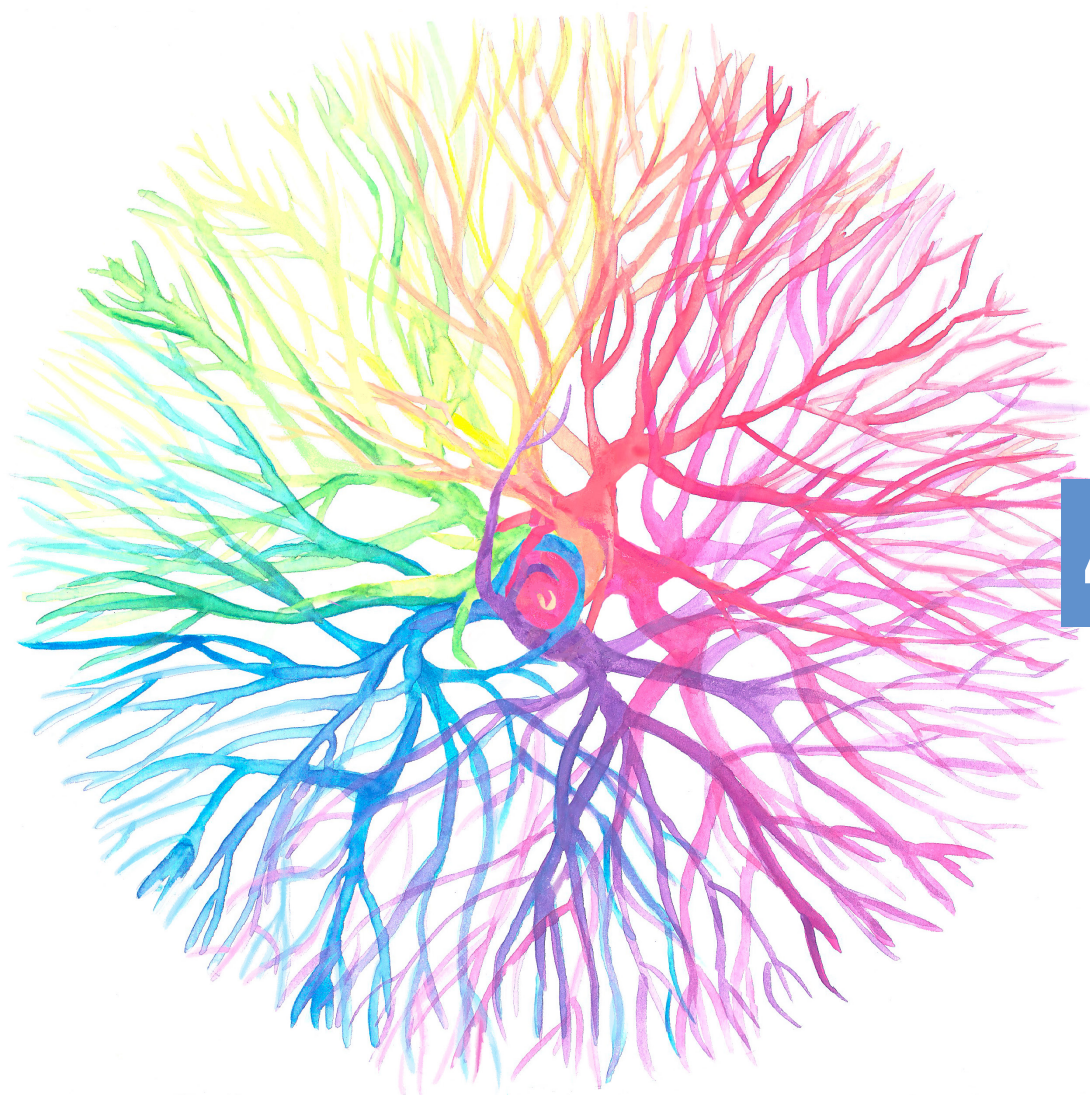


# SÉRIE ACADÊMICA

ISSN 1980-3095



42

**PUC**  
CAMPINAS

# EQUIPE EDITORIAL

## **PRESIDENTE DA SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO E GRÃO-CHANCELER DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

Dom João Inácio Müller

### **REITOR**

Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

### **VICE-REITOR**

Prof. Dr. Pe. José Benedito de Almeida David

### **PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cyntia Belgini Andretta

### **PRÓ-REITORA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alessandra Borin Nogueira

### **PRÓ-REITOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Prof. Dr. Rogério Eduardo Rodrigues Bazi

### **PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS E SERVIÇOS COMPARTILHADOS**

Prof. Dr. Victor de Barros Deantoni

## **EQUIPE EDITORIAL**

### **EDITOR CHEFE**

Profa. Dra. Cyntia Belgini Andretta,  
PUC-Campinas, SP, Brasil

### **EDITORES ADJUNTOS**

Profa. Me. Andreia Cristina Dulianel

Profa. Dra. Elisabete Matallo  
Marchesini de Pádua

Prof. Dr. Renato Gonçalves Lopes

### **EDITORA TÉCNICA EXECUTIVA**

Profa. Dra. Luciane Kern Junqueira,  
PUC-Campinas, SP, Brasil

### **CONSELHO EDITORIAL NACIONAL**

Prof. Dr. Adolfo Inácio Calderón,  
PUC-Campinas, SP, Brasil

Prof. Me. Carlos Eduardo Pizzolatto,  
PUC-Campinas, SP, Brasil

Profa. Dra. Carolina Kosour, Professora da  
Universidade Federal de Alfenas, MG, Brasil

Profa. Dra. Cristiane Maretti Marangoni  
Valli, PUC-Campinas, SP, Brasil

Prof. Dr. Danilo Ciccone Miguel,  
Professor da Universidade Estadual de  
Campinas, SP, Brasil

Prof. Dr. Everton Silveira,  
PUC-Campinas, SP, Brasil

Profa. Dra. Iara Andrea Alvares Fernandes,  
PUC-Campinas, SP, Brasil

Prof. Dr. Jonathas Magalhães Pereira da  
Silva, PUC-Campinas, SP, Brasil

Profa. Dra. Luciana Alves Antonio Machado,  
PUC Goiás, GO, Brasil

Prof. Dr. Rafael Souza de Faria,  
PUC-Campinas, SP, Brasil

Prof. Dr. Samuel Mendonça,  
PUC-Campinas, SP, Brasil

Profa. Dra. Vera Lucia dos Santos Plácido,  
PUC-Campinas, SP, Brasil

### **CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL**

Esther Cecilia Wilches Luna, Universidad  
del Valle Facultad de Salud: Cali, Valle del  
Cauca, Colombia

Roberto Khatlab, Universidade Saint-Esprit  
de Kaslik - USEK, Jounieh, MLL, Líbano

### **SUPORTE TÉCNICO/ADMINISTRATIVO**

Maria Eduarda Lauriano de Campos

### **RESPONSÁVEL PELA REVISÃO**

Patrícia Gavazzi Arthur de Faria,  
Normalização

### **ASSESSORES DE PROJETOS EDUCACIONAIS:**

### **ESCOLA DE ARQUITETURA, ARTES E DESIGN**

Profa. Me. Andreia Cristina Dulianel

Prof. Dr. José Luiz Rogé Ferreira Grieco

### **ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS**

Prof. Dr. Matheus da Silva Bernardes

Prof. Dr. Luís Guilherme Soares Maziero

### **ESCOLA DE CIÊNCIAS DA VIDA**

Profa. Me. Fabiana Pastana Silva Dias

Profa. Dra. Rita de Cassia Violen Pietrobon

### **ESCOLA DE ECONOMIA E NEGÓCIOS**

Profa. Me. Fernanda Zuin Secco

Profa. Dra. Cristiane Feltre

### **ESCOLA DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO**

Prof. Dr. Renato Gonçalves Lopes

### **ESCOLA POLITÉCNICA**

Profa. Dra. Thais Borges Damacena

Prof. Dr. Everton Dias de Oliveira



Série Acadêmica. – n. 42, (1994-). – Campinas, SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Pró-Reitoria de Graduação, 2026.

Publicação Semestral

ISSN 1980-3095

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino superior – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD – 22. ed. 370

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO 7

## INTRODUÇÃO 9

### I. ELEMENTOS DE CONTEXTO DAS LICENCIATURAS NA PUC-CAMPINAS: UM OLHAR PARA A TRAJETÓRIA 12

1. A criação dos Cursos de Licenciatura e a implementação até a década de 1970 16
2. A construção do Projeto Pedagógico Institucional: década de 1980 18
3. A década de 1990: o foco nas Licenciaturas 19
4. Licenciaturas nos anos 2000: novos e persistentes desafios para a PUC-Campinas 23
5. Para (re)pensar possibilidades e desafios 29
6. Referências 29

### II. A REESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA PUC-CAMPINAS: PERCURSO HISTÓRICO-INSTITUCIONAL E FUNDAMENTOS CURRICULARES 32

1. Introdução 36
2. Procedimentos metodológicos e fontes documentais 36
3. Contexto institucional e normativo da reestruturação 37
4. O percurso de construção das Novas Licenciaturas 38
  - 4.1 Sensibilização e diagnóstico institucional 39
  - 4.2 Construção coletiva da proposta curricular 39
  - 4.3 Preparação para a implementação 40
5. Fundamentos da proposta curricular: competências e identidade institucional 40
  - 5.1 Currículo por competências na formação docente 41
  - 5.2 A identidade humanista da PUC-Campinas como matriz formativa 41
6. Organização curricular e estratégias formativas 42
  - 6.1 Os quatro núcleos formativos 42
  - 6.2 Eixos transversais e integração teoria-prática 43
  - 6.3 Parcerias institucionais e programas estruturantes 44
7. Implementação, acompanhamento e desafios iniciais 45
8. Considerações finais 46
9. Referências 47

### **III. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DAS LICENCIATURAS: SÍNTESE DA REESTRUTURAÇÃO 2023-2025 48**

1. Considerações iniciais 52
2. Síntese do processo de reestruturação dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas: 2023-2025 52
3. Referências 59

### **IV. INOVAÇÃO E IDENTIDADE PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DA PUC-CAMPINAS NA REESTRUTURAÇÃO DAS LICENCIATURAS 60**

1. Introdução 64
2. Relatos Docentes e Reunião de Socialização da Implementação no 1º Semestre de 2025 64
3. Relatório Componente Curricular - 1º semestre 2025 Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação 65
  - 3.1 Sobre o componente curricular 65
  - 3.2 Sobre a metodologia de ensino no componente curricular 66
  - 3.3 Sobre as atividades autônomas (26h) 66
  - 3.4 Sobre a dinâmica das aulas e a experiência interdisciplinar 66
  - 3.5 Sobre a interação entre estudantes de diferentes cursos 66
  - 3.6 Sobre a articulação com outros componentes do módulo 68
  - 3.7 Considerações Finais 68
4. Relatório Componente Curricular - 1º semestre 2025- Recursos Didáticos e Práticas Pedagógicas e Projeto Integrador Laboratório de Ensino: Recursos Didáticos Pedagógicos na Educação Básica 69
  - 4.1 Sobre o componente curricular 69
  - 4.2 Desenvolvimento das atividades e práticas pedagógicas 70
  - 4.3 Alocação das salas 71
  - 4.4 Principais desafios enfrentados 76
  - 4.5 Integração entre cursos 77
  - 4.6 Dinâmica das aulas 78
  - 4.7 A interação do Projeto Integrador com o restante dos componentes do mesmo módulo 78
  - 4.8 Considerações Finais 81
5. Reflexões finais 81
6. Referências 82

## **V. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PI- BID) NA PUC-CAMPINAS 2024-2026: FORMAÇÃO QUALIFICADA DE PROFES- SORES EM NÍVEL SUPERIOR E MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA FRENTE ÀS NOVAS LEGISLAÇÕES DA LICENCIATURA 84**

1. Introdução **88**
2. Caracterização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) edital 2024-2026 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **91**
3. Caracterização do Projeto Institucional do PIBID da PUC-Campinas 2024-2026 **93**
4. Impactos do PIBID 2025-2026 nas escolas e licenciaturas da PUC-Campinas em: Ações realizadas até o momento **98**
5. Pesquisa, Extensão, Produção Acadêmica e Divulgação do PIBID **104**
6. Articulação com o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) **106**
7. Monitoramento e Avaliação Contínua **107**
8. Uso de Tecnologias Digitais na Formação **108**
9. Destaques das Ações dos Subprojetos no PIBID PUC-Campinas 2025 **108**
10. Reflexões **113**
11. Considerações finais **114**
12. Referências **115**

## **VI. REGULAMENTO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR: DA TRANSIÇÃO À OTIMIZAÇÃO DE PROCESSOS 118**

1. Introdução **122**
2. Legislação sobre as Atividades Complementares **123**
3. Sobre o Processo de Transição para a Gerência de Serviços Acadêmicos **123**
  - 3.1. Ajustes no Regulamento de Atividade Complementar em cada Escola **124**
4. Considerações finais **128**
5. Referências **128**

## **BAÚ DE PRECIOSIDADES 130**

**ENTREVISTA COM A PROFA. DRA. VANESSA HELENA DE SOUZA ZAGO (GE-  
RENTE DA UNIDADE DA LICENCIATURA), PROF. DR. CARLOS EDUARDO  
PIZZOLATTO (DIRETOR DA FACULDADE DE LETRAS) E PROFA. DRA. ANA  
CLAUDIA E SILVA FIDELIS (PROFESSORA DA FACULDADE DE LETRAS). 133**



## APRESENTAÇÃO

Este número da Revista Série Acadêmica – especial Licenciatura – possibilita ao leitor conhecer elementos centrais da trajetória da formação de professores para a Educação Básica em nossa universidade, que remonta à década de 1940, portanto, desde sua fundação. As Licenciaturas não apenas inauguraram a história institucional da PUC-Campinas, como permanecem, até hoje, na sua identidade formadora e em sua missão social.

Ao longo de diferentes contextos histórico-sociológicos e econômicos, a formação docente enfrentou desafios significativos no cenário nacional, incluindo processos de reconfiguração da oferta educacional e debates amplos sobre modelos formativos. Nesse percurso, a Universidade manteve seu compromisso com a qualidade acadêmica, com a presença formativa e com a centralidade do professor na construção de uma educação básica sólida, reafirmando a importância da formação presencial sem desconsiderar os avanços e possibilidades trazidos pelas tecnologias educacionais contemporâneas.

O movimento recente de reestruturação das Licenciaturas expressa um esforço coletivo, fundamentado no estudo das Leis, Diretrizes Curriculares Nacionais e políticas públicas, mas também em processos de construção transversal entre áreas, cursos e instâncias institucionais. Tal perspectiva colaborativa permitiu inclusive pensar caminhos inovadores para responder aos desafios do presente – entre eles, os estudos sobre a Licenciatura Interdisciplinar – compreendida como possibilidade estratégica, sempre aberta à avaliação contínua e à revisão responsável de suas direções futuras.

Nesse cenário, merece destaque o Programa Manacás, no qual as Licenciaturas se encontram imersas não apenas do ponto de vista curricular, mas também como espaço estruturante de formação docente continuada, por meio de múltiplas iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Soma-se a isso a participação da Universidade em programas de fomento fundamentais, como o PIBID/CAPES e, mais recentemente, a conquista do PRILEI, entre outras modalidades de bolsas que têm impacto direto na permanência estudantil e na consolidação dos percursos formativos de nossos licenciandos.

Cumprimento, assim, todos os envolvidos nesse intenso e qualificado processo de reconfiguração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas – docentes, gestores, estudantes e equipes técnicas – cuja dedicação coletiva reafirma o papel histórico e contemporâneo da Universidade na formação de professores comprometidos com a educação, a justiça social e a transformação da realidade.

Desejo que a leitura desta edição seja inspiradora e contribua para o fortalecimento, a continuidade e a permanente reinvenção dos projetos formativos aqui apresentados.

**Profa. Cynthia Belgini Andretta**  
**Pró-reitora de Graduação / Editora-Chefe**



## INTRODUÇÃO

É com satisfação que introduzimos esse número especial da Revista Série Acadêmica – *Licenciatura*. A PUC-Campinas, prestes a completar 85 anos, percorreu uma trajetória de envolvimento nos projetos de formação de professores para a Educação Básica desde sua fundação, por meio do oferecimento dos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Alguns destaques do caminho que vem sendo trilhado são apresentados no artigo *Elementos de contexto das Licenciaturas na PUC-Campinas: um olhar para a trajetória*, um registro histórico do período 1941-2024, que certamente contribuirá para a compreensão dos desafios do contexto atual da formação de professores para a Educação Básica.

Se, por um lado, o contexto atual, de grande complexidade, enfrenta questões de ordem socioeconômicas e culturais que desafiam essa formação, por outro lado, o disposto na legislação recente possibilitou o desencadeamento de um processo de reestruturação dos cursos, como abordado no artigo *A reestruturação dos cursos de Licenciatura da PUC-Campinas: percurso histórico-institucional e fundamentos curriculares*, que aborda detalhadamente o percurso de construção das Novas Licenciaturas.

Uma síntese dos resultados do processo de reorganização das Novas Licenciaturas, já no contexto da Resolução n. 01, CNE/CP de 02 de janeiro de 2024 e do Parecer n. 4, CNE/CP de 23 de maio de 2024, é apresentada a seguir no artigo *Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas: síntese da reestruturação 2023-2025*, que mostra em cada Núcleo de Formação como foram distribuídas a carga horária, a definição dos componentes curriculares, as atividades acadêmicas de extensão, bem como a articulação com o Estágio Curricular Supervisionado.

Na sequência, o artigo *Inovação e Identidade Pedagógica: a experiência da PUC-Campinas na reestruturação das Licenciaturas* relata uma experiência concreta de implementação da nova estrutura curricular, sua organização nos núcleos formativos, as estratégias para a integração teoria-prática, os fundamentos e princípios que orientaram a construção das Novas Licenciaturas, que reafirmam o compromisso social e a identidade humanista da universidade.

Desde 2010 a universidade participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES, programa relevante para incentivar e possibilitar a permanência dos alunos na universidade. O artigo seguinte, *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência na PUC-Campinas: 2024-2026: formação qualificada de professores em nível superior e melhoria da Educação Básica Pública frente às novas legislações da Licenciatura* trata tanto da caracterização e organização do projeto, quanto do impacto interno e externo das ações realizadas.

Fechando a primeira parte deste número da Revista, o artigo *Regulamento de Atividade Complementar: da transição à otimização de processos* retoma a legislação vigente, abordando os ajustes no Regulamento de Atividade Complementar em cada Escola.

Finalmente, a seção *Baú de Preciosidades* conta com importante entrevista de professores, sobre os dilemas e desafios dessa etapa recente de construção dos Projetos Pedagógicos das Novas Licenciaturas.

A consistência da trajetória vivenciada pela universidade e o grande esforço de todos os envolvidos na implementação dos diferentes projetos e reestruturações curriculares são notáveis e motivo de orgulho por socializá-los com a comunidade acadêmica.

Parabenizo a todos, desejando que a leitura estimule a construção de novos projetos e fortaleça a esperança de continuarmos contribuindo para a formação de professores para a Educação Básica, uma marca da PUC-Campinas.

Profa. Dra. Vanessa Helena de Souza Zago  
Gerente da Unidade de Licenciatura



# Semana Acadêmica 2010

COORDENADORIA ESPECIAL DE LICENCIATURA  
CELI/PROGRAD/PUC-CAMPINAS  
celi@puc-campinas.edu.br

## PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID- Edital 2010 Municipais e Comunitárias – CAPES

### OBJETIVOS

As propostas contendo os projetos institucionais deverão atender aos objetivos do PIBID de:

- incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades e centros universitários comunitários;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e
- incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

### PROJETO INSTITUCIONAL APROVADO PARA A PUC-CAMPINAS:

#### A FORMAÇÃO INICIAL NAS LICENCIATURAS DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS: INSERÇÃO DOS LICENCIANDOS NA ESCOLA E CONTRIBUIÇÕES PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

#### SUB PROJETOS NAS ÁREAS DE LICENCIATURA EM:

- BIOLOGIA (15 bolsistas)
- LETRAS-PORTUGUÊS (15 bolsistas)
- MATEMÁTICA (10 bolsistas)
- PEDAGOGIA (20 bolsistas)
- SOCIOLOGIA (10 bolsistas)

#### ➤ ATIVIDADES **INTERDISCIPLINARES**

#### ➤ ESCOLAS PARTICIPANTES:

- EE Major Adolpho Rossin
- EE Glória Aparecida Rosa Viana
- EE Miguel Vicente Cury
- EE Profª Dora Maria M. C. Kanso
- EE Campo Grande II
- EMEF Edson Luis Chaves



#### AÇÕES INICIAIS

REUNIÕES CONJUNTAS COM TODOS OS BOLSISTAS (COORDENADORES, SUPERVISORES E ALUNOS)



**PUC**  
**CAMPINAS**  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

## Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

## Obstáculos e perspectivas na formação docente da educação básica

Clarissa Gabrielly dos Santos Silva, Deborah Luisa Pardine, Maitê Rodrigues Pierre

## Introdução

O estágio acompanhou a rotina pedagógica da escola, conforme a BNCC e as Diretrizes de Campinas. As aulas uniam teoria e prática, com atividades corporais e momentos de reflexão. Os bolsistas atuaram no apoio aos alunos e na adaptação de propostas para inclusão. O objetivo do trabalho é relatar as experiências do PIBID em Educação Física e suas contribuições para a formação docente.

## Metodologia

O PIBID permite aos futuros professores vivenciar a prática escolar. Em Educação Física, trabalhamos com alunos do Ensino Fundamental I e II em Campinas-SP, em uma escola que, apesar de desafios socioeconômicos, oferece ambiente acolhedor e favorece o desenvolvimento integral.

## Resultados e discussão

Os alunos demonstraram boa receptividade às aulas de Educação Física, principalmente em jogos e dinâmicas em grupo. Estudantes com dificuldades motoras ou cognitivas evoluíram socialmente e ganharam autonomia por meio de atividades adaptadas e acompanhamento dos bolsistas. O estágio mostrou que, mesmo com limitações, pequenas ações de incentivo e adaptação promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo e significativo.

## Conclusão

A experiência no PIBID evidenciou que a prática docente aliada à adaptação de atividades promove inclusão, autonomia e socialização dos alunos. A participação ativa dos bolsistas, o acompanhamento da professora e pequenas ações de incentivo mostram que é possível criar um ambiente escolar acolhedor e significativo. Essa vivência contribui diretamente para a formação de futuros professores e para a melhoria da prática pedagógica em Educação Física escolar.



Figura 1: Quadra poliesportiva da escola com os alunos em atuação com o PIBID



Figura 2: Atuação com alunos da educação especial.



Participação do PIBID com apresentação de 30 trabalhos orais na Semana Acadêmica da PUC-Campinas 2025.

# I. ELEMENTOS DE CONTEXTO DAS LICENCIATURAS NA PUC-CAMPINAS: UM OLHAR PARA A TRJETÓRIA



# I. ELEMENTOS DE CONTEXTO DAS LICENCIATURAS NA PUC-CAMPINAS: UM OLHAR PARA A TRAJETÓRIA

Profa. Dra. Elisabete Matallo Marchesini de Pádua<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo busca trazer elementos de contexto da trajetória das Licenciaturas na PUC-Campinas, desde a criação na década de 1940; apontando elementos da construção do Projeto Pedagógico Institucional da década de 1980, a reflexão se estende até os anos 1990 e a promulgação da LDBEN 9394/1996. Por meio de levantamento bibliográfico e consultas ao acervo da Licenciatura na universidade, mostra que além dos princípios internos para a formação, princípios externos da UNESCO e dos marcos regulatórios nacionais trouxeram aportes teórico-metodológicos que tem influenciado a construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos. Em que pesem contextos socioeconômicos e políticos desfavoráveis ao longo da trajetória, registra alguns projetos dos anos 2000 voltados às Licenciaturas, que impulsionaram a implementação da Política de Graduação da Universidade. Aponta possibilidades e desafios para a continuidade do processo.

**Palavras-chave:** Licenciatura, formação de professores, Diretrizes da Política Institucional.

## Abstract

*The article seeks to provide contextual elements on the trajectory of teacher education degree programs ("Licenciaturas") at PUC-Campinas, from their creation in the 1940s. It highlights aspects of the development of the Institutional Pedagogical Project in the 1980s, extending the reflection through the 1990s and the enactment of LDBEN 9394/1996. Through a bibliographic survey and consultation of the university's Licenciatura archives, the study shows that, in addition to internal principles guiding teacher education, external principles from UNESCO and national regulatory frameworks contributed to theoretical and methodological foundations that have influenced the development of the programs' pedagogical projects. Despite unfavorable socioeconomic and political contexts throughout this trajectory, the article records several initiatives from the 2000s focused on Licenciaturas, which helped drive the implementation of the University's Undergraduate Education Policy. It also outlines possibilities and challenges for the continuity of this process.*

**Keywords:** Teacher Education Degree Programs (Licenciaturas); Teacher Preparation; Institutional Policy Guidelines.

---

<sup>1</sup>. Doutora em Filosofia e História da Educação pela USP; docente aposentada; assessora da Reitoria na PUC-Campinas; membro da Comissão Própria de Avaliação – CPA da universidade

Nos tempos dramáticos que estamos a viver, temos todos muitas dúvidas e hesitações. Não sabemos bem o que pensar, nem o que fazer, nem a melhor forma de agirmos enquanto docentes. Estas dúvidas são legítimas, e até necessárias. Precisamos de conversar sobre elas, com os nossos colegas... e ir encontrando os caminhos que permitam continuar a nossa acção. A conversa entre nós, a partilha das nossas dúvidas, é a melhor forma de irmos mantendo a liberdade, uma liberdade que pertence a cada um de nós, irredutivelmente, mas que ganha um alcance maior no encontro com os outros.

António Nóvoa

A PUC-Campinas tem longa tradição na formação de professores, desde sua própria origem, com a criação das Faculdades Campineiras e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – F.F.C.L (1941), voltadas à formação de licenciados para atender às demandas de Campinas e região.

Ainda que de forma sintética, visamos contextualizar os principais momentos dessa trajetória, bem como trazer à discussão os aportes teórico-metodológicos que foram sendo construídos ao longo do percurso; esses subsídios a nosso ver, tem contribuído para o pensar, e repensar, as diretrizes da Política Institucional para as Licenciaturas.

A Política Institucional, sempre em construção, tem sido atravessada, ao longo do tempo, por diferentes concepções de educação e de formação de professores, uma vez que as Políticas Públicas e seus marcos regulatórios, sem dúvida, tem interferido internamente nas propostas pedagógicas, estratégias e ações voltadas aos cursos de Licenciatura.

Recorrendo ao levantamento bibliográfico e à pesquisa no acervo da Licenciatura na PUC-Campinas, registramos parte da trajetória, visando contribuir para uma visão global do processo que vem sendo construído.

Por fim, apontamos alguns desafios que podem dar continuidade à reflexão sobre a Política Institucional para a formação de professores e para os cursos de Licenciatura.

## **1. A criação dos Cursos de Licenciatura e a implementação até a década de 1970**

Quando pensamos em contextualizar os Cursos de Licenciatura na Universidade, nosso olhar se volta para a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – F.F.C.L, que se confunde com a fundação da Sociedade Campineira de Educação e Instrução – SCEI, em 20/05/1941.

Inicialmente a F.F.C.L, reconhecida em 16/05/1944, ofereceu em 1942 os seguintes Cursos: Filosofia, Ciências Políticas e Sociais, História e Geografia, Pedagogia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas e Matemática.

Os Cursos foram propostos com a duração de 3 anos para o Bacharelado, com a possibilidade de os alunos cursarem em mais 1(um) ano as disciplinas de Licenciatura: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada, Fundamentos Biológicos e Fundamentos Sociológicos, uma estrutura de formação denominada “3+1”<sup>2</sup>, que perdurou por longo tempo na formação. Destacamos aqui que nessa organização curricular o título de licenciado não tinha origem em um curso em si, mas na complementação de cerca de 25% da Carga Horária dos cursos, quando oferecida.

---

<sup>2</sup>. Essa formação teve sua origem no decreto 19.851, de 11/04/1932, revogado na década de 1960

Em 1958 a instituição passou a ser denominada Universidade Católica de Campinas e em 1972 recebeu do Papa Paulo VI o título de Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Ao final da década de 1960 e na década de 1970 ocorreram grandes mudanças no campo educacional, que impactaram a formação de professores.

Em decorrência da Reforma Universitária (Lei 5540/68), em 1970 foram agrupados os Cursos de Licenciatura em Geografia, História, Ciências Sociais em um único curso básico de 2 anos, a Licenciatura Curta em Estudos Sociais; na época, havia a opção de mais 1 ano de estudos pela chamada Licenciatura Plena de Estudos Sociais.

No caso da PUC-Campinas, em 1971 ocorre significativa alteração no cenário das Licenciaturas, com a extinção da F.F.C.L (26/11/1971, 74<sup>a</sup> Reunião do CONSUN) e o desmembramento de seus cursos, em nova organização da instituição:

No início de 1972 foram constituídos sete institutos, a saber: de Artes e Comunicações, de Ciências Biológicas, de Ciências Exatas, de Ciências Humanas, de Filosofia e Teologia, de Letras e de Psicologia. Foram constituídas as Faculdades de Biblioteconomia, de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração, de Educação Física, de Enfermagem, de Direito e de Odontologia.<sup>3</sup>

Naquele momento, com relação às Licenciaturas, ficou definido que a formação pedagógica ficaria a cargo da Faculdade de Educação e a formação específica a cargo das unidades responsáveis pela habilitação específica; importante registrar que, ao mesmo tempo, ocorreu a departamentalização das disciplinas, “agrupadas” segundo as áreas e subáreas de conhecimento.

Conforme observado no Relatório acima citado, o processo de departamentalização das disciplinas possibilitou, melhor dizendo, “provocou” uma fragmentação do conhecimento e dos próprios cursos, impactando os processos de formação em toda a Graduação e, fortemente, nos cursos de Licenciatura.

Cabe ainda registrar que a década de 1970 se caracterizou como um período de ajustes às Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71 e, a nosso ver, a maioria das alterações que ocorreram nos Cursos de Licenciatura foram decorrentes das Diretrizes/ou imposições dessas leis; note-se que as disciplinas *Didática e Metodologia Científica* ampliaram seus espaços nas revisões curriculares, com frequente uso dos termos Didática aplicada, Metodologia Aplicada, de viés prescritivo, tecnicista, na maioria dos cursos de Graduação, não só nas Licenciaturas.

Lembramos que o período foi marcado pela divisão do “modelo” de ensino constituído pelos níveis Básico e Profissionalizante e Pós-graduação (Decreto-lei n. 464, 11/02/1969); o ciclo Básico, comum a todos os cursos, tinha por objetivo recuperar “insuficiências” dos alunos evidenciadas nos concursos vestibulares e prepará-los para o ciclo Profissionalizante, voltado à escolha de carreira, à formação técnica e ao mercado de trabalho.

Como observado por CUNHA (2010)<sup>4</sup>, as consequências da institucionalização dos ciclos Básico e Profissionalizante foram a fragmentação no processo de construção conhecimento e uma expansão descabida do número de disciplinas nos cursos de Graduação; assim, a ausência de integração entre teoria e prática, a ausência da interdisciplinaridade, as questões éticas restritas à normas, o currículo entendido apenas como “grade curricular” de disciplinas, marcaram a formação de professores em todo o período.

---

<sup>3</sup>. Relatório “Projeto Licenciatura PUCCAMP”, Grupo de Trabalho de Licenciatura, p.12. Ver também: Revista Série Acadêmica, n. 21, jan./dez. 2007

<sup>4</sup>. CUNHA, Maria Isabel.. O currículo no Ensino Superior e a Construção do Conhecimento. X FORGRAD, Universidade Federal do Paraná, mimeo., 2010

## 2. A construção do Projeto Pedagógico Institucional: década de 1980

No plano interno, no início de 1981 uma nova Reitoria na PUC-Campinas assumiu o desafio de redefinir as diretrizes da Universidade, aproximando-a do que seria uma universidade católica e, conforme destaca CAMARGO:

O repensar a universidade deveria apresentar características sólidas garantidas pela reflexão constante e democrática, possibilitadas pela participação de todos. (1989, p. 57)

Com objetivo de orientar a construção do Projeto Pedagógico Institucional, foi amplamente divulgado o documento *Diretrizes Gerais do Projeto Pedagógico*, aprovado na 16ª Reunião do CONCEP (15/08/81).

Consideramos importante, para a presente contextualização, retornar os princípios do documento elaborado à época pela Vice-reitoria de Assuntos Acadêmicos- *Diretrizes Gerais do Projeto Pedagógico*, uma vez que orientaram a elaboração e avaliação dos Projetos Pedagógicos de cada curso durante toda a década de 1980, como registrado por CAMARGO (1989, p.62):

- a participação de todos no processo de elaboração do Projeto Pedagógico como garantia de sua implantação e continuidade;
- a diversidade expressa pelo respeito à situação peculiar de cada Unidade Acadêmica, determinada pela história de cada um;
- o do reconhecimento do inacabado que permite a construção do Projeto Pedagógico ao longo do tempo, firmando-se o seu caráter dinâmico;
- o da rejeição de modelos prontos e externos, propondo-se “fazer o caminho, caminhando”;
- o da unidade de princípios, garantida pelas diretrizes globais;
- o da priorização do ensino e da docência ou nível de graduação por ser a - o da unidade de princípios, garantida pelas diretrizes globais;
- o da consideração necessária das condições objetivas para se alcançar o possível no momento;
- o da contribuição mais consistente da PUCCAMP à sociedade e por necessitar de urgentes alterações;
- o da adoção da concepção dupla de currículo a qual vai além da grade curricular e supõe a consideração de todos os fatores concorrentes do processo ensino-aprendizagem, que lhe dão significado.

Esses princípios orientaram um conjunto de atividades mobilizadoras da comunidade universitária – discussão de textos, assessorias às unidades acadêmicas, seminários, semanas de estudos e um Simpósio para discutir as funções da Universidade, com a participação de Paulo Freire, estimulando um clima positivo de discussão das mudanças que se faziam necessárias nos projetos pedagógicos e na formação de professores; obras de Paulo Freire socializadas e discutidas no início da década de 1980 – *Educação como Prática da Liberdade*(1967), *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Educação e Mudança* (1979), *entre outras* – trouxeram aportes filosóficos e metodológicos importantes para o repensar dos cursos de formação de professores.

Em que pesem as dificuldades advindas do contexto histórico-sociológico do início da década de 1980 e das dificuldades internas do processo de reestruturação que a Universidade estava implementando, a partir do primeiro semestre de 1981 foi realizado amplo diagnóstico

acadêmico e administrativo, com significativa participação da comunidade na discussão e reflexão sobre os princípios orientadores acima destacados e documentos da Igreja Católica amplamente divulgados na Instituição.<sup>5</sup>

Como marcos desse amplo processo podemos destacar a elaboração e apresentação, em âmbito nacional, dos documentos:

- A Universidade e a Construção de Próprio Projeto: A Experiência da PUCCAMP, Goiânia, 1982;

- A Universidade e a Construção de Próprio Projeto: A continuidade da Experiência da PUCCAMP, Belo Horizonte, 1984.

Todo o movimento interno em torno da construção do Projeto Pedagógico Institucional impactou os Projetos Pedagógicos de cada curso, abrindo caminhos para o repensar dos cursos de Licenciatura.

Importante registrar que ao final da década de 1980 foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que promoveu uma reconfiguração estrutural na Educação, com o compartilhamento nos níveis de responsabilidade Federal, Estadual e Municipal como os promotores da Educação em todo o país; em seu Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 214, ficou estabelecida a construção de um Plano Nacional de Educação, apresentado posteriormente para o período 2001-2010, com grande impacto nos cursos de Graduação e na formação de professores em todo o país.

Na sequência trazemos parte das atividades e propostas da década seguinte, momento em que a instituição voltou sua atenção para o aprimoramento dos cursos de Licenciatura e buscou construir uma Política Institucional voltada à formação de professores.

### **3. A década de 1990: o foco nas Licenciaturas**

A discussão dos Projetos Pedagógicos e cursos de Licenciatura ocorreu, e por vezes se confundiu – com o processo de construção do Projeto Pedagógico Institucional, guardadas a diversidade de cada projeto, dado o perfil do profissional a ser formado.

No início da década de 1990 os cursos de Licenciatura receberam atenção especial da Universidade, com a Instituição de um Grupo de Trabalho específico para tratar da formação de professores, institucionalizado pela Portaria 94/92 da Reitoria.<sup>6</sup>

Atendendo aos objetivos propostos, o GT Licenciatura realizou diagnóstico interno detalhado dos cursos quanto à sua caracterização e clientela; a caracterização dos cursos abrangeu levantamento quanto ao número de vagas, à demanda, às matrículas e ao número de concluintes; quanto à clientela, o GT Licenciatura trabalhou os aspectos quanto ao tipo de curso realizado (no 2º grau de magistério) e também dados referentes ao estrato social, renda familiar e trabalho.<sup>7</sup>

Com objetivo de obter um diagnóstico externo das Licenciaturas, o GT Licenciatura realizou pesquisa junto a 58 escolas públicas, municipais e estaduais e escolas particulares para um diagnóstico sobre a formação dos professores já atuantes na rede, bem como uma avaliação

<sup>5</sup>. Documentos: “A missão da universidade Católica na América Latina”: Buga, 1967; “Evangelização no presente e no futuro da América Latina”: Puebla, 1979

<sup>6</sup>. Coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Maria Salete G. Trujillo, participaram: Antônio Carlos Martinazzo, Geraldo Pompeo Jr., Henriette S. L. Barros, Luzia S. Vasconcelos, Marcia Maria L. Dela Manha, Maria de Fatima S. Amarante, Sueli F. Sampaio, Tânia M. Tornizielo, Olga R. Archangelo e Rosa Maria C. Gontijo

<sup>7</sup>. Ver resultados detalhados no Relatório: “Subsídios para a definição de Diretrizes para uma Política de Licenciatura na PUCCAMP”, 1993

da formação que obtiveram na graduação.<sup>8</sup>

No sentido de mobilizar a comunidade e possibilitar um espaço de reflexão nos cursos, o GT Licenciatura propôs o Dia da Licenciatura (26/05/1993) a partir de um roteiro de questões voltadas ao diagnóstico da realidade vivenciada pelo curso (aspectos positivos e aspectos negativos), a saber:

- Qual o perfil do professor que se está formando? - qual a prática didático-pedagógica dos professores que atuam nos cursos licenciatura? - como ocorre a relação entre as disciplinas pedagógicas e as específicas, com ênfase na questão dos estágios curriculares? - como ocorre a relação do curso com o ensino de 1º e 2º graus? - como ocorre a relação ensino-pesquisa; teoria-prática? - como a estrutura universitária está afetando as Licenciaturas?

O GT Licenciatura tinha a expectativa de participação de 329 docentes nos debates; participaram 173 docentes, ou seja, 52,58% dos professores das unidades envolvidas, com a representatividade de todas as unidades, participação considerada pelo Grupo de Trabalho como muito positiva.<sup>9</sup>

A realização do Dia da Licenciatura já ocorreu num cenário de mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que acabara de ser aprovada (13/05/93) na Câmara dos Deputados, propondo a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, abrindo novo horizonte para os egressos desses cursos de Licenciatura; um substitutivo desse texto foi posteriormente aprovado, em 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96.

A partir da análise dos resultados do levantamento realizado junto aos professores e alunos no Dia da Licenciatura, o GT Licenciatura sinalizou os principais pontos de atenção para continuidade dos trabalhos: 1) a necessidade de definição de uma Política de Licenciatura; 2) a discussão ampliada da distinção Bacharelado x Licenciatura; 3) a discussão da relação ensino/pesquisa; 4) a relação das Licenciaturas com o ensino de 1o. e 2º. Graus; 5) o papel da estrutura universitária (departamentos, espaço físico, regime de trabalho dos docentes) e 6) a adequação das Licenciaturas à nova legislação.

Esses pontos de atenção foram retomados durante todo o ano de 1994, organizados em duas vertentes: a primeira voltada ao aprofundamento da situação dos cursos de Licenciatura (estrutura organizacional, administrativa e curricular); a segunda, voltada à construção de uma proposta de formação de professores a partir da articulação de pressupostos filosóficos e pressupostos para a prática pedagógica<sup>10</sup>.

O GT Licenciatura então propôs que os cursos de formação de professores tivessem como fio condutor

...uma prática educacional concebida a partir de uma filosofia humanista e cristã que se caracteriza como dialógica, competente, libertadora e permanente, capaz de captar a realidade sociocultural e transformá-la em prática educacional.<sup>11</sup>

O *Ensino com Pesquisa*, a *Relação teoria-prática*, a superação da dicotomia *Conteúdo específico-Conteúdo pedagógico*, a *Interdisciplinaridade* e as questões relativas ao *Ensino diurno e Ensino noturno e ao Estágio* foram os pontos de maior atenção do GT Licenciatura, com ênfase na relação da Universidade com o Ensino Fundamental e com o Ensino Médio; esses pontos de atenção

<sup>8</sup>. Idem op cit

<sup>9</sup>. Ver Relatório op. cit. para o detalhamento e análise dos resultados

<sup>10</sup>. Em 1994 o GT Licenciatura contou com a participação dos professores Newton Cesar Balzan, Eliana Sampaio Romão e Clayde Regina Mendes

<sup>11</sup>. Idem op. cit. P. 33

foram os indicados para a elaboração de uma Política Institucional para as Licenciaturas, conforme explicitado no documento *Princípios Norteadores do Projeto Licenciatura na PUCCAMP* (p. 9):

Em termos gerais, a proposta do GT enfatiza, na formação de professores: a construção de conhecimentos como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem; a integração das atividades de pesquisa, ensino e extensão, ao longo de todo o curso universitário; a necessidade de se proporcionar ao aluno de Licenciatura experiências e vivências no ensino fundamental e médio desde o momento em que ingressa nos cursos de Licenciatura; a priorização da aquisição de métodos de uma determinada área ou disciplina, em lugar do acúmulo de conhecimentos; aquisição de conhecimentos – em termos de conceitos e de estruturas básicas das diferentes disciplinas; a integração e a interdisciplinaridade ao longo do curso de Licenciatura, capacitando o futuro professor a tratar desta mesma forma os conhecimentos junto ao seu futuro alunado.

Note-se aqui que os pontos de atenção e os princípios norteadores levantados pelo GT Licenciatura expressam um conceito de formação que justamente buscava superar a fragmentação decorrente da separação dos ciclos Básico/Profissionalizante, investindo na articulação teoria/prática e na formação integral como marca da PUC-Campinas enquanto Universidade Comunitária.

Em que pesem as mudanças posteriores na legislação e os inúmeros aportes teórico-metodológicos que se seguiram a esse período (CANDAU, 2000; SANTOS, 2004; PERRENOUD, 2000; LIBÂNEO, 2016, 2025); CUNHA, 2010; TARDIF, 2014; FREITAS, 2024), entre tantos outros), cabe destacar que os fundamentos levantados na reflexão do GT Licenciatura, em 1994, são ainda hoje objeto de discussão tanto nas considerações dos marcos regulatórios quanto nos cursos de Licenciatura e na Pedagogia.

Com a promulgação da LDBEN 9394/96, as questões da Licenciatura foram tratadas no Artigo 62, quando ficou estabelecido que a formação de professores para a Educação Básica devia ser em nível superior, em curso de Licenciatura Plena, visando garantir a qualificação dos professores para sua atuação em sala de aula, propondo ainda a capacitação continuada dos profissionais:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Seguiu-se um período de intensa discussão, inclusive nacional, em torno das orientações e determinações voltadas à regulamentação da LDBEN 9394/96, pontuando-se aqui a proposta de organização das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's, para todos os cursos de Graduação, por meio do Edital n. 4 do MEC/SESU, de 04/12/1997. À medida em que as Diretrizes foram sendo construídas e implementadas, foram ficando evidentes as novas concepções de ensino e de aprendizagem que deveriam orientar a organização dos cursos de Graduação, incluindo-se as Licenciaturas.

Os aportes teórico-metodológicos acima apontados, que vinham sendo trabalhados pelo GT Licenciatura se encontravam, a nosso ver, em sintonia com os pressupostos das DCN's, ou melhor, se antecipavam em sua visão da organização curricular que estava sendo proposta, ou seja: uma formação de raiz nas respectivas áreas do conhecimento, que deveria ter continuidade ao longo da vida, a flexibilização curricular apoiada na interdisciplinaridade, bem como uma estreita relação com o contexto sócio-histórico.

No mesmo período a Universidade vivenciou momentos de intensa discussão sobre a

formação na Graduação, com a realização dos *Seminários Sobre Currículo*, organizados anualmente de 1995 a 1999, abordando diferentes temáticas: no *I Seminário* (10-12/04/1995), contamos com a participação do Prof. Antônio Cappi e da Profa. Iria Brzezinski, que compartilharam conosco a experiência das Licenciaturas desenvolvida na Universidade Católica de Goiás; destacamos o *III Seminário* (25-28/08/1997), com a participação dos professores Dr. Oswaldo Frota-Pessoa e Dr. Antônio Joaquim Severino, que instigaram a todos com suas reflexões sobre o Projeto *Licenciatura em Ciências*, no qual estavam participando na Universidade de São Paulo naquele momento<sup>12</sup>.

Esse momento pós-LDBEN 9394/1996, de intensa discussão interna em torno das concepções de currículo, ocorre “em paralelo” com mudanças importantes nas políticas educacionais nacionais, destacando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (CNE/CEB, parecer n. 15/1998; Resolução CNE/CEB n. 31/1998) que, ao reafirmarem entre outros aspectos, o conceito de interdisciplinaridade, repercutiram na formação de professores, ou seja, na organização curricular e reestruturação da Pedagogia e demais cursos de Licenciatura, como observado por Moreira (2013).

No âmbito externo, cabe mencionar que a UNESCO designou como responsável uma Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que promoveu, de 1993 a 1996, amplo processo de discussão, que reuniu educadores dos mais diferentes países, para repensar a educação e propor diretrizes para a educação do futuro. Esse processo culminou com a realização da *Conferência Mundial do Ensino Superior* (05/10/1998), onde se discutiram as tendências para o Ensino Superior no Século XXI.

Este trabalho se deu sob a Coordenação Geral de Jacques Delors e ficou conhecido como Relatório Delors. Os princípios da Educação do Futuro foram sintetizados no capítulo que tem por denominação *os 4 pilares da educação - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser - e a educação ao longo da vida*, os quais se tornaram, a partir daquele ano, os princípios orientadores para a educação em vários países e no Brasil, onde uma síntese desse Relatório foi publicada sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*.

Também a partir de solicitação da UNESCO, naquele mesmo ano o filósofo Edgar Morin escreveu sobre os fundamentos/saberes que caberiam à educação ensinar, texto hoje amplamente divulgado em todo o mundo sob o título *“Os 7 saberes necessários à educação do futuro”: ensinar a incerteza do conhecimento, ensinar os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, ensinar a enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e ensinar a ética do gênero humano*.

De modo geral, esses princípios orientadores tiveram impacto na Educação em vários países; no caso do Brasil, observamos sua citação nominal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação – DCN’s que estavam sendo construídas no período; internamente na PUC-Campinas, ainda que não tenhamos um estudo específico sobre seu impacto nas Licenciaturas, não se pode negar sua influência na organização/reestruturação curricular de alguns cursos, mesmo porque as DCN’s já indicavam mudanças na direção proposta pela UNESCO.

Por outro lado, é preciso registrar que desde 1997 o Brasil estabeleceu relações com outro organismo internacional - a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que além dos relatórios voltados às questões econômicas do investimento em programas e propostas educacionais em diversos países, desenvolve estudos sobre o desempenho das instituições e o impacto desses programas no ensino e na aprendizagem; podemos exemplificar com o Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – PISA, realizado a cada três anos, do

<sup>12</sup>. Ver íntegra das palestras na Revista *Série Acadêmica*, n. 06,1997

qual o Brasil participa desde 1997.

Note-se aqui que a OCDE volta sua atenção para o Ensino Básico, buscando estabelecer, por meio de exames aplicados em diversos países, indicadores estatísticos e metodológicos, de recorte pedagógico, que possibilitem comparabilidade dos resultados entre os programas educacionais dos diferentes países, gerando rankings, muitas vezes criticados por não darem a devida atenção aos contextos sócio-históricos regionais e locais.<sup>13</sup>

A adesão do Brasil às propostas da OCDE repercutiu tanto na organização das políticas públicas para o Ensino Básico, quanto nos projetos pedagógicos das Licenciaturas e na formação de professores, o que se pode observar nas décadas seguintes a esse processo iniciado pós LDBEN 9394/96.

Como observa Candau (2013, p. 9)

Nesse contexto [da globalização] organismos internacionais e suas agendas para a educação exercem forte influência sobre as políticas dos diferentes Estados. A construção de parâmetros globais para os sistemas de educação se faz cada vez mais presente. Privilegiam-se a inserção na lógica do capitalismo global, o empenho naqueles aspectos que favorecem a produtividade, a inserção da sociedade na informação, na lógica do consumo e do mercado, o que supõe o domínio das tecnologias da comunicação e da informação em permanente desenvolvimento.

Esse aspecto do processo de internacionalização na formação de professores, aliás muito complexo, tem gerado controvérsias, em especial em função dos organismos internacionais terem sua atuação mais forte no plano econômico, a exemplo da OCDE, que segundo alguns autores (YUNG, 2014; FREITAS, 2024) tem influenciado a organização da Base Nacional Comum Curricular-BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Médio, e merece um estudo à parte.

Como observado pelo educador José Carlos LIBÂNIO (2013), para além das controvérsias, a discussão sobre currículo dos cursos de Licenciatura no mencionado período, é “atravessada” por uma inflexão em sua trajetória, que o autor denominou de *internacionalização das políticas educacionais*, pela influência crescente de organismos transnacionais nos campos da Pedagogia, da didática, do currículo e da organização escolar; o autor também destaca e reafirma a continuidade dessa influência nos anos 2000, até o presente (2025).

A seguir abordaremos alguns aspectos do processo nas décadas seguintes, ou seja, aportes teórico-metodológicos dos anos 2000, muito significativos para a formação de professores na universidade.

## 4. Licenciaturas nos anos 2000: novos e persistentes desafios para a PUC-Campinas

Em 2000 a universidade passa por amplo processo de reorganização da estrutura administrativa, momento em que os Institutos passam a ser Faculdades, aglutinadas em seis Centros, que passaram a abrigar os cursos de Licenciatura, em consonância com seu perfil: Artes e Letras no Centro de Linguagem e Comunicação; Ciências Biológicas no Centro de Ciências da Vida; Educação Física e Pedagogia no Centro de Ciências Sociais Aplicadas; Matemática e Geografia no Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias e Ciências Sociais, Filosofia e História no Centro de Ciências Humanas.

---

<sup>13</sup>. Importante pontuar que as propostas da OCDE para o Ensino Básico não se confundem com os princípios da UNESCO propostos na Conferência de 1998, acima citada

No início dos anos 2000 foi institucionalizada na universidade a Coordenadoria Especial de Licenciatura – CELI, (CONSUN, 328.a. Reunião, 06/04/2000) criando condições para se ampliar a integração entre os coordenadores dos cursos, estimulando práticas colaborativas de discussão dos projetos pedagógicos e auxiliando na implementação dos parâmetros estabelecidos para os cursos, parâmetros esses inspirados em todo o trabalho que historicamente a universidade vinha desenvolvendo, almejando o estabelecimento de uma Política Institucional para as Licenciaturas.

A CELI deu continuidade às atividades voltadas aos cursos de Licenciatura e organizou, em 30/09/2006, o I Encontro de Licenciatura da PUC-Campinas, que se tornou tradicional, com Mostra de Projetos de Prática de Ensino, exposição de trabalhos dos alunos, posters com síntese dos projetos, evento organizado até o presente, integrado à Semana Acadêmica, conforme calendário oficial da Universidade.<sup>14</sup>

Lembramos que após uma década de discussões e embates em diferentes fóruns nacionais – FORGRAD, ANPED, ANFOPE, entre outros – em fevereiro de 2006 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura plena (Resolução CNE/CP, n. 1/2006); a CELI deu continuidade internamente às discussões que fundamentavam a reestruturação do curso de Pedagogia.

Em 2010 os cursos de Licenciatura e Bacharelado passaram por processo de reestruturação, deixando de ser oferecidos em um único processo seletivo. Em 2014, uma nova reestruturação incorpora aos projetos pedagógicos os conteúdos de Educação Ambiental, Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Direitos Humanos. Ainda nesse momento também se destacam as ações relativas à promoção de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência.

Em 2010, por meio da Resolução CONAES n.1/2010 (17/06/2010), expandiu-se a obrigatoriedade, para todos os cursos de Graduação, da institucionalização do Núcleo Docente Estruturante – NDE, como uma instância não deliberativa, não substitutiva do Conselho de Curso, porém responsável, juntamente com o Coordenador de Curso, pela formulação e acompanhamento do desenvolvimento do Projeto Pedagógico, com foco no perfil profissional, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A CELI desenvolveu intenso trabalho de articulação junto aos cursos de Licenciatura, buscando consolidar o NDE como um espaço importante para discussão e aprimoramento dos Projetos Pedagógicos; nessa perspectiva constituiu Grupo de Trabalho com todos os diretores dos cursos de Licenciatura.

Ainda em 2010 a CELI concluiu a implementação, para os ingressantes em todos os cursos de Licenciatura, do Decreto n. 5626, 22/12/2005, que instituiu o oferecimento da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Com objetivo de atender às necessidades de complementação de conteúdos de ensino médio em Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas, a CELI coordenou o Programa de Apoio à Aprendizagem – PROAP, aberto a alunos ingressantes de todos os cursos de Graduação da Universidade, contando com o apoio de alunos dos últimos períodos dos respectivos cursos de Licenciatura.

Observando uma progressiva queda na demanda pelos cursos de Licenciatura, a CELI empreendeu esforços para participar de Programas externos, voltados à formação de professores, com a concessão de bolsas para os alunos, visando sua permanência na universidade.<sup>15</sup>

<sup>14</sup>. As apresentações do I Encontro de Licenciatura podem ser encontradas na Revista Série Acadêmica n. 21, 2007

<sup>15</sup>. Desde os anos 2010 há tendência consistente na queda de ingressantes das Licenciaturas no Brasil, nos cursos presenciais; na modalidade EAD a partir de 2020 também se observa queda expressiva., ambos com altas taxas de desistência acumulada. Ver: INEP, Senso da Educação Superior 2021, especialmente Capítulo 18

No âmbito do Governo do Estado de São Paulo participou do Programa Escola da Família, que de 2012 a 2020 contemplou 628 alunos bolsistas. (Relatório PROGRAD 10, PROAVI, 2020)

Destacamos que no 2º. Semestre de 2010 a PUC-Campinas deu início à participação na implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Plano coordenado pela CAPES, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios; atendendo às condições do Plano, o PARFOR da PUC-Campinas ofereceu inicialmente 4 turmas para o curso de Pedagogia, nos períodos matutino e noturno. Os cursos, todos presenciais, foram oferecidos de acordo com a demanda indicada pelos municípios da Região Metropolitana de Campinas e do Estado de São Paulo.

Conforme registrado por CAMARGO (2014, 44) a proposta pedagógica da Pedagogia/ PARFOR seguia a mesma estrutura curricular do curso de Pedagogia oferecido pela instituição: mesma duração, carga horária de disciplinas, horas de atividade de estágio supervisionado, entre outros. Nessa perspectiva, no período 2014-2018, o PARFOR formou 129 profissionais para atuarem como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia.

Atendendo a Edital da CAPES a CELI participou em 2010 da seleção nacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do qual a Universidade participa até o momento, reafirmando seu compromisso com a formação docente, apresentando excelentes resultados, chegando ao edital do Projeto CAPES 2024-2026 a contemplar 144 alunos bolsistas.<sup>16</sup>

Em 2012 a universidade participou do Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI, nas áreas de Letras e Artes Visuais, que contemplou 14 alunos bolsistas, 7 de cada curso; em 2013 foram contemplados 7 alunos, 2 alunos do curso de Matemática e 5 alunos do curso de Ciências Biológicas.

Em 2016, a publicação da Resolução CNE/CP no 2, de 1º de julho de 2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Neste sentido, as Licenciaturas da PUC-Campinas foram novamente reestruturadas, tendo como premissa, conforme a referida Resolução: 1) A carga horária mínima de 3200 horas; 2) O tempo mínimo de integralização de quatro anos (oito semestres); 3) A carga horária de 400h de práticas como componentes curriculares, sendo estas distribuídas ao longo do processo formativo; 4) A carga horária mínima de 400h para os estágios supervisionados; 5) A carga horária mínima de 200h de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do estudante.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica foram publicadas pela Resolução CNE/CP n. 2 em 20 de dezembro de 2019, sendo posteriormente revogadas pela Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, que estabeleceu novas regras para os cursos de Licenciatura, com foco no desenvolvimento de competências e na integração entre teoria e prática.

As ações desencadeadas na universidade a partir desses marcos regulatórios recentes serão tratadas neste número da Série Acadêmica, em artigo específico apresentado na sequência.

Importante destacar que a PUC-Campinas empreendeu, a partir de 2021, ampla reorganização em sua estrutura acadêmico-administrativa, momento em os Centros foram

---

<sup>16</sup>. Ver artigo específico sobre o PIBID neste número da Revista Série Acadêmica

reorganizados em Escolas e os cursos de Licenciatura apresentam, a partir de 2023, a seguinte configuração: *Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais*: Ciências Sociais, Filosofia, História, Educação Física e Pedagogia; *Escola de Arquitetura, Artes e Design*: Artes Visuais e Geografia; *Escola de Linguagem e Comunicação*: Letras (Português/Inglês); *Escola de Ciências da Vida*: Ciências Biológicas; *Escola Politécnica*: Matemática.

A partir dessa reorganização interna na universidade, a CELI foi substituída pela Gerência de Licenciaturas, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação.

Importante transcrever aqui o detalhamento dos fundamentos teórico-metodológicos que encontramos no PDI 2021-2025, explicitando os eixos significativos para a organização didático-pedagógica e os princípios que orientam as Diretrizes da Política de Graduação para todos os cursos da PUC-Campinas (p. 33):

Tomando como referência global as Diretrizes da UNESCO (1998) sobre a Educação Superior no Século XXI, que indicam os quatro Pilares da Educação, bem como os diferentes documentos advindos de eventos educacionais internacionais até a construção da AGENDA 2030 (UNESCO, 2015), os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem na PUC-Campinas buscam concretizar uma formação que desenvolva um conjunto de competências das quais destacamos:

- Aprender a aprender, no plano do autodesenvolvimento, isto é, a capacidade de o estudante entender seu próprio processo de aprendizagem e construção do conhecimento, com a mediação e orientação dos docentes;
- Aprender a fazer, no plano da elaboração do conhecimento, que possibilita ao aluno desenvolver competências visando atingir os objetivos propostos para as disciplinas e para a formação técnico-científica;
- Aprender a ser e aprender a conviver, no plano de sua participação como aluno, isto é, seu envolvimento e comprometimento, no processo de aprendizagem, com atitudes e valores que demonstrem seu esforço para superar limites, no convívio com as diferenças e as diversidades econômico-políticas e culturais.

Esses princípios, fundamentais e complementares, requerem uma formação organizada para o desenvolvimento de competências e possibilitam a construção da autonomia intelectual do aluno, bem como sua autorrealização, a partir de relações solidárias, cooperativas, que permitem construir projetos futuros, integrando essas aprendizagens na perspectiva da educação ao longo de toda a vida (Lifelong learning).

Esses princípios voltados aos processos de ensino e de aprendizagem requerem, a nosso ver, uma atenção especial à formação de professores, que leve em conta o conhecimento específico, imprescindível, mas que amplie a compreensão do significado do espaço escola; aqui resgatamos NÓVOA (2011, p. 34):

A escola não é apenas um lugar de vida; é sobretudo um lugar de aprendizagem. A escola não é apenas um espaço de desenvolvimento pessoal; é o espaço onde se constrói o diálogo social. Aprender a viver com, a conviver; nas sociedades deste início do século XXI a escola continua a ser uma instituição insubstituível.

Na mesma direção afirma LIBÂNEO (2025, p. 19):

Mais especificamente, compartilho com muitos educadores o entendimento de que a finalidade mais importante das escolas é a formação humana dos alunos por meio da conquista do conhecimento produzido pela humanidade e do desenvolvimento de capacidades humanas, começando pela capacidade de pensar[...]para isso, os professores precisam ser capazes de selecionar e organizar os conhecimentos, isto é, os elementos da ciência e da cultura que precisam ser internalizados pelos indivíduos da espécie humana para que os tornem humanos, e de organizar adequadamente o ensino para a apropriação desses conhecimentos pelos alunos.

Por outro lado, LIBÂNEO<sup>17</sup> há tempos chama a atenção que no campo específico das teorias pedagógicas encontramos uma diversidade de abordagens (racional-tecnológica, socio-críticas, construtivistas, cognitivistas, da ação comunicativa, entre outras) das quais decorrem dilemas que repercutem na organização curricular e nos objetivos do ensino e da aprendizagem – demandam escolhas frente ao trabalho pedagógico, tão complexo, que pressupõe intencionalidades políticas, éticas, didáticas.

Nessa perspectiva, LIBÂNEO ainda coloca: *“mais do que recorrer a técnicas de ensino, consiste em saber como ajudamos o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada”* (2011, p.189)

Como se pode constatar, são muitos os desafios da pedagogia contemporânea. A universidade vem desenvolvendo, ao longo de sua trajetória, projetos voltados à formação e/ou ao aprimoramento da formação de professores, como os acima citados, projetos que se organizam a partir dos princípios humanistas firmados em sua missão enquanto universidade comunitária, princípios construídos considerando as Diretrizes das Políticas Institucionais para o Ensino, a Pesquisa, a Extensão e a Gestão, princípios assumidos em seu PDI e nos Projetos Pedagógicos dos cursos, que oportunizam a aprendizagem do diálogo e do trabalho cooperativo, marcas de sua trajetória; muito além dos marcos regulatórios, se caracteriza como um processo coletivo, em permanente construção.

## 5. Para (re)pensar possibilidades e desafios

Principal ator na situação universitária, o professor é um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em conta para que se entendam suas ações. Urge pensar uma nova forma de ensinar e de aprender, que inclua a ousadia de inovar as práticas da sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única e pôr em ação outras habilidades que não as cognitivas apenas. Pensar-se como participante do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e mais prazer. (Régis de Moraes)

A PUC-Campinas, desde sua criação, vem pavimentando um caminho de consolidação dos cursos de Graduação voltados à formação de professores para o Ensino Fundamental e Ensino Médio; seja pelo esforço de construir um Projeto Pedagógico Institucional na década de 1980, seja pela institucionalização de um Grupo de Trabalho voltado especificamente à construção dos elementos fundamentais de uma Política para as Licenciaturas na década de 1990, a pavimentação desse caminho tem permitido avanços significativos nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura e na atuação junto à Educação Básica.

Evidentemente, os elementos de contexto aqui pontuados dão conta de pequena parte da trajetória e, nem de longe, abarcam o esforço e a dedicação de todos que têm participado desse processo.

Um processo que foi se desdobrando no tempo e que terá sempre sua continuidade, não cabendo aqui considerações finais; três aspectos chamam a atenção para uma possível continuidade das reflexões sobre a formação de professores para a Educação Básica: 1) o aspecto voltado ao compromisso da universidade com as Políticas Educacionais; 2) o aspecto que abrange a gestão e a implementação das mudanças advindas dos marcos regulatórios e 3) o aspecto

---

<sup>17</sup>. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação, 2005, 19-62

voltado às questões teórico-metodológicas que impactam as práticas pedagógicas no cotidiano da formação.

Pelos destaques levantados ao longo do nosso percurso, não resta dúvida sobre o compromisso da instituição com os cursos de Licenciatura; em muitos momentos, em que os contextos histórico-sociológico e políticos eram (e continuam sendo...) desfavoráveis à manutenção dos cursos, a universidade apresentou alternativas para a manutenção do seu oferecimento; mesmo frente à crise na queda progressiva da demanda e do fraco interesse social pelos cursos, bem como frente à desvalorização da profissão docente; como pontuamos, diferentes iniciativas institucionais para captação de recursos e bolsas para os alunos da Pedagogia e dos demais cursos de Licenciatura têm concorrido para a permanência e formação dos alunos como futuros professores da Educação Básica, a exemplo do PIBID, destacando-se também a contribuição da instituição para a formação continuada de profissionais, a exemplo do PARFOR.

Por outro lado, a implementação das mudanças advindas dos marcos regulatórios tem sido de difícil execução, em decorrência de duas dimensões: a primeira se refere ao caráter mais amplo do ensino superior, às voltas com o processo de internacionalização da Educação desde o final da década de 1990; novos princípios, nova cultura digital, a “democratização” do acesso e as tecnologias de comunicação em tempo real das informações têm exigido rápida adaptação da instituição e uma atenção permanente com a capacitação dos docentes, tanto para atuar em seus cursos como para sua interlocução com gestores e professores das escolas que recebem os alunos das Licenciaturas durante seu processo de formação.

Nesse sentido, é preciso pontuar que as mudanças propostas nos marcos regulatórios muitas vezes têm deixado pouco tempo para uma discussão aprofundada das regulamentações, ou seja, observamos que nem bem se forma uma turma de alunos a partir de certo marco regulatório, já outro marco passa a vigorar, surgem novas demandas de organização curricular, novo projeto pedagógico, sem espaço para uma avaliação interna envolvendo os professores, que possibilite o aprimoramento da formação no próprio processo, como se desejaria.

A nosso ver, é preciso compreender que as mudanças nos marcos regulatórios refletem o ideário de um determinado contexto, uma determinada época, e as Diretrizes para a formação de professores são construídas a partir de debates, enfrentamentos, busca de consensos e, nesse sentido, requerem muitos estudos e um cuidado especial na sua implementação.

Como podemos observar, a descontinuidade nos marcos regulatórios nacionais também se reflete na organização e gestão interna dos cursos de Licenciatura, acarretando mudanças de rumo inesperadas e, porque não dizer, intempestivas – *o caminho se faz ao andar* – mas não necessariamente mediante tantas “urgências”, como frequentemente tem ocorrido. “O ensino é um trabalho de resistência, a contracorrente das urgências de uma sociedade do espetáculo, da competição, do consumo. Temos de dar tempo à reflexão pessoal, à consciência partilhada, à ação prudente” (NÓVOA, 2011, 59).

Para pensarmos a formação contemporânea de professores vamos insistir na (re)valorização:

- da diversidade, do diálogo e da convivialidade<sup>18</sup>;
- da ação considerando abordagens teórico-metodológicas complexas e reflexivas;
- de espaços institucionais para troca de experiências e saberes entre os docentes;

---

<sup>18</sup>. LATOUCHE apud PÁDUA, 2024. “por convivialidade se entende a capacidade de fazer conviver as dimensões de produção e de cuidado; de efetividade e de compaixão; de modelagem dos produtos e de criatividade; de liberdade e de fantasia; de equilíbrio multidimensional e de complexidade social – tudo para reforçar o sentido de pertença universal contra o egoísmo”

- da profissionalidade e do trabalho docente coletivo, na universidade e nas escolas<sup>19</sup>

Outro aspecto, que se refere às questões teórico-metodológicas, está imbricado com os marcos regulatórios nos fundamentos que orientam as Políticas e as DCN's para os cursos de graduação, ora gerando debates, resistências, ora busca de consensos, de acordos, mas que, a nosso ver, seguem necessitando de um aprofundamento na discussão coletiva dos princípios que devemos firmar, como instituição, para a formação de professores em contexto socioeconômico e político tão incerto como o atual.

Recorremos a uma “provocação” de NÓVOA (2011, p. 24):

Uns e outros só têm certezas. Definitivas. Sobre tudo e sobre nada. Ninguém tem dúvidas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas. Doutrinas. Visões. Dogmas. São crenças iguais, ainda que de sinal contrário. Evidentemente. A única saída possível é romper o círculo vicioso do pensamento inútil e instaurar, de novo, uma reflexão crítica, um debate público informado, sobre a educação e a pedagogia. Ainda iremos a tempo?

Como destacamos anteriormente, a PUC-Campinas definiu no Projeto Pedagógico Institucional do PDI vigente (2021-2025), os grandes eixos propostos pela UNESCO para a Educação no Século XXI e para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS, em suas diferentes dimensões. Hoje nos encontramos no limiar da elaboração de um novo PDI, mantendo-se então os desafios: como envolver a comunidade na discussão coletiva dos princípios ora vigentes, para mantê-los ou construir/propor outros princípios internos em articulação (?) com os princípios da “educação internacionalizada”, independentemente dos marcos regulatórios?; considerando sua autonomia universitária, quais diretrizes institucionais vão orientar o futuro imediato da formação de professores?; como poderemos organizar as dimensões pedagógicas frente às mudanças nas novas formas do conhecimento globalizado? Como serão (re)organizados os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas?

Nos projetos voltados à formação de professores para a Educação Básica, estaremos continuamente, a nosso ver, frente a novos contextos, frente a novos desafios.

Com novas estratégias, com ousadia e a dedicação de sempre, “iremos a tempo”.

## 6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo da Educação Superior. Brasília, 2022

CAMARGO, Alzira L. C. O processo de reestruturação da PUCAMP: a construção do Projeto Pedagógico (1981-1984). Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado, 1989.

CAMARGO, Fernanda Furtado. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na Pontifícia Universidade Católica de Campinas: breve apresentação à comunidade universitária. *Revista Série Acadêmica*, PUC-Campinas, n. 30, jan./dez. 2014, p. 43-46.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, Didática e Formação de Professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro in *Currículo, Didática e Formação de Professores*. Oliveira, M. Rita N. S. e Pacheco, José A. (orgs). Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 69-96.

COVAL, Fabiano et alii. A Formação de Professores no Brasil e a participação da PUC-Campinas: breve histórico. Campinas: PUC-Campinas. *Revista Série Acadêmica*, (21), 2007, p. 30-38.

---

<sup>19</sup>. CUNHA, 2018

- CUNHA, Maria Isabel. O currículo no Ensino Superior e a Construção do Conhecimento. X FORGRAD, Universidade Federal do Paraná, mimeo., 2010.
- \_\_\_\_\_. Docência na Educação Superior: a profissionalidade em construção. *Educação*, 41(1), 2018, p. 6-11.
- DELORS, Jacques. *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Ä. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A “qualidade empresarial” e a “qualidade social” na Reforma Educacional: causas, consequências e disputas. Entrevista. *Revista Educação e Políticas em Debate*. V. 13, n. 3, set./dez. 2024, p. 1-15.
- LATOUCHE, Serge. *Para não perecer: a convivialidade necessária*. Artigo. Instituto Humanitas. UNISINOS. 10/12/2012. Disponível em: [ihu.unisinos.br/516302](http://ihu.unisinos.br/516302)
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v.27, n.96, 2006
- \_\_\_\_\_. As Teorias Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In *Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005, 19-62.
- \_\_\_\_\_. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. v. 45, n. 156, 2015, p. 38-62.
- \_\_\_\_\_. A Educação no Século XXI: Para que servem as escolas? Entrevista. *Educação em Análise*. v. 10, p. 1-30, 2025.
- \_\_\_\_\_. e SANTOS, Akiko (orgs) *Educação na Era do Conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Editora Alínea, 2005.
- MACHADO, Vera L. C. A Identidade Institucional da PUC-Campinas. Estudo dos Projetos Pedagógicos. Campinas. UNICAMP. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. 2013. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil in: *Currículo, Didática e Formação de Professores*. Oliveira, M. Rita N. S. e Pacheco, José A. (org). Campinas: Papirus, 2013. p. 69-96.
- MORIN, EDGAR. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NÓVOA, Antônio. *O Regresso dos Professores*. Pinhais: Editora Melo, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT (Instituto Anísio Teixeira), 2022. Colaboração de Yara Alvim. Versão digital disponível em: <https://observatorioedhemfoco.com.br>
- \_\_\_\_\_. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Rev. Bras. Educ.*, v. 27, Rio de Janeiro, 2022.
- OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. OECD Learning Compass 2030, 2019. [www.oecd.org/education/2030-Project/learning](http://www.oecd.org/education/2030-Project/learning)
- PÁDUA, E. M. M. de Convivialidade, solidariedade, fraternidade: Estamos dando um “geito” de construir alguns pontos de partida. Grupo de Estudo Interdisciplinar em Terapia Ocupacional - GEITO. Campinas, SP: Documento Interno, 10-05-2023 (no prelo)
- \_\_\_\_\_. Conhecimento: trajetórias, tendências, reflexões. PUC-Campinas. Grupo de Trabalho PUC-Rumo aos 100 anos. Publicação interna, 24/07/2024.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12, 1999. p. 5-21.
- PUC-Campinas. *A Universidade e a Construção de seu Próprio Projeto: a experiência da PUCCAMP*. Publicação Interna. Apresentação: I Conferência Brasileira de Educação. Goiânia, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A Universidade e a Construção de seu Próprio Projeto: a continuidade da experiência da PUCCAMP*. Publicação interna. Apresentação: III Conferência Brasileira de Educação. Belo Horizonte, 1984.

SILVA, Maria Abadia da e FERNANDES, Edison F. O projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, Santarém: v. 9, n. 5. Santarém: 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2014.

TRUJILLO, Maria Salete G. et alii. (coord.) *Subsídios para a definição de Diretrizes para uma Política de Licenciatura na PUCCAMP*. Relatórios. v. I, 1993; v. II, 1994.

\_\_\_\_\_. *Princípios Norteadores do Projeto “Licenciatura” – PUCCAMP*. Documento interno. Separata. 1994.

YUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*. v. 44, n. 151, 2014.



Alunos de Artes Visuais desenvolvem exposição de TCC do curso de Licenciatura para público interno e externo da Universidade, como ação de curricularização da extensão (Fotografia Prof. Me. Mathias Reis)



Alunos de Ciências Biológicas criam jogos educativos para alunos de Ensino Médio em Projeto Integrador (Profa. Dra. Rita de Cassia Violen Pietrobom)



Alunos de Artes Visuais participam de atividade imersiva na cave 360° do Programa Manacás, como finalização de pesquisa do Projeto Integrador (Profa. Me. Andreia Dulianel e Profa. Dra. Daniela Donadon)

## II. A REESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA PUC-CAMPINAS: PERCURSO HISTÓRICO- INSTITUCIONAL E FUNDAMENTOS CURRICULARES



## II. A REESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA PUC-CAMPINAS: PERCURSO HISTÓRICO-INSTITUCIONAL E FUNDAMENTOS CURRICULARES

Prof. Dr. Renato Gonçalves Lopes<sup>20</sup>

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo descrever e sistematizar o processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), desenvolvido entre os anos de 2023 e 2025. Fundamentado na análise de documentos institucionais – como relatórios e resumos executivos –, o estudo reconstrói o percurso histórico de concepção, elaboração, consolidação e implementação das chamadas Novas Licenciaturas, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores. O texto adota um recorte descritivo-histórico, privilegiando a compreensão do processo decisório e dos princípios que orientaram a proposta curricular, com especial atenção ao currículo por competências e à identidade humanista da instituição. Ao apresentar os fundamentos, a organização curricular e as estratégias de acompanhamento da implementação, o artigo contribui para o registro acadêmico de uma experiência institucional de reconfiguração da formação docente no ensino superior.

**Palavras-chave:** Licenciaturas; Formação de Professores; Currículo por Competências; Identidade Institucional; Educação Superior.

### Abstract

*This article aims to describe and systematize the process of restructuring the teacher education degree programs (“Licenciaturas”) at the Pontifical Catholic University of Campinas (PUC-Campinas), carried out between 2023 and 2025. Based on the analysis of institutional documents—such as reports and executive summaries—the study reconstructs the historical trajectory of conception, development, consolidation, and implementation of the so-called New Licenciaturas, in dialogue with the Brazilian National Curriculum Guidelines for initial teacher education. Adopting a descriptive-historical approach, the article emphasizes the understanding of the decision-making process and the principles that guided the curricular proposal, with particular attention to competency-based curriculum design and the humanistic identity of the institution. By presenting the foundations, curricular organization, and implementation monitoring strategies, the article contributes to the academic record of an institutional experience in the reconfiguration of teacher education in higher education.*

**Keywords:** *Teacher Education Degree Programs; Teacher Education; Competency-Based Curriculum; Institutional Identity; Higher Education.*

---

<sup>20</sup>. Assessor de Projetos Educacionais (APE) na Pró-Reitoria de Graduação pela Escola de Linguagem e Comunicação, Faculdade de Letras

## 1. Introdução

A formação inicial de professores constitui um campo estratégico para as instituições de ensino superior, na medida em que articula exigências normativas, concepções pedagógicas e compromissos institucionais com a educação básica e com a sociedade. No contexto da PUC-Campinas, esse campo assumiu nova centralidade a partir de 2023, quando se intensificaram discussões, internas e externas, sobre a organização curricular das licenciaturas, motivadas tanto por mudanças regulatórias quanto por diagnósticos relacionados ao perfil discente, à dinâmica dos cursos e à sustentabilidade acadêmica da formação docente presencial.

Foi nesse cenário que se iniciou o processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura da PUC-Campinas, coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação e pela Gerência de Licenciaturas, envolvendo diretores, coordenadores e docentes dos diferentes cursos. Tal processo desenvolveu-se de modo progressivo e colaborativo, articulando estudo normativo, reflexão institucional e construção coletiva de uma nova proposta curricular, ajustada e consolidada à luz das atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores.

Nesse contexto, este artigo se propõe a registrar e analisar tal percurso de reestruturação, descrevendo suas etapas, fundamentos e desdobramentos iniciais. Trata-se de um estudo de natureza descritivo-histórica, baseado em documentos institucionais produzidos ao longo do processo, e cujo foco recai sobre a reconstrução do processo decisório e sobre os princípios que orientaram a formulação das Novas Licenciaturas da PUC-Campinas. Dentre esses princípios, destacam-se a adoção de um currículo organizado por competências e a reafirmação da identidade humanista da instituição como matriz formativa transversal. Esses eixos não aparecem como elementos abstratos ou meramente declaratórios, mas como referências concretas que orientaram a definição do perfil do egresso, a organização dos núcleos curriculares, a integração entre teoria e prática, a curricularização da extensão e a concepção das estratégias de acompanhamento da implementação.

Ao sistematizar esse processo, o artigo busca, enfim, contribuir para o registro acadêmico de uma experiência institucional de reconfiguração curricular, oferecendo subsídios para a compreensão das escolhas realizadas e das condições em que se deu a construção das Novas Licenciaturas da PUC-Campinas.

## 2. Procedimentos metodológicos e fontes documentais

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, como apontado, de caráter descritivo-histórico, baseada na análise documental de materiais institucionais produzidos no âmbito do processo de reestruturação das Licenciaturas na PUC-Campinas. A opção metodológica decorre da natureza do objeto de estudo, que não consiste em já avaliar resultados ou impactos formativos, mas em registrar e sistematizar um percurso institucional de construção curricular.

O corpus documental analisado é composto por relatórios técnicos da Unidade de Licenciatura, relatos de processo, atas de reuniões e textos de sistematização elaborados pela Pró-Reitoria de Graduação, pela Gerência de Licenciaturas e pelos gestores envolvidos na reestruturação, ao longo do período compreendido entre 2023 e o primeiro semestre de 2025 – restringindo-se a análise aos registros que documentam diretamente as etapas de concepção, discussão, consolidação e implementação da proposta. O recorte temporal, pois, é a atualidade, não sendo possível contemplar análises de médio ou longo prazo sobre os efeitos da reestruturação

na formação docente ou nos indicadores acadêmicos dos cursos.

A análise dos documentos seguiu critérios de recorrência temática, identificação de marcos temporais relevantes e mapeamento das decisões institucionais explicitadas nos registros. Buscou-se compreender como determinados conceitos – tais como perfil do egresso, competências, núcleo comum, prática pedagógica, extensão e identidade institucional – foram sendo formulados e reformulados ao longo do processo, bem como de que modo esses conceitos se materializaram ou materializam na organização curricular proposta.

Trata-se, então, de uma reconstrução analítica do percurso institucional, apoiada na leitura integrada dos documentos e na articulação entre as diferentes fases do processo. Essa opção permite preservar a coerência interna da narrativa e respeitar o caráter coletivo e institucional da proposta, evitando interpretações exógenas ou inferências que extrapolem os dados disponíveis. Do mesmo modo, por se tratar de um registro baseado em documentação institucional, o artigo reflete as perspectivas e prioridades explicitadas nos documentos oficiais, sem incorporar depoimentos individuais ou análises comparativas com outras instituições.

Considera-se, logo, que a sistematização aqui apresentada oferece um registro consistente do processo de reestruturação das licenciaturas na PUC-Campinas, contribuindo para a memória institucional e para a reflexão acadêmica sobre práticas de reorganização curricular na formação inicial de professores.

### **3. Contexto institucional e normativo da reestruturação**

O processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura da PUC-Campinas insere-se em um contexto institucional marcado pela necessidade de revisão de modelos formativos, à luz de transformações regulatórias e de diagnósticos internos sobre a dinâmica dos cursos presenciais de formação de professores. Em 2023, esse contexto demandava uma resposta articulada, que conjugasse adequação normativa, coerência pedagógica e reafirmação da identidade institucional.

No âmbito interno, os dados institucionais indicavam desafios relevantes relacionados à atratividade e à permanência dos estudantes nas licenciaturas presenciais. O perfil discente, a expressiva proporção de estudantes bolsistas e a oscilação no número de ingressantes ao longo dos anos reforçavam a necessidade de repensar a organização curricular e as estratégias de formação docente desde o início do curso. Esse diagnóstico não era compreendido apenas como um problema quantitativo, mas como um indicativo da necessidade de reconfiguração do projeto formativo das licenciaturas, de modo a torná-lo mais integrado, significativo e alinhado às demandas contemporâneas da educação básica.

Paralelamente, o processo de reestruturação deveria ser fortemente orientado pelo marco normativo que regula a formação inicial de professores no Brasil. As discussões iniciais, em 2023, tomaram como referência a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior. Esse documento já apontava para a centralidade do perfil do egresso, para a organização curricular por competências e para a necessidade de articulação entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas, estágio supervisionado e extensão.

Ao longo do processo, contudo, o cenário normativo passou por atualizações significativas. A publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2024 e, sobretudo, a homologação do Parecer CNE/CP nº 04/2024 redefiniram prazos e detalharam aspectos estruturais das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados

e segunda licenciatura. Esses documentos consolidaram a exigência de uma carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas em quatro núcleos formativos – Estudos de Formação Geral, Conteúdos Específicos da Área de Atuação Profissional, Atividades Acadêmicas de Extensão e Estágio Curricular Supervisionado – (ver seção 6), reforçando a integração entre teoria e prática e a presença da extensão e do estágio desde os momentos iniciais da formação.

A atualização normativa, ocorrida em 2024, não implicou uma ruptura radical com o trabalho desenvolvido até então, mas demandou ajustes e refinamentos na proposta em construção. O diálogo estabelecido ao longo de 2023 ganhou, assim, contornos mais definidos, permitindo alinhar as decisões pedagógicas já amadurecidas às novas exigências legais. Nesse sentido, o processo de reestruturação caracterizou-se por uma postura institucional de escuta, adaptação e consolidação, evitando soluções apressadas ou meramente reativas às mudanças regulatórias.

É nesse entrelaçamento entre diagnóstico institucional e marco normativo que se compreende a reestruturação das licenciaturas na PUC-Campinas. Longe de se limitar a uma adequação formal às Diretrizes Curriculares Nacionais, o processo assumiu o desafio de reinterpretar essas diretrizes à luz do projeto pedagógico institucional, buscando construir uma proposta curricular coerente com a identidade humanista da Universidade e com a concepção de formação docente orientada por competências, prática reflexiva e compromisso social.

#### 4. O percurso de construção das Novas Licenciaturas

Como apontado, a reestruturação dos cursos de Licenciatura da PUC-Campinas foi concebida e desenvolvida como um processo institucional progressivo, ancorado no diálogo coletivo, na análise criteriosa das normativas vigentes e na reflexão sobre a identidade formativa da Universidade. Longe de se configurar como uma intervenção pontual ou exclusivamente administrativa, o percurso de construção das Novas Licenciaturas envolveu diferentes etapas, articuladas ao longo dos anos de 2023 e 2024, com desdobramentos na fase inicial de implementação, a partir de 2025.



**Figura 1.** Apresentação de slide: diagrama das etapas de trabalho da Unidade de Licenciatura. Fonte: Unidade de Licenciatura, Apresentação Slides, 2024

## 4.1 Sensibilização e diagnóstico institucional

O ponto de partida do processo foi a realização de encontros presenciais com os Diretores dos cursos de Licenciatura, promovidos no primeiro semestre de 2023, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação e da Gerência de Licenciaturas. Esses encontros tiveram como objetivo inicial a sensibilização dos gestores para o cenário institucional das licenciaturas, a apresentação de dados relativos ao perfil discente e à dinâmica dos cursos, bem como a problematização das condições de oferta da formação docente presencial no contexto da Universidade.

Nessa fase, o foco esteve voltado para a compreensão compartilhada dos desafios enfrentados pelas licenciaturas, evitando leituras fragmentadas ou restritas a realidades específicas de cada curso. O diagnóstico institucional buscou evidenciar a necessidade de uma abordagem integrada, capaz de articular unidade e diversidade, sem comprometer as especificidades formativas das diferentes áreas do conhecimento.

A sensibilização inicial cumpriu, assim, um papel fundamental na criação de um espaço comum de reflexão, no qual se tornaram possíveis o reconhecimento dos limites do modelo curricular vigente e a abertura para a construção de uma proposta inovadora, alinhada às exigências normativas e às diretrizes pedagógicas da instituição.

## 4.2 Construção coletiva da proposta curricular

A partir desse diagnóstico inicial, o processo avançou para uma etapa de construção coletiva da proposta curricular, caracterizada por encontros sistemáticos, discussões conceituais e estudos normativos. Ao longo de 2023, foram realizados seis encontros presenciais com os Diretores das Licenciaturas, nos quais se aprofundaram temas centrais como a identidade das licenciaturas na PUC-Campinas, o perfil do egresso, os eixos estruturantes do currículo e a definição das competências comuns aos cursos.

O estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais constituiu a base permanente dessa fase, orientando as discussões sobre a organização dos núcleos formativos, a articulação entre teoria e prática e a inserção da extensão e do estágio ao longo do percurso formativo. A construção do perfil do egresso assumiu papel central, funcionando como elemento organizador da proposta curricular e como referência para a definição das competências humano-afetivas e técnico-científicas a serem desenvolvidas ao longo dos cursos.

Um aspecto relevante dessa etapa foi a busca por equilíbrio entre a constituição de um núcleo comum das licenciaturas e a preservação das especificidades de cada área de formação. A proposta de componentes curriculares compartilhados, projetos integradores e eixos comuns emergiu como estratégia para fortalecer a interdisciplinaridade e promover maior coesão institucional, sem descaracterizar os percursos formativos próprios de cada curso.

### **4.3 Ajustes normativos e consolidação da proposta**

O percurso de construção da proposta curricular foi impactado, em 2024, por alterações no marco regulatório da formação inicial de professores. A publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2024 e a homologação do Parecer CNE/CP nº 04/2024 demandaram uma revisão cuidadosa da proposta em elaboração, com vistas a assegurar plena conformidade às Diretrizes Curriculares Nacionais atualizadas.

Essa fase foi marcada por uma intensa agenda de reuniões individuais e coletivas, realizadas de forma presencial e remota, envolvendo Gerência de Licenciaturas, Diretores, Coordenadores e equipe técnica. O objetivo foi promover ajustes pontuais na organização curricular, nas cargas horárias e na distribuição dos núcleos formativos, sem comprometer os princípios pedagógicos e a identidade da proposta já construída.

A consolidação da reestruturação ocorreu após a incorporação desses ajustes, com a apresentação da proposta à Gestão Superior da Universidade e sua posterior apreciação pelos órgãos colegiados competentes, incluindo a Câmara de Graduação e o Conselho Universitário (CONSUN). Esse percurso institucional conferiu legitimidade acadêmica e administrativa à proposta, permitindo seu encaminhamento para a fase de implementação.

### **4.4 Preparação para a implementação**

Concluída a etapa de aprovação institucional, o processo avançou para a preparação da implementação das Novas Licenciaturas. Essa fase incluiu ações formativas voltadas a Diretores, Coordenadores e docentes, bem como o planejamento de estratégias de acompanhamento da execução do novo currículo.

O Planejamento Acadêmico do primeiro semestre de 2025 contemplou oficinas temáticas relacionadas ao estágio curricular obrigatório, à organização do novo currículo, ao ENADE das licenciaturas e aos programas institucionais de iniciação à docência, a exemplo do PIBID. Tais ações evidenciam a compreensão da reestruturação como um processo contínuo, que exige acompanhamento, avaliação formativa e abertura a ajustes ao longo do tempo.

Ao reconstruir esse percurso, observa-se que a criação das Novas Licenciaturas da PUC-Campinas não resultou de uma decisão isolada, mas de um movimento institucional articulado, no qual diagnóstico, normatividade, construção coletiva e planejamento de implementação se entrelaçam na constituição de uma proposta curricular coerente e contextualizada.

## **5. Fundamentos da proposta curricular: competências e identidade institucional**

A proposta de reestruturação aqui descrita apoia-se em fundamentos pedagógicos que orientaram, de forma consistente, as decisões relativas à organização curricular, à definição do perfil do egresso e à articulação entre os diferentes núcleos formativos. Dentre esses fundamentos, a adoção de um currículo orientado por competências e a afirmação da identidade humanista da instituição como matriz formativa transversal merecem atenção. Tais princípios não se configuram como elementos acessórios ou restritos ao plano formal, mas como referências estruturantes que atravessam toda a proposta.

## 5.1 Currículo por competências na formação docente

A organização curricular das Novas Licenciaturas da PUC-Campinas parte da compreensão de que a formação inicial de professores deve articular conhecimentos, práticas e atitudes de modo integrado, superando a fragmentação entre conteúdos teóricos e experiências pedagógicas. Nesse sentido, a noção de currículo por competências assumiu papel central no processo de reestruturação, funcionando como um vetor organizador da proposta.

Sob esse viés, o perfil do egresso foi concebido como elemento norteador do currículo, a partir do qual se definiram as competências a serem desenvolvidas ao longo do percurso formativo. Esse perfil descreve o licenciado como um profissional com sólida formação nos conhecimentos específicos de sua área, capaz de mobilizar fundamentos pedagógicos, recursos didáticos e tecnologias educacionais de forma crítica e intencional, em contextos educacionais diversos e complexos.

As competências previstas na proposta, assim, articulam dimensões humano-afetivas e técnico-científicas. As primeiras relacionam-se a princípios éticos, à responsabilidade socioambiental, à comunicação, à colaboração e à sensibilidade frente à diversidade de contextos e sujeitos da educação básica. As competências técnico-científicas, por sua vez, dizem respeito ao domínio dos conteúdos específicos, às metodologias de ensino, ao uso qualificado de tecnologias digitais e à capacidade de planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente.

Note-se que a centralidade das competências implica uma reorganização do currículo que privilegia a integração entre os núcleos formativos, a presença contínua da prática pedagógica e a articulação entre ensino, extensão e estágio supervisionado. As práticas de ensino deixam de ser concebidas como momentos isolados ou concentrados em etapas finais do curso, passando a constituir um princípio transversal que orienta a organização dos componentes curriculares desde os módulos iniciais.

## 5.2 A identidade humanista da PUC-Campinas como matriz formativa

Paralelamente à orientação por competências, a proposta curricular reafirma a identidade humanista da PUC-Campinas como elemento constitutivo da formação docente. Essa identidade se expressa na valorização da formação integral do estudante, na centralidade dos princípios éticos e na compreensão da docência como prática social comprometida com a dignidade humana, a inclusão e a justiça social.

A dimensão humanista não se apresenta como um eixo temático isolado, mas como uma matriz que atravessa o currículo e informa as escolhas pedagógicas realizadas ao longo do processo de reestruturação. Essa perspectiva se manifesta, por exemplo, na ênfase atribuída à educação inclusiva, à equidade educativa e à atenção às diferentes dinâmicas de aprendizagem, sustentadas por fundamentos da Pedagogia, com apoio da Psicologia e da Teologia.

Também se expressa na incorporação de componentes curriculares voltados à ética, aos direitos humanos, à responsabilidade socioambiental e à compreensão do fenômeno educativo em suas dimensões históricas, culturais e sociais. A presença dessas temáticas no núcleo de formação geral e sua articulação com os conteúdos específicos e as práticas pedagógicas reforçam a concepção de formação docente como processo que envolve não apenas o domínio técnico, mas o desenvolvimento de uma postura crítica e humanisticamente orientada.

Nesse sentido, a identidade humanista da PUC-Campinas orienta a compreensão do currículo como espaço de formação integral, no qual competências profissionais se articulam a valores institucionais e a compromissos sociais. A proposta das Novas Licenciaturas busca, assim, formar professores capazes de atuar com competência técnica e sensibilidade humana, reconhecendo a complexidade dos contextos educacionais e a centralidade do trabalho docente na promoção de uma educação inclusiva e socialmente referenciada.

## 6. Organização curricular e estratégias formativas

A organização curricular das Novas Licenciaturas da PUC-Campinas foi concebida de modo a materializar, no plano formativo, os princípios definidos ao longo do processo de reestruturação. A proposta estrutura-se a partir dos quatro núcleos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, articulados por eixos comuns e por estratégias formativas que buscam assegurar a integração entre teoria, prática, extensão e estágio supervisionado, desde o início do percurso acadêmico.

### 6.1 Os quatro núcleos formativos

O currículo organiza-se em quatro grandes núcleos, que se complementam e se articulam ao longo dos módulos dos cursos.

○ **Núcleo I – Estudos de Formação Geral** concentra componentes curriculares voltados aos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e pedagógicos da educação, incluindo temas como didática, políticas educacionais, neurociência e aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, educação especial, direitos humanos, LIBRAS e componentes relacionados à ética e à compreensão do fenômeno humano. Esse núcleo constitui a base comum das licenciaturas, contribuindo para a construção de uma compreensão ampliada do campo educacional e para a formação de referenciais teóricos que sustentam a prática docente.

○ **Núcleo II – Conteúdos Específicos da Área de Atuação Profissional** contempla os saberes próprios de cada área de formação, articulados às metodologias de ensino correspondentes. Nesse núcleo, estão incluídos componentes que tratam dos conteúdos disciplinares, de práticas de letramento, de metodologias específicas de ensino e de práticas formativas progressivas. A organização desse núcleo busca assegurar o aprofundamento dos conhecimentos específicos, ao mesmo tempo em que promove sua articulação com os fundamentos pedagógicos e com as demandas concretas da educação básica.

○ **Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão** materializa a curricularização da extensão por meio de projetos integradores, organizados em componentes como os Laboratórios de Ensino. Esses projetos são desenvolvidos em diálogo com instituições de educação básica e com a comunidade, favorecendo experiências interdisciplinares e colaborativas. A extensão assume, assim, papel estruturante no currículo, articulando saberes acadêmicos, práticas pedagógicas e demandas sociais, em consonância com o compromisso institucional de interação dialógica com a sociedade.

○ **Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado** organiza-se de forma progressiva, com inserção do licenciando na realidade escolar desde os módulos iniciais. O estágio contempla momentos de ambientação, observação, inserção e atuação pedagógica, incluindo componentes

interdisciplinares e específicos de cada curso. Essa organização busca superar a concepção de estágio como atividade concentrada ao final do curso, integrando-o ao percurso formativo e às demais experiências práticas.

Veja abaixo slide síntese:

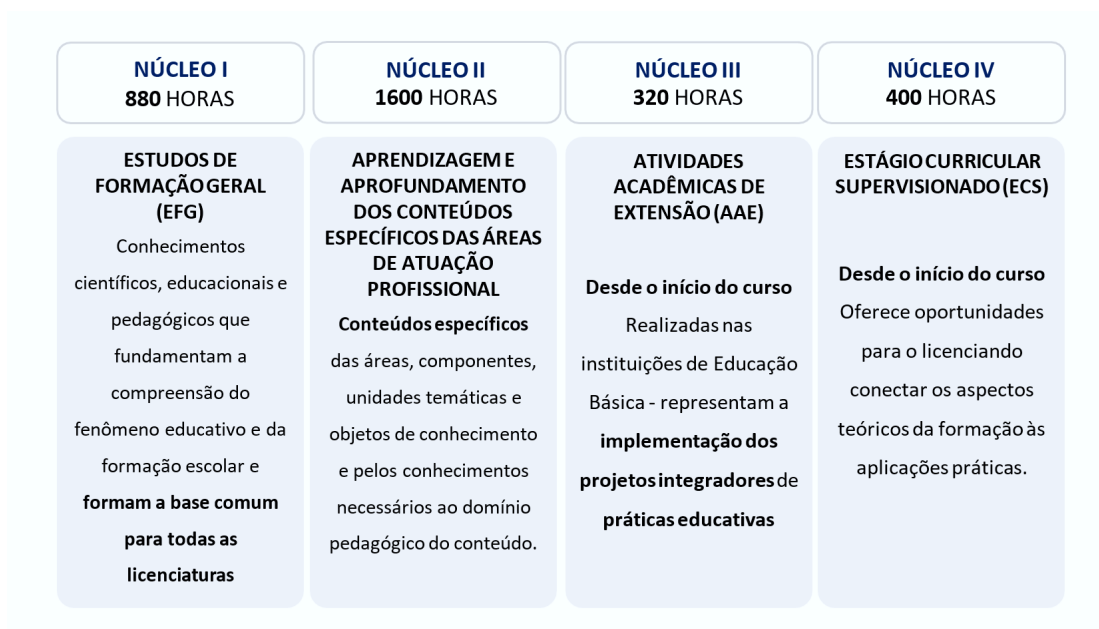


Figura 2. Apresentação de slide: síntese dos 4 núcleos e suas respectivas cargas horárias..

Fonte: Unidade de Licenciatura, Apresentação Slides, 2024

## 6.2 Eixos transversais e integração teoria–prática

Além da organização em núcleos, a proposta curricular é atravessada por eixos estruturantes e eixos transversais que orientam a articulação entre os diferentes componentes e experiências formativas: “educação inclusiva” e “prática na realidade escolar”, pelos quais ocasiona-se a integração das licenciaturas com o núcleo comum de formação (disciplinas compartilhadas), e “tecnologia no currículo inovador” e “recursos didáticos”, que permeiam todo o currículo.

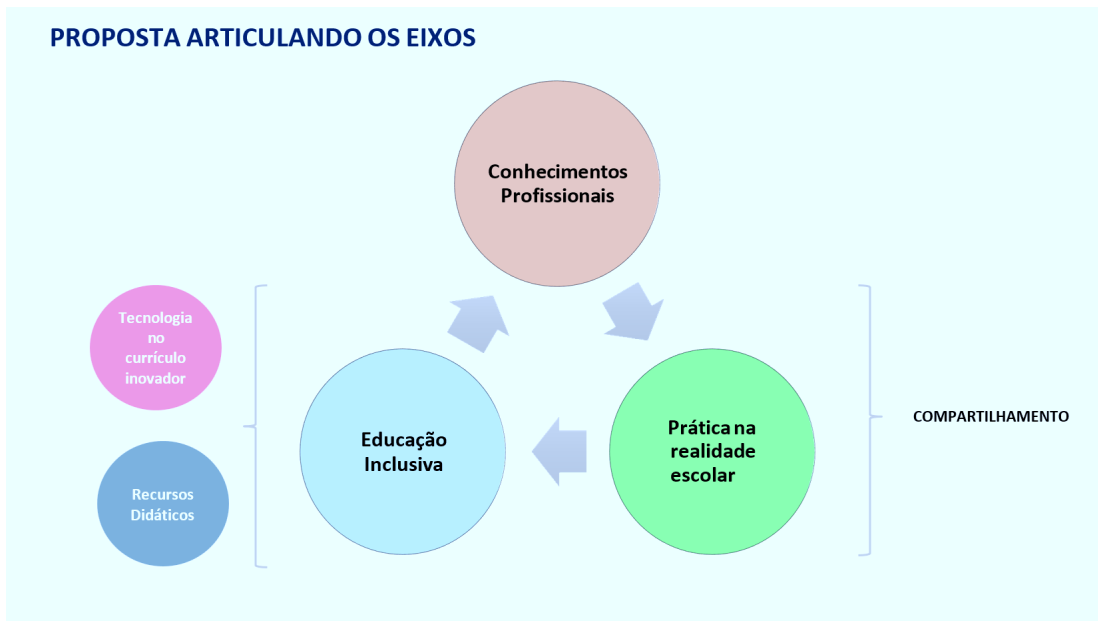
A **educação inclusiva** subsidia o currículo ao salientar diferentes dinâmicas de aprendizagem e a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas a contextos diversos. Essa perspectiva fundamenta-se em aportes pedagógicos, psicológicos e neurofisiológicos, reforçando o compromisso com a equidade educativa e com a atenção às singularidades dos estudantes.

A **prática na realidade escolar** constitui eixo estruturante que articula os conhecimentos teóricos às experiências concretas nos contextos educacionais. Essa prática se expressa nos componentes curriculares, nas atividades de extensão e no estágio supervisionado, favorecendo a construção de uma postura reflexiva e crítica em relação ao trabalho docente.

A **tecnologia no currículo inovador** é incorporada como recurso para o desenvolvimento do conhecimento da área, o uso de ferramentas digitais e o estímulo ao pensamento computacional nos processos de ensino-aprendizagem. A proposta prevê a utilização de ambientes e metodologias inovadoras, criando experiências formativas diversificadas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Os **recursos didáticos**, por sua vez, são concebidos como elementos fundamentais para a prática pedagógica, envolvendo a produção, seleção e utilização de materiais que considerem princípios de interatividade, diversidade e acessibilidade. Esse eixo reforça a articulação entre teoria, prática e inovação metodológica.

O slide abaixo (3) representa como esquema a interconexão dos eixos base da proposta curricular:



**Figura 3.** Apresentação de slide: diagrama com as interconexões dos eixos da base da proposta curricular.  
Fonte: Unidade de Licenciatura, Apresentação Slides, 2024

### 6.3 Parcerias institucionais e programas estruturantes

A organização curricular das Novas Licenciaturas é sustentada por uma ampla rede de parcerias institucionais, especialmente com redes públicas de ensino estaduais e municipais. Essas parcerias, formalizadas por meio de acordos de cooperação, viabilizam a inserção dos licenciandos desde o início do curso nas escolas, o planejamento conjunto das atividades práticas e a articulação entre a proposta curricular da Universidade e os projetos pedagógicos das instituições parceiras.

Programas institucionais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Residência Pedagógica e o Programa Manacás<sup>21</sup> assumem igualmente papel estruturante na proposta, sendo incorporados como experiências formativas que fortalecem a integração entre teoria e prática e ampliam a compreensão dos contextos educacionais. As experiências acumuladas nesses programas foram transpostas para a organização dos estágios interdisciplinares e dos projetos integradores, contribuindo para a consolidação de uma formação docente situada e contextualizada.

Desse modo, a organização curricular e as estratégias formativas das Novas Licenciaturas da PUC-Campinas expressam uma concepção integrada de formação inicial de professores, na qual núcleos, eixos e parcerias se articulam para promover uma formação orientada por competências, comprometida com a prática reflexiva e ancorada na identidade humanista da instituição.

<sup>21</sup>. Ambiente de inovação e troca de conhecimento, com foco no desenvolvimento de tecnologias para projetos educacionais

## 7. Implementação, acompanhamento e desafios iniciais

A implementação das Novas Licenciaturas da PUC-Campinas foi concebida como uma etapa indissociável do processo de reestruturação curricular, exigindo planejamento específico, ações formativas direcionadas e acompanhamento institucional sistemático. Desde sua concepção, a proposta reconheceu que a consolidação de um novo currículo não se esgota na aprovação formal dos projetos pedagógicos, mas demanda condições institucionais que favoreçam sua efetivação no cotidiano acadêmico.

Como parte desse movimento, o Planejamento Acadêmico do primeiro semestre de 2025 contemplou um conjunto de atividades formativas voltadas a Diretores, Coordenadores e docentes envolvidos com os cursos de Licenciatura. Foram realizadas oficinas temáticas específicas, abordando o estágio curricular obrigatório, a organização do novo currículo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) das licenciaturas e os programas institucionais de iniciação à docência, como o PIBID. Essas ações tiveram como objetivo alinhar compreensões, esclarecer diretrizes operacionais e favorecer a apropriação coletiva da proposta curricular.

Paralelamente às ações formativas, a Pró-Reitoria de Graduação promoveu encontros periódicos com os Diretores dos cursos, voltados ao acompanhamento da implementação e à discussão de questões emergentes. Esses encontros configuraram espaços institucionais de escuta e orientação, nos quais foram compartilhadas experiências iniciais, identificadas dificuldades operacionais e pedagógicas, e discutidas estratégias de mitigação de fragilidades observadas no curto prazo.

Entre os aspectos acompanhados, destacaram-se a dinâmica das aulas nos componentes curriculares compartilhados, a interação entre estudantes de diferentes cursos nos módulos iniciais, a articulação entre os componentes do núcleo comum e os Projetos Pedagógicos específicos, bem como os desafios relacionados à qualificação do trabalho docente frente às novas exigências curriculares. A atenção a esses elementos evidenciou a preocupação institucional com a coerência interna do currículo e com a construção de um sentimento de pertencimento entre os estudantes ingressantes.

A avaliação inicial da implementação, realizada ao final do semestre letivo, contou com contribuições de Diretores e docentes dos componentes compartilhados. Essas contribuições permitiram identificar avanços, como o fortalecimento da integração entre os cursos e a ampliação das experiências práticas desde os módulos iniciais, ao mesmo tempo em que sinalizaram desafios relacionados à adaptação às novas dinâmicas curriculares e à consolidação das estratégias interdisciplinares.

Nesse contexto, o acompanhamento institucional assumiu caráter formativo e processual, orientado não por uma lógica de controle, mas pela identificação de possibilidades de aprimoramento contínuo. As ações de acompanhamento foram, assim, direcionadas à construção de respostas de curto, médio e longo prazo, reforçando a compreensão de que a reestruturação das licenciaturas constitui um processo em permanente desenvolvimento, sensível às demandas da prática e às especificidades dos diferentes cursos.

Ao registrar essa fase inicial de implementação, evidencia-se que as Novas Licenciaturas da PUC-Campinas se configuram como uma proposta em movimento, cujo êxito depende da continuidade do diálogo institucional, da formação permanente dos docentes e da capacidade de leitura crítica das experiências vivenciadas no cotidiano acadêmico.

## 8. Considerações finais

O processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura da PUC-Campinas, desenvolvido entre 2023 e 2025, configura-se como uma experiência institucional marcada pela construção coletiva, pela atenção às exigências normativas e pela reafirmação de princípios formativos coerentes com a identidade da Universidade. Ao longo desse percurso, a reconfiguração curricular não se limitou a uma adequação formal às Diretrizes Curriculares Nacionais, mas constituiu-se como uma oportunidade de revisão mais ampla do projeto de formação inicial de professores, articulando diagnóstico institucional, reflexão pedagógica e planejamento estratégico.

A reconstrução histórica aqui apresentada evidencia que as Novas Licenciaturas resultam de um movimento progressivo efetivo da Universidade dentro de um longo processo reafirmando a importância da formação de professores para o ensino básico, no qual sensibilização, estudo normativo, definição de identidade, construção do perfil do egresso, organização curricular e preparação para a implementação se entrelaçam de maneira consistente. Esse percurso permitiu consolidar uma proposta orientada por competências, na qual a prática pedagógica, a extensão universitária e o estágio supervisionado assumem papel estruturante desde os momentos iniciais da formação.

A centralidade do currículo por competências, desse modo, mostrou-se decisiva para a organização integrada dos núcleos formativos e para a superação de modelos fragmentados de formação docente. Ao mesmo tempo, a identidade humanista da PUC-Campinas atuou como matriz transversal do projeto, orientando a valorização da formação integral, da ética, da inclusão e da responsabilidade socioambiental como dimensões indissociáveis do exercício da docência. Esses princípios, longe de se apresentarem como abstrações, materializam-se na definição dos eixos curriculares, na escolha dos componentes formativos e na articulação com as práticas desenvolvidas em contextos reais da educação básica.

A fase inicial de implementação, bastante recente, acompanhada por ações formativas e por instâncias institucionais de avaliação, reforça a compreensão de que a consolidação das Novas Licenciaturas constitui um processo em aberto, que exige e permite reavaliações contínuas, diálogo permanente e disposição para ajustes. As experiências registradas no início da execução do novo currículo apontam tanto para avanços na integração entre os cursos e no fortalecimento das práticas formativas quanto para desafios inerentes à adoção de modelos curriculares mais integrados e interdisciplinares.

Considera-se, portanto, que a reestruturação das licenciaturas na PUC-Campinas reafirma o compromisso institucional com a formação de professores capazes de atuar com competência técnica, sensibilidade humana e visão crítica frente aos desafios contemporâneos da educação básica. Os desdobramentos futuros desse processo (seja em termos de avaliação formativa, seja na produção de novos estudos acadêmicos) poderão aprofundar a compreensão dos impactos da proposta e contribuir para o contínuo aprimoramento da formação docente na Universidade.

Sob tal perspectiva, espera-se que este artigo contribua para o registro de uma experiência institucional de reestruturação da formação docente, oferecendo subsídios para futuras reflexões sobre processos de reorganização curricular no ensino superior – preserva-se assim a memória do percurso realizado, explicitando os fundamentos que orientaram as escolhas efetuadas, sem esgotar a complexidade do tema.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP, n. 2, 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP, n. 4, 2024.

PUC-CAMPINAS. Unidade de Licenciatura. Apresentação Slides. 2024.



Crianças do Ensino Básico exploram o espaço da universidade no projeto “Caverna de descobertas” ligado ao TCC da Licenciatura em Artes Visuais (Profa. Me. Agda Brigatto).



Alunos de Artes Visuais realizam a noite de jogos como forma de socializar jogos educativos desenvolvidos para alunos do ensino fundamental (Profa. Me. Magali Arnais).



Alunos do Projeto Integrador Laboratório de Ensino: Recursos Didáticos Pedagógicos na Educação Básica do núcleo comum das Licenciaturas socializam resultados de pesquisa realizada nas escolas, em parceria com o Programa Manacás (Profa. Me. Andreia Dulianel e Profa. Dra. Daniela Donadon).



Alunos do curso de Biologia criam jogos educativos para ensino médio com o tema "Uso da Biologia nas Ciências Forenses" no componente curricular "Projeto Integrador: Biologia Forense" (Profa. Dra. Rita Pietrobom).

# III. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DAS LICENCIATURAS: SÍNTESE DA REESTRUTURAÇÃO 2023-2025



### III. PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DAS LICENCIATURAS: SÍNTESE DA REESTRUTURAÇÃO 2023-2025<sup>22</sup>

Profa. Dra. Luciane Kern Junqueira<sup>23</sup>

Profa. Dra. Vanessa Helena de Souza Zago<sup>24</sup>

#### Resumo

O relato apresenta uma síntese do processo de organização da nova proposta pedagógica dos cursos de Licenciatura da PUC-Campinas em 2024; o processo, iniciado em 2023, teve sua conclusão em 2024, já considerando as diretrizes do Parecer CNE/CP n. 4/2024. A nova organização curricular foi implementada em todos os cursos de Licenciatura a partir do 1º. semestre de 2025.

#### Abstract

*This report presents a synthesis of the process through which the new pedagogical proposal for the teacher education degree programs (“Licenciaturas”) at the Pontifical Catholic University of Campinas (PUC-Campinas) was organized in 2024. The process, initiated in 2023, was concluded in 2024, already incorporating the guidelines established by Opinion CNE/CP No. 4/2024. The new curricular organization was implemented across all teacher education degree programs starting in the first semester of 2025.*

---

<sup>22</sup>. Fonte: Relatório PROGRAD, 2025

<sup>23</sup>. Coordenadora da CELI período 2022-2023

<sup>24</sup>. Gerente da Unidade de Licenciatura período 2024-2025

Superando a descrença e, com alguma dose de esperança, levanto a hipótese de que uma “outra cultura” pode vir a insinuar-se, lentamente, no âmbito do trabalho e da formação docente no país. Denomino-a de cultura da autonomia e da confiança. Para que ela se instale, muitas são as iniciativas a serem tomadas... Defendo-as para que outras (e imprevisíveis) relações entre políticas públicas e práticas curriculares venham a ser possíveis.

Antônio Flávio B. Moreira

## 1. Considerações iniciais

Desde 2019 a CELI - Coordenadoria Especial de Licenciatura da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) desenvolveu um intenso processo de discussão dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura, em consonância com as diretrizes da Circular PROGRAD 024/2019, considerando a ênfase na construção de currículos pautados em competências e habilidades, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

No mesmo período a CELI organizou a discussão em torno da Resolução CNE/CES n. 7, de 18//12/2018, voltada à Curricularização da Extensão, cujas atividades deveriam compor, no mínimo, 10% da Carga Horária dos cursos de Graduação.

Toda a atenção da CELI estava voltada à consolidação do novo modelo curricular baseado em competências, bem como na avaliação dos Projetos Pedagógicos organizados a partir da Resolução CNE/CP de 1/07/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior e para a formação continuada.

A partir de 2023 a CELI desencadeou novo processo de discussão, mediante a perspectiva de publicação de nova Resolução pelo Conselho Nacional de Educação, que veio a ser publicada em 2024 – Parecer CNE/CP n.4/24.

O presente relato sintetiza a organização curricular apresentada, e aprovada, pelo Conselho Universitário – CONSUN em 26 de junho de 2024, construída considerando os seguintes eixos: I: Estudos de Formação Geral; II: Conteúdos Específicos das Áreas de Atuação Profissional; III – Atividades Acadêmicas de Extensão e IV -Estágio Curricular Supervisionado. A proposta foi implementada a partir do 1º. Semestre de 2025, dando sequência ao longo processo histórico das Licenciaturas na universidade.

## 2. Síntese do processo de reestruturação dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas: 2023-2025

A reestruturação dos cursos de Licenciatura da PUC-Campinas foi um processo construído ao longo do ano de 2023, ao qual contou com seis encontros presenciais, junto aos Diretores dos cursos, para discussão e considerações para elaboração da proposta. Nestas ocasiões, os encontros tiveram como ponto de partida o cenário atual das Licenciaturas no país, o perfil do estudante de cursos de Licenciatura e a então iminência da implementação da Resolução CNE/CP n°02/2019.

O diálogo envolveu um amplo estudo de Diretrizes, Normativas e documentos legais para definição da *identidade* e *eixos norteadores/pilares de articulação*, bem como do perfil do egresso e competências. Assim, a proposta do currículo foi construída **a partir do perfil do egresso**, contando com um Núcleo Comum sem comprometimento das especificidades.

Frente à publicação da Resolução CNE/CP nº01, de 02 de janeiro de 2024, foi instituída a data de 20 de março de 2024 para a implementação da Resolução CNE/CP nº02 de 20 de dezembro de 2019. Neste cenário, o diálogo estabelecido em 2023 tomou a forma de uma proposta de reestruturação. A proposta foi apresentada e discutida com os Diretores das Licenciaturas, seguida de uma intensa agenda de reuniões individuais, presenciais e remotas para auxílio, orientações específicas e solução de dúvidas gerais que seguiu ao longo do primeiro semestre de 2024. Ainda, foi avaliada pela Gestão Superior e apresentada à Câmara de Graduação e CONSUN (Reunião 604<sup>a</sup>, 25/06/2024).

Entretanto, em 27 de maio de 2024 foi publicado no Diário Oficial da União o Despacho de 23 de maio de 2024 que homologou o **Parecer CNE/CP nº 4/2024**, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que votou favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica relativo aos cursos de Licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda Licenciatura.

A análise do Parecer CNE/CP nº04/2024 indicou a necessidade de pequenos ajustes na proposta. Nesta, os cursos de Licenciatura da PUC-Campinas têm seu currículo organizado em quatro grandes núcleos (**Quadro 01**). Estes núcleos contemplam a articulação entre três pilares: os conhecimentos profissionais, intrínsecos à profissão docente e específicos de cada área, a prática na realidade escolar e a educação inclusiva. De forma transversal a estes pilares, encontram-se a tecnologia no currículo inovador e os recursos didáticos. De forma a incorporar as experiências interdisciplinares e transdisciplinares dos programas de iniciação à docência e residência pedagógica, o currículo dos cursos de Licenciatura da PUC-Campinas apresenta um **eixo comum, interdisciplinar e compartilhado**, que agrega componentes dos quatro núcleos apresentados, à luz de seus pilares.

As práticas de ensino se expressam ao longo de todo o currículo, em todos os seus núcleos, uma vez que os pilares priorizam a associação entre teorias e práticas pedagógicas por meio do desenvolvimento de atividades práticas de ensino de diferentes naturezas e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso, às atividades acadêmicas de extensão e ao estágio obrigatório.

Os cursos de Licenciatura da PUC-Campinas contam tanto para o desenvolvimento do núcleo comum quanto para o desenvolvimento de seus componentes curriculares específicos, com salas flexíveis, laboratórios, bibliotecas, espaços digitais, espaços recreativos e desportivos, ateliês entre outros, que configuram cenários fundamentais à constante relação teoria prática. O uso de diferentes espaços de aprendizagem, inclusive virtuais e dinâmicos ao longo do currículo também está expresso pela ampla inserção dos cursos de Licenciatura no Programa Manacás<sup>25</sup>, onde os componentes curriculares compartilhados e específicos podem explorar métodos inovadores de ensino e propor, experimentar e analisar criticamente práticas, metodologias e relações entre teoria e prática.

Os componentes curriculares **Projeto Integrador: Laboratório de Ensino**, presentes nos módulos I, III, VI e VII representam os elos de articulação entre os conhecimentos construídos ao longo do percurso acadêmico e materializam as atividades de curricularização da extensão, onde

---

<sup>25</sup>. Programa Manacás: criado pela PUC-Campinas, é um ambiente de inovação e troca de conhecimento, com foco no desenvolvimento de tecnologias para projetos educacionais

os estudantes podem, junto às instituições de ensino básico, desenvolver o diálogo da relação teoria e prática de forma interdisciplinar, colaborativa e crítica, tendo nos espaços escolares campo fundamental para o reconhecimento das características próprias do contexto educacional em que se realizam estas atividades práticas.

Destaca-se, também, a ampla rede de colaboração construída ao longo das décadas entre a PUC-Campinas e a rede de ensino pública. Esta colaboração, materializada por meio dos Acordos de Cooperação formalizados entre Diretorias de Ensino Estaduais e Secretarias de Educação Municipais é fundamental para a presença dos estudantes desde o início do curso para assegurar o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório. Ainda, a formalização das parcerias fomenta o desenvolvimento de projetos vinculados à iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica (PRP), fortalecendo e ampliando a inserção dos estudantes e o reconhecimento das características do contexto educacional em que se realizam as atividades práticas e profissionais, bem como a articulação necessária entre essas atividades e a proposta curricular das redes/sistemas de ensino e a proposta pedagógica da escola.

NÚCLEO	CARGA HORÁRIA RESOLUÇÃO Nº 04/2024	DEFINIÇÃO	CONTEMPLA	COMPONENTES CURRICULARES COMPARTILHADOS
I - Estudos de Formação Geral	880h	Desenvolve os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar. Compreende a base comum para todas as licenciaturas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípios e fundamentos sociológicos, filosóficos, históricos e epistemológicos da educação;</li> <li>• Princípios, valores e atitudes comprometidos com a justiça social, reconhecimento, respeito e apreço à diversidade, promoção da participação, da equidade e da inclusão e gestão democrática;</li> <li>• Observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos, experiências pedagógicas e de situações de ensino e aprendizagem em instituições de educação básica;</li> <li>• Conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;</li> <li>• Diagnóstico e análise das necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativas à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem;</li> <li>• Pesquisa e estudo da legislação educacional, dos processos de organização e gestão do trabalho dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica, das políticas de, financiamento, da avaliação e do currículo;</li> <li>• Pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, educação e comunicação, direitos humanos, cidadania, educação Ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;</li> <li>• Estudos de aspectos éticos, didáticos e comportamentais no exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; i) conhecimento sobre diferentes estratégias de planejamento e avaliação das aprendizagens, centradas no desenvolvimento pleno dos(as) estudantes da educação básica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação (I)</li> <li>• Neurociência e Aprendizagem (II)</li> <li>• Políticas Educacionais, Estrutura e Organização da Educação Básica (II)</li> <li>• Educação Empreendedora (III)</li> <li>• Didática e Organização do Trabalho Docente (III)</li> <li>• Teologia e Fenômeno Humano (III)</li> <li>• Ética e Antropologia Teológica (IV)</li> <li>• Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (IV)</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento (IV)</li> <li>• Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Práticas Escolares (V)</li> <li>• Educação em Direitos Humanos: História, Cultura e Meio Ambiente (V)</li> <li>• Educação Especial no Contexto Inclusivo (VI)</li> <li>• Objetos de Aprendizagem e Recursos Educacionais Digitais (VII)</li> <li>• Teologia e Sociedade (VIII)</li> </ul>

NÚCLEO	CARGA HORÁRIA RESOLUÇÃO Nº 04/2024	DEFINIÇÃO	CONTEMPLA	COMPONENTES CURRICULARES COMPARTILHADOS
II - Conteúdos Específicos das Áreas de Atuação Profissional	1600h	Desenvolve os conteúdos específicos de áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico destes conteúdos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão dos fundamentos epistemológicos, conceituais e procedimentais da área de conhecimento específico, bem como a compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo necessário para o planejamento, realização e tematização de situações de Ensino e aprendizagem, com a mobilização de vivências práticas dos licenciados em atividades que os aproximem do exercício profissional docente;</li> <li>• Conhecimento de diferentes referenciais teórico-metadológicos em sua área de formação disciplinar;</li> <li>• Vivências de articulação entre os conhecimentos específicos e práticas de Ensino;</li> <li>• Conhecimentos das relações entre a área de formação e outros campos do conhecimento, favorecendo a construção de um conhecimento interdisciplinar;</li> <li>• Conhecimentos sobre processos de aquisição da língua materna e sua relação com a aprendizagem específica do campo de formação;</li> </ul> <p>Investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, e outros instrumentos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida Universitária e Desenvolvimento Integral (I)</li> <li>• Recursos Didáticos e Práticas Pedagógicas (I)</li> <li>• Elementos de Matemática e Estatística na Formação do Professor (II)</li> <li>• Práticas de Letramento em Língua Portuguesa: Textos Multimodais (II)</li> <li>• Prática de Formação I (IV)</li> <li>• Prática de Formação II (V)</li> <li>• Práticas de Letramento em Língua Portuguesa: Textos Acadêmicos (V)</li> <li>• Prática de Formação III (VII)</li> </ul> <p>As Metodologias de ensino estão incluídas neste núcleo, porém são específicas de cada curso e não compartilhadas, assim como os demais componentes específicos da área de formação.</p>

NÚCLEO	CARGA HORÁRIA RESOLUÇÃO Nº 04/2024	DEFINIÇÃO	CONTEMPLA	COMPONENTES CURRICULARES COMPARTILHADOS
III - Atividades Acadêmicas de Extensão	320h	<p>Compreende as atividades acadêmicas de extensão vinculadas às práticas como componentes curriculares.</p> <p>Determinam a realização de ações de extensão em instituições de Educação Básica. Essas atividades são direcionadas à implementação de projetos integradores de práticas educativas, visando fomentar a interação e o diálogo entre os licenciados e os diversos participantes da comunidade escolar.</p>	<p>As iniciativas devem priorizar os projetos que i) fomentem o protagonismo dos licenciados; ii) promovam atividades que estimulem a interação entre os membros da comunidade acadêmica, com objetivo de compreender a complexidade da prática docente, iii) iniciem diálogos formativos sobre a docência, realidade escolar e desafios da educação, iv) estimulem a interdisciplinaridade no contexto escolar, por meio da criação de materiais didáticos que possam ser adaptados às necessidades pedagógicas; v) apoiem a integração entre a formação inicial e continuada dos docentes das instituições de Educação Básica; vi) estabeleçam interações com estudantes da Educação Básica e seus familiares, promovendo a relação mais próxima com a comunidade e vii) analisem a instituição de Educação Básica em seu contexto territorial, incentivando a realização de ações coordenadas entre IES e sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto Integrador Laboratório de Ensino: Recursos Didático-Pedagógicos na Educação Básica (I)</li> <li>• Projeto Integrador Laboratório de Ensino: Informática Educativa para Formação de Professores (III)</li> <li>• Projeto Integrador Laboratório de Ensino: Educação Especial no Ambiente Educacional Inclusivo (VI)</li> <li>• Projeto Integrador Laboratório de Ensino: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (VII)</li> </ul>

NÚCLEO	CARGA HORÁRIA RESOLUÇÃO Nº 04/2024	DEFINIÇÃO	CONTEMPLA	COMPONENTES CURRICULARES COMPARTILHADOS
IV - Estágio Curricular Supervisionado	400h	De natureza obrigatória, tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, oferecendo oportunidades para a conexão progressiva dos aspectos teóricos da formação às suas aplicações práticas.	A articulação aos componentes curriculares que envolvem a prática de Ensino, com focos definidos para cada semestre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio Supervisionado Interdisciplinar: Contexto Escolar – Ambientação (I)</li> <li>• Estágio Supervisionado Interdisciplinar: Contexto Escolar – Inserção (II)</li> <li>• Estágio Supervisionado Interdisciplinar: Projeto Político-Pedagógico (III)</li> <li>• Estágio Supervisionado Interdisciplinar: Estrutura e Gestão Escolar (IV)</li> <li>• Estágio Supervisionado Interdisciplinar: Observação A (V)</li> <li>• Estágio Supervisionado Interdisciplinar: Observação B (VI)</li> </ul> <p>Os estágios supervisionados dos módulos VII e VIII são específicos e atuação da área específica. Alguns cursos poderão ter composição distinta, a depender da CH total de estágio definida pela legislação específica.</p>

Como parte do processo de implementação, o Planejamento Acadêmico do 1º semestre de 2025 contemplou atividades específicas voltadas à Diretores, Coordenadores e Docentes dos cursos de Licenciatura. Foram oferecidas oficinas voltadas ao Estágio Obrigatório (28 de janeiro de 2025), ao novo Currículo (30 de janeiro de 2025), ao ENADE das Licenciaturas e ao PIBID 2024-2026 (31 de janeiro de 2025).

Ainda, frente às significativas mudanças, fez-se necessário acompanhar e fomentar a implementação do novo currículo. Para tanto, foram promovidos encontros periódicos entre a Pró-Reitoria de Graduação e os Diretores dos cursos, sendo estes voltados ao acompanhamento, orientação e discussão de tópicos pertinentes. Desta forma, os esforços se voltaram à identificação de potenciais fragilidades e articulação das formas de mitigação de curto, médio e longo prazo.

Ao final do semestre, foram apresentadas pelos Diretores e docentes dos componentes compartilhados considerações a respeito do atendimento aos objetivos institucionais quanto a interação entre os alunos e dinâmica das aulas, interação com os demais componentes do módulo e com os Projetos Pedagógicos dos cursos, desafios e ações para qualificação do trabalho docente e os desafios e ações para contribuição com o pertencimento, identidade e interação do ingressante dos diferentes cursos a partir do módulo inicial.

### 3. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP, n. 2, 2019.

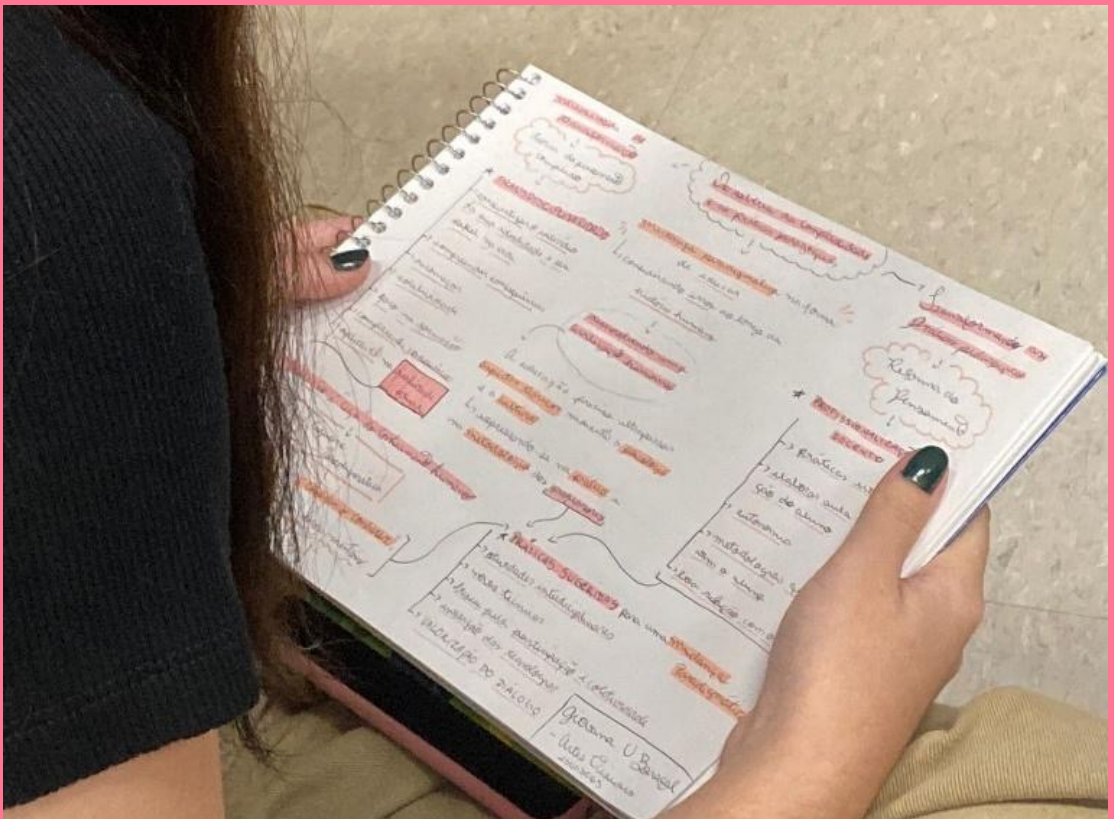
\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP, n. 4, 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil* in Currículo, Didática e Formação de Professores. Maria Rita N. S. Oliveira e José Augusto Pacheco (orgs). Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PUC-Campinas. Conselho Universitário. Apresentação. Ata. Reunião 604ª, 2024.



Alunos do núcleo comum das licenciaturas: Artes Visuais, História e Pedagogia exploram recursos didáticos do Laboratório de Pedagogia (Profa. Me. Andreia Dulianel e Profa. Dra. Daniela Donadon).



Alunos do núcleo comum das licenciaturas: Artes Visuais, História e Pedagogia desenvolvem mapas mentais para debate sobre textos no componente curricular Recursos Didáticos e Práticas Pedagógicas (Profa. Me. Andreia Dulianel e Profa. Dra. Daniela Donadon).



Alunos do núcleo comum das licenciaturas: Artes Visuais, História e Pedagogia exploram recursos didáticos na Brinquedoteca da Faculdade de Pedagogia (Profa. Me. Andreia Dulianel e Profa. Dra. Daniela Donadon)



Alunos do núcleo comum das licenciaturas: Artes Visuais, História e Pedagogia desenvolvem recursos didáticos em equipes interdisciplinares (Profa. Me. Andreia Dulianel e Profa. Dra. Daniela Donadon).

# IV. INOVAÇÃO E IDENTIDADE PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DA PUC-CAMPINAS NA REESTRUTURAÇÃO DAS LICENCIATURAS



# IV. INOVAÇÃO E IDENTIDADE PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA DA PUC-CAMPINAS NA REESTRUTURAÇÃO DAS LICENCIATURAS

Profa. Me. Andreia Cristina Dulianel<sup>26</sup>

Profa. Dra. Daniela Gobbo Donadon<sup>27</sup>

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Fazanaro Vieira<sup>28</sup>

## Resumo

O artigo examina a experiência institucional da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) na reestruturação das licenciaturas, impulsionada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Resoluções CNE/CP nº 04/2024 e nº 05/2025). Apresenta o contexto normativo que norteou a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso e descreve o primeiro ciclo de implementação, no primeiro semestre de 2025, com base em relatos docentes e em uma reunião de socialização institucional. Analisa, de forma integrada, como experiências nos componentes “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação” e “Recursos Didáticos e Práticas Pedagógicas”, em conjunto com o “Projeto Integrador – Laboratório de Ensino”. O estudo destaca avanços na integração teoria-prática, no emprego de metodologias ativas, objetos educacionais digitais e na curricularização de extensão, além de desafios na consolidação da interdisciplinaridade, na integração do módulo comum e na gestão de turmas heterogêneas.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Licenciaturas; Diretrizes Curriculares Nacionais.

## Abstract

*The article examines the institutional experience of the Pontifical Catholic University of Campinas (PUC-Campinas) in restructuring undergraduate teacher education programs, driven by the new National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Training (CNE/CP Resolutions No. 04/2024 and No. 05/2025). It presents the regulatory context that guided the review of Course Pedagogical Projects and describes the first implementation cycle, held in the first semester of 2025, based on faculty reports and an institutional socialization meeting. It analyzes, in an integrated manner, experiences in the components “Historical, Philosophical, and Sociological Foundations of Education” and “Didactic Resources and Pedagogical Practices,” in conjunction with the “Integrative Project – Teaching Laboratory.” The study highlights advance in theory-practice integration, the use of active methodologies, digital educational objects, and the curricularization of extension, as well as challenges in consolidating interdisciplinarity, integrating the common module, and managing heterogeneous classes.*

**Keywords:** Teacher education; Undergraduate teacher training programs; National Curriculum Guidelines.

<sup>26</sup>. Mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; docente dos cursos de Artes Visuais e Design de Moda e Assessora de Projetos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da PUC-Campinas

<sup>27</sup>. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, docente da faculdade de Pedagogia da PUC-Campinas e gestora educacional na prefeitura municipal de Campinas

<sup>28</sup>. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, docente da faculdade de Filosofia da PUC-Campinas

## 1. Introdução

A formação de professores no Brasil passou recentemente por um importante processo de reconfiguração normativa e pedagógica, fundamentada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). As Resoluções CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024, e nº 05, de 11 de março de 2025, esta última homologada e publicada no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2025, consolidaram as diretrizes para a Formação Inicial em Nível Superior destinadas aos profissionais do magistério da educação básica (CNE/CP, 2024; CNE/CP, 2025).

Elaborada em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Resolução nº 05/2025 tem por objetivo esclarecer dúvidas sobre a implementação da Resolução nº 04/2024, além de redefinir os parâmetros para os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura (CNE/CP, 2025). Destaca-se que a Resolução nº 05/2025 proibiu a oferta de formação pedagógica para graduados não licenciados em Pedagogia, limitando a atuação dos concluintes a determinadas etapas da educação básica, e vedou a oferta de segunda licenciatura em Pedagogia, conforme disposto no artigo 7º da referida resolução (CNE/CP, 2025).

Nesse cenário normativo, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) adequou seus cursos às novas DCN's, iniciando em 2025 um processo de reestruturação curricular pautado pela Circular PROGRAD nº 25/2025, que estabeleceu prazos para revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), em consonância com as determinações do MEC (PUC-Campinas, 2025). Tal processo demandou atualização das matrizes curriculares, integração de práticas formativas e ajustes em carga horária, especialmente para cursos como Letras, que passaram a exigir carga mínima de 800 horas, com 300 horas obrigatórias de estágio supervisionado desde o primeiro semestre (CNE/CP, 2025).

Por fim, a reestruturação considerou o prazo de implementação previsto de dois anos, iniciado em 1º de julho de 2024, conforme cronograma legal previsto nas diretrizes do MEC e CNE, garantindo a atualização dos PPCs sem sanções administrativas durante esse período de transição (CNE/CP, 2024; PUC-Campinas, 2025). A adequação visou reafirmar o compromisso acadêmico e social da instituição, alinhando a formação docente às exigências legais, avaliativas e ao fortalecimento da qualidade educacional no Brasil (CNE/CP, 2025).

## 2. Relatos Docentes e Reunião de Socialização da Implementação no 1º Semestre de 2025

A implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) nas licenciaturas da PUC-Campinas, iniciada no primeiro semestre de 2025, articulou-se a um amplo esforço institucional para integrar teoria, prática e inovação pedagógica. Esse movimento foi acompanhado pela produção de relatórios docentes e pela realização de uma reunião de socialização em 23 de junho de 2025, que consolidou o balanço das ações desenvolvidas e planejou os próximos passos, encerrando o primeiro ciclo de implementação. A reunião foi destinada à apresentação dos relatórios dos professores que atuaram no primeiro semestre, assim como à discussão sobre os componentes curriculares do semestre seguinte. Em comunicação prévia, foram encaminhados aos diretores slides da reunião, modelos de plano de estágio, plano de aula e relatório de estágio.

Durante o encontro, docentes responsáveis pelos componentes puderam compartilhar práticas, resultados e desafios, possibilitando a troca de experiências e a avaliação integrada do processo de reestruturação curricular. A reunião consolidou-se como um espaço de escuta,

diálogo e cooperação institucional, fortalecendo o sentimento coletivo e permitindo a definição de estratégias conjuntas para o aprimoramento das práticas pedagógicas e a continuidade da implementação.

A análise conjunta dos relatos e da reunião indica que a PUC-Campinas atendeu aos critérios normativos das novas DCN's, aproveitando a ocasião para refletir e reafirmar aspectos de sua identidade pedagógica e humanista. A seguir, apresentam-se os relatórios elaborados pelos docentes responsáveis pelos componentes detalhados, os quais sintetizam algumas experiências desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2025 nos seguintes componentes curriculares:

- Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, componente ministrado pelo Prof. Dr. Sérgio Eduardo Fazanaro Vieira.
- Recursos Didáticos e Práticas Pedagógicas e Projeto Integrador – Laboratório de Ensino, componentes ministrados pela Profa. Me. Andreia Cristina Dulianel e pela Profa. Dra. Daniela Gobbo Donadon.

Esses relatórios, complementados pelos registros da reunião de socialização, oferecem uma visão abrangente sobre os avanços, desafios e perspectivas da implementação das novas DCN's no contexto das licenciaturas da PUC-Campinas, servindo como referência para a consolidação de práticas formativas inovadoras e interdisciplinares.

### **3. Relatório Componente Curricular - 1º semestre 2025 Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação**

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Fazanaro Vieira  
Faculdade de Filosofia

#### **3.1 Sobre o componente curricular**

O componente “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação” teve como foco central a análise dos atos de educar e ensinar em sua relação com os processos de transformação histórica e cultural das sociedades. As atividades pedagógicas possibilitaram a compreensão da história da educação no mundo ocidental moderno e contemporâneo, articulando-a ao processo de escolarização da sociedade brasileira.

Também foram exploradas as aproximações entre a filosofia e a sociologia da educação, com ênfase em seus fundamentos socioculturais e históricos. A partir da ementa proposta, foram organizadas quatro unidades temáticas:

- A primeira concentrou-se nas definições conceituais fundamentais da área;
- A segunda abordou a constituição da educação universal, desde a paideia na Antiguidade Clássica até a emergência da *bildung* no pensamento moderno;
- A terceira tratou da história da educação no Brasil, com destaque para os períodos colonial, imperial e republicano;
- Por fim, a quarta unidade explorou temas filosóficos e sociológicos centrais para uma compreensão crítica da educação, com base em autores clássicos e contemporâneos, como Kant, Rousseau, Durkheim, Marx, Gramsci, Dewey, Nietzsche, Adorno, Foucault, Bourdieu, Anísio Teixeira e Paulo Freire.

## 3.2 Sobre a metodologia de ensino no componente curricular

Considerando o formato presencial das aulas e a necessidade de promover práticas pedagógicas ativas e centradas no estudante, adotou-se uma abordagem dialógica e participativa, em consonância com os princípios da pedagogia crítica e da aprendizagem significativa. Nesse sentido, foram mobilizadas as seguintes estratégias:

- Aulas expositivas dialogadas, com construção coletiva do conhecimento e problematização dos conteúdos;
- Exercícios de leitura orientada, análise crítica e reflexão sobre textos fundamentais da área;
- Atividades de síntese conceitual e sistematização do pensamento;
- Círculos de debate e vivências formativas que estimularam a escuta ativa, a argumentação e o intercâmbio de experiências.

A partir dessa estrutura metodológica, foram utilizados recursos diversos, como plataformas digitais de aprendizagem, ferramentas tecnológicas interativas e ações pedagógicas presenciais que favoreceram práticas de aprendizagem ativa, promovendo o protagonismo discente e a articulação entre teoria e prática no processo formativo.

## 3.3 Sobre as atividades autônomas (26h)

As atividades autônomas, com carga horária de 26 horas, foram organizadas com o objetivo de articular os conteúdos teóricos desenvolvidos em aula com situações concretas do cotidiano, ampliando o repertório dos estudantes.

Nesse contexto, os estudantes realizaram leituras orientadas de textos acadêmicos e elaboraram fichamentos. Posteriormente, realizaram a análise de produções cinematográficas previamente indicadas pelo docente, nas quais os discentes foram convidados a estabelecer relações entre as narrativas fílmicas e concepções filosóficas da educação, discutidas ao longo do componente curricular. Essa atividade possibilitou o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a identificação de problemáticas educacionais e o aprofundamento teórico a partir de uma linguagem artística acessível.

Todos os registros das atividades foram enviados exclusivamente pelo Canvas, conforme orientações e prazos previamente definidos. Os critérios de avaliação consideraram a pertinência dos conteúdos produzidos, a originalidade das reflexões e o cumprimento rigoroso dos prazos estabelecidos.

## 3.4 Sobre a dinâmica das aulas e a experiência interdisciplinar

A condução do componente teve como objetivo promover uma compreensão crítica dos processos educativos em suas múltiplas dimensões históricas, sociais e culturais. A abordagem teórico-reflexiva, sustentada por aulas expositivo-dialogadas, buscou estimular o pensamento crítico dos estudantes por meio de debates, problematizações e análises coletivas.

Entretanto, diante da densidade teórica e conceitual dos conteúdos do componente exigiu momentos mais extensos de exposição, o que acabou limitando a adoção de estratégias colaborativas e práticas. A diversidade de formações presentes nas turmas – compostas por

estudantes de diferentes licenciaturas – evidenciou desafios à construção de experiências interdisciplinares mais efetivas. A heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, expectativas formativas e repertórios conceituais demandou uma mediação pedagógica cuidadosa, mas dificultou a consolidação de propostas integradas entre os cursos.

Ainda assim, o componente apresentou possibilidades relevantes ao abordar temas transversais, como a história e cultura afro-brasileira, os fundamentos da educação moderna e os dilemas da escolarização no Brasil. A utilização de recursos como filmes, plataformas digitais e atividades reflexivas contribuiu para aproximar os estudantes de metodologias ativas, mesmo em um contexto majoritariamente teórico.

Em síntese, a experiência revelou que, embora existam limites estruturais e didáticos à consolidação plena de práticas interdisciplinares, também há caminhos promissores a serem explorados em um próximo planejamento para o ensino do componente. Esses caminhos envolvem maior planejamento conjunto entre docentes, adaptação metodológica e estímulo à integração entre os diferentes campos do saber.

A junção de estudantes de distintas licenciaturas – ainda que prevista na proposta curricular e enriquecedora em termos formativos – representou um desafio significativo para a dinâmica das aulas. Apesar da presença de fundamentos comuns entre os cursos, identificaram-se especificidades relevantes, especialmente no curso de Pedagogia, cujos objetos de estudo, abordagens epistemológicas e perspectivas profissionais exigem estratégias pedagógicas diferenciadas.

Essa diversidade reforça a necessidade de metodologias mais sensíveis e direcionadas, capazes de valorizar as particularidades de cada formação sem comprometer o diálogo interdisciplinar que se pretende com o módulo comum.

### **3.5 Sobre a interação entre estudantes de diferentes cursos**

A interação entre os estudantes, ao longo do semestre, revelou-se bastante limitada, evidenciando fragilidades na construção de vínculos interdisciplinares. De modo geral, as trocas ocorreram predominantemente entre colegas do mesmo curso, com baixa integração entre licenciandos de diferentes áreas de formação. Essa realidade foi influenciada por diversos fatores, entre os quais se destacam a própria organização física e logística das turmas – com aulas alocadas em sala auditório no período noturno, ambiente pouco propício à dinâmica de interação – e a ausência de uma proposta pedagógica integrada desde o início do semestre.

Além disso, o caráter teórico do componente, embora fundamental para a formação crítica dos estudantes, somado à sua ampla abrangência de conteúdos, impôs desafios adicionais à realização de práticas mais colaborativas. O tempo disponível mostrou-se insuficiente para o desenvolvimento de experiências interdisciplinares mais estruturadas, sobretudo diante da abordagem teórica conceitual densa que o componente exige. Ainda assim, reconhece-se que, mesmo em um contexto de tais restrições, é possível criar pequenas ações integradoras – como atividades em grupos mistos, debates temáticos mediados ou análises compartilhadas – que podem favorecer o diálogo entre diferentes formações e ampliar o sentimento de pertencimento dos estudantes ao componente curricular comum.

Portanto, embora existam limites objetivos relacionados à carga horária, à heterogeneidade das turmas e ao escopo do conteúdo programático, também se abrem possibilidades concretas para a experimentação de práticas interdisciplinares pontuais e significativas. Tais iniciativas, se

bem planejadas, podem contribuir para consolidar a proposta formativa integrada prevista no currículo e fortalecer a articulação entre teoria, prática e diversidade de saberes.

### **3.6 Sobre a articulação com outros componentes do módulo**

Observa-se a necessidade de aprimorar a integração deste componente com os demais que compõem o módulo comum das licenciaturas, especialmente no que se refere à articulação com o Projeto Integrador. O fortalecimento dessa integração contribui para uma percepção mais clara de unidade curricular e de propósito formativo compartilhado entre os cursos.

Nesse sentido, ampliar e sistematizar estratégias de diálogo entre os docentes dos diferentes componentes, bem como o planejamento de ações pedagógicas que potencializem atividades interdisciplinares, momentos coletivos de avaliação e espaços de reflexão conjunta, parecem fundamentais para favorecer a participação ativa dos estudantes como sujeitos de uma formação integrada, em consonância com a proposta curricular do módulo.

### **3.7 Considerações Finais**

O componente “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação” cumpriu, de modo geral, os objetivos estabelecidos no plano de ensino, ao introduzir os estudantes aos referenciais teóricos fundamentais para a compreensão da educação como fenômeno histórico, social e cultural. Os conteúdos abordados foram pertinentes e coerentes com uma proposta formativa crítica, atenta às demandas contemporâneas da docência e aos desafios educacionais do país. A abordagem teórica adotada contribuiu para a ampliação do repertório conceitual dos licenciandos, consolidando uma base comum importante no início da trajetória acadêmica.

No entanto, o desenvolvimento do componente também revelou fragilidades que merecem atenção. A baixa interação entre estudantes de diferentes cursos, a dificuldade de entrosamento e a ausência de estratégias pedagógicas integradoras limitaram o potencial de formação interdisciplinar e colaborativa. Soma-se a isso a falta de articulação efetiva entre os diversos componentes do módulo comum, o que comprometeu a construção de um sentido de unidade curricular e de pertencimento institucional entre os estudantes.

Esses desafios indicam a necessidade de reformulações no planejamento pedagógico do módulo comum das licenciaturas. A criação de momentos compartilhados entre os componentes, o estímulo à convivência entre futuros docentes de diferentes áreas, a adoção de metodologias mais colaborativas e a qualificação contínua do trabalho docente são caminhos fundamentais para fortalecer a proposta formativa integrada que se pretende construir.

A experiência demonstra que, embora o tempo e o escopo do componente sejam limitados, há espaço para pequenas ações interdisciplinares que favoreçam o diálogo entre saberes, a escuta mútua e a construção coletiva do conhecimento. A revisão de estratégias metodológicas, logísticas e curriculares, aliada ao fortalecimento dos vínculos entre os cursos e à promoção de um sentimento de pertencimento institucional desde o ingresso, são passos importantes para consolidar os fundamentos de uma formação plural, crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional.

## 4. Relatório Componente Curricular - 1º semestre 2025- Recursos Didáticos e Práticas Pedagógicas e Projeto Integrador Laboratório de Ensino: Recursos Didáticos Pedagógicos na Educação Básica

Andreia Cristina Dulianel - Artes Visuais

Daniela Gobbo Donadon- Pedagogia

### 4.1 Sobre o componente curricular

Ao longo do semestre, foi desenvolvido um trabalho com proposta integrada entre os componentes curriculares “Recursos Didáticos e Práticas Pedagógicas” e “Projeto Integrador – Laboratório de Ensino” e mais dois componentes curriculares do módulo: Estágio Supervisionado Interdisciplinar: Contexto escolar- ambientação, do eixo comum, e uma disciplina específica da Pedagogia “Cultura Escolar e Gestão na Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Essa experiência interdisciplinar, vivida junto às turmas das licenciaturas da PUC-Campinas, possibilitou a exploração de práticas colaborativas, autorais e sensíveis aos desafios reais da educação básica.

É importante destacar que, no período matutino, os componentes “Recursos Didáticos e Práticas Pedagógicas” e “Projeto Integrador – Laboratório de Ensino” foram ministrados pela professora Ana Luisa Manzini Bittencourt de Castro, do curso de Pedagogia, envolvendo estudantes das licenciaturas em Pedagogia, Letras, Educação Física e Biologia. Embora as propostas e o Projeto Integrador tenham seguido as mesmas diretrizes adotadas no período noturno, a dinâmica das aulas apresentou diferenças significativas em razão do horário e da organização das turmas.

No período noturno, as professoras Andreia Cristina Dulianel (Artes Visuais) e Daniela Gobbo Donadon (Pedagogia) optaram por desenvolver o trabalho de modo conjunto em uma abordagem metodológica interdisciplinar, articulando suas respectivas áreas de formação e promovendo o diálogo entre campos distintos do saber. Essa estratégia pedagógica, voltada à integração de perspectivas e metodologias, resultou em experiências positivas, especialmente no que se refere ao fortalecimento da atuação interdisciplinar dos estudantes. Nesse contexto, o presente relato apresenta as experiências registradas nas turmas do noturno, que contaram com a participação de alunos dos cursos de Pedagogia, Artes Visuais e História, evidenciando as potencialidades do trabalho coletivo e da construção compartilhada de práticas formativas.

O percurso foi realizado em sala de aula comum, com dedicação ao estudo do processo de ensino-aprendizagem, da história e da conceituação dos recursos didáticos, bem como das tendências pedagógicas contemporâneas. Foram promovidas reflexões sobre o papel da mediação docente e buscou-se compreender como os recursos podem atuar como instrumentos potentes de aprendizagem, sobretudo quando associados a metodologias ativas e inclusivas. Como destaca Santos (2023, p.1), as tendências pedagógicas “objetivam nortear o trabalho do educador, ajudando-o a responder a questões sobre as quais deve se estruturar todo o processo de ensino”.

Ao longo dessa etapa, os alunos participaram de debates em grupo, elaboraram mapas mentais a partir de textos teóricos e realizaram socializações orais dos conteúdos discutidos. Essas metodologias exigiram uma postura participativa e reflexiva em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento da escuta ativa, da argumentação crítica e da construção coletiva do conhecimento.

Na sequência, são apresentados alguns aspectos essenciais do trabalho planejado e desenvolvido. O registro permite “espiar pelo vão da porta”, oferecendo apenas um vislumbre – sem a pretensão, e reconhecendo a impossibilidade de abarcar toda a riqueza e a intensidade das aprendizagens construídas coletivamente ao longo do processo educativo e artístico vivido pelas turmas.

## 4.2 Desenvolvimento das atividades e práticas pedagógicas

O percurso formativo foi conduzido com base nas ementas das disciplinas, com o propósito de proporcionar aos estudantes um processo de ensino-aprendizagem que favorecesse a apropriação de diferentes tipos de recursos didáticos – pedagógicos, lúdicos, digitais, tecnológicos, estruturados, não estruturados e inovadores. O objetivo central foi contribuir para a formação de futuros professores conscientes dos impactos de suas práticas na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano de seus alunos. Buscou-se, ainda, despertar a reflexão sobre a importância de adotar práticas pedagógicas interativas, diversificadas e inclusivas, sempre em diálogo com a realidade educacional do país e, em especial, com o contexto regional.

Durante o andamento dos cursos, foram desenvolvidas diversas atividades de aula que envolveram exposições dialogadas, trabalhos em grupo, aplicação da metodologia de sala de aula invertida, elaboração de mapas mentais, análise de materiais didáticos e planejamento compartilhado por meio de ferramentas digitais, como o *Padlet*. Também foi realizada a criação de propostas de materiais didáticos em grupo, concebidos como recursos facilitadores da aprendizagem sob uma perspectiva inovadora, crítica e inclusiva. Os temas trabalhados buscaram integrar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, articulando saberes provenientes dos componentes curriculares específicos, diversos cursos dos estudantes participantes de cada grupo.

Importante ainda lembrar que os componentes curriculares contavam com carga horária de Atividades Autônomas e de Extensão. A proposta de Extensão foi planejada pela diretora do curso de Pedagogia, Profa. Dra. Eliete de Godoy, juntamente com as professoras responsáveis pelo componente Projeto Integrador, envolvendo a realização de uma pesquisa de campo como ação de curricularização da extensão, em consonância com o componente curricular “Estágio Supervisionado Interdisciplinar: Contexto Escolar – Ambientação”, pertencente ao eixo comum, e com a disciplina específica da Pedagogia “Cultura Escolar e Gestão na Educação Infantil e Ensino Fundamental”.

A pesquisa foi desenvolvida em escolas vinculadas ao Estágio Supervisionado e em outras instituições de conhecimento prévio dos estudantes – como escolas localizadas em seus bairros ou nas quais cursaram o Ensino Fundamental e Médio. Para a coleta de dados, foi aplicado um formulário via Google Forms a gestores escolares de Campinas e região, com o objetivo de mapear

o uso de recursos didáticos e identificar aspectos da cultura escolar nas instituições de ensino. Essa etapa revelou-se fundamental para aproximar o grupo da realidade educacional local, favorecendo a compreensão dos contextos, limites e possibilidades enfrentados pelas escolas no cotidiano pedagógico.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2011, p. 25)

Essa imersão no campo dialoga diretamente com a concepção freiriana de que não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino, pois ambos se alimentam mutuamente no movimento de buscar, indagar e intervir. A pesquisa tornou-se, assim, parte constitutiva da própria formação, permitindo aos estudantes conhecer, anunciar e interpretar a novidade presente na realidade escolar.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizado o objeto educacional digital Napkin.ai, ferramenta que possibilita a visualização interativa de informações por meio de gráficos, palavras-chave e categorias organizadas. A professora Andreia Cristina Dulianel, participante do curso “Objetos Educacionais Digitais”, oferecido pelo Programa Permanente de Capacitação Pedagógica (PPCP) da PROGRAD em parceria com o Programa Manacás e ministrado pela professora Eliane Fernandes Azzari no 1º semestre de 2025, idealizou, ainda durante o curso, um projeto voltado à aplicação e ampliação dos Objetos Educacionais Digitais no espaço do Programa Manacás, com o objetivo de integrar práticas tecnológicas inovadoras às metodologias ativas de ensino. Compartilhou com os estudantes e demais docentes as potencialidades do Napkin.ai e de outras ferramentas digitais, como Padlet, Wakelet, Prezi e o uso da Cave 360 graus. O Napkin.ai foi apresentado aos alunos com explicações sobre seu funcionamento e com uma proposta inicial de leitura e interpretação dos dados gerados pela pesquisa, incentivando a exploração de recursos digitais como instrumentos de análise e reflexão pedagógica.

### **4.3 Alocação das salas**

A alocação inicial ocorreu na sala 805 do bloco H1, espaço em formato de auditório, com carteiras dispostas em fileiras sobre degraus. Essa configuração física não favorece o trabalho coletivo nem as dinâmicas de grupo, restringindo a mobilidade e a interação entre os estudantes. Ainda assim, buscou-se explorar o potencial do ambiente por meio de adaptações criativas, reorganizando o espaço sempre que possível para atividades colaborativas, como se observa nas imagens de registro apresentadas a seguir.



**Figura 1** – Alunos debatendo conceitos chave do texto, a partir de mapa mental criado na sala 805 do bloco H1.  
Fonte: Andreia Dulianel e Daniela Donadon



**Figura 2** - Alunos desenvolvendo trabalho em grupo- recursos didáticos na sala 805 do bloco H1.  
Fonte: Andreia Dulianel e Daniela Donadon

As atividades também ocorreram em outros espaços, como o Laboratório de Pedagogia e a Brinquedoteca, explorando recursos pedagógicos como jogos, fantoches, fantasias, materiais de papelaria e livros, incentivando a criação de novos recursos pedagógicos pelos estudantes.



**Figura 3.** Alunos desenvolvendo trabalho em grupo na Brinquedoteca.  
Fonte: Andreia Dulianel e Daniela Donadon



**Figura 4.** Alunos desenvolvendo trabalho em grupo no Laboratório de Pedagogia.  
Fonte: Andreia Dulianel e Daniela Donadon

Nas últimas semanas do semestre, foram realizadas três oficinas na sala Multipráticas do Programa Manacás. No primeiro encontro, os estudantes participaram de uma reflexão coletiva sobre o próprio espaço do Manacás e sobre como seus recursos tecnológicos, a disposição flexível do mobiliário e a atmosfera acolhedora favorecem a implementação de metodologias ativas. Essa discussão inicial abriu caminho para a retomada do conceito de Objetos Educacionais Digitais, fundamentado nas contribuições do curso ministrado pela professora Eliane Fernandes Azzari. Em seguida, desenvolveu-se uma atividade prática de criação e socialização de planos de aula, ocasião em que os grupos também apresentaram as primeiras ideias dos recursos didáticos que seriam elaborados ao longo do processo.

Cada grupo foi orientado a postar no Padlet<sup>29</sup> uma imagem de referência, um plano de aula e uma descrição inicial do recurso didático. Observou-se um bom nível de envolvimento na produção dos materiais – os estudantes demonstraram criatividade e compromisso na elaboração dos conteúdos. No entanto, percebeu-se que muitos concentraram esforços na postagem, mas interagiram pouco com as produções dos colegas. Diante disso, foi necessária a intervenção docente para reforçar a importância do diálogo entre pares também no ambiente digital. Notou-se, ainda, uma certa resistência à troca nesse formato, o que levou a retomadas frequentes sobre o valor pedagógico da colaboração, da escuta e da coautoria como dimensões essenciais do processo formativo.

O espaço flexível e colaborativo do Manacás potencializou a criação de materiais como jogos, vídeos, zines, charges, objetos interativos e propostas híbridas. Esses recursos foram compartilhados no Wakelet, permitindo a troca entre turmas e promovendo a construção de redes de aprendizagem e valorização mútua.

A culminância do projeto ocorreu em uma aula especial realizada na CAVE (sala 360 graus) do Programa Manacás. Nesse espaço imersivo, foram projetados os dados da pesquisa e revisitadas as produções desenvolvidas ao longo do percurso, promovendo uma experiência sensorial e reflexiva que ampliou a compreensão dos cenários investigados. O momento foi especialmente marcante, pois permitiu que as vozes e contribuições dos estudantes ganhassem visibilidade, luz e dimensão, consolidando o sentido coletivo do trabalho realizado.

Durante a atividade, os estudantes interagiram por meio da plataforma digital interativa Mentimeter, participando de enquetes e construindo, em tempo real, uma nuvem de palavras sobre os desafios e potencialidades da escola. Em seguida, essa nuvem foi comparada àquela gerada a partir das respostas dos gestores escolares, o que proporcionou uma reflexão rica sobre o olhar dos futuros docentes em contraste com a perspectiva de quem vive o cotidiano da gestão educacional. A comparação revelou pontos de convergência e distanciamentos perceptivos, favorecendo um debate aprofundado sobre escuta, empatia e compreensão dos diferentes papéis no contexto escolar.

---

<sup>29</sup>. No link a seguir podem ser visualizados os planos de aula e proposição de recursos dos alunos do noturno. Disponível em: <<https://padlet.com/andreiadulianel/plano-de-aula-mu0e8e0frg5nyibe>> Acesso em 27 de out. de 2025



**Figura 5.** Uso do espaço multipráticas do Manacás e do OED Padlet.  
Fonte: Andreia Dulianel e Daniela Donadon



**Figura 6.** Brainstorming- alunos planejando o recurso didático nas paredes do Manacás.  
Fonte: Andreia Dulianel e Daniela Donadon



**Figura 7.** Vivência imersiva na CAVE.  
Fonte: Andreia Dulianel e Daniela Donadon

## 4.4 Principais desafios enfrentados

Os componentes contaram com atividades autônomas e carga de curricularização da extensão, o que exigiu grande dedicação dos estudantes. Alguns apresentaram dificuldades na entrega de relatórios, mesmo com o apoio constante das docentes ao longo do processo.

O Projeto Integrador concentrou-se em alguns componentes curriculares do módulo, com maior ênfase em “Recursos Didáticos e Práticas Pedagógicas”, “Estágio Supervisionado Interdisciplinar: Contexto Escolar – Ambientação”, do eixo comum, e na disciplina da Pedagogia “Cultura Escolar e Gestão na Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Apesar das reuniões realizadas com a diretora do curso de Pedagogia, verificou-se dificuldade na integração das demais disciplinas do módulo, especialmente daquelas pertencentes ao núcleo específico de cada curso.

Observou-se que, no componente de Estágio Supervisionado, os alunos iniciaram suas atividades apenas no mês de abril, logo após a conclusão do componente Vida, o que dificultou uma interlocução mais aprofundada entre o estágio e o formulário de pesquisa aplicado nas escolas. Essa defasagem temporal limitou a articulação entre as ações de campo e os demais componentes curriculares envolvidos no projeto.

Destaca-se, ainda, que o componente “Cultura Escolar e Gestão na Educação Infantil e Ensino Fundamental”, pertencente exclusivamente à grade curricular da Pedagogia, recebeu maior ênfase no processo formativo. Em uma próxima edição da proposta, seria pertinente integrar o componente “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação”, do eixo comum, a fim de ampliar a articulação interdisciplinar entre as diferentes licenciaturas, o que permite trabalhar na busca da construção e fortalecimento de sistemas educativos que não isolam áreas do saber, mas as conectam. Para Saviani (2009),

“Sistema” é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos comuns. É, pois, um produto da práxis intencional comum. (...) Quem faz o sistema são os homens quando assumem a teoria na sua práxis. E quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa. (Saviani, 2009, p. 149).

Apesar de os estudantes terem estabelecido interlocução com os componentes específicos de seus respectivos cursos – por incentivo das professoras – ao criarem seus recursos pedagógicos,

o que enriqueceu significativamente a diversidade das produções, recomenda-se a inclusão sistematizada de pelo menos um componente específico dos demais cursos participantes. Essa integração contribuiria para equilibrar as contribuições entre as áreas e evitar uma centralização excessiva nas experiências vinculadas à Pedagogia, fortalecendo a perspectiva interdisciplinar e colaborativa que orienta o projeto.

Em síntese, a experiência demonstrou que, embora existam limites estruturais e didáticos à consolidação de práticas interdisciplinares, também se identificam caminhos promissores a serem explorados em futuras edições do módulo. Esses caminhos envolvem planejamento conjunto entre docentes, adaptações metodológicas e estímulo à integração entre os diferentes componentes curriculares, de modo a fortalecer a articulação entre teoria e prática e consolidar o caráter interdisciplinar da formação docente.

## 4.5 Integração entre cursos

A proposta de trabalhar com diferentes cursos apresentou-se, inicialmente, como um desafio, dada a consciência das possíveis dificuldades e resistências inerentes à integração interdisciplinar. Com base na experiência docente acumulada, buscou-se mediar as relações de forma propositiva, cultivando um olhar coletivo e colaborativo que valorizasse a diversidade em seus múltiplos aspectos. Desde o planejamento, foram pensadas atividades interativas em grupos heterogêneos, compostos por estudantes de diferentes licenciaturas, com o intuito de estimular o reconhecimento da riqueza presente nas distintas formações.

Tal planejamento ancora-se na compreensão de que a educação deve pautar-se no diálogo, assumindo a base do pensamento de Paulo Freire (1986), que afirma que “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.” (p. 122-123). Assim, defender a importância do diálogo entre estudantes de diferentes áreas do conhecimento constitui princípio pedagógico que ancora a compreensão de formação humana e humanizadora aqui defendidas.

Seguindo com a proposta, no primeiro momento, observou-se certa resistência dos alunos à proposta de grupos mistos. Contudo, por meio de uma condução sensível e confiante na potência da experiência interdisciplinar, foi possível conquistar a adesão e o engajamento dos participantes. À medida que as atividades se desenvolveram, os estudantes passaram a perceber que o olhar de colegas de outras áreas ampliava suas próprias perspectivas sobre os temas discutidos. Muitos, inclusive, expressaram verbalmente o quanto a interação entre cursos havia enriquecido seus repertórios, proporcionando novas formas de compreender e articular o conhecimento.

Constatou-se, assim, que a interação entre cursos favoreceu não apenas o aprofundamento das discussões e dos projetos, mas também o fortalecimento do diálogo entre pares e entre docentes. Cada área contribuiu com questionamentos e interpretações singulares, que dificilmente emergiriam em grupos homogêneos, tornando a experiência formativa mais rica, plural e significativa.

Do ponto de vista docente, a integração entre diferentes campos do saber possibilitou transpor as barreiras entre teoria e prática, materializando o princípio de “desengavetar” conteúdos e aproximar o ensino de uma experiência de mudança de paradigma. As aulas tornaram-se espaços de convergência entre saberes complementares, reafirmando que a formação docente se enriquece quando o conhecimento é construído de forma integrada, crítica e colaborativa.

Sobre a interação entre estudantes de cursos diferentes, foi possível observar que, na postura dos alunos, houve uma mudança perceptível logo no início do semestre. De uma resistência

inicial, passaram para uma percepção de que o diálogo e a troca com colegas de outras áreas não eram apenas enriquecedores de suas aprendizagens, mas também prazerosos e ampliavam suas vivências. Muitos alunos procuraram as professoras para verbalizar que “elas tinham razão” em insistir para que os grupos tivessem pessoas de todos os cursos, reconhecendo que o diálogo com colegas de áreas diferentes foi uma experiência formativa enriquecedora para eles.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2007, p. 60).

Também foi possível observar muitos estudantes tecendo laços de amizade com pessoas de outros cursos, ampliando a diversidade da vivência formativa universitária, que busca não apenas uma formação profissional estrita, mas uma formação humanizadora.

## 4.6 Dinâmica das aulas

Outro ponto digno de atenção diz respeito à dinâmica das aulas, que foi bastante variada. Dependendo da proposta e do conteúdo a ser trabalhado, foram realizadas aulas expositivas dialogadas, com uso de slides enriquecidos por tabelas, imagens, mapas mentais e esquemas visuais, sempre envolvendo os estudantes com perguntas e exemplos da realidade. Também foram sugeridas leituras acompanhadas da elaboração de mapas mentais pelos alunos, que posteriormente compartilharam com a turma seus pontos de vista sobre os textos estudados.

Além disso, foram promovidas diversas rodas de conversa, ampliando o olhar dos estudantes para as relações complexas entre a proposta pedagógica que se pode desenvolver, os recursos a ela adequados e a formação cidadã que resulta da prática educativa. Em outros encontros, foram desenvolvidas oficinas práticas em grupos interdisciplinares, voltadas à ideação, experimentação e prototipagem de recursos didáticos – físicos e digitais – com foco na criatividade e na aplicabilidade pedagógica. A cada oficina, fortaleceu-se a escuta, a coautoria e o compromisso com propostas que dialogassem com diferentes níveis de ensino e perfis de estudantes.

Para encerrar a vivência com leveza e afeto, foi exibido um vídeo<sup>30</sup> com as principais fotos do semestre, celebrando momentos importantes da trajetória do grupo, e foi apresentada uma paródia da música “Eduardo e Mônica”<sup>31</sup>, adaptada para narrar, com humor e criatividade, a história do percurso formativo coletivo.

A exposição final dos recursos didáticos produzidos ocorreu no último encontro da turma, coincidentemente no Dia dos Namorados. Apesar da data simbólica, houve participação integral da turma, que interagiu com entusiasmo nas apresentações, fazendo perguntas e comentários sobre os trabalhos. Nessa ocasião, também foi realizada a postagem final dos materiais no Wakelet, consolidando e socializando os resultados do projeto em um ambiente digital colaborativo. Essa etapa permitiu que cada grupo apresentasse sua proposta de forma mais sistematizada, promovendo um momento de síntese, troca e valorização das práticas construídas ao longo do semestre, na elaboração de compreensão e sentido.

---

<sup>30</sup>. O vídeo foi exibido em looping e sem som durante toda a apresentação e pode ser visualizado no link a seguir. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bjpk6rNd-rM> O vídeo foi exibido em looping e sem som durante toda a apresentação. Acesso em 27 de out. de 2025

<sup>31</sup>. No link a seguir pode ser visualizada a paródia criada pela turma do noturno e os poemas criados pela turma da manhã. Disponível em: <https://wakelet.com/ji/invite?code=l24ksmh5>. Acesso em 27 de out. de 2025

O sistema implica uma ordem que o homem impõe à realidade. Entenda-se, porém: não se trata de criar a realidade. O homem sofre a ação das estruturas, mas, na medida em que toma consciência dessa ação, ele é capaz de manipular a sua força, agindo sobre a estrutura de modo a lhe atribuir um sentido. (Saviani, 1975, p.76).

Como parte das ações de encerramento, foi também produzido um vídeo com depoimentos dos estudantes que participaram dos componentes curriculares. O material foi apresentado às direções de curso e está disponível no YouTube<sup>32</sup>, permitindo ampliar a visibilidade da experiência e compartilhar, em formato audiovisual, as percepções, aprendizados e emoções que marcaram o percurso formativo coletivo.



Recursos didáticos e projeto integrador 2025 Andreia e Dani

© Não listado



Andréia Dulianel  
67 inscritos

Analytics

Editar vídeo

0



Compartilhar



Promover



Download



Figura 8. Vídeo com depoimento dos alunos disponível no youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FwMLKxmUmPM>>. Acesso em 21 de out. 2025

## 4.7 A interação do Projeto Integrador com o restante dos componentes do mesmo módulo

Vale ainda compartilhar que os componentes que compõem o Projeto Integrador dialogam com outros componentes do semestre. Quanto ao grupo de Pedagogia, é possível ter maiores informações sobre a interdisciplinaridade, pois a professora Daniela lecionou, também, o componente de Cultura Escolar e Gestão da Educação Infantil e Ensino Fundamental para as alunas da Pedagogia, estabelecendo continuamente as relações entre os componentes curriculares, o que foi perceptível na aula realizada na CAVE, quando as alunas trouxeram conceitos de cultura escolar e gestão democrática estudadas no outro componente ao analisarem os dados oriundos dos formulários. Quanto aos demais cursos, os estudantes sempre trouxeram colaborações, mencionando “estamos estudando isso na outra aula”, sinalizando uma boa sinergia entre os componentes do semestre.

<sup>32</sup>. O vídeo com depoimentos dos alunos pode ser visualizado no link a seguir. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=FwMLKxmUmPM>>. Acesso em 27 out. 2025

Contudo, conforme já discutido na seção de desafios, foram identificadas limitações na integração plena entre todos os componentes do módulo. A concentração de atividades nos eixos de Pedagogia e no Estágio Supervisionado restringiu a participação equitativa das demais licenciaturas. Além disso, a falta de articulação entre cronogramas e a ausência de ações conjuntas mais sistematizadas entre disciplinas teóricas e práticas dificultaram o alcance de uma interdisciplinaridade efetiva.

Em síntese, o diálogo entre componentes mostrou-se promissor e produtivo, especialmente nas iniciativas que articularam teoria e prática. No entanto, o relatório ressalta a necessidade de planejamento coletivo e integração docente mais estruturada em futuras edições, de modo a fortalecer a coerência curricular e o caráter interdisciplinar que orienta o módulo.

## 4.8 Considerações finais

Encerrar essa trajetória traz um sentimento de realização, mas também de semeadura. Ao longo do semestre, foi vivenciada uma experiência formativa que foi muito além da transmissão de conteúdos: experimentou-se o valor da escuta, da autoria, da colaboração e do diálogo entre teoria e prática. Entre textos lidos, debates realizados, recursos criados, ferramentas exploradas e encontros vividos, construiu-se uma rede de aprendizagens que se entrelaçam com os desafios e as possibilidades reais da escola contemporânea.

A ousadia de propor algo novo reafirma que inovar na formação docente exige coragem, paciência e, sobretudo, compromisso com o coletivo. A cada oficina, a cada partilha, ficou evidente que formar professores é também formar sujeitos mais sensíveis, mais atentos ao outro e mais conscientes de seu papel transformador. Como bem expressa Paulo Freire:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (Freire, 2011, p. 42-43).

A experiência aqui relatada confirma essa perspectiva. Cada atividade, cada diálogo e cada gesto de abertura mostrou que a formação docente se realiza na prática compartilhada, na escuta ativa e na implicação mútua. Inovar, afinal, não é apenas produzir novas metodologias, mas criar condições para que a teoria se torne viva – para que, como propõe Paulo Freire, a formação seja uma experiência encarnada, comprometida e profundamente humana. Assumindo que tal formação consiste em criar caminhos para que as novas gerações se apropriem das conquistas históricas da humanidade e avancem, entendendo a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 7).

Encerra-se esse processo com mais perguntas do que respostas – e isso é positivo. A educação que se deseja não se constrói a partir de fórmulas prontas, mas de percursos abertos, criativos e afetivos. Foi exatamente isso que esse projeto permitiu vivenciar: a possibilidade de ensinar e aprender como quem constrói, com as próprias mãos, uma escola mais viva, mais plural e mais conectada com o mundo que pulsa lá fora.

## 5. Reflexões finais

O componente “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação” ofereceu uma base teórica sólida para as licenciaturas, articulando aulas expositivo-dialogadas, leituras críticas, círculos de debate e análise de filmes. Contudo, o relatório aponta dificuldades para consolidar uma experiência verdadeiramente interdisciplinar: a heterogeneidade das turmas, a densidade conceitual e o pouco tempo disponível limitaram atividades colaborativas e o diálogo com outros componentes do módulo, fragilizando a percepção de integração curricular. O professor recomenda maior planejamento coletivo, articulação entre docentes e ajustes metodológicos que preservem o rigor teórico.

Em contraste, o relatório das professoras Andreia Cristina Dulianel e Daniela Gobbo Donadon demonstra avanços consistentes na proposta integrada de “Recursos Didáticos e Práticas Pedagógicas” e “Projeto Integrador – Laboratório de Ensino”. A adoção de metodologias ativas, o uso de recursos digitais (Padlet, Mentimeter, Napkin.ai) e o desenvolvimento de ações de Curricularização da Extensão, sustentadas por pesquisa de campo com gestores escolares, ampliaram o protagonismo discente e fortaleceram a relação entre universidade e escola básica. A formação de grupos interdisciplinares e a utilização de ambientes inovadores, como o Manacás e a CAVE 360°, promoveram trocas significativas e a criação de materiais didáticos autorais.

Apesar dos desafios, como o tempo reduzido para explorar ferramentas digitais complexas, a necessidade de maior integração com disciplinas teóricas e o esforço adicional para acompanhar alunos ingressantes, a experiência revelou avanços na articulação entre teoria e prática. Os resultados evidenciam que a formação docente se potencializa quando pautada pela colaboração, pela experimentação e pela extensão universitária como espaços de criação e reflexão crítica.

A experiência da PUC-Campinas no primeiro semestre de 2025 mostrou que a implementação das novas DCN’s para a formação de professores ultrapassou a mera adequação normativa, configurando-se como um processo de recriação pedagógica. Os relatórios das disciplinas e a reunião de socialização evidenciaram o potencial das metodologias ativas, do uso de tecnologias e da integração entre áreas, ao mesmo tempo em que apontaram desafios relacionados à articulação curricular e ao fortalecimento da interdisciplinaridade.

Assim, a reestruturação das licenciaturas consolidou-se como um marco institucional, reafirmando o compromisso da Universidade com uma formação docente crítica, criativa e alinhada às demandas contemporâneas da educação básica.

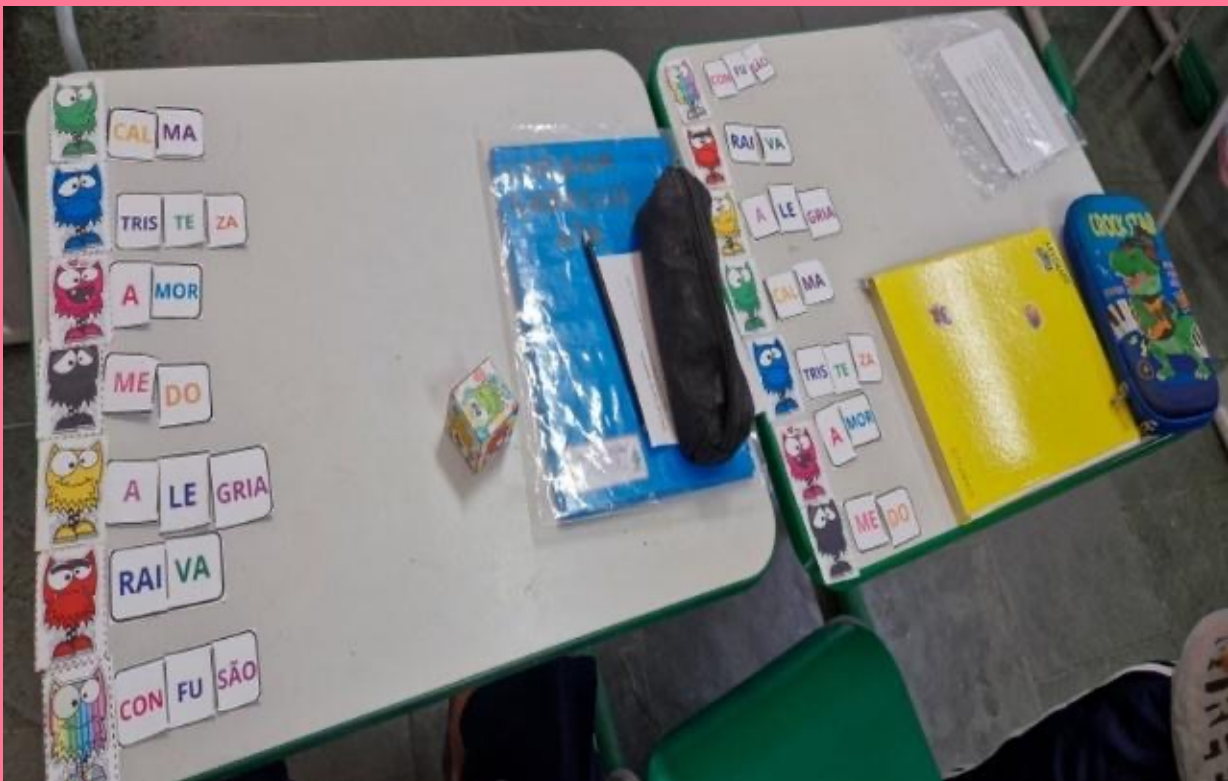
## 6. Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 maio 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-do-cne>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 05, de 11 de março de 2025. Orientações para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 07, de 1º de agosto de 2025. Diretrizes para Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 ago. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-do-cne>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 05, de 20 de maio de 2025. Diretrizes para oferta preferencial de Língua Espanhola no Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-do-cne>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04, de 12 de maio de 2025. Parâmetros para oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento no Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-do-cne>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Institui normas gerais para a organização das escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-do-cne>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Edição Kindle. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. Circular PROGRAD nº 25/2025. Campinas: PUC-Campinas, 2025.
- SANTOS, Roberto Ferreira dos. *Tendências pedagógicas: o que são e para que servem*. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 15, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/15/tendencias-pedagoacutegicas-o-que-satildeo-e-para-que-servem>. Acesso em: 02 dez. 2025.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.





Apresentações dos 20 trabalhos do Programa de Residência Pedagógica, Subprojeto Artes Visuais, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Participação de Residentes, Docente Orientadora, Preceptores, Professores e Equipe Gestora das escolas, Supervisores de estágios, familiares e amigos, licenciandos e Docentes da PUC-Campinas, II Seminário Internacional AlfaRede.



Projeto literário O Monstro das Cores, de Anna Llenas discutindo sentimentos.



Alunos do 7º ano da EMEF Profª Dulce Bento Nascimento participando de atividades motoras elaboradas por estudantes do 1º ano da FAEFI, PUC-Campinas na disciplina de Projeto Integrador em 27/5/25.



Projeto Artes egípcias, africanas e indígenas antigas e contemporâneas desenvolvidas na escola pelos bolsistas de História na EMEF Dulce Nascimento sob coordenação do Profº Supervisor Eduardo.

# V. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA PUC-CAMPINAS 2024-2026: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE QUALIDADE AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE ÀS NOVAS LEGISLAÇÕES DA LICENCIATURA



# V. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA PUC-CAMPINAS 2024-2026: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE QUALIDADE AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE ÀS NOVAS LEGISLAÇÕES DA LICENCIATURA

Prof.<sup>a</sup> Ana Claudia Santurbano Felipe Franco<sup>33</sup>

## Resumo

O artigo apresenta e analisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na PUC-Campinas (edição 2024–2026), destacando sua contribuição para a formação inicial qualificada de professores em nível superior e para a melhoria da educação básica pública, em consonância com mudanças normativas recentes no campo das licenciaturas e com a regulamentação do programa pela CAPES. Após caracterizar os principais atos regulatórios e princípios orientadores do PIBID, o texto descreve a estrutura do Projeto Institucional da PUC-Campinas, sua governança e sua organização em subprojetos, bem como a rede de escolas públicas parceiras e os diferentes níveis e modalidades de ensino contemplados. O trabalho enfatiza a inserção supervisionada dos licenciandos no cotidiano escolar, a integração teoria-prática, a formação comum temática, a valorização dos professores supervisores como coformadores e o estímulo à pesquisa, extensão e produção acadêmica. Apresenta ainda ações e resultados parciais de 2025, incluindo formações, participação em eventos científicos, produções didáticas e iniciativas de articulação com os projetos pedagógicos dos cursos. Conclui que o PIBID se consolida como política formativa estruturante na PUC-Campinas, fortalecendo vínculos entre universidade e escola pública, promovendo inovação pedagógica, compromisso social e desenvolvimento progressivo da identidade docente.

**Palavras-chave:** PIBID; Formação inicial docente; Iniciação à docência; Educação básica pública; Universidade–escola.

---

<sup>33</sup>. Coordenadora institucional do PIBID PUC-Campinas 2024-26 e professora da Faculdade de Educação Física

## Abstract

*This article presents and examines the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) at the Pontifical Catholic University of Campinas (PUC-Campinas) for the 2024–2026 cycle, emphasizing its contribution to high-quality initial teacher education and to the improvement of public basic education, in line with recent regulatory changes affecting teacher education degree programs (“Licenciaturas”) and with the CAPES framework governing the program. After outlining the main regulatory acts, principles, and objectives of PIBID, the study describes PUC-Campinas’s Institutional Project, including its governance arrangements, its organization into subprojects, and the network of partner public schools covering different educational levels and modalities. The article highlights supervised early immersion of undergraduate teacher candidates in school contexts, the integration of theory and practice, common thematic training activities, the recognition of school supervisors as co-educators, and the promotion of research, outreach, and academic production. It also reports partial results from 2025, such as professional development sessions, participation in academic events, development of teaching materials, and articulation with course curricula and pedagogical projects. The article concludes that PIBID operates as a structuring policy at PUC-Campinas, strengthening university-school partnerships and fostering pedagogical innovation, social commitment, and the progressive development of professional teacher identity.*

**Keywords:** *PIBID; Initial teacher education; Teaching initiation; Public basic education; University-school partnership.*

## 1. Introdução

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) é referência na formação de professores para a Educação Básica, oferecendo dez cursos de Licenciatura presenciais com currículos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizados por competências e integrando metodologias que abordam situações reais da escola. Estruturalmente, a Universidade dispõe de uma Unidade de Licenciatura voltada à implementação da política institucional de formação docente, promovendo estágios supervisionados e ações colaborativas em parceria com Secretarias e Diretorias de Ensino locais, consolidadas por Termos de Cooperação Técnica.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da PUC-Campinas despontou como uma política formativa consolidada e transformadora, cuja trajetória de mais de duas décadas demonstrou avanços significativos na formação dos futuros professores. Através da articulação contínua entre universidade e escolas públicas, o programa garantiu experiências pedagógicas contextualizadas e interdisciplinaridade que fortaleceram a relação teoria-prática, imprescindível para a construção da identidade docente.

Desde sua participação inicial em edições anteriores do PIBID, o Programa tem se fortalecido como espaço formativo e de inovação pedagógica, com ampla participação dos licenciandos em experiências interdisciplinares e uso de tecnologias educacionais para personalização dos percursos formativos. A PUC-Campinas participou nas edições do PIBID de 2010-2011, 2012-2013, 2014-2015, 2016-2017, 2018-2019, 2020, 2021, 2022-2024 e, atualmente, 2024-2026, além do Programa de Residência Pedagógica (PRP) de 2022 a 2024. Os resultados expressivos evidenciam a melhoria da qualidade da formação docente inicial por meio da integração dos licenciandos no cotidiano escolar, possibilitando vivências reais e autonomia progressiva na docência.

Além disso, o fortalecimento da produção acadêmica, destacando-se pesquisas e produções vinculadas ao PIBID, contribuiu para a construção da identidade profissional docente e a ampliação do protagonismo dos licenciandos. A utilização de tecnologias digitais na formação e o estímulo à inovação pedagógica criaram ambientes motivadores e significativos para o aprendizado, alinhados às demandas educacionais contemporâneas.

Cabe ressaltar que em 2018 houve a publicação do livro *O PIBID pela PUC-Campinas: interdisciplinaridade em ação*, que retrata a iniciativa de um grupo de Coordenadores do PIBID da Universidade em divulgar o trabalho realizado entre os anos de 2014 e 2017 por toda a equipe – bolsistas de Iniciação à Docência (ID), Supervisores, Coordenadores de Área, Coordenadores Gerais. Especificamente no PRP, os bolsistas apresentaram mais de 20 trabalhos sobre as ações e projetos desenvolvidos nas escolas ao II Seminário Internacional AlfaRede. Com ampla aderência, bolsistas do PIBID e PRP participaram da 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, ambos eventos ocorridos na PUC-Campinas.

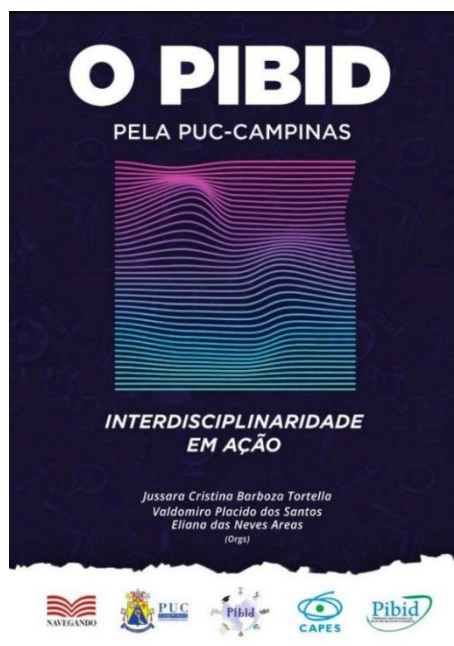


Figura 1: Publicação do livro de Coordenadores do PIBID para divulgar os trabalhos realizados entre 2014 e 2017. Ed. Navegando, 2018.



**Figura 2:** Participação Residentes, Preceptor, Docente Orientadora do Subprojeto Artes, Educação Física, Matemática e Pedagogia, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.



**Figura 3:** Apresentações dos 20 trabalhos do Programa de Residência Pedagógica, Subprojeto Artes Visuais, Educação Física, Matemática e Pedagogia. Participação de Residentes, Docente Orientadora, Preceptores, Professores e Equipe Gestora das escolas, Supervisores de estágios, familiares e amigos, licenciandos e Docentes da PUC-Campinas, II Seminário Internacional AlfaRede

As recentes legislações da licenciatura, promulgadas entre 2023-2024, ampliaram as responsabilidades das IES na qualificação da formação docente (Lei nº 14.619, 2023; Decreto nº 11.498, 2024). Assim, o PIBID edição 2024-2026, regido pela Portaria CAPES nº 90/2024, reforça seu compromisso com a iniciação à docência e com a melhoria da qualidade da educação básica pública, alinhando-se às exigências legais e institucionais. Sob tal perspectiva, este artigo visa caracterizar o PIBID e delinear suas ações e impactos nas escolas parceiras e na formação docente da PUC-Campinas frente a essas novas normativas, destacando sua contribuição para a formação humanizadora e crítica de professores.

## 2. Caracterização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) edital 2024-2026 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID, regulado pela Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024, é uma política pública voltada ao fortalecimento da formação de professores em nível superior e à melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil.

O Quadro 1 apresenta, de forma sintética, os principais atos normativos que regem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na atualidade, permitindo consulta e entendimento das atualizações recentes realizadas pela CAPES.

**Quadro 1:** Principais atos regulatórios do PIBID emitidos pela CAPES, datas e descrição.

Ato Regulatório	Data	Descrição
Portaria nº 90	25 de março de 2024	Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.
Portaria nº 157	28 de maio de 2024	Altera a Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, que dispõe sobre o regulamento do PIBID.
Portaria nº 221	15 de julho de 2024	Altera a Portaria nº 90/2024, atualizando regras e ajustes para o funcionamento do PIBID.
Portaria nº 312	27 de setembro de 2024	Altera disposições anteriores relativas ao PIBID para adequação normativa.
Portaria nº 59	19 de março de 2025	Nova alteração da Portaria nº 90/2024 contemplando adequações ao regulamento do programa.
Edital nº 10	29 de maio de 2024	Torna pública a seleção dos Projetos Institucionais do PIBID, definindo critérios e procedimentos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em atos regulatórios descritos acima.

O PIBID edição 2024-26 está estruturado em conformidade com a Portaria nº 90/2024 e o Edital nº 10/2024 da CAPES, que regulamentam seus princípios, objetivos, atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES) e diretrizes para o desenvolvimento do Projeto Institucional. O PIBID tem como propósito fomentar a iniciação à docência, promovendo a formação qualificada de professores em nível superior e contribuindo para a melhoria da educação básica pública.

O Quadro 2 resume os principais princípios e objetivos do PIBID conforme a regulamentação vigente:

**Quadro 2:** Princípios e objetivos do PIBID 2024-2026 (CAPES, 2024).

PRINCÍPIOS DO PIBID	OBJETIVOS DO PIBID
Prática contextualizada	Promover a iniciação à docência
Trabalho coletivo e interdisciplinar	Fortalecer a formação de docentes
Integração teoria-prática	Melhorar a qualidade da educação básica pública
Pesquisa e extensão formadoras	Desenvolver experiências docentes inovadoras
Compromisso social e valorização do profissional	Estimular a autonomia progressiva do licenciando
Gestão democrática	Integrar teoria e prática em contextos reais
Valorização das diversidades com inclusão	Incentivar a cooperação entre universidade e escola

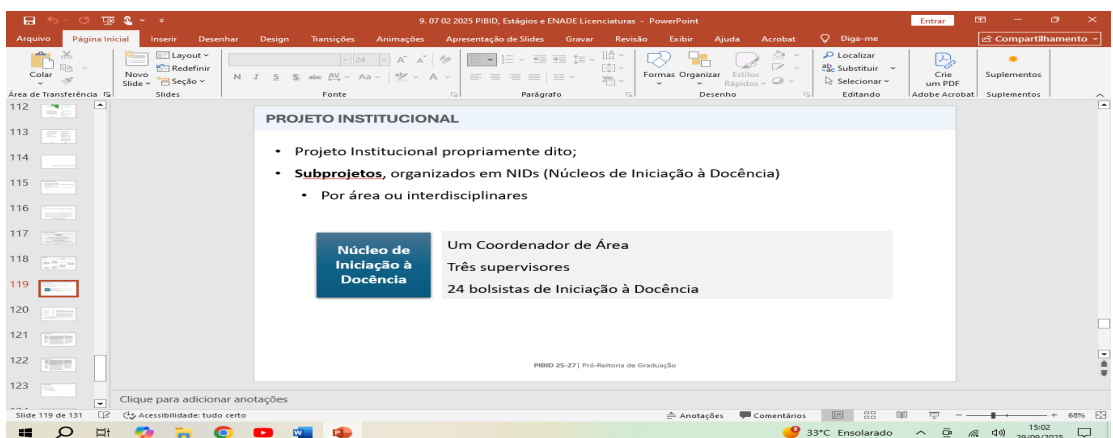
Fonte: Elaborado pela autora, com base em: BRASIL. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024.

Para a edição 2024-2026, o programa mantém o foco na iniciação à docência nas escolas públicas como um processo orientado e supervisionado para estudantes de licenciatura, permitindo-lhes realizar atividades de complexidade crescente conforme avançam no curso, promovendo autonomia e vivência integral do futuro campo profissional.

Os princípios norteadores do programa enfatizam a prática contextualizada às temáticas sociais, educacionais e culturais emergentes, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, o pluralismo de ideias pedagógicas, assim como a valorização do compromisso social, a gestão democrática do ensino público e o respeito à diversidade como elementos centrais para a formação docente pautada na justiça social e inclusão.

Os objetivos do programa (Art. 6º) focam em incentivar a formação superior dos docentes para a educação básica, valorizar o magistério, integrar educação superior e básica para elevar a qualidade da formação inicial, inserir licenciandos em experiências pedagógicas inovadoras e interdisciplinares nas escolas públicas, e mobilizar professores da rede pública como coformadores.

De acordo com o Edital, o Projeto Institucional será dividido em Subprojetos por áreas ou interdisciplinares. Cada Subprojeto deve conter um coordenador de área, três supervisores e 24 bolsistas da mesma formação do subprojeto podendo ser desenvolvidas em até 3 (três) escolas diferentes conforme mostra a Figura 5.



**Figura 4:** Constituição do Projeto Institucional relativo aos subprojetos por áreas e interdisciplinares. Fonte: PUC-CAMPINAS. Projeto Institucional do PIBID na PUC-Campinas, 2025. Documento interno.

As IES são responsáveis pela elaboração do Projeto Institucional, gestão e avaliação das atividades, formalização de parcerias com secretarias e escolas públicas, promoção da formação continuada dos participantes e disponibilização da infraestrutura necessária. O planejamento do projeto inclui a articulação com as redes públicas de ensino e contempla as dimensões da iniciação à docência: prática pedagógica, pesquisa, extensão, interdisciplinaridade, inovação e inclusão.

Ademais, são promovidos momentos de formação comum sobre temáticas emergentes, tais como direito à educação, educação integral, compromisso social, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, práticas sociais e cidadania, bem como respeito e valorização das diversidades étnicas, raciais e de gênero.

De acordo com o Edital, o projeto institucional na PUC-Campinas deve abranger variados aspectos da iniciação à docência, como a inserção dos estudantes no cotidiano escolar, o estudo de referenciais teóricos educacionais, ações coletivas e interdisciplinares que promovem autonomia, integração entre teoria e prática, elaboração e participação em propostas pedagógicas inovadoras, desenvolvimento das habilidades comunicativas e sistematização das atividades, além da criação e divulgação de produções acadêmicas no contexto escolar.

### **3. Caracterização do Projeto Institucional do PIBID da PUC-Campinas 2024-2026**

O Projeto Institucional do PIBID da PUC-Campinas está alinhado a esses princípios e objetiva inserir os licenciandos no cotidiano escolar das redes públicas, promovendo experiências pedagógicas inovadoras e interdisciplinares. A colaboração com os professores da rede pública ocorre por meio da mobilização destes como coformadores, fortalecendo a identidade profissional docente e estimulando a pesquisa, extensão e produção acadêmica colaborativa.

Objetivos do Projeto Institucional do PIBID da PUC-Campinas são:

- Contribuir para o aprimoramento da formação docente e para a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura a partir das experiências do PIBID;
- Proporcionar ao estudante oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e educação básica em mútua colaboração;
- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuindo para a valorização do magistério e da formação da identidade docente.

Dessa forma, o Projeto Institucional do PIBID da PUC-Campinas reflete uma política estruturante que fortalece o vínculo entre a formação acadêmica e a prática docente nas escolas públicas, contribuindo para a formação crítica e comprometida dos futuros educadores.

A implementação e governança do PIBID são atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES), que devem elaborar e submeter projetos alinhados aos princípios e objetivos do programa, formalizar parcerias com secretarias de educação e escolas públicas, gerir, acompanhar e avaliar as atividades, promover formação continuada dos bolsistas, supervisores e coordenadores, garantir a articulação entre teoria e prática e disponibilizar infraestrutura para o programa, conforme o Artigo 10 da portaria 90/2024.

A unidade responsável pela gestão é a Unidade de Licenciatura da Pró-Reitoria de Graduação que coordena as ações em parceria com as secretarias de educação, estabelecendo convênios e promovendo o diálogo constante com escolas públicas parceiras. A gerente responsável da Unidade de Licenciatura é a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Helena de Souza Zago. A Unidade de Licenciatura possui convênios formalizados com as Secretarias Municipal e Estadual de Campinas e região. A operacionalização ocorre mediante o Programa Se liga no trabalho através da Plataforma Informatizada Valorizza.

O Projeto Institucional do PIBID na PUC-Campinas estrutura-se em seis subprojetos também organizados em seis núcleos de iniciação à docência. São eles: *Subprojeto da área de Artes Visuais*, *Subprojeto Interdisciplinar de Ciências Biológicas e Matemática*, *Subprojeto da área de Educação Física*, *Subprojeto da área de História*, *Subprojeto da área de Pedagogia – Alfabetização* e *Subprojeto da área de Pedagogia – Educação de Jovens e Adultos (EJA)*.

Assim, a Figura 6 mostra a Estruturação do Projeto Institucional do PIBID 2024-2026 da PUC-Campinas, por subprojetos e o número de bolsas concedidas pela CAPES às categorias de Coordenação Institucional, Coordenadores de Áreas, Supervisores e Bolsistas de ID do Programa.



**Figura 5:** Estruturação do Projeto Institucional do PIBID 2024-2026 e o número de bolsas concedidas pela CAPES à PUC-Campinas. Fonte: PUC-CAMPINAS. Projeto Institucional do PIBID na PUC-Campinas, 2025. Documento interno.

Cabe ressaltar a importância do programa, evidenciada pela concessão de um número significativo de bolsas, 144 destinadas exclusivamente à iniciação à docência na PUC-Campinas, licenciando regularmente matriculados, propiciando maior permanência no curso e ampliação de experiências práticas significativas no ambiente escolar. Essas experiências assistem e qualificam a formação profissional, contribuindo para melhor desempenho nas avaliações da prática e teóricas, como o ENADE.

Além disso, o PIBID da PUC-Campinas totaliza 169 bolsas concedidas pela CAPES entre Coordenação Institucional, Coordenadores de Áreas, Supervisores e Bolsistas de ID envolvidos no Programa, reforçando o número significativo de bolsas para o Programa e Universidade.

Nesse sentido, as ações de formação contínua contemplam encontros periódicos interdisciplinares, capacitação de professores supervisores – que ocupam papel de coformadores – e participação ativa na proposição de projetos pedagógicos que fomentem a integração entre universidade e escola pública. O PIBID, nesse contexto, aparece não apenas como um incentivo financeiro, mas como um mecanismo pedagógico indispensável para a construção da identidade docente e a oferta de uma formação qualificada e socialmente comprometida.

O PIBID da PUC-Campinas possui no total de 9 (nove) escolas representadas pelo ensino público municipal e estadual das regiões leste e oeste de Campinas. O PIBID abrange todos os níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Também é constituído pelo ensino regular e educação integral. Ressalta-se que o planejamento do Projeto Institucional da PUC-Campinas teve como objetivo ser representativo na Cidade de Campinas pelo equilíbrio das instituições de ensino públicas, regiões de localização, níveis de ensino e modalidades de ensino. Segue abaixo a Tabela 1 que ilustra os dados:

Nº ESCOLAS	Nº INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Nº REGIÕES	NÍVEIS DE ENSINO	Nº MODALIDADES
9	4 Estaduais	6 Leste	Educação infantil	5 integrais
	5 Municipais	3 Oeste	Fundamental anos iniciais	3 Regulares
			Fundamental anos finais	
			Ensino médio	
			CEMEFEJAs	

**Tabela 1:** Identificação do número de escolas, instituição de ensino, regiões níveis de ensino e modalidades envolvidos no PIBID

Segue na Tabela 2, as escolas envolvidas no PIBID da PUC-Campinas, os Subprojetos em desenvolvimento e os Coordenadores de Área, Docentes responsáveis da PUC-Campinas. A responsável pela Coordenação Institucional da PUC-Campinas é a Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Ana Claudia Santurbano Felipe Franco. Cabe ressaltar que todos os Subprojetos são Coordenados por Docentes Doutores especializados nas respectivas áreas de atuação.

Nº	Escolas e níveis de ensino	Subprojeto	Coordenador de área
		Artes Visuais	Prof.ª Drª Agda Cristina Brigatto
1	<b>EE Adalberto Nascimento</b> Educação Integral Fundamental anos finais e médio DE Campinas Leste	Ciências Biológicas e Matemática	Profº Drº Alexandre Cesar Santos de Rezende
		Educação Física	Profº Drº José Francisco Daniel
		História	Profº Drº Artur José Renda Vitorino
2	<b>EE Físico Sergio Pereira Porto</b> Programa de Educação Integral Fundamental - anos iniciais DE Campinas Leste	Educação Física	Profº Drº José Francisco Daniel
3	<b>PEI Barão Geraldo de Rezende</b> Programa de Educação Integral Fundamental - anos finais e médio DE Campinas Leste	Artes Visuais	Prof.ª Drª Agda Cristina Brigatto
		Ciências Biológicas e Matemática	Profº Drº Alexandre Cesar Santos de Rezende
		História	Profº Drº Artur José Renda Vitorino
4	<b>PEI Júlio de Mesquita</b> Programa Educação Integral Fundamental - anos finais e médio DE Campinas Oeste	Artes Visuais	Prof.ª Drª Agda Cristina Brigatto
		Ciências Biológicas e Matemática	Profº Drº Alexandre Cesar Santos de Rezende
5	<b>EMEF Prof.ª Dulce Bento Nascimento</b> Fundamental anos iniciais, finais e EJA Municipal região Leste	Educação Física	Profº Drº José Francisco Daniel
		História	Profº Drº Artur José Renda Vitorino
		Pedagogia – Alfabetização	Prof.ª Drª Elvira Cristina Martins Tassoni
6	<b>EMEF Pe. Francisco Silva</b> Fundamental anos iniciais e finais e EJA Municipal região Oeste	Pedagogia – Alfabetização	Profª Drª Elvira Cristina Martins Tassoni

<b>EMEI Benjamin Constant</b>			
7	Educação Infantil Municipal região Oeste	Pedagogia – Alfabetização	Prof.ª Drª Elvira Cristina Martins Tassoni
<b>CEMEFEJA Paulo Freire</b>			
8	Fundamental anos finais e EJA Municipal região Leste	Pedagogia – EJA	Prof.ª Drª Ana Paula Fraga Bolfe
<b>CEMEFEJA SERGIO ROSSINI</b>			
9	Fundamental anos finais e EJA Municipal região Leste	Pedagogia – EJA	Prof.ª Drª Ana Paula Fraga Bolfe

**Tabela 2:** Identificação das escolas e regiões de Campinas, os Subprojetos e Docentes Coordenadores de Área envolvidos no PIBID da PUC-Campinas.

No contexto da PUC-Campinas, a implementação do PIBID está fortemente integrada ao Programa Manacás, o qual promove experiências educativas inovadoras voltadas à formação de estudantes e professores da rede básica e superior. O Programa Manacás oferece uma infraestrutura tecnológica avançada, combinando espaços de convivência, coworking, multipráticas, arena imersiva e tecnologias digitais, como realidade virtual e projeções 360º, para apoiar práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinaridade de forma significativa e motivadora. Essa integração fortalece a formação docente, proporciona espaços para troca de experiências, desenvolvimento de projetos e reuniões tanto presenciais quanto remotas, além de favorecer o uso de metodologias híbridas.

Dessa forma, o PIBID, aliado a essa estrutura inovadora, destaca-se como política estratégica que fortalece os vínculos entre a universidade e a educação básica, promovendo um desenvolvimento profissional dos futuros professores que é integrado, inclusivo e alinhado às demandas educacionais contemporâneas.

## 4. Impactos do PIBID 2025-2026 nas escolas e licenciaturas da PUC-Campinas em: Ações realizadas até o momento

Como anteriormente apontado, o PIBID, regulamentado pela Portaria CAPES nº 90/2024 e orientado pelo Edital nº 10/2024 da CAPES, constitui um espaço de grande relevância para a formação inicial docente e para a melhoria da qualidade da educação básica e superior (BRASIL, 2024; CAPES, 2024).

Em 2025, o PIBID da PUC-Campinas demonstrou impactos efetivos tanto na formação dos licenciandos quanto no fortalecimento das escolas públicas parceiras. O programa promoveu a integração entre ensino superior e educação básica em um ambiente colaborativo e interdisciplinar, com ações que envolveram cerca de 144 bolsistas, 18 professores supervisores, 6 coordenadores de área e 1 Coordenador Institucional, totalizando 169 atores do PIBID da PUC-Campinas, número este significativo e expressivo.

Destacam-se ações de acolhimento, formação contínua, planejamento e acompanhamento que possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, atuação em contextos escolares diversos e uso significativo das tecnologias digitais. O envolvimento dos supervisores nas escolas é fundamental para a orientação dos licenciandos, auxiliando na adaptação do conteúdo teórico às situações reais da sala de aula com foco na ação-reflexão-ação.

As atividades formativas incluem oficinas temáticas, seminários institucionais e produção acadêmica, promovendo intercâmbio de saberes entre os participantes e a comunidade escolar. O programa contribui para a valorização do papel do professor e amplia as capacidades dos licenciandos para o desempenho profissional, preparando-os para os desafios da educação contemporânea.

O Quadro 3 expressa o Plano de Ações Institucional de Avaliação Geral do Projeto para o PIBID (março 2025 – fevereiro 2027) contendo ações, descrição das atividades e resultados parciais do Programa. Ele sintetiza as diferentes ações desenvolvidas no processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das atividades nos espaços escolares e universitário. A relação entre as ações realizadas e as atividades específicas reforçam a abrangência, organização e resultados do programa, evidenciando as diversas frentes que o PIBID atua para revigorar a formação docente com envolvimento da universidade, escolas públicas, docentes e licenciandos em conjunto.

**Quadro 3:** Plano de Ações Institucional de Avaliação Geral do Projeto para o PIBID (março 2025 – fevereiro 2027)

Ação	Descrição	Resultados (mar-dez/2025)
1. Formalização de Parcerias	<ul style="list-style-type: none"><li>Unidade de Licenciatura possui convênios formalizados com Secretaria municipal e estadual de Campinas mediante o Programa Se liga no trabalho através da Plataforma Informatizada Valorizza.</li><li>Gerente da Unidade de Licenciatura fez apresentação e convites institucionais do PIBID as Secretarias de Educação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Estabelecidos convênios com Secretarias de Educação municipal e estadual de Campinas, com 9 escolas públicas com parcerias formalizadas, 4 estaduais e 5 municipais.</li><li>Divulgação ampla nas Secretarias de Educação do processo seletivo do PIBID da PUC-Campinas.</li></ul>

Ação	Descrição	Resultados (mar-dez/2025)
2. Seleção de Bolsistas, Supervisores e Coordenadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gerente da Unidade de Licenciatura elabora, aprova e divulga editais com Processos seletivos das escolas e bolsistas do PIBID (março a outubro de 2025)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordenações Institucional e de áreas implementam Editais com Processos seletivos transparentes de escolas e bolsistas do PIBID (março a outubro de 2025).</li> </ul>
3. Inserção dos Licenciandos nas Escolas Públicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foram realizadas reuniões de preparação inicial e acompanhamento, além de formações periódicas entre os atores envolvidos no projeto;</li> <li>Reuniões de grupos de Coordenadores do PIBID Institucional e de áreas nas escolas com equipe gestora e supervisores para apresentação do PIBID e alinhamentos com os Projetos Pedagógicos de cada escola.</li> <li>Reuniões de Coordenadores Institucionais e de áreas do PIBID nas escolas e na PUC-Campinas com supervisores e bolsistas de ID para apresentação do PIBID e alinhamentos com os Projetos Pedagógicos de cada escola.</li> <li>Participação dos bolsistas de ID em reuniões de planejamentos nas escolas com os Supervisores e na PUC-Campinas com os coordenadores de área</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>100% Reuniões quinzenais de assessorias e planejamentos entre Coordenadores Institucionais e de áreas da Universidade.</li> <li>100% Reuniões semanais formativas entre Coordenadores de área e bolsistas de ID na Universidade.</li> <li>100% Reuniões frequentes e contínua de assessorias e planejamentos entre Coordenadores de áreas da Universidade e Supervisores da escola.</li> <li>100% dos bolsistas desenvolvendo atividades de práxis supervisionadas nas escolas com no mínimo 10 atividades por bolsista até outubro de 2025.</li> </ul>
4. Formação Comum Temática. Capacitação de Bolsistas, Supervisores e Coordenadores. Valorização dos Professores Supervisores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promoção de momentos de formação sobre temáticas emergentes, incluindo: Direito à educação, Educação integral, Compromisso social e valorização dos profissionais da educação, Gestão democrática do ensino público. Práticas sociais e cidadania. Respeito e valorização das diversidades étnicas, raciais e de gênero. Educação em direitos humanos. Educação Ambiental.</li> <li>Formação: Alfabetização na escola. Ministrada pela Coordenadora de Área do Subprojeto de Alfabetização Prof.ª Drª Cristina Tassoni. Destinada às 3 (três) supervisoras e de 1 (uma) Orientadora Pedagógica da Escola EMEF Prof.ª Dulce Bento Nascimento. On line, 11/08/2025, 14h.</li> <li>Formação: Seminário Jubileu da Esperança 2025, tema: “O papel da Ciência na Construção de um Futuro Esperançoso”. Auditório da PUC-Campinas, 03/09/2025 às 9h.</li> <li>Formação: “Performatividade, plataformização, padronização, mensuração e precarização: como ser professor no atual modelo de Educação na rede pública estadual de São Paulo?” Palestra do Prof. Dr. Cauê Ferreira Teixeira, Responsável Coordenador de Área do Subprojeto de História Prof. Artur Vitorino. Espaço Manacás, 09/10/25.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de 3 (três) Formações iniciais e continuadas sobre temáticas sociais, culturais e educacionais em 2025 com enorme engajamento e satisfação dos bolsistas.</li> <li>Quantidade de TCT desenvolvidos em cada Subprojeto.</li> <li>90% participação dos bolsistas</li> <li>Foram reconhecidos e capacitados os professores das escolas públicas como co-formadores e cinco formações em 2025 com grande nível de satisfação.</li> <li>Foram realizadas inúmeras ações que promoveram a gestão democrática e valorização da diversidade em 2025 com a totalidade de participação dos bolsistas.</li> </ul>

Ação	Descrição	Resultados (mar-dez/2025)
<p>5. Pesquisa, Extensão e Produção Acadêmica.</p> <p>Divulgação do PIBID e suas produções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgação em Instagram específico dos Subprojetos de Ciências Biológicas/Matemática e Educação Física, além da divulgação nos próprios cursos de todas as áreas envolvidas no PIBID da PUC-Campinas.</li> <li>• Participação e Apresentação dos 44 trabalhos (resumos e apresentações orais ao I Congresso Internacional Inter Redes Linguagens e Educação “Formação Docente, Políticas Públicas e Avaliação em Foco”, PUC-Campinas, 6 a 8/10/2025</li> <li>• Apresentação dos 31 trabalhos do PIBID. VI Simpósio de Produção Acadêmica da Graduação. Semana Acadêmica. PUC-Campinas 23/10/2025.</li> <li>• Registrou-se, no mínimo, vários tipos de produções didáticas, sendo as principais: slides, filmes, jogos, registros escritos e cartazes, desenhos e figuras.</li> <li>• As ações e produtos dos projetos foram divulgadas em: eventos acadêmicos, seminários escolares, podcasts, postagem no Instagram, exposições artísticas e publicações científicas (TCC).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivados projetos colaborativos e produções científica vinculada ao PIBID.</li> <li>• Total de 75 (setenta e cinco) produções acadêmicas e socializações dos Coordenadores, Supervisores, bolsistas de ID e 1 (um) projeto de pesquisa para o TCC do PIBID.</li> </ul>
<p>6. Articulação com o PPC dos Cursos de Licenciatura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As parceiras com as disciplinas de Estágio Supervisionado e Laboratório de ensino ampliaram os espaços de orientação e formação.</li> <li>• Convalidações dos estágios no PIBID no primeiro e segundo semestre de 2025.</li> <li>• As experiências enriqueceram as discussões sobre o contexto educacional nos componentes curriculares de Estágio Obrigatório e Trabalho de Conclusão de Curso ligados aos cursos de licenciatura, pois apresentam aprofundamento da experiência em termos de tempo de permanência e vínculo com o espaço escolar e seus atores.</li> <li>• TCCs ou sequências didáticas elaboradas pelo PIBID no ano de 2025.</li> <li>• Foram realizadas 3 ações que trouxeram os alunos da escola para a universidade.</li> <li>• Apontaram que, em comparação ao estágio supervisionado obrigatório, a experiência no PIBID é mais aprofundada (experiência, tempo, apoio e vínculo).</li> <li>• Metodologias ativas caracterizadas por: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, trabalhos em grupo, jogos (tecnológicos, sensoriais, cooperativos, esportivos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O projeto alcançou os níveis de ensino: Educação Infantil, Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.</li> <li>• Todos os subprojetos do PIBID estão alinhados ao currículo e aos projetos pedagógicos de cada curso.</li> </ul>

Ação	Descrição	Resultados (mar-dez/2025)
7. Monitoramento e Avaliação Contínua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração dos relatórios do PIBID pelos bolsistas de ID do primeiro semestre de 2025.</li> <li>• Elaboração dos Planos de Ação pelos Coordenadores de área em conjunto com os Supervisores das escolas dos Subprojetos do PIBID de 2025. Fechamento e entrega dos planos de ação após discutido com os bolsistas de ID.</li> <li>• Elaboração de estudos dirigidos das áreas dos subprojetos em julho de 2025.</li> <li>• Os modelos de relatórios aos bolsistas de ID do PIBID seguem as normativas teóricas do ENADE e plano de aula da avaliação da prática.</li> <li>• Relatórios dos bolsistas contém: caracterização da escola; relatos das atividades elaboradas a partir das demandas da escola; descrição de suas colaborações em atividades elaboradas pela escola; descritas as ações de formação e reuniões realizadas de maneira sistemática com a escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 100% dos relatórios entregues no primeiro semestre e no segundo de 2025.</li> <li>• 100% dos Planos de Ação dos Subprojetos do PIBID no início do segundo semestre de 2025.</li> </ul>
8. Uso de Tecnologias Digitais na Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema: Novas Formas de Aprendizagem.</li> </ul> <p>Formação ministrada pela Coordenadora de Área das Artes Visuais</p> <p>Prof.ª Drª Agda Cristina Brigatto</p> <p>Formação Interdisciplinar aos Coordenadores, Supervisores bolsistas de ID do PIBID, destinada à professores da educação básica, docentes e estudantes da PUC-Campinas. Projeto Manacás. Espaço de Formação CAVE, 14/05 19h30.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema: Novas Formas de Aprendizagem.</li> </ul> <p>Formação ministrada pela Coordenadora de Área das Artes Visuais</p> <p>Prof.ª Drª Agda Cristina Brigatto</p> <p>Formação Interdisciplinar aos Bolsistas, licenciandos e docentes dos cursos de Pedagogia e Artes visuais da PUC-Campinas. Projeto Manacás. Espaço de Formação CAVE, 27/08 19h30.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação coletiva dos Coordenadores do PIBID e Supervisores no lançamento do livro Inteligência Artificial Na Educação Básica: conceitos, práticas e ética. Projeto Manacás, Espaço anfiteatro, 10/9, 19h30.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre as capacitações oferecidas, 3 (três) formações foram para uso pedagógico de tecnologias digitais em 2025 com representativa participação e capacitação dos bolsistas.</li> <li>• Total de aproximadamente 40 (quarenta) participantes na Formação: Novas Formas de Aprendizagem.</li> <li>• Temas formativos: Cultura Digital e Tecnologia na Educação</li> <li>• Total de 119 (Cento e dezanove) participantes envolvidos com o PIBID no lançamento do Livro.</li> </ul>
9. Ações do Subprojeto no PIBID PUC-Campinas 2025	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram desenvolvidas inúmeras ações de área e ações interdisciplinares do Subprojeto no PIBID em 2025</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantidade total de ações cada Subprojeto e os links de divulgação</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora, com base em: BRASIL. Portaria nº 90, de 25 de março de 2024; CAPES. Edital nº 10/2024, de 29 de maio de 2024. PUC-CAMPINAS. Projeto Institucional do PIBID na PUC-Campinas, 2025. Documento interno.

De fato, na PUC-Campinas, o desenvolvimento do PIBID tem se dado por meio de um Plano de Ação Institucional detalhado que engloba diversas frentes estratégicas, cujos impactos são observados tanto nas escolas públicas parceiras quanto na formação dos licenciandos. Este documento analisa as nove grandes ações do Plano de Ações do PIBID-PUC Campinas, relacionando cada uma com seus resultados e com as normativas legais vigentes, demonstrando os efeitos positivos do programa para o sistema educacional local e para a universidade.

Assim, o Plano de Ação Institucional do PIBID na PUC-Campinas, válido de março de 2025 a fevereiro de 2027, está alinhado à Portaria CAPES nº 90/2024 e ao Edital nº 10/2024, observando princípios como prática contextualizada, interdisciplinaridade, unidade teoria-prática, gestão democrática, valorização da diversidade e compromisso social. O programa objetiva incentivar a formação de docentes, valorizar o magistério, promover integração entre ensino superior e básico, mobilizar professores da rede pública e contribuir para a construção da identidade profissional.

Segue abaixo detalhamentos destas ações Institucionais descritas acima:

## 4.1 Formalização de Parcerias

A formalização de parcerias com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação de Campinas, estabelecidas por meio de convênios firmados pela Unidade de Licenciatura e do Programa “Se liga no trabalho”, mediante a Plataforma Valorizza, é fundamental para a articulação institucional do PIBID (PUC-Campinas, 2025). Esses convênios legitimam e viabilizam a inserção dos licenciandos nas escolas públicas, assegurando a integração entre universidade e sistema educacional formalizada pela Portaria CAPES nº 90/2024, que destaca a importância da cooperação interinstitucional (BRASIL, 2024).

Ressalta-se que a formalização das parcerias garante o alinhamento dos objetivos do PIBID com as políticas educacionais locais, favorecendo a gestão democrática da educação, princípio reforçado na formação dos bolsistas (PUC-Campinas, 2025). Além disso, a ampla divulgação do processo seletivo nas secretarias de educação fortalece a transparência e o acesso, conforme preconiza a legislação educacional em vigor. De fato, o PIBID da PUC-Campinas possui com 9 (nove) escolas públicas com parcerias formalizadas, 4 estaduais e 5 municipais localizadas nas regiões leste e oeste de Campinas. Abrange também todos os níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA), constituídos pelo ensino regular e educação integral.

## 4.2 Seleção de Bolsistas, Supervisores e Coordenadores

A realização de processos seletivos transparentes e coordenados pelas equipes institucionais da PUC-Campinas assegura a qualidade e o comprometimento dos participantes no programa. Esta ação está em consonância com os requisitos do Edital CAPES nº 10/2024, que regulamenta a seleção dos bolsistas e supervisores do PIBID, garantindo a responsabilidade na escolha dos agentes da formação docente (CAPES, 2024). A criteriosa seleção contribui para um perfil de bolsistas e supervisores capacitados, essenciais para que as ações do programa sejam efetivas nas escolas públicas, refletindo diretamente no aprimoramento da prática pedagógica desde a formação inicial.

### 4.3 Inserção dos Licenciandos nas Escolas Públicas

A preparação e o acompanhamento constante por meio de reuniões semanais e quinzenais entre coordenadores de área e equipe da universidade, supervisores das escolas e bolsistas de iniciação à docência resultam em uma inserção qualificada dos licenciandos na realidade escolar. Essa prática atende ao previsto na Portaria CAPES nº 90/2024, que enfatiza a importância da práxis docente supervisionada e articulada à prática pedagógica da escola para a formação dos futuros professores (BRASIL, 2024). O desenvolvimento de atividades supervisionadas, com diversas ações por bolsista, estimula o vínculo direto com a comunidade escolar e o reconhecimento da escola como espaço formativo, promovendo o protagonismo estudantil e o aprimoramento das competências docentes. De fato, todos os bolsistas desenvolvem atividades de práxis supervisionadas nas escolas e na Universidade.

### 4.4 Formação Comum Temática e Valorização dos Professores Supervisores

A oferta de formações sobre temáticas contemporâneas e sociais, como direitos humanos, diversidade, educação ambiental e gestão democrática, contribui para a formação crítica e socialmente responsável dos bolsistas (PUC-Campinas, 2025). Isso está em consonância com a Lei nº 14.619/2023, que enfatiza a importância da educação integral e do compromisso social na formação cidadã (BRASIL, 2023). A valorização dos professores supervisores como coformadores, por meio de capacitações específicas, fortalece a rede de formação e o diálogo entre teoria e prática, instituindo uma educação colaborativa que respeita e reconhece os desafios e as diversidades da escola pública. Essa ação reforça a qualidade do ensino, impactando diretamente na melhoria das escolas parceiras.

Foram oferecidas Formações iniciais e continuadas em 2025, apresentadas a seguir:

- i) Participação do PIBID no *Seminário Jubileu da Esperança 2025*, com o tema: “O papel da Ciência na Construção de um Futuro Esperançoso” realizado no Auditório da PUC-Campinas em 03/09/25.



Figura 6: Participação do PIBID no Seminário do Jubileu da esperança PUC-Campinas 03/09/25

- ii) Participação do PIBID na formação oferecida pelo Prof. Ms. Cauê Ferreira Teixeira, tema *“Performatividade, plataformação, padronização, mensuração e precarização: como ser professor no atual modelo de Educação na rede pública estadual de São Paulo?”* organizado pelo Prof. Dr. Artur Vitorino, Coordenador de Área do Subprojeto de História do PIBID, no Espaço Manacás em 09/10/25.

Cabe destacar a Formação que o Prof. Dr. Artur organizou aos bolsistas e licenciandos da PUC-Campinas, pensada pela necessidade de compreensão das exigências legais das Secretarias de Educação e Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo para explicar a realidade pedagógica vivenciada pelos bolsistas de ID e estagiários da PUC-Campinas. O Palestrante Prof. Me. Cauê é Pós-graduado pela PUC-Campinas e Coordenador Pedagógico de uma Escola Estadual em Limeira. Abordou com maestria o tema relevante e urgente a ser tratado em meio acadêmico, para que se possa desvelar e aprofundar os desafios pelos quais a escola pública estadual está passando atualmente. De fato, isso mostra a aproximação entre escola e universidade com vistas ao movimento pedagógico: ação-reflexão-ação para estudar e analisar possíveis soluções pedagógicas aos problemas da escola.

Nesse sentido, dois Supervisores de História do PIBID participaram do Congresso Internacional Inter-Redes na sessão *“Palavra de Professor”*, apresentando trabalhos coordenados por eles e desenvolvidos pelos Bolsistas de ID na escola, constatando a coformação dos licenciandos da PUC-Campinas pelos Supervisores do PIBID e reforçando também a estreita união entre teoria e prática.

Coordenador de Área Subprojeto História Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

## 4.5 Pesquisa, Extensão, Produção Acadêmica e Divulgação do PIBID

O incentivo à produção acadêmica e à pesquisa colaborativa entre bolsistas, supervisores e coordenadores promove a incorporação da formação científica na prática docente e amplia a visibilidade do PIBID. A participação em congressos, seminários, produções didáticas variadas e mídias sociais contribui para a disseminação do conhecimento gerado no programa, alinhando-se às diretrizes do ENADE estabelecidas pela Portaria INEP nº 359/2025, que exige da formação superior a integração entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2025) no instagram.

Dessa forma, o PIBID fomenta a pesquisa aplicada e o compartilhamento de saberes, enriquecendo tanto as licenciaturas quanto as escolas públicas. O PIBID e o PRP culturalmente registraram vários tipos de produções didáticas, sendo as principais: slides, filmes jogos, registros escritos e cartazes, desenhos e figuras. As ações e produtos dos projetos foram divulgadas em: eventos acadêmicos, seminários escolares, podcasts, postagem no Instagram, exposições artísticas e publicações científicas (TCCs, resumos de congressos nacionais e internacionais elaboração de livro do PIBID).

De fato, o PIBID 2024-26, com envolvimento e esforço coletivo de todos, os bolsistas participaram do *I Congresso Internacional Inter-Redes Linguagens e Educação “Formação Docente, Políticas Públicas e Avaliação em Foco”* na PUC-Campinas, de 6 a 8 de outubro de 2025, apresentando 44 trabalhos. Além disso, o mesmo grupo coeso, unido e colaborativo apresentou mais 31 trabalhos do PIBID no *VI Simpósio de Produção Acadêmica da Graduação. Semana Acadêmica* na PUC-Campinas em 23/10/25. Destaca-se que quatro trabalhos apresentados neste evento científico ganharam menção honrosa pela PUC-Campinas.

Portanto, o atual PIBID, com sete meses de existência e operação, já totalizou 75 produções acadêmicas e socializações de Coordenadores, Supervisores, bolsistas de ID das ações desenvolvidas na escola. Além disso, vários projetos de pesquisa para o TCC do PIBID estão em andamento. Assim, a PUC-Campinas estabelece a cultura de participação de seus estudantes em eventos científicos.

Com efeito, é relevante ensinar a organizar a práxis pedagógica desde o planejamento, execução, avaliação e socialização sistematizada de forma fundamentada e científica como contribuição social à comunidade interna e externa da PUC-Campinas (no caso, as escolas públicas de Campinas), de acordo com a missão da Universidade e o preconizado no PDI em sua política de graduação (PDI 2021-2025).



Figura 7: Participação do PIBID com apresentação de 44 trabalhos orais na Semana Acadêmica da PUC-Campinas 08/10/25



Figura 8: Participação do PIBID com apresentação de 30 trabalhos orais na Semana Acadêmica da PUC-Campinas 23/10/25

**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)****Da Observação à Transformação: O Estágio como Experiência Viva**

Gabriela Vaz Martins Dias; Kaike Cesarino Rocha; Karoline Pires Ferreira; Julia Szilagyi Marinho; Rafaela Zanchin; Ryan Pedro Severi da Silva

**Introdução**

O PIBID tem como objetivo a iniciação à docência, a partir do acompanhamento e o estudo cotidiano escolar observou-se na instituição a necessidade de ações que favoreçam a inclusão e a participação ativa dos alunos.

**Metodologia**

Este trabalho foi desenvolvido a partir do Programa PIBID, em uma escola da rede estadual que atende em grande parte filhos de funcionários da Unicamp, onde há alta diversidade. O acompanhamento e auxílio foi em grande parte observacional da parte dos estagiários, supervisionando toda a prática pedagógica nas aulas e adotando postura ativa durante as aulas.

**Resultados e discussão**

Através do convívio e auxílio foi observado a importância de adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos e a formação continuada, da parceria com as famílias e da reflexão e avaliação para o desenvolvimento profissional dos professores. Outro ponto de extrema importância é a envolvimento completo do bolsista no ambiente escolar, seja na vivência profissional ou até mesmo pessoal.

**Conclusão**

O estágio constitui a base para a atuação como professor, após essa experiência, os estagiários sentem-se mais preparados para desempenhar suas funções profissionais em sala de aula. Evidenciar também a análise do ambiente escolar que pode contribuir para a aprendizagem da prática docente.

Imagem 1

Imagem 2



Legenda:  
Aula de Educação Física 1º ano  
(acervo pessoal)



Legenda:  
Atividade de Páscoa (externa) 1º e 2º anos  
(acervo pessoal)



Figura 9: Participação do PIBID com apresentação de 30 trabalhos orais na Semana Acadêmica da PUC-Campinas 23/10/25

## 6. Articulação com o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC)

O alinhamento dos subprojetos PIBID com os currículos e projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura assegura a coerência e a ampliação da formação dos licenciandos, contemplando níveis desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos (PUC-Campinas, 2025). A articulação estimula práticas inovadoras, como metodologias ativas e interdisciplinaridade, consolidando teoria e prática em um processo formativo significativo, fator essencial para a qualidade da formação docente (BRASIL, 2024). O fortalecimento do vínculo dos licenciandos com a escola por meio do estágio supervisionado e atividades complementares qualifica a experiência pedagógica, ampliando o impacto do PIBID na formação inicial.

Efetivamente, assim como desenvolvido no PRP, o PIBID promove parcerias e enriquecem as discussões sobre o contexto educacional com os componentes curriculares de Estágio Supervisionado, Laboratório de Ensino e Trabalho de Conclusão de Curso, ampliando os espaços de orientação e formação, pois apresentam aprofundamento da experiência em termos de tempo de permanência, apoio e vínculo com o espaço escolar e seus atores. Para tanto, são frequentes as ações pedagógicas que trazem os alunos da escola para a universidade, fruto do alinhamento e objetivos comuns tratados e traçados entre o PIBID, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da PUC-Campinas, impactando positivamente a formação dos licenciandos nos componentes curriculares da Universidade e o no currículo escolar.

Nesse sentido, as metodologias ativas estudadas nos componentes curriculares da licenciatura são mobilizadas nas escolas e nas vindas das crianças à PUC-Campinas como atividades de extensão ou enriquecimento curricular, como por meio de sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas ou em projetos, trabalhos em grupo, jogos (tecnológicos, sensoriais, cooperativos, esportivos), dentre outras. Enfim, o programa mostra integração plena

com os currículos dos cursos de licenciatura, promovendo o alinhamento com o PPC e a avaliação contínua das ações por meio de relatórios periódicos.

## 7. Monitoramento e Avaliação Contínua

A sistematização das avaliações e a elaboração constante de relatórios pelos bolsistas, coordenadores e supervisores delineiam um processo de monitoramento contínuo e qualificado do programa (PUC-Campinas, 2025). Os relatórios contemplam desde a caracterização das escolas até a descrição das atividades realizadas, assegurando aderência às normativas do ENADE e à Portaria INEP nº 359/2025 (BRASIL, 2025). Esse acompanhamento fortalece a gestão do PIBID e permite ajustes que garantem a efetividade das ações, promovendo a transparência e a melhoria contínua dos resultados.

De fato, já foram elaborados os relatórios individuais do PIBID pelos bolsistas de ID no primeiro e segundo semestre de 2025, por meio de modelo estrutural proveniente da Unidade de Licenciatura. Ressalta-se que esses relatórios seguem as normativas teóricas do ENADE, o plano de aula da sua avaliação da aula prática e contempla as diretrizes legais atuais de formação de professores.

Também os Coordenadores de Área, em conjunto com os Supervisores das escolas, elaboraram Planos de Ação dos respectivos Subprojetos do PIBID/2025 em andamento após discutido com os bolsistas de ID. Também foram elaborados estudos dirigidos das áreas dos subprojetos em julho de 2025 solicitados pelos Coordenadores de Área. Cabe lembrar as Reuniões quinzenais de assessorias e planejamentos entre Coordenadores de áreas da Universidade e as reuniões semanais formativas entre Coordenadores de área e Bolsistas de ID na Universidade. Enfim, reuniões frequentes e contínuas de assessorias e planejamentos entre Coordenadores de áreas e equipe institucional da Universidade, Supervisores e equipe gestora da escola.

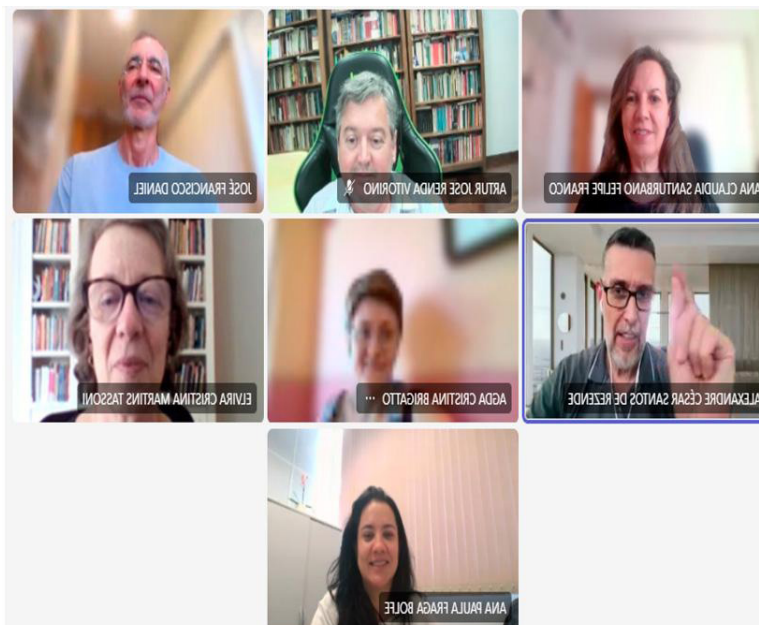


Figura 10: Reunião quinzenal de Coordenadores do PIBID da PUC-Campinas.

## 8. Uso de Tecnologias Digitais na Formação

A capacitação dos bolsistas em tecnologias digitais pedagógicas, promovida por especialistas da PUC-Campinas, põe o programa em consonância com as demandas contemporâneas da educação, potencializando metodologias inovadoras e o acesso à cultura digital (PUC-Campinas, 2025). Essa ação dialoga com as competências digitais previstas para a formação docente e contribui para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a educação do século XXI, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica, inclusiva e conectada com a realidade dos estudantes.

Para tanto, no PIBID houve três formações de Uso de Tecnologias Digitais na Formação, duas delas com o tema *Novas Formas de Aprendizagem*, formações ministradas pela Coordenadora de Área das Artes Visuais, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Agda Cristina Brigatto, no Projeto Manacás, Espaço de Formação CAVE. No dia 14/05/25, a Formação Interdisciplinar foi destinada aos Coordenadores, Supervisores, Bolsistas de ID do PIBID, professores da Educação Básica além de docentes e estudantes da PUC-Campinas; em 27/08/25, a Formação Interdisciplinar destinou-se aos Bolsistas do PIBID, Licenciandos e Docentes dos Cursos de Pedagogia e Artes Visuais da PUC-Campinas. Ambas as formações tiveram considerável adesão e engajamento.

Cabe ressaltar o Lançamento do livro **Inteligência Artificial na Educação Básica: conceitos, prática e ética** em 10/09/25. O evento teve quase a unanimidade de participantes convidados pelos Coordenadores de Área do PIBID, que divulgaram e incentivaram a participação de Licenciandos, Supervisores das escolas e Bolsistas de ID do PIBID. Participaram seis Coordenadores do PIBID, contando com a Coordenação Institucional, três Supervisores de escola e 94 bolsistas de Iniciação à docência/licenciandos da PUC-Campinas, sendo um total de aproximadamente 120 participantes envolvidos com o PIBID.

Nesse evento houve a apresentação e a formação dadas pelos autores do livro, mediada por Docente da Pós-Graduação da PUC-Campinas, especialista em IA na Educação, Profa. Dra. Eliane Azzari. Sem dúvida, entender e compreender que a tecnologia pode ajudar como ferramenta na educação, como curadoria, favorecendo a criação de trilhas de aprendizagem, com cunho formativo ético, criativo, um meio de construção coletiva e de interação social, é de fundamental importância.

## 9. Destaques das Ações dos Subprojetos no PIBID PUC-Campinas 2025

Mediante as inúmeras ações de áreas e interdisciplinares desenvolvidas pelos Subprojetos do PIBID PUC-Campinas destacam-se formações, produções didáticas pedagógicas, exposições nas escolas e visitas técnicas pedagógicas das escolas na Universidade. Seguem abaixo algumas ações como destaques:

- i) Formação sobre *“Alfabetização na Escola”* ministrada pela Coordenadora de Área do Subprojeto de Alfabetização, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Tassoni destinada às professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e à Orientadora Pedagógica da Escola EMEF Prof.<sup>a</sup> Dulce Bento Nascimento no dia 11/08/25 obtendo êxito e engajamento coletivo. A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina expressa:

“Na parceria que foi se construindo entre a universidade e a escola de educação básica, uma das atividades relevantes desenvolvidas foi no campo da formação de professores. Algumas oportunidades foram criadas objetivando mobilizar re-

flexões em diferentes âmbitos. Uma das experiências, nessa direção, foi a participação da coordenadora do subprojeto Alfabetização no horário de atividade pedagógica de uma das escolas municipais de ensino fundamental parceiras.

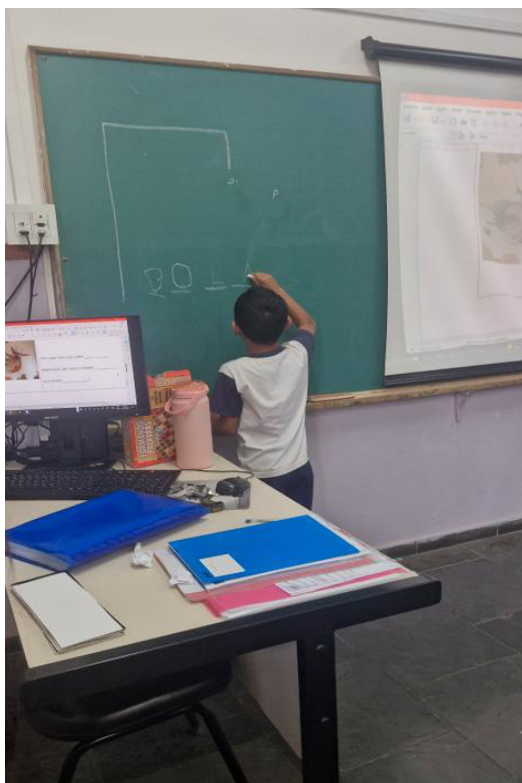
O encontro entre a coordenadora do subprojeto, a orientação pedagógica da escola e as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental explorou as possibilidades de intervenção tendo em vista o trabalho realizado na escola, com a participação das PIBIDIANAS, nomeado "reagrupamentos produtivos". Consiste em organizar as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por proximidade em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, com base nos princípios de Ferreiro e Teberosky (1999), para planejar e executar proposta que dinamizassem as reflexões sobre o sistema de escrita alfabética, a partir dos saberes identificados em cada grupo de crianças.

O foco do encontro formativo foi destacar e discutir, em cada um dos níveis de desenvolvimento que indicavam as formas como os grupos de crianças compreendiam a linguagem escrita, as intervenções mais produtivas em cada momento, investindo em espaços reflexivos para que elas pudessem avançar em suas elaborações conceituais sobre a escrita alfabética, ou seja, a escrita convencional. O investimento em jogos no lugar de atividades estruturadas foi o destaque no encontro. As folhas de atividades estruturadas geralmente permitem apenas uma resposta – a escrita convencional da palavra – e muitas vezes, o que vigora é a cópia da resposta esperada. Os jogos escolhidos com intencionalidade e em sintonia com as reflexões mais pertinentes a cada nível de compreensão sobre a linguagem escrita podem ser um caminho profícuo para o processo de alfabetização, promovendo a participação ativa de todas as crianças."

Fonte: Elaborado pela Coordenadora de Área Prof.<sup>a</sup> Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, com base em experiências do Subprojeto de Alfabetização PIBID da PU-Campinas, 2025.

## Pedagogia: Subprojeto Alfabetização

Coordenadora de Área Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Martins Tassoni



**Figura 11:** Jogo de Forca - refletindo sobre o sistema de escrita alfabética

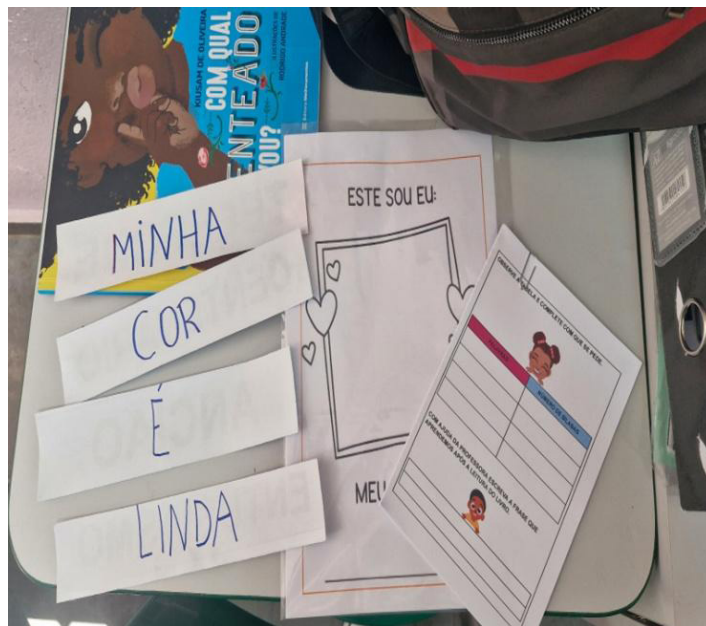


Figura 12: Projeto literário: Com qual penteado eu vou? de Kiusam de Oliveira - discutindo identidades

- ii) Entre o Desenvolvimento de Projetos Inovadores e Antirracistas com alunos: houve a colaboração dos bolsistas do PIBID de História na EMEF Profª Dulce Bento Nascimento nos projetos “Jornal Ciclo 3” e no projeto e exposição sobre “Arte Egípcia, Africana, Indígena Antiga e Contemporânea” que concretizou o princípio de pesquisa e extensão como processos formativos. Esses projetos tiveram o foco em trabalhar a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, e contribuir com o debate sobre a educação antirracista, conforme as temáticas prioritárias da Secretaria Municipal de Educação. Foram orientados pelo Coordenador de Área Subprojeto História Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.

## Subprojeto de História do PIBID

Coordenador de Área Subprojeto História Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino



Figura 13: Confeção de um jornal para a escola pelos bolsistas de História na EMEF Dulce Nascimento sob coordenação do Profº Supervisor Eduardo.

“Foi uma experiência bem interessante, na realidade, porque não tínhamos ideia que o resultado do jornal poderia ficar tão bom e didático para os estudantes. Foi uma forma de colocar, até por uma perspectiva nostálgica, tudo que a gente acabou trabalhando em sala de aula. Por isso, acabamos também se divertindo, ajudando os estudantes a fazerem os desenhos, dando ideias e prestando ajudas na sala de aula. Foi um trabalho memorável e que deixou a gente feliz por ter cooperado e feito parte da história da turma.”

Fonte: Elaborado pelos bolsistas de Iniciação à Docência Felipe e Juliana, com base em experiências do Subprojeto de História do PIBID da PUC-Campinas, 2025.



**Figura 14:** Projeto Artes egípcias, africanas e indígenas antigas e contemporâneas desenvolvidas na escola pelos bolsistas de História na EMEF Dulce Nascimento sob coordenação do Profº Supervisor Eduardo.



**Figura 15:** Projeto Artes egípcias, africanas e indígenas antigas e contemporâneas desenvolvidas na escola pelos bolsistas de História na EMEF Dulce Nascimento sob coordenação do Profº Supervisor Eduardo.

- iii) Como uma das ações pedagógicas do PIBID de Educação Física, a EMEF Prof<sup>a</sup> Dulce Bento Nascimento com os bolsistas de Iniciação à Docência trouxeram os alunos do sétimo ano do ensino fundamental no período de manhã do dia 27 de maio de 2025 para a PUC-Campinas no componente curricular Projeto Integrador com objetivo de contribuir na formação profissional dos estudantes da Faculdade de Educação Física e qualificação da educação básica.



**Figura 16:** Alunos do 7º ano da EMEF Prof<sup>a</sup> Dulce Bento Nascimento participando de atividades motoras elaboradas por estudantes do 1º ano da FAEFI, PUC-Campinas na disciplina de Projeto Integrador em 27/5/25.



**Figura 17:** Alunos do 7º ano da EMEF Prof<sup>a</sup> Dulce Bento Nascimento participando de atividades motoras elaboradas por estudantes do 1º ano da FAEFI, PUC-Campinas na disciplina de Projeto Integrador em 27/5/25.

- iv) Destaca-se que as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID fortaleceram de maneira efetiva a aproximação entre escola e universidade, promovendo experiências formativas significativas para os estudantes da EJA e para os licenciandos do curso de Pedagogia. Um dos principais destaques foi a visita realizada pelos estudantes da EMEJA Professor Sérgio Rossini e CEMEFEJA Paulo Freire à PUC-Campinas, onde participaram de uma oficina interdisciplinar. Na primeira visita a atividade abordou temas como história de vida, memória, passado, presente e futuro, permitindo que os alunos compartilhassem suas trajetórias e percepções, ampliando o diálogo entre saberes escolares e saberes acadêmicos. Em seguida, os alunos participaram de uma palestra sobre palhaçaria ministrada por estudantes de Ciências Sociais, proporcionando uma vivência cultural, reflexão sobre identidade e ampliação da compreensão sobre expressões artísticas e pedagógicas no contexto educativo.

Já na segunda oficina as ações pedagógicas de trazer os alunos da EJA para a universidade oportunizaram a desmistificação da instituição e os incentivou a continuar estudando, assim, instigando a visualização de um futuro acadêmico e profissional. Já para os licenciandos do curso de Pedagogia, propiciou o planejamento e a execução de ações que permitiram articular a teoria dos conteúdos programáticos estudados nos contextos dos educandos, dessa maneira, desenvolvendo a autonomia profissional e a capacidade de ser um mediador entre a escola de educação básica e a produção de conhecimento científico.

## 10. Reflexões:

O PIBID desenvolvido pela PUC-Campinas tem exercido impactos significativos tanto no ambiente das escolas públicas parceiras quanto na formação dos futuros professores nos cursos de licenciatura da universidade. O Programa está em conformidade com o Decreto nº 11.498, de 29 de fevereiro de 2024, que regulamenta a oferta dos cursos de licenciatura e estabelece parâmetros para a articulação entre instituições de ensino superior e redes públicas de educação básica, e com as legislações específicas do ENADE para 2025. De fato, o PIBID da PUC-Campinas promove uma formação acadêmico-profissional abrangente e integrada, que alia teoria e prática pedagógica de forma inovadora.

Nas escolas, o Programa fortalece as práticas pedagógicas ao proporcionar o trabalho conjunto entre licenciandos, professores supervisores e gestores escolares, assegurando a aplicação de metodologias ativas, o uso intensivo de tecnologias digitais e uma gestão democrática que valoriza a diversidade e a inclusão social. As atividades formativas incluem oficinas temáticas, seminários institucionais, interações comunitárias e produção acadêmica, contribuindo para a consolidação da identidade docente. Destaca-se, ainda, a valorização dos professores supervisores como coformadores e agentes fundamentais na mediação das experiências didáticas. Essas ações resultam na melhoria da qualidade do ensino básico e no estímulo à participação crítica e reflexiva dos futuros professores nas situações reais da sala de aula.

Os benefícios do programa se estendem ainda para a própria gestão escolar e para as redes públicas de ensino, pois a presença dos bolsistas em sala contribui para a dinamização das práticas pedagógicas e para a implementação de projetos que valorizam a diversidade cultural e social dos alunos. Essa interação fortalece a escola como espaço democrático e formativo, revelando o papel transformador da formação inicial para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

Outro aspecto relevante do PIBID na PUC-Campinas é a valorização dos alunos bolsistas através do incentivo à permanência na universidade não apenas pela iniciação à docência, mas também pelo estímulo à participação em diversas atividades complementares, incluindo oficinas temáticas, debates, formação continuada e cursos que ampliam os repertórios técnicos e pedagógicos dos futuros professores. Esse ambiente plural fortalece uma cultura institucional de compromisso com a qualidade da formação docente, contribuindo para a preparação dos alunos para os desafios da educação contemporânea em ambientes cada vez mais complexos e diversificados.

Além de fortalecer a articulação entre universidade e escola, o PIBID da PUC-Campinas tem se destacado por promover experiências metodológicas interdisciplinares e inovadoras que estimulam o desenvolvimento de habilidades de pesquisa científica entre os licenciandos. O programa não se limita à prática pedagógica, ele fomenta a produção acadêmica por meio da elaboração e divulgação de projetos e relatos de experiência em eventos científicos, congressos e seminários institucionais, proporcionando aos estudantes contato direto com a comunidade acadêmica e potencializando sua formação como pesquisadores e educadores críticos.

O programa também funciona como um espaço de experimentação e inovação pedagógica, ao incentivar a construção coletiva de estratégias didáticas contextualizadas às realidades das escolas públicas localizadas em Campinas. Ao atuar em conjunto com professores supervisores e gestores escolares, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar o papel do professor-investigador, capaz de adaptar metodologias ao cotidiano escolar e responder às demandas reais dos alunos, fundamentando suas intervenções em referências teóricas e práticas atualizadas.

Ademais, o PIBID propicia uma aproximação entre pesquisa e ensino, evidenciando a importância da investigação científica para reflexão e aprimoramento das práticas educativas. Isso se configura como um diferencial importante para a formação integral dos licenciandos, que assimilam o papel de protagonistas do processo educacional, capazes de promover inovações balizadas tanto em conhecimentos acadêmicos quanto em experiências práticas vivenciadas no campo.

A formação profissional na PUC-Campinas é, portanto, enriquecida por um Programa que promove a excelência e a inovação pedagógica, alinhando-se às exigências legais e às demandas contemporâneas da educação pública brasileira.

O PIBID reafirma seu papel estratégico na construção de uma educação básica pública mais qualificada e socialmente justa, preparando os licenciandos para os desafios da docência em um cenário educacional em constante transformação. Assim, o PIBID configura-se como uma política estratégica essencial para a inovação e o aprimoramento da formação de professores na PUC-Campinas.

## **11. Considerações Finais**

O PIBID da PUC-Campinas reafirma seu compromisso com a excelência na formação dos licenciandos, colaborando para o aprimoramento do ensino básico público e para uma educação mais democrática e de qualidade. Os impactos positivos verificados nas escolas e na universidade se refletem em uma formação mais integral, humanizada e comprometida socialmente, alinhada às demandas contemporâneas e aos princípios de justiça, inclusão e diversidade. Ademais, destaca-se o papel dos professores supervisores como coformadores, responsáveis por mediar as experiências formativas no espaço escolar.

O PIBID na PUC-Campinas tem se mostrado um instrumento essencial para a construção de uma formação docente qualificada e plural, que vai além da mera transmissão de conteúdo. Ele fortalece a articulação entre teoria, prática e pesquisa, promovendo uma educação crítica e inovadora que prepara os futuros professores para os desafios contemporâneos da escola pública brasileira. Ao integrar formação acadêmica, empenho prático e investigação científica, o programa contribui decisivamente para a transformação social e para a construção de uma cidadania inclusiva e democrática. A importância do Programa se manifesta na contribuição para a permanência dos licenciandos nos cursos, no desenvolvimento da autonomia profissional e no estímulo à inovação pedagógica por meio do uso das tecnologias digitais. O PIBID destaca-se, logo, não apenas como um programa de bolsas, mas como um projeto educacional que sustenta e potencializa o compromisso da PUC-Campinas com a excelência e a justiça social na formação de professores.

Assim, o PIBID na PUC-Campinas se apresenta como uma política consolidada e transformadora, capaz de fomentar a formação autoral e emancipadora dos futuros professores, fortalecendo a relação entre universidade e escola e contribuindo para o enfrentamento das

desigualdades sociais e educacionais no Brasil. O programa representa, portanto, uma ação fundamental para a melhoria contínua da educação básica pública, reiterando o compromisso institucional com a excelência na formação docente e a transformação social.

Em conclusão, a trajetória do PIBID na PUC-Campinas é marcada por sua inserção estratégica em políticas públicas nacionais de formação docente, demonstra a capacidade de mobilizar educadores, acadêmicos e gestores em busca de uma docência crítica e comprometida com a inclusão e a equidade. Isso reafirma o programa não apenas como uma bolsa de iniciação à docência, mas como um agente estruturante do sistema educacional brasileiro, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## 12. Referências

BRASIL. *PORTARIA Nº 59, de 19 de março de 2025*. Altera a Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, que dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, 20 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. *Regulamenta aspectos da oferta de cursos de educação superior, incluindo modalidade a distância e requisitos para cursos de licenciatura*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 mai. 2025.

BRASIL. *PORTARIA Nº 312, de 27 de setembro de 2024*. Altera a Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, que dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, 30 set. 2024.

BRASIL. *PORTARIA Nº 221, de 15 de julho de 2024*. Altera a Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, que dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, 16 jul. 2024.

BRASIL. *PORTARIA Nº 157, de 28 de maio de 2024*. Altera a Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, que dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, 29 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 90, de 25 de março de 2024*. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mar. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 11.498, de 29 de fevereiro de 2024*. Regulamenta a oferta dos cursos de licenciatura, definindo padrões para avaliação, estágios e articulação entre IES e redes de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 mar. 2024.

BRASIL. *Lei nº 14.619, de 13 de julho de 2023*. Altera as diretrizes para os cursos de licenciatura no Brasil, enfatizando competência profissional docente e práticas pedagógicas inovadoras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.619, de 11 de julho de 2023*. Institui diretrizes para a educação socioambiental e integral. Diário Oficial da União, 2023.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2015.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital nº 10/2024, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre a seleção de projetos institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*, seção 3, nº 103. Publicado em: 29 maio 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Portaria nº 359, de 28 de maio de 2025*. Dispõe sobre diretrizes e regulamentos referentes ao Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes – Enade. Brasília, 28 maio. 2025.

PUC-CAMPINAS. *Plano de Ações Institucional para o PIBID 2025-2027*. Campinas, 2025.

PUC-CAMPINAS. Pró-Reitoria de Graduação. Unidade de Licenciatura. *Programa Se Liga no Trabalho: Plataforma Informatizada Valorizza*. Campinas, 2025. Documento institucional.

PUC-CAMPINAS. Pró-Reitoria de Graduação. Unidade de Licenciatura. *Projeto Institucional do PIBID na PUC-Campinas, 2025*. Documento interno.

PUC-CAMPINAS. *Programa Manacás: infraestruturas e tecnologias para práticas pedagógicas inovadoras*. Campinas, 2024.

PUC-CAMPINAS. *II Seminário Internacional AlfaRede: formação docente, políticas públicas e avaliação em foco*, Campinas, 24–26 abr. 2024. *Anais*. Campinas: PUC-Campinas, 2024.





Alunos de Artes Visuais desenvolvem exposição de TCC do curso de Licenciatura para público interno e externo da Universidade, como ação de curricularização da extensão (Prof. Me. Mathias Reis)



Alunos de Ciências Biológicas criam jogos educativos para alunos de Ensino Médio em Projeto Integrador (Profª. Dra. Rita de Cassia Violen Pietrobom)



Estudantes do componente curricular Desenvolvimento de jogos educativos em Artes produziram jogos com o objetivo de trabalhar com os alunos do PIBID experiências artísticas em Artes (Profa. Dra. Magali Arnais)

# VI. REGULAMENTO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR: DA TRANSIÇÃO À OTIMIZAÇÃO DE PROCESSOS



## VI. REGULAMENTO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR: DA TRANSIÇÃO À OTIMIZAÇÃO DE PROCESSOS

Fernanda Zuin Secco<sup>34</sup>

Luciane Kern Junqueira<sup>35</sup>

Assessores de Projetos Educacionais<sup>36</sup>

### Resumo

O artigo analisa o processo de transição dos processos institucionais de aprovação das Atividades Complementares, bem como a reestruturação da gestão acadêmica dessas atividades na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Em um contexto anteriormente marcado pela coexistência de múltiplos regulamentos e por procedimentos predominantemente presenciais, o estudo descreve a adoção integral do Sistema SIGAC e a centralização do processo de análise, aprovação e validação das Atividades Complementares na Gerência de Serviços Acadêmicos, redefinindo os fluxos de gestão acadêmica e os processos institucionais associados. Fundamentado na legislação educacional vigente, nas normativas institucionais e no mapeamento detalhado dos regulamentos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, o trabalho evidencia a atuação dos Assessores de Projetos Educacionais na capacitação das equipes, na identificação de fragilidades operacionais e na proposição de ajustes normativos voltados à padronização de regulamentos. Como resultados, observam-se a racionalização e a otimização dos processos institucionais, a redução do número de regulamentos institucionais e o fortalecimento da gestão acadêmica das Atividades Complementares, preservando-se as especificidades curriculares de cada Escola. O artigo aponta, ainda, impactos positivos relacionados à eficiência administrativa, à sustentabilidade institucional e à ampliação da clareza, da equidade e da transparência na validação das Atividades Complementares no ensino superior.

**Palavras-chave:** Atividades Complementares; gestão acadêmica; processos institucionais;

<sup>34</sup>. Mestre em Administração pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), professora do curso de Administração e Assessora de Projetos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da PUC-Campinas

<sup>35</sup>. Doutora em Recursos Florestais (ESALQ/USP) pela Universidade de São Paulo, professora dos Cursos de Ciências Biológicas, Biomedicina e Medicina Veterinária e Gerente Educacional da Pró-Reitoria de Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

<sup>36</sup>. BERNARDES, Matheus da Silva; DAMACENA, Thais Borges; DIAS, Fabiana Pastana Silva; DULIANEL, Andreia Cristina; FELTRE, Cristiane; GRIECO, Jose Luiz Rogé Ferreira; LOPES, Renato Gonçalves; MAZIERO, Luís Guilherme Soares; OLIVEIRA, Everton Dias de; PIETROBOM; Rita da Cássia Violim

## Abstract

*The article analyzes the process of transition in the institutional processes for the approval of Complementary Activities, as well as the restructuring of academic management of these activities at the Pontifical Catholic University of Campinas. In a context previously marked by the coexistence of multiple regulations and predominantly in-person procedures, the study describes the full adoption of the SIGAC System and the centralization of the analysis, approval, and validation of Complementary Activities within the Academic Services Management Office, redefining academic management workflows and associated institutional processes. Grounded in current educational legislation, institutional regulations, and a detailed mapping of the regulations governing Bachelor's and Teacher Education programs, the study highlights the role of Educational Project Advisors in team training, the identification of operational weaknesses, and the proposal of regulatory adjustments aimed at the standardization of regulations. The results indicate the rationalization and optimization of institutional processes, a reduction in the number of institutional regulations, and the strengthening of academic management of Complementary Activities, while preserving the curricular specificities of each School. The article also identifies positive impacts related to administrative efficiency, institutional sustainability, and increased clarity, equity, and transparency in the validation of Complementary Activities in higher education.*

**Keywords:** *Complementary Activities; academic management; institutional processes.*

## 1. Introdução

As atividades complementares são parte fundamental do desenvolvimento acadêmico, pois permitem ao estudante ampliar conhecimentos e competências por meio de experiências práticas, cursos, e outras iniciativas. Essas atividades possibilitam o aproveitamento de saberes adquiridos em contextos curriculares e extracurriculares, contribuindo para a formação profissional e pessoal. Representam, assim, um valioso instrumento de enriquecimento acadêmico.

Na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, até o ano de 2024, a gestão acadêmica das Atividades Complementares era orientada por 48 regulamentos distintos nos cursos de Bacharelado, em razão das especificidades curriculares de cada curso, o que impactava diretamente os processos institucionais de validação e acompanhamento dessas atividades. Embora a validação ocorresse por meio do Sistema SIGAC, o procedimento ainda exigia a entrega de protocolos e documentos comprobatórios em formato físico ou, nas Escolas que haviam iniciado a digitalização dos fluxos, recorria a soluções incipientes e pouco padronizadas, como formulários administrados pelos Integradores Acadêmicos de Graduação. Como resultado do processo de padronização do Regulamento de Atividades Complementares, a universidade passou a contar com 20 regulamentos, promovendo maior coerência na gestão acadêmica e racionalização dos processos institucionais, sem prejuízo às especificidades formativas de cada curso.

Embora operacionalmente viável, esse modelo apresentava limitações significativas, além de acarretar impacto ambiental decorrente do uso excessivo de papel. A aprovação das atividades cabia ao Integrador Acadêmico e/ou ao Diretor de Curso, responsáveis por avaliar a conformidade das ações desenvolvidas com os critérios estabelecidos nos respectivos regulamentos acadêmicos.

Buscando maior eficiência e sustentabilidade, a Universidade adotou, a partir de setembro de 2023, o uso totalmente digital do Sistema SIGAC. O estudante gerava o protocolo, digitalizava

os documentos comprobatórios e anexava-os diretamente no sistema, eliminando a necessidade de entrega física. No primeiro semestre de 2024 iniciou-se o processo de transição das análises e validações das atividades complementares para a Gerência de Serviços Acadêmicos, a qual passou a ser responsável por analisar e validar as Atividades Complementares de todas as Escolas da PUC-Campinas, auxiliando o estudante no preenchimento do protocolo e no *upload* de documentos comprobatórios, além de esclarecer dúvidas em relação ao indeferimento de protocolos, prazos de validação, modalidades, categorias, entre outros.

Este relato apresenta os desafios envolvidos na padronização dos regulamentos de Atividades Complementares da PUC-Campinas, bem como o processo adotado para sua implementação.

## 2. Legislação sobre as Atividades Complementares

A realização de Atividades Complementares (ACs) é regulada pelo Parecer n. 776/1997 do Conselho Nacional de Educação, o qual dispõe que as diretrizes curriculares devem garantir que a formação dos estudantes de graduação tenha flexibilidade e qualidade. Ele também propõe que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) estimulem práticas de estudo independente, com o propósito de uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.

O parecer CNE/CES n° 492/2001 define as Atividades Complementares como instrumentos que ampliam o processo ensino-aprendizagem, oferecendo flexibilidade na carga horária semanal, que pode ser usada e controlada ao longo do semestre ou ano letivo. Já a Resolução CNE/CES n° 2/2007 fixa que, nos cursos de bacharelado na modalidade presencial, estágios e atividades complementares não devem exceder 20% da carga horária total do curso, salvo se houver determinação legal em contrário.

A Resolução Normativa PUC 002/18 relata que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve incluir o Regulamento das Atividades Complementares de Formação (ACF) contendo, a) Natureza e objetivos das ACF no curso, b) Forma de organização no PPC, c) Tipos de atividades permitidas, alinhadas ao perfil do curso, d) Procedimentos para realização, registro e solicitação de validação e, por fim, f) Categorias, modalidades, comprovação e cargas horárias máximas por modalidade (com limite máximo descrito para cada atividade). As Atividades Complementares devem ser diversificadas, distribuídas em 12 categorias possíveis e articuladas com o Projeto Pedagógico do Curso, sendo que o estudante deve cumprir atividades em mínimo de 3 categorias, sendo que as cargas horárias podem variar conforme a área específica do curso.

## 3. Sobre o Processo de Transição para a Gerência de Serviços Acadêmicos

O processo de transição da validação de Atividade Complementar para a Gerência de Serviços Acadêmicos teve o apoio dos APE's (Assessores de Projetos Educacionais). Os APE's de cada Escola foram responsáveis pelo treinamento dos funcionários da Gerência de Serviços Acadêmicos. Cada dia da semana durante os meses de março a junho de 2024, os funcionários tinham a sua disposição um (a) assessor (a) para esclarecer as dúvidas em relação ao regulamento de Atividade Complementar, especificidades de cada Escola, pontuação, documentos comprobatórios, Sistema SIGAC, entre outros.

Ao término do treinamento, foi elaborado um diagnóstico do processo, identificando ajustes necessários nos regulamentos vigentes das Atividades Complementares. Entre os pontos

levantados, destacaram-se a existência de regulamentos distintos para cursos da própria Escola e a necessidade de maior clareza na descrição das modalidades e dos requisitos de comprovação (documento comprobatório), conforme Tabela 1.

**Tabela 1.** Itens mapeados em relação a melhorias no sistema operacional e regulamentos/Número de propostas de ajustes elaboradas.

<b>Categoria</b>	<b>Itens Mapeados (Problemas/Oportunidades de Melhoria)</b>	<b>Propostas de Ajustes</b>
Sistema Operacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travamento do sistema ao repetir certificado</li> <li>- Detecção de certificados replicados</li> <li>- Visualização comprometida de protocolos urgentes</li> <li>- Falhas na migração de regulamento (RA anterior a 2021)</li> <li>- Problemas com limite de carga horária por atividade</li> <li>- Controle dos comprovantes já enviados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação de trava para impedir submissão de documentos duplicados</li> <li>- Destaque no sistema para os protocolos urgentes</li> <li>- Certificados com carga horária mais precisa</li> </ul>
Regulamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenças entre regulamentos por curso</li> <li>- Falta de padrão nos comprovantes</li> <li>- Exceções por curso/escola</li> <li>- Falta de limite por atividade</li> <li>- Ausência de regulamento geral</li> <li>- Necessidade de regras claras para certificados informais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regulamento unificado por Escola</li> <li>- Regulamento geral para a Universidade com versões específicas</li> <li>- Sistema binário de aprovação de atividades</li> </ul>
<b>Total</b>	<b>12 itens mapeados</b>	<b>6 propostas de ajustes</b>

Fonte: Elaboração Própria

### 3.1 Ajustes no Regulamento de Atividade Complementar em cada Escola

Após a reunião com a Gerência Educacional e a Gerência de Serviços Acadêmicos, realizada em setembro de 2024, foi definido o direcionamento para o início do desenvolvimento da proposta dos novos regulamentos. No início de março de 2025, o Plano de Ação foi elaborado pelos Assessores, em parceria com a Gerência Educacional.

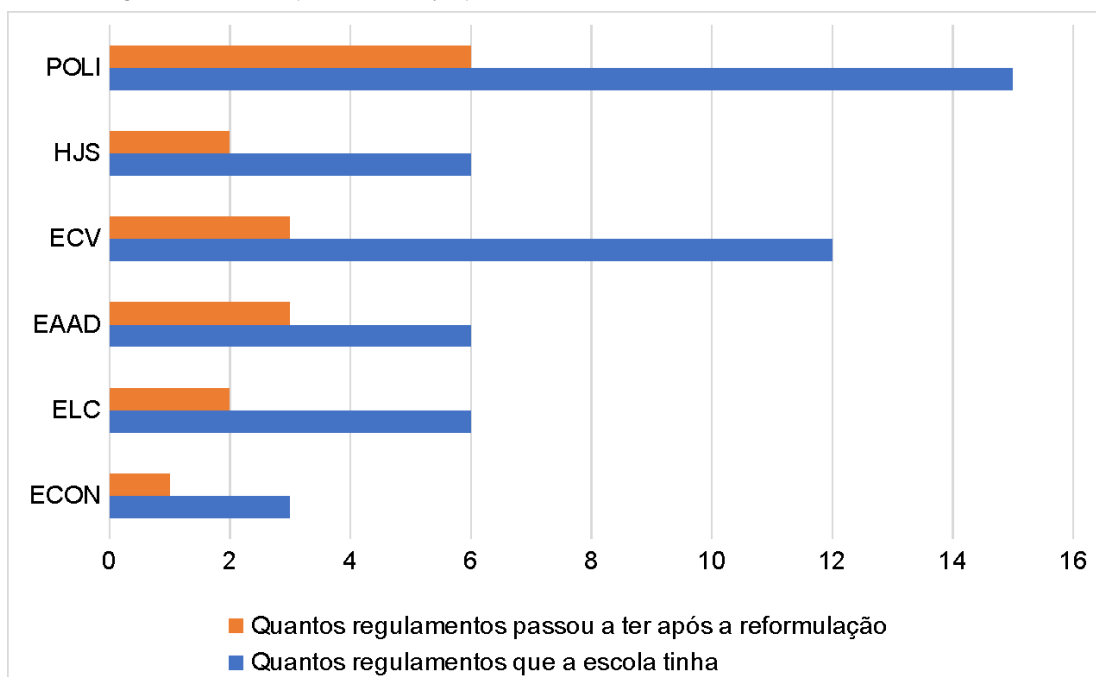
Em março de 2025, o projeto começou na Escola de Economia e Negócios (ECON), com um levantamento detalhado dos regulamentos dos cursos vigentes. A análise concentrou-se nas particularidades e exigências específicas de cada curso, considerando aspectos como carga horária exigida, categorias de atividades, critérios de pontuação, modalidades aceitas e suas respectivas descrições. A partir dessa análise, foram identificados elementos comuns entre os cursos, assim como suas especificidades, com o objetivo de propor uma padronização que respeitasse as singularidades de cada realidade curricular. Entre abril e maio de 2025, o projeto foi iniciado nas Escolas POLI, EAAD, ECV, ELC, HJS e para todos os cursos de Licenciatura da PUC-Campinas.

Com base no mapeamento e na análise dos regulamentos vigentes, foi proposto um modelo unificado de regulamento e/ou modelo agrupado por faixa, considerando a quantidade de horas de Atividade Complementar para a Escola e seus respectivos cursos. A elaboração desse modelo considerou as diretrizes da Resolução Normativa PUC nº 002/18, de 10 de janeiro de 2018, bem como os encaminhamentos definidos em reunião com a Gerência Acadêmica, no que se refere ao processo de transição da validação das Atividades Complementares para a Gerência de Serviços Acadêmicos, que ocorreu em setembro de 2024. Foi apontado a necessidade de um

regulamento considerando tanto a clareza na descrição da modalidade, quanto aos documentos comprobatórios necessários.

A proposta inicial previa a elaboração de um único regulamento por Escola, respeitando suas especificidades. Entretanto, durante o mapeamento e a análise dos regulamentos vigentes, constatou-se que os cursos pertencentes a uma mesma Escola apresentavam cargas horárias distintas para as Atividades Complementares. Diante desse cenário, os APE's de cada Escola enfrentaram o desafio de conciliar o respeito a essas cargas horárias com a necessidade de reduzir o número de regulamentos existentes, o que resultou, em algumas Escolas, na adoção de mais de um regulamento, conforme ilustrado no Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Regulamento antes e após a reformulação por Escola



Fonte: Elaborado pelos APE's

Para os cursos das licenciaturas, as Atividades Complementares desempenham um papel fundamental para a formação dos futuros professores, criando uma conexão mais efetiva entre teoria e prática. Por meio da realização das atividades, os estudantes podem vivenciar situações escolares reais e desenvolver as competências éticas e comunicativas, as quais são essenciais para a profissão.

Assim como realizado nos cursos de Bacharelado e Técnico de cada Escola, foi realizado um mapeamento detalhado e, a partir da análise comparativa dos regulamentos vigentes de Atividades Complementares dos diferentes cursos de Licenciaturas da PUC-Campinas, identificaram-se pontos em comum e especificidades. Com base nesse diagnóstico, foi proposto um **modelo unificado de regulamento**, visando padronizar critérios e procedimentos, ao mesmo tempo em que se preservaram as diretrizes pedagógicas essenciais à formação docente.

Esse modelo foi apresentado em reunião com todos os diretores e diretoras das Licenciaturas, ocasião em que houve amplo debate, apreciação crítica e sugestões de aprimoramento. Tal decisão representa um avanço significativo, pois contribui para a uniformização das práticas acadêmicas,

garante maior clareza e equidade no cumprimento das atividades complementares e reforça a identidade coletiva das Licenciaturas, fortalecendo a qualidade da formação inicial dos futuros professores.

Nas Licenciaturas, nota-se uma forte vinculação às práticas pedagógicas e à formação docente. As modalidades contemplam iniciativas específicas, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, refletindo a preocupação com a inserção dos futuros professores na realidade escolar. Além disso, há destaque para atividades que ampliam repertórios culturais, artísticos e esportivos, o que reforça a dimensão educativa ampliada desses cursos.

Cada Escola e seus respectivos cursos têm suas especificidades, e, após uma análise mais detalhada realizada pelos diretores, coordenadores de cursos e os respectivos decanos, foi possível repensar na quantidade de categorias e números de modalidades nos regulamentos de Atividade Complementar, representados na Tabela 02.

**Tabela 2.** Número de modalidades por categoria no novo regulamento

<b>Escola</b>	<b>Categorias</b>	<b>Número de Modalidades</b>
ECON	13	35
POLI	12	46
ELC	12	46
ECV	13	46
EAAD	12	57
HJS	15	48
Licenciaturas	13	41

Fonte: Elaborado pelos APE's

Em junho de 2025, definiu-se, em conjunto com a Gerência Educacional, uma máscara institucional para o Regulamento de Atividades Complementares, estruturada em quatro capítulos: Capítulo I – Da caracterização e dos objetivos; Capítulo II – Da solicitação, validação e registro das Atividades Complementares; Capítulo III – Das atribuições do Diretor de Faculdade e/ou Coordenador de Curso no âmbito das Atividades Complementares; e Capítulo IV – Das disposições gerais. Essa estrutura teve como finalidade orientar os APE's no encaminhamento das propostas às suas respectivas Escolas, assegurando maior padronização e coerência normativa.

Os Quadros 1 e 2 (extraídos da máscara) apresentam, de forma integrada, a estruturação das Atividades Complementares no novo regulamento institucional, constituindo uma síntese dos resultados do processo de padronização. O Quadro 1 sistematiza as categorias de Atividades Complementares e a respectiva quantidade máxima de horas atribuível a cada categoria, evidenciando o esforço de organização e equilíbrio da carga horária, com vistas à clareza, à equidade e à coerência com os Projetos Pedagógicos dos Cursos. O Quadro 2, por sua vez, detalha essas categorias ao explicitar as modalidades correspondentes, suas descrições, os limites de horas e os documentos comprobatórios exigidos para validação, operacionalizando o regulamento

por meio de critérios objetivos de análise e registro. Conjuntamente, os quadros contribuem para a transparência do processo, o fortalecimento da segurança institucional e a uniformização dos procedimentos adotados entre as diferentes Escolas e cursos da Universidade.

**Quadro 1.** Categorias de Atividades Complementares e quantidade limite de horas a ser atribuída por categoria.

CATEGORIAS	QUANTIDADE LIMITE DE HORAS
I. Ensino	xx
II. Pesquisa e Extensão	xx
III. Estágio(Vivência Profissionalizante)	xx
IV. Gestão (Vivência Profissionalizante)	xx
V. Evento	xx
VI. Programa de Intercâmbio	xx
VII. Voluntariado	xx
VIII. Publicação	xx
IX. Representação	xx
X. Artística e Cultural	xx
XI. Esportiva	xx
XII. Aproveitamento de Estudos	xx
XIII. Outras	xx

**Quadro 2.** Categorias de Atividades Complementares, quantidade limite de horas e documentos comprobatórios necessários.

CATEGORIA	MODALIDADE	DESCRIÇÃO	HORAS LIMITE	COMPROVAÇÃO

A partir desse modelo, as propostas de atualização dos regulamentos foram elaboradas e submetidas à apreciação dos Diretores de Curso e/ou Coordenadores de Curso e dos Decanos das Escolas, com o objetivo de promover os ajustes necessários e garantir a adequação às especificidades acadêmicas e institucionais. Esse processo de análise e validação, desenvolvido de forma colaborativa, contribuiu para a legitimidade das alterações propostas e para o alinhamento com as diretrizes estratégicas da Universidade.

Concluída essa etapa, os regulamentos aprovados foram encaminhados aos Conselhos de Faculdade, ao Conselho da Escola e à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Na sequência, os APE's de cada Escola realizaram a conferência final e emitiram parecer em conjunto com a Gerência Educacional. Com a finalização das aprovações no âmbito das Escolas, os regulamentos foram formalizados e submetidos às instâncias superiores para deliberação final e, posteriormente,

divulgados à comunidade acadêmica, além de encaminhados à Gerência de Serviços Acadêmicos para os devidos registros.

#### **4. Considerações finais**

A PUC-Campinas enfrentava desafios no processo de validação das Atividades Complementares, relacionados principalmente ao elevado número de regulamentos vigentes e à exigência de tramitação documental em formato físico, o que tornava o processo mais burocrático. Esse cenário impactava diretamente a eficiência administrativa, o tempo de resposta aos estudantes e a sustentabilidade institucional.

A partir do trabalho conduzido pela Gerência Educacional, em articulação com os Assessores de Projetos Educacionais (APE's), Diretores, Coordenadores de Curso, Decanos e a Gerência de Serviços Acadêmicos, foi possível promover a padronização dos Regulamentos de Atividades Complementares. Como resultado desse processo, o número de regulamentos institucionais foi reduzido de 48 para 20, preservando as especificidades acadêmicas dos cursos em suas respectivas Escolas, ao mesmo tempo em que se fortaleceu a coerência normativa e a clareza dos critérios de validação.

Essa reorganização representou um avanço significativo na racionalização dos fluxos operacionais, ao promover a agilização das análises, a redução do tempo de espera dos estudantes e a diminuição do impacto ambiental decorrente do uso excessivo de papel. Nesse processo, o envolvimento dos Assessores de Projetos Educacionais mostrou-se fundamental tanto para a capacitação das equipes quanto para a identificação e o diagnóstico das melhorias necessárias nos regulamentos vigentes.

O mapeamento detalhado e a análise comparativa entre cursos e escolas permitiram identificar convergências e especificidades, resultando em propostas de regulamentos mais claros, alinhados às diretrizes institucionais e às normas legais, sem perder de vista as especificidades de cada Escola e seus respectivos cursos. Além disso, o novo modelo favoreceu maior uniformidade nos procedimentos, ampliou a segurança institucional e fortaleceu a gestão acadêmica das Atividades Complementares, consolidando-se como uma prática alinhada às diretrizes estratégicas da Universidade e às exigências da legislação educacional vigente.

#### **5. Referências**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Superior Resolução N° 2, De 18 De Junho De 2007. Disponível em <[https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res\\_CES\\_002\\_2007\\_06\\_18.PDF](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res_CES_002_2007_06_18.PDF)>. Acesso em: 18 de agosto de 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. Parecer CNE N° 776/97. Disponível em <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-776-1997-12-03.pdf>>. Acesso em: 18 de agosto de 2025.

PORTAL DO MEC. Disponível em <<https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/49201FHGSCCLBAM.pdf>>. Acesso em: 18 de agosto de 2025.

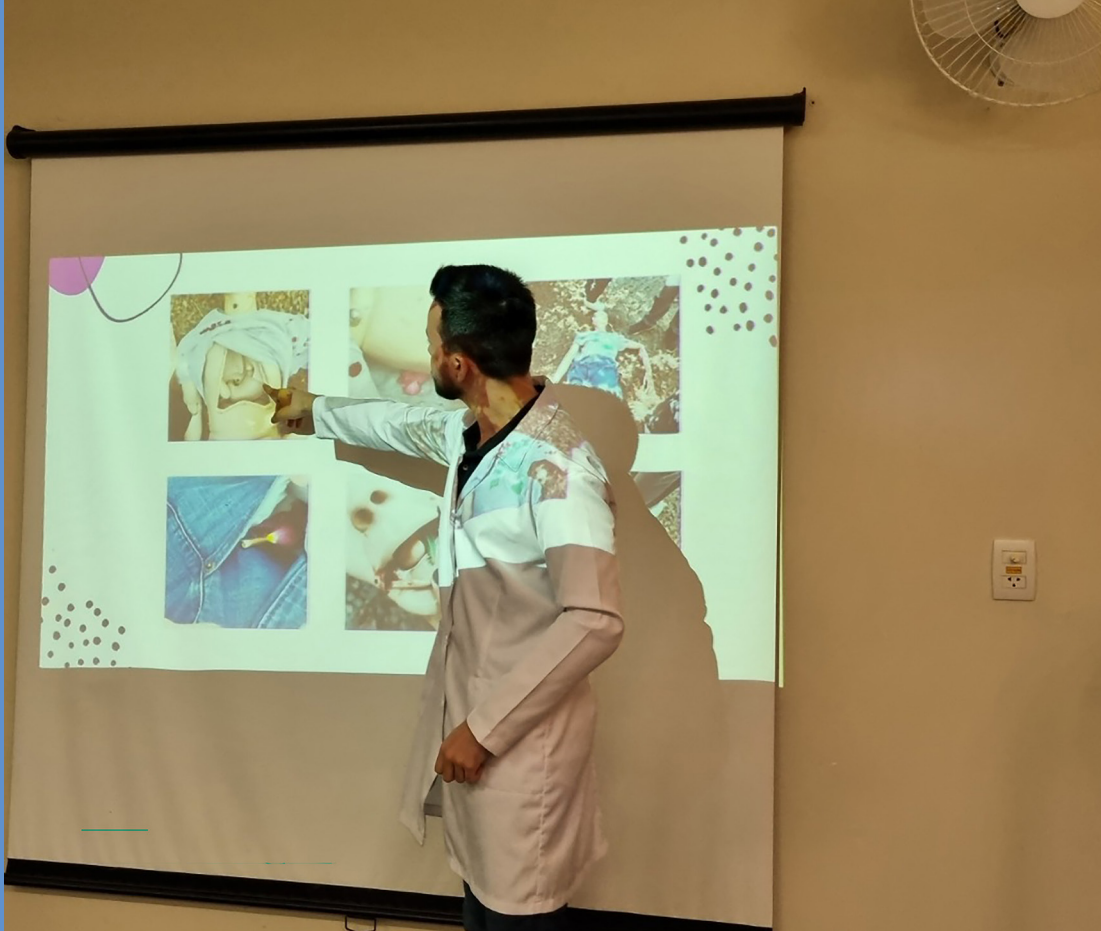




Alunos de Artes Visuais desenvolvem exposição de TCC do curso de Licenciatura para público interno e externo da Universidade, como ação de curricularização da extensão (Prof. Me. Mathias Reis)



Alunos de Ciências Biológicas participam de aula sobre Aplicação Sistemática Vegetal na Biologia Forense (Profa. Dra. Rita de Cassia Violen Pietrobom)



Alunos de Ciências Biológicas apresentam resultados sobre Aplicação Sistemática Vegetal na Biologia Forense (Profa. Dra. Rita de Cassia Violen Pietrobon)

# BAÚ DE PRECIOSIDADES



## **ENTREVISTA COM A PROFA. DRA. VANESSA HELENA DE SOUZA ZAGO<sup>37</sup> (GERENTE DA UNIDADE DA LICENCIATURA), PROF. DR. CARLOS EDUARDO PIZZOLATTO<sup>38</sup> (DIRETOR DA FACULDADE DE LETRAS) E PROFA. DRA. ANA CLAUDIA E SILVA FIDELIS<sup>39</sup> (PROFESSORA DA FACULDADE DE LETRAS)**

A roda de conversa aqui transcrita aborda os desafios e as adaptações nos cursos de licenciatura da PUC-Campinas diante das mudanças na legislação educacional brasileira, particularmente as Resoluções de 2019 e 2024, e a implementação do novo formato de avaliação do ENADE, com componente prático. A discussão destaca a proatividade da instituição, os impactos curriculares, as complexidades dos estágios e as reflexões sobre a formação docente em um cenário de transformações aceleradas.

Profa. Dra. Vanessa Helena de Souza Zago: Gerente da Unidade de Licenciatura.

Prof. Me. Carlos Eduardo Pizzolatto, Diretor da Faculdade de Letras;

Profa. Dra. Ana Cláudia e Silva Fidelis, Professora da Faculdade de Letras e Coordenadora do Ensino Fundamental Anos Finais no Colégio Progresso

---

<sup>37</sup>. Doutora em Ciências Médicas, na área de concentração Ciências Biomédicas pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (FCM-UNICAMP), professora do Curso de Ciências Biológicas e Gerente da Unidade de Licenciatura na PUC-Campinas

<sup>38</sup>. Mestre em Linguística Aplicada (1995) na área de Ensino-aprendizagem de Segunda Língua/Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Campinas, Diretor da Faculdade de Letras e Coordenador do Departamento de Relações Externas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

<sup>39</sup>. Doutora em Linguística Aplicada - UNICAMP e docente das disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado da Faculdade de Letras

**Revista Série Acadêmica: Professora Vanessa, no âmbito da gerência das licenciaturas, considerando esse processo que estamos vivendo de 2022 até 2025, um período marcado por um conjunto de mudanças na legislação, a gente gostaria de ouvir a sua visão sobre como tem sido esse percurso, como tem a gerência lidado com essas reconfigurações. Porque nos pareceu que elas são constantes; não se tem um intervalo grande entre uma reconfiguração e outra. Está tudo muito, muito acelerado. Então, como esse processo tem sido desenvolvido? Como é a gestão desse processo – e quais as perspectivas que você poderia apontar? E uma coisa também que me ocorreu, se existe algum projeto específico para o trabalho com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso? Se você tem, em termos de gestão, alguma indicação de trabalho específico com o NDE.**

**Profa. Vanessa:** Quando eu assumi a gerência da Unidade de Licenciaturas, já existia um movimento muito importante de mudanças acontecendo. Os cursos estavam ainda sob a legislação de 2015, e havia uma expectativa da implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, na época. Havia muito barulho ministerial a respeito de que essa legislação, de fato, não seria efetivada. E logo que eu assumi a gerência, fomos surpreendidos por essa homologação. Só que anterior à minha presença ali na frente do grupo, já estava sendo feito um trabalho pela professora Luciane K. Junqueira [*gerente anterior da unidade de Licenciatura*], que já vinha vislumbrando o fato de que essa legislação poderia sim entrar em vigor. Alguns tópicos eram discutidos com o grupo das licenciaturas (eu participei de algumas reuniões ainda como Integradora Acadêmica de Graduação na época), a respeito de como os cursos iriam encarar alguns dos aspectos que a legislação nova trazia. Então, a divisão em núcleos já era algo que a Resolução de 2019 previa.

Existiu um processo que foi se consolidando ao longo do tempo, dialógico, muito plural, muito aberto às opiniões do grupo, que é bastante heterogêneo (o que é muito bom, para uma construção). Quando essa Resolução de 2019 foi homologada, na verdade, o trabalho mais duro já tinha acontecido, que era esse diálogo, esse repensar como já era a estrutura das licenciaturas e como ela ficaria, quais seriam os pilares que iriam sustentar essas licenciaturas. Foi um trabalho que a gente desenvolveu em um período muito curto, porque quando foi homologado foi-nos dado um prazo muito curto. Mas graças a esse trabalho que foi feito anteriormente, não foi tão doloroso, assim, discutir a respeito do que viria a acontecer com os nossos cursos.

Foi uma opção institucional acatar essa homologação, e começamos, então, um movimento muito intenso para as reestruturações dos cursos de licenciatura. Dentro dessa reestruturação, foi pensada uma série de pilares, de eixos comuns entre as licenciaturas, com o objetivo de trazer uma identidade para esses cursos, sem deixar de dar a devida importância e proporção para as especificidades dos cursos. A ideia, assim, era que esses eixos perpassassem os componentes específicos, os cursos, as especificidades, para que nós tivéssemos uma identidade como licenciatura PUC-Campinas, mas que ao mesmo tempo não perdêssemos as características, a natureza própria de cada curso. Então, foi um trabalho bastante duro, bastante árduo chegar nesses denominadores. Muitas conversas em grupo, conversas com os diretores. E foi um crescimento pessoal muito grande, de aprendizado de gestão, assim como o foi para os próprios cursos, para repensarem algumas práticas e alguns processos.

Entretanto, quando nós estávamos com os projetos já engatilhados, nós tivemos a nova Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que não diferia muito da 2009. Essa também trazia os núcleos com cargas horárias e uma das diferenças mais impactante para nós foi o aumento significativo de carga horária de componentes pedagógicos. Isso teve um impacto muito significativo porque foi necessário que os cursos sacrificassem algumas coisas. Então, foram perdas mesmo. Nós encaramos isso, para as especificidades do curso, num primeiro momento, como perdas. Por outro lado, isso deu um corpo maior para as bases da educação, para aquilo que sustenta o processo de ensino-aprendizagem que, no currículo 2015, era bem mais enxuto.

## Revista Série Acadêmica: Nos núcleos, o aumento da carga horária foi mais para estágio?

**Profa. Vanessa:** Não, a carga horária de estágio foi mantida em 400 horas. Outra diferença, além dessa carga de 880 horas para as disciplinas pedagógicas, foi o fato de que a resolução trouxe uma carga horária específica para a curricularização da extensão. E ela define também que para licenciaturas essa curricularização precisa ser feita no campo de trabalho desse estudante, que é a escola. Então, também nos exigiu uma reorganização bastante significativa. Nós aproveitamos muito daquilo que já tínhamos construído em virtude daquela Resolução de 2019. E nos adequamos para atender a Resolução de 2024.

Foi um processo muito intenso, né, professor Carlos? Foi um processo, enriquecedor, porque hoje, depois de todo esse processo, nós já tivemos um semestre que rodou, e estamos fazendo uma análise muito crítica do que vem acontecendo neste novo currículo. O que tem funcionado, o que não tem funcionado tão bem assim, porque não foi um currículo escrito na pedra. Ele é um currículo que precisa e deve ser olhado, revisto e repensado, porque nós ainda estamos construindo esse currículo. Pensamos muitas coisas ali, na teoria, do papel, da matriz e das competências, do perfil de egresso, as cargas horárias, mas entendemos que o currículo da licenciatura é muito mais do que isso e que ajustes sempre vão ser necessários. Então, nós estamos fazendo um trabalho consistente, diretores e gerência, para ouvir os docentes que estão com esses alunos. Principalmente nesse grande eixo compartilhado que temos, que é mais volumoso nos primeiros semestres, e depois vai se tornando mais enxuto, mas que é fundamental para que esse aluno entenda o que é a licenciatura aqui na PUC-Campinas.

É um processo que está acontecendo ainda e percebemos aí alguns... não vou dizer lacunas, mas **pontos de atenção** que podem e devem ser lapidados. A legislação, ela nos é assim um pouco restritiva para algumas coisas. Ela não nos deu muita liberdade, dada essa grande carga horária que ela impõe. Mas nós estamos buscando meios, buscando caminhos para não só construir um eixo comum de licenciatura sólido, mas também para que os cursos não percam sua identidade. Essa é a nossa maior preocupação.

Em relação aos NDE, é uma ótima ideia. Não havíamos pensado em um trabalho específico junto aos NDE. Mas nós entendemos que aquilo que nós discutimos é discutido também no âmbito dos NDE. Eu vejo com muito bons olhos um NDE participativo, um NDE ativo, que dialoga, que questiona, que também tem como objetivo principal a formação do aluno, porque esse é o nosso principal motivo de estarmos aqui.

## Revista Série Acadêmica: Um guardião do projeto pedagógico próximo.

**Profa. Vanessa:** Exatamente. Acredito que um panorama geral do processo foi esse.

**Revista Série Acadêmica: Professor Carlos, a gente também se dirige à gestão de curso, e o que nos ocorreu foi pensar como as diretrizes curriculares nacionais, as competências gerais da BNCC, têm orientado alguma mudança na formação dos docentes – as quais não tem como a gente deixar de lado ou ignorar, até porque é uma legislação a ser cumprida. Mas como é que nós estamos fazendo isso? Como é que está esse processo de construção, no caso do curso de Letras, do qual você é diretor, com essas competências que a BNCC coloca? Como é que isso está sendo trabalhado? De que forma essas diretrizes estão transpostas nessa prática cotidiana do projeto pedagógico e da gestão?**

**Professor Carlos Pizzolatto:** O curso de Letras, assim como as demais licenciaturas, passou por uma grande alteração de 2021 para 2022, ainda naquele momento de retorno presencial pós-pandemia. O projeto pedagógico já havia sido refeito em 2021 e aprovado em 2022, e, no nosso caso, já incorporava a perspectiva dos letramentos, multiletramentos e do letramento crítico. Ou seja, essa abordagem já estava sendo construída e implementada no curso.

Também fizemos um rearranjo importante para trabalhar com a matriz de competências, algo que veio tanto da legislação quanto de um movimento institucional mais amplo, envolvendo as DCN's e a BNCC. Então o curso já estava, de certo modo, alinhado com esse olhar, como a professora Vanessa mencionou.

Quando olhamos o site do INEP – eu cheguei a comparar – percebemos que a formação de professores é disparada a área com maior número de normativas. São muitas resoluções e pareceres nesses últimos dez anos. Outras áreas têm quatro ou cinco documentos principais, enquanto a formação docente tem uma lista enorme. Isso mostra como é um campo que está sempre em debate, sempre sendo revisitado.

**Revista Série Acadêmica: Desde a LDB, desde 1996, quando se pensou na implementação, aí tem as resoluções, as portarias, as diretrizes, é um conjunto enorme.**

**Professor Carlos Pizzolatto:** E isso vale também para as políticas de formação, como o PARFOR, que foi fundamental na tentativa de garantir o que a LDB previa – aquela meta de dez anos para que todos os professores tivessem formação superior. Não se alcançou o prazo, o PARFOR ajudou a preencher essa lacuna, mas ele nunca foi pensado para ser permanente. Por isso não existe mais.

Voltando ao nosso curso: o NDE e o corpo docente já estavam bastante envolvidos nesse processo, e os alunos também já entendiam as mudanças que viriam. Com a nova Resolução nº 4/2024, e considerando que a PUC decidiu implementar sem demora, tivemos pouco tempo para discutir tudo o que gostaríamos antes da aplicação em 2025. A verdade é que queríamos um tempo maior para conversar, aprofundar, revisar com mais calma.

Mas seguimos. E qual foi o impacto maior? Como a professora Vanessa já explicou, o Núcleo I passou a ter 880 horas. E aí entra a questão da sustentabilidade do curso. Como conversávamos

no almoço: se dependesse de nós, teríamos cursos de 5 anos, em período integral, para formar o melhor professor possível. Mas precisamos lidar com a realidade e com limites concretos.

Por isso fizemos o melhor possível. Em Letras, houve uma redução em alguns conteúdos específicos de língua portuguesa, inglês e suas literaturas, já que somos uma dupla licenciatura. Tivemos que abrir espaço para componentes de formação didático-pedagógica.

Mesmo assim, seguimos firmes na lógica do desenvolvimento de competências e na abordagem por letramentos. Trabalhamos temas transversais – inclusão, questões étnico-raciais, ecossociais, entre outros – tanto em português quanto em inglês.

## Revista Série Acadêmica: O digital entra?

**Prof. Carlos Pizzolatto:** O digital também entra.

## Revista Série Acadêmica: Porque a noção de letramento inclui o digital nas competências gerais da BNCC.

**Prof. Carlos Pizzolatto:** Também inclui o digital. Há um componente específico que trabalha com esse letramento digital. A gente tem para todas as licenciaturas.

Outra coisa importante também, que eu acho que é uma mudança importante, é o que as diretrizes curriculares nacionais, para a formação de professores, essa de 2024, que elas trazem uma integração, não ter mais aquela divisão de curso inicial e depois curso final. Semestres ou anos iniciais e anos finais na formação do professor... Você tem que estar integrado. Essa é uma mudança significativa. Se antes havia ali a própria legislação que determinava ou recomendava que os estágios fossem realizados na segunda metade do curso, agora mudou. Os estágios têm de ser desenvolvidos desde o ingresso do aluno. E essa é uma transformação muito grande e é um grande desafio. Acho que a profa. Ana vai poder falar (com certeza vai falar a respeito disso) como professora ali na ponta e orientadora de estágio. Eu acho que essa é uma mudança significativa e desafiadora.

**Profa. Vanessa:** Com certeza, e quando a gente observa nos fóruns de licenciatura, por exemplo, faço parte do grupo de estudos, do grupo de trabalho da ANEC de licenciaturas, nós fomos uma das universidades que primeiro implementou o currículo 24, a resolução de 24. E, apesar de, por um lado, a gente ter tido um tempo curto para trabalhar essas mudanças, por outro lado, nós conseguimos não passar por alguns problemas que os colegas que não fizeram estão passando agora. Muitos estão tendo muitas dificuldades e resistências. Dificuldades no sentido de que, depois da Resolução 24, saiu este ano, a 5 de 2025, que o curso de Letras foi impactado, em termos de carga horária. E nesse parecer, é comentado o respeito da transição curricular desses estudantes dos currículos das resoluções anteriores. E como nós implementamos muito rapidamente, nós não temos, não estamos tendo esse tipo de dificuldade. Uma outra coisa que há muita resistência nas outras universidades é essa questão dos estágios desde o primeiro semestre do curso. Nós fizemos isso com cargas horárias mais baixas para esses estágios e eles são interdisciplinares. Por quê? Porque nós entendemos que os alunos podem trocar das diferentes áreas de conhecimento, eles podem compartilhar esses momentos de ambientação, esses momentos de inserção, de entender o projeto político-pedagógico da escola, de entender um pouco mais sobre gestão.

Então, esses empecilhos que a gente tem visto, aparentemente, nós estamos conseguindo contornar. Óbvio que existem dificuldades, mas uma das maiores preocupações das universidades

que ainda não implementaram é a maturidade do aluno no primeiro semestre para estar no campo de estágio. O que nós acabamos tendo experiências até muito boas. Nossos alunos, eu acredito que a maioria, têm que entender como tudo funciona, mas em algum momento isso ia acontecer de qualquer forma. A professora Ana vai poder comentar com mais conhecimento de causa, mas os nossos alunos vêm amadurecendo no momento que tem que amadurecer. E, no caso, é desde o primeiro semestre mesmo.

**Revista Série Acadêmica: Na verdade, uma das competências se refere à questão das relações interpessoais, né? Fala-se em empatia, cooperação, solidariedade, autonomia. Realmente, essas são questões bastante complexas, e o aluno, logo ao entrar e já ir para um espaço escolar, ele vai, alguns com mais dificuldade, alguns com mais facilidade, mas você já vai lidar com uma competência que está posta, vamos assim dizer, na formação dos professores. Então, eu acho que a gente, enquanto PUC-Campinas, ter conseguido se organizar rapidamente significou mais cedo lidar com essas questões que certamente vão aparecer. E já passando então para a Ana Cláudia, essa questão que a gente pensou das turmas da licenciatura, os professores em si passaram a trabalhar com estudantes de diferentes cursos e os estudantes, por sua vez, também. Então, como tem sido essa experiência em termos metodológicos e em termos didáticos também? Como é que você está vendo isso? Como essa diversidade na formação impacta a prática de ensino? E também a aprendizagem, porque não acho que é só lá na escola, na aprendizagem de cada aluno, no processo individual também. Essas relações interpessoais aí vão impactar dos dois lados. Então, gostaríamos de ouvir um pouquinho como é que está a sua experiência.**

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** Eu estou assumindo a turma nesse segundo semestre, logo eles começaram essa experiência no primeiro semestre de 2025. Vários alunos já estão ambientados, digamos assim, com essa experiência do Núcleo Comum das Licenciaturas. Pela natureza da minha disciplina, sou uma pessoa bem-aventurada nesse momento, nesse processo. A minha disciplina é Práticas de Letramento. Ela permite um arco de amplitude muito grande dentro do que foi proposto pelo próprio projeto. E estou também como supervisora de estágio. Então, vivendo duas experiências diferentes e complementares. A minha experiência como docente de práticas de letramento tem sido extremamente positiva e extremamente enriquecedora.

Acho que para os alunos também tem sido muito interessante, considerando que temos estudantes que estão se formando para serem professores polivalentes, oriundos da faculdade de pedagogia, e outros cujas licenciaturas estão voltadas para a formação de professores especialistas – professores de biologia, educação física, língua portuguesa, história. Isso faz com que a percepção sobre a escola, para ambos, se enriqueça, se complemente. O professor especialista tende a olhar a escola a partir do seu campo de conhecimento de uma maneira muito restrita, ou pelo menos historicamente foi dessa maneira que nós nos constituímos como docentes. E os profissionais polivalentes, enxergam a escola a partir de um conhecimento horizontalizado. Eu ainda estou na escola básica, então, nesse sentido, sou ainda mais bem-aventurada, pois eu vivo a escola todos os dias, e essa minha experiência faz com que eu não perca tanto de vista essa prática, o que acontece na escola, e isso me enriquece, do ponto de vista pedagógico, faz com que os alunos

também percebam o quanto essas disciplinas, lá na escola, precisam se entrelaçar.

Há algo que é próprio do meu campo de conhecimento, mas há algo que é próprio desse fazer docente, para que possamos alinhar as nossas práticas, aquilo que os documentos oficiais trazem. Num trabalho que é multidisciplinar, num trabalho que é transdisciplinar – como agora, em que meus alunos estão no desafio de montar um projeto interdisciplinar.

## **Revista Série Acadêmica: Multicultural.**

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** Isso. Porque eles precisam estar misturados. Alunos de história com alunos de pedagogia, com alunos de língua portuguesa etc. E como vão pensar um conhecimento em comum e como vão dar tratamento metodológico, didático para isso. Eu estou fazendo orientações, para que eles já possam compreender o que é, de fato, esse lugar do docente especialista, mas que também precisa dialogar com as outras áreas.

Algumas áreas têm mais facilidade para fazer isso, outras não. E isso também é histórico, da nossa formação, das percepções que cada área tem das outras áreas com as quais dialoga. Qual é a percepção que se construiu historicamente de um professor de língua portuguesa, de um professor de matemática, em contraposição a um professor de artes, por exemplo. Em contraposição a um professor da educação física, por exemplo. E os próprios alunos também têm dificuldade de se entender como seres docentes dentro das suas áreas. Então, isso tem sido muito enriquecedor.

Nesse sentido, eu acho que o currículo, tal qual ele foi montado (claro, como a professora Vanessa disse, esse currículo está em construção, mas tal como ele foi montado), ele oportuniza isso para o aluno, em algumas disciplinas mais, em algumas disciplinas menos. E como eu disse, acho que a minha disciplina Práticas de Letramento, que parte de duas áreas muito específicas (Pedagogia e Letras), se ancora num conceito importante, em virtude dos processos históricos de leitura e de escrita, e de aquisição de linguagem, de alfabetização etc. Mas hoje se trata de Letramento num sentido muito amplo e por isso ele consegue contemplar como conceito teórico e como conceito prático na escola as várias áreas. Para que possamos chegar a projetos de fato alinhados ao que os documentos oficiais trazem, eu considero a disciplina rica, pois proporciona um olhar para as práticas de letramento e as de caráter inter e transdisciplinar e os alunos têm participado ativamente desse processo.

Em relação ao estágio, eu acredito que precisemos amadurecer mais. Tanto do nosso ponto de vista, os orientadores de estágio, que precisam compreender melhor o que significa a saída dos alunos para a escola. Precisamos encontrar estratégias para que esse aluno vá para a escola consciente do que observará nesse espaço e como estabelecerá diálogos com a comunidade escolar nos vários momentos que, hoje, a legislação indica para que ele esteja na escola. O estágio exige um nível de autonomia muito grande do aluno, inclusive porque é o aluno que tem que buscar a escola, é o aluno que tem que fazer todas as tratativas de diálogo com a escola. Nós, orientadores, dialogamos com a escola, mas muito através do aluno. E muitas vezes um aluno ingressante patina nesse processo, mesmo que nós orientemos e que nós estejamos próximos a ele. Esse diálogo com a escola tem ficado cada vez mais tensionado. Não tem sido um diálogo fácil, porque as escolas estão cada vez mais reticentes a abrir os seus espaços para esse diálogo. Precisamos estreitar os laços, a universidade, como um todo, precisa estreitar os seus laços com a escola básica, para que a escola básica compreenda o que esse diálogo significa. E isso não pode passar apenas pelos indivíduos. Ou seja, o aluno vai lá, bate na porta da escola e diz, olha, eu sou estudante da PUC e eu preciso de um estágio e o meu orientador me falou que eu preciso fazer

isso, isso e isso. Às vezes, o orientador vai e, este ano, eu fui a uma escola, a diretora me solicitou, e eu fui até a escola. Acho que esse movimento precisa acontecer, mas, para isso, a universidade precisa também olhar para esse docente.

## **Revista Série Acadêmica: Ser institucionalizado. Ser um movimento institucionalizado.**

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** Isso. O processo é institucionalizado.

## **Revista Série Acadêmica: Sim, mas não existe uma ação específica...**

**Profa. Vanessa:** Existe. Sim. Mas aí é que está... A gerência vai à escola. Existem vários convênios. Convênios com instituições privadas, e aí o aluno e o orientador é quem têm uma maior gerência sobre isso. Os convênios com as entidades públicas: temos aí a Secretaria Municipal de Campinas, um convênio antigo, e também com as diretorias de ensino, Leste e Oeste. Esse diálogo é feito na diretoria, porque a diretoria centraliza o diálogo. Então, eu vou à diretoria, tenho reuniões marcadas periodicamente para conversar com os supervisores pedagógicos, com a equipe, assessores dos dirigentes, e o diálogo é muito aberto. Para eles, ótimo, convém prever isso, que as escolas receberão os nossos alunos. A questão é o diálogo das diretorias com as escolas.

A gente também não pode perder de vista que as escolas estaduais têm vivido nessa gestão estadual um processo muito complicado em relação ao uso das plataformas, as inúmeras avaliações a que os alunos são submetidos. Isso tem nos impactado também, porque a gestão da escola está sufocada.

**Prof. Carlos Pizzolatto:** Exatamente!

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** Muito mesmo.

**Profa. Vanessa:** A gestão da escola também não está com o tempo hábil para olhar o papel da escola como formadora dos futuros docentes. Eles estão cumprindo metas hoje. É isso que eles estão fazendo.

**Prof. Carlos Pizzolatto:** Eu acho até que houve, tem havido uma perda de autonomia dos gestores. Dos gestores, nesse sentido. Eles estão sufocados com isso. Ela vem de cima pra baixo e pronto. Não há uma discussão.

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** E aí isso vai criando uma série de empecilhos.

**Profa. Vanessa:** Porque o que as diretorias demandam de nós hoje, universidade, que nós ofereçamos formações para os docentes. Para quê? Para cumprir as metas. Eles têm metas de número de formações a serem oferecidas. E nós também precisamos deles, principalmente para receber e executar o papel de supervisão que nós esperamos. Isso no papel está muito bem postulado.

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** E os cuidados também que a gente tem que ter, porque às vezes os nossos alunos vão até as escolas, e o que as escolas solicitam dos nossos alunos? Que eles se transformem em mão de obra para a escola, para curso. Por exemplo, eles precisavam aplicar o SARESP. O que algumas escolas solicitavam? Que os nossos alunos dessem cursos preparatórios para os alunos... Por isso eu digo que essa relação com a escola hoje precisa ser vista, porque ela está muito tensionada. Porque a escola está tensionada e, conseqüentemente, a escola vê na universidade uma possibilidade de um... amparo, digamos assim. Só que esse estudante não pode ir para lá como uma mão de obra, digamos assim, porque esse estudante está indo para lá para se

ambientar ou para observar. Ele vai ter um papel, obviamente, na escola.

## **Revista Série Acadêmica: Mas é um contexto de aprendizagem.**

**Prof. Carlos Pizzolatto:** E no Fundamental 1, por exemplo, acontece em muitas escolas públicas os estagiários virarem auxiliares de sala. E muitas vezes eles ainda estão no início da sua formação e, às vezes, têm de lidar com questões, por exemplo, de inclusão. Eu sei por que já ouvi relatos, inclusive. Eles, muitas vezes, não sabem como lidar com aquilo. Acontece sobretudo com os alunos de Pedagogia.

**Profa. Vanessa:** Para nós, como gestão, tanto da Unidade de Licenciaturas, diretores, orientadores de estágio, para nós, hoje, é um trabalho de refinamento do campo de estágio. Este campo de estágio, pedagogicamente, está alinhado com aquilo que a gente espera, e esse é um trabalho difícil, porque muitas vezes tem a contraparte do aluno. O aluno quer fazer o estágio onde lhe é mais conveniente, em termos de proximidade, ou o aluno de licenciatura muitas vezes é um aluno trabalhador, então ele não tem muito tempo para o estágio. É um cenário muito complexo.

## **Revista Série Acadêmica: Porque ele adentra num espaço que ele não domina, é "forçado", entre aspas, a dar uma assistência a certas situações, uma assistência para a qual não tem a formação...**

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** ...formação adequada. Além disso, temos outras variáveis, por exemplo, nós temos convênio com X escolas, mas aí o aluno é de uma cidade Y e ele, dentro da sua rotina, não consegue fazer o estágio em outra cidade, se deslocar até ela. Às vezes, não temos convênio na cidade Y por variados motivos que escapam, inclusive, da nossa vontade.

**Profa. Vanessa:** Às vezes, a própria cidade X não tem interesse em ter convênio.

**Prof. Carlos Pizzolatto:** E tem mais. Acho que, um ponto que também talvez tenha tensionado um pouco vem agora da mudança do ENADE, esse ENADE anual, que é a avaliação da prática. Esse é um outro desafio.

## **Revista Série Acadêmica: Essa é uma questão direcionada para todos. Que é, diante dessas mudanças do formato ENADE, com essa introdução da avaliação prática, a gente queria entender como é que os cursos têm se preparado para esse novo modelo. Quais os desafios que têm surgido no processo de uma adaptação a essa nova modalidade, que vem da legislação e não tem como escapar dela, uma atividade que tem que ser cumprida, vamos assim dizer, e como é que ela impacta. Tem um ano só que vocês têm essa experiência, agora foi o segundo ano de aplicação, na organização pedagógica. Como é que tem sido isso? Como estão trabalhando? Como é que está o projeto de avaliação dos dados? Enfim, O que é que vocês poderiam nos contar sobre isso?**

**Profa. Vanessa:** Da parte da gestão da Unidade de Licenciaturas, a gente se debruçou fortemente em todos os documentos possíveis, imagináveis, manuais, para entender o processo, para poder apresentar o processo de uma maneira até simplificada para que não se tornasse algo muito assustador, bastante assustador para a cadeia envolvida no processo, que são os diretores,

os orientadores de estágio. O primeiro semestre de aplicação, que foi no ano passado, no segundo semestre do ano passado, nós trabalhamos muito, nos reunimos muito para conversar sobre isso, dada a novidade. Tínhamos também muitas dúvidas, porque os documentos oficiais deixavam algumas lacunas e não eram dúvidas apenas nossas, eram dúvidas gerais, de todas as instituições, dos processos. Também os sistemas tinham algumas pequenas falhas que acabavam dificultando um pouco, principalmente para o supervisor da escola parceira, que é um dos avaliadores (que aliás é o avaliador da avaliação da prática).

Eu acredito que internamente a gente conseguiu se organizar bem, tanto que as avaliações da prática que aconteceram agora no primeiro semestre e agora no segundo semestre foram mais tranquilas. Então, houve de fato uma apropriação do processo, tanto pelos diretores, quanto pelos orientadores de estágio e também pelos próprios estudantes, que sabem que vão passar por isso. Mas não é um processo à prova de falhas. A princípio ele iria ser um processo avaliativo, hoje ele é tido apenas como um diagnóstico. Nós não tivemos nenhum feedback das avaliações ainda. E houve também um problema, isso eu ouvi na diretoria de ensino, não houve uma comunicação do INEP para as diretorias de ensino, para repassarem essa comunicação para as escolas, que era a cadeia de comunicação esperada – e que foi divulgada que iria ser feita. E isso gerou tensões, inclusive, porque aí os nossos alunos chegam lá na escola, “a gente vai fazer uma avaliação”, “mas avaliação de onde?”

Nós preparamos um material que pudesse ser fornecido para os supervisores das escolas parceiras, explicando o passo a passo, porque nem é um passo a passo intuitivo. Eles têm que entrar no sistema, têm que fazer capacitação e o professor da escola muitas vezes não tem tempo ou disposição. Então, a gente teve algumas situações.

## **Revista Série Acadêmica: Conhecimento também do sistema, de lidar com o sistema.**

**Profa. Vanessa:** Enfim, isso foi um gargalo. Tivemos algumas pequenas situações. O INEP até mudou um pouco a regra da regularidade do estudante, muito provavelmente porque muitos supervisores não fizeram avaliação e até pela dependência da avaliação do supervisor, os orientadores também.

Nós temos enfrentado isso de uma maneira até tranquila, e os nossos alunos de licenciatura, eles sabem que em algum momento ou outro eles vão fazer essa avaliação da prática, mas os estágios têm preparado esses alunos para fazer isso, quer administrar a aula, quer preparar um produto de aula.

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** É, eu acho que, nesse sentido, o estágio, apesar de todas as tensões que temos vivido nessa relação com as escolas, possibilita que o aluno *enadista*, após tantos processos já vivenciados na escola, chegue a esse momento muito mais pronto. Não que ele não possa enfrentar dificuldades. E eu acho que as dificuldades estão mais relacionadas à burocracia do processo. Então, o professor se solidariza com esse aluno que precisa dar uma aula, pelo menos é isso que eu tenho visto na minha experiência. Quando o aluno está fazendo estágio e diz para ele, “olha, eu preciso dar uma aula pra que eu possa cumprir aquilo que é necessário, pra que eu conclua o meu curso”, o professor diz, “ok, não tem problema”. Aí, montão professor-orientador de estágio organiza com esse aluno a aula, submete ao colega que está na escola e o aluno dá a aula. Esse não é o problema. O problema é esse professor que está na escola lidar com a burocratização, que é esse processo da avaliação, de entrar na plataforma, de fazer a capacitação, de entender o

sistema e de finalizar o processo. Então, enquanto o processo está na escola: o professor abrindo espaço para o aluno, assistindo à aula preparada, garantindo as melhores condições possíveis para que esse aluno se sinta confortável para esse momento e dialogando com esse futuro colega de área; nisso temos contato com a colaboração e a participação dos professores da escola básica. O problema surge no momento do fechamento desse processo, que depende do quão letrado ou não é esse professor supervisor, se ele tem ou não letramento digital para compreender a plataforma. Essa é a hora em que a situação se complica, pois esbarramos nesse processo.

**Prof. Carlos Pizzolatto:** O ENADE anual envolve esse processo da avaliação da prática, que depende de vários atores. O coordenador precisa cadastrar orientador, supervisor e aluno; o supervisor, por sua vez, precisa entender qual é exatamente o seu papel — e muitas vezes é aí que surgem as dificuldades. O problema é que eu, como coordenador, não tenho acesso à área do supervisor dentro do sistema, então não sei como ele está visualizando as etapas. Isso exige que a gente acompanhe mais de perto.

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** Em que momento ele está, inclusive, nesse processo.

**Prof. Carlos Pizzolatto:** O que temos feito — e isso percebi conversando com outros diretores — é utilizar até grupos de WhatsApp para orientar os supervisores, enviar materiais, esclarecer dúvidas. A gente se coloca à disposição para ajudar no que for possível, porque realmente alguns encontram dificuldades.

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** A professora mesmo que eu acompanhei... No momento em que a minha aluna foi para a escola para fazer o estágio, a professora foi solícita e sinalizou: “ok, você pode fazer o estágio” ... No momento em que ela sinaliza que ela precisa fazer a aula e tudo mais, a diretora me solicita. A diretora diz, então eu quero que a sua orientadora venha até a escola. É o momento que eu vou até a escola, faço uma reunião com ela, faço uma reunião com a professora. Todos muito solícitos e abertos ao diálogo. E mesmo assim... Eu organizo a aula com minha aluna, vou conversando com a professora sobre a aula etc. A aluna aplica a aula e no momento em que a professora supervisora precisa entrar na plataforma para fazer a avaliação, mesmo eu tendo ido à escola, mesmo eu tendo feito a reunião com ela etc., ela não cumpriu o prazo.

**Prof. Carlos Pizzolatto:** Nós passamos o material, eu passei três vezes o material, ela teve dificuldade... mas agora conseguiu. Excedeu os 10 dias corridos que eles recomendam, que é pós-aula do aluno, ela acabou fazendo, foi concluído. Então, deu certo.

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** Deu certo no final, mas gerou uma angústia da aluna, que a gente foi administrando.

## **Revista Série Acadêmica: É um processo que envolve capacitação de todos, tanto da universidade quanto da escola e dos alunos. Você tem níveis diferentes de envolvimento com o ENADE, mas que envolve um aprendizado.**

**Prof. Carlos Pizzolatto:** Retomando o que a professora Vanessa disse, acho que há um ponto importante: por mais que o tempo tenha sido curto para repensar e reestruturar os cursos, foi positivo termos implementado rapidamente. Agora estamos em movimento — “no caminhar se faz o caminho” — e já estamos lidando com as situações reais, com os alunos em campo desde o primeiro semestre. Os problemas que sabíamos que apareceriam realmente apareceram, mas estamos enfrentando e construindo soluções. Se tivéssemos deixado para reformular agora, seria bem mais difícil: o prazo legal seria ainda menor e não teríamos a experiência acumulada deste

ano.

A gente vai ajustando, vai fazendo algumas alterações. Vamos ver o que a gente pode melhorar, vamos discutir. Mas os currículos já estão acontecendo. Eu acho que seria muito pior, se tivesse que agora pegar essa resolução, olhar para isso, fazer essas alterações, seria um trabalho mais penoso, e sabendo das dificuldades que as instituições estão encontrando para fazer isso...

Eu vou citar uma instituição bem próxima, irmã, digamos assim, uma diretora entrou em contato comigo, do curso de Letras. Ela queria conversar e saber “como é que vocês estão fazendo, porque nós não fizemos ainda, estamos fazendo, para, a partir de 2026, implementar um novo currículo. Como é que está a sendo?” Ela quis conversar, porque ela está bastante insegura. E tem uma dupla licenciatura também, como nós aqui em Letras, Português e Inglês, que é um desafio maior.

**Revista Série Acadêmica: Uma última questão, aberta a todos também. A gente tem uma legislação. Chega para a gente um conjunto de competências que a gente tem que transversalmente, de um jeito ou de outro, incorporar nos projetos pedagógicos. Elas são de uma complexidade enorme. Algumas estão separadas aqui [mostra imagem], mas, na verdade, elas estão todas entrelaçadas. Todas elas. Quando a gente olha “conhecimento, pensamento científico, crítico, criativo”. “Repertório cultural, comunicação”, você vai pegando a “cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania”. Provavelmente vocês se debruçaram sobre tudo isso para que o projeto pedagógico fosse construído, para que a legislação fosse atendida. Isso está lá. De uma maneira ou de outra, com uma carga horária maior, com uma carga horária menor. Qual a maior dificuldade que vocês tiveram para o cumprimento da atual legislação?**

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** Nossa, é difícil.

**Prof. Carlos Pizzolatto:** Eu penso na autonomia. O que a gente espera, e eu acho que é uma crítica que os professores acabam tendo, quando conversamos, que para os alunos é necessário tudo muito pronto. O estágio no início do curso exige que eles lidem com documentos, prazos, procedimentos, e muitos acreditam que isso não deveria ser responsabilidade deles. Vêm até a coordenação dizendo “vocês precisam resolver isso por mim”. Mas isso faz parte da formação docente. É preciso que o estudante entenda que assumir responsabilidades é um componente essencial do processo formativo.

**Revista Série Acadêmica: Responsabilidade. E cidadania.**

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** Eu acho que nós estamos recebendo alunos cada vez menos autônomos. Isso é geracional. Como eu estou na escola básica, os alunos saem da escola básica ainda muito crus para uma universidade, que ainda exige níveis de autonomia altos para esse aluno. Eu não estou dizendo que a universidade tenha que abrir mão do seu papel, de maneira nenhuma. Tutelar demais não é o nosso papel, mas precisamos entender esse aluno que entra e encontrarmos estratégias para que esse aluno possa adquirir esse nível de autonomia para que ele se desenvolva e

se forme – e aí eu não estou nem falando mais da licenciatura, estou falando no geral.

Eu não acho que nós devamos ser condescendentes de maneira nenhuma. Mas essa é uma dificuldade hoje inerente a nossas práticas docentes e a esse caráter científico. Nós tratamos o conhecimento de um ponto de vista científico. E, na licenciatura, esse caráter científico precisa ser factível à formação desse ser docente. Por quê? Porque ele também vai ter que operacionalizar esses processos de didatização e de transposição didática. É isso que a escola faz. Ela se apropria de um conhecimento “duro” e torna esse conhecimento factível para um aluno de 3 anos, de 10 anos, de 17 anos. E nós precisamos preparar esse docente para isso. Acho que essa é uma dificuldade.

A outra dificuldade para esse aluno que está no núcleo de licenciaturas, compreender que, nestes dois primeiros anos da sua graduação, ele estará construindo o conhecimento de maneira compartilhada com diferentes áreas e que há valor e significação nessa escolha e que esse currículo será um diferencial tanto formativo quanto mercadológico. Esse aluno que futuramente será um docente no mercado de trabalho estará mais bem munido de habilidades para tornar seu trabalho didático-metodológico mais alinhado ao que documentos oficiais trazem e para o que o mercado tem sinalizado como um profissional para seu escopo. E, nesse sentido, os professores que começam a se estabelecer nas disciplinas desse Núcleo comum precisam tomar para si um discurso de reafirmação, a todo momento, da pertinência dessas escolhas curriculares. Os docentes precisam incorporar isso e justificar. É importante para você estar aqui neste momento, nesta configuração, porque nós estamos refletindo desta maneira o conhecimento, para que depois você possa ser um docente que compreenda o seu campo na articulação e no diálogo com outros campos. Porque uma coisa é eu fazer um projeto interdisciplinar, outra coisa é eu fazer um projeto que envolva diferentes disciplinas, a partir de uma temática, cujo caráter é multidisciplinar... Neste momento, essa é a minha grande discussão com os alunos. O que os documentos sinalizam, o que a escola está tentando construir, é um caminho interdisciplinar. A interdisciplinaridade não é fácil. Então, não é só eu convocar um professor de Biologia, um de Matemática, um de Português, colocá-los todos numa mesa e dizer: “agora nós vamos fazer um projeto aqui”. E aí cada um vai retalhar. O professor de Biologia vai dizer, “eu vou levar os alunos para o laboratório e vou fazer tal coisa”. Aí, o professor de Matemática vai dizer, “eu aqui vou fazer umas planilhas de estatística”. E o outro vai dizer, “eu vou fazer isso aqui”. Isso não é um projeto interdisciplinar.

## **Revista Série Acadêmica: E também não é um amálgama. Não é uma mistura de todas as coisas.**

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** Não. Não pode ser uma mera mistura. Então, os alunos estão neste momento, nessa configuração, porque nós estamos direcionando esse olhar e construindo junto com eles esse olhar. Acho que isso é valioso. Se nós chegarmos nesse nível de discussão, não estou dizendo de execução e de realização, mas se chegarmos a esse nível de discussão, todos os docentes que estão no Núcleo Comum e envolvidos nesse Núcleo Comum, nós formaremos alunos mais reflexivos e mais preparados para os desafios contemporâneos.

Um dia desses eu brinquei com o pessoal do noturno. Falei para eles, “daqui a dois, três anos, se eu ainda estiver lá na escola básica, vocês vão fazer entrevista de emprego comigo” (porque eu sou coordenadora de uma escola, na cidade de Campinas), mas não era um “presta atenção” no sentido de “ó, não apronta aqui, senão depois eu não te dou emprego”, de maneira nenhuma isso, mas assim, “forme-se de maneira adequada para você conseguir ir para esse mercado de trabalho. Há um mercado de trabalho hoje, lá fora, que exige um docente, que precisa ter certas habilidades”.

E eu não tenho dúvida nenhuma, e isso eu falo com muita tranquilidade, eu não tenho dúvida nenhuma de que a PUC forma esses estudantes. Acredito que estamos no caminho certo, tanto na Faculdade de letras, onde atuo de forma regular, por ser minha Faculdade de origem, quanto no Núcleo Comum, minha experiência recente nessa nova proposta curricular. Então, precisamos consolidar isso a cada semestre, quando reunimos os professores para esse desafio.

Hoje sou eu, a professora Cris da matemática e o professor Alexandre da neurociência, quando reunimos esses professores, eles precisam ter como meta “Como se dá essa articulação? Como faço para que esse aluno da história, que está sentado do lado do aluno de artes, que está sentado do lado de um estudante de pedagogia, como é que essas pessoas conseguem entender escola?” Esse é o nosso desafio e eu acho que nós estamos caminhando. E, claro, temos desafios. E quem é esse aluno? Esse aluno é um aluno com baixa autonomia, com baixo grau de autonomia. Precisamos dialogar com ele e dizer, “vai, leia o texto, faça, entenda, vamos lá”.

**Revista Série Acadêmica: Eu acho que você traz uma questão que o Libâneo tem há anos falado nisso, o que é a escola? O que é essa instância de formação de pessoas? E eu acho que, do jeito que a gente tem trabalhado há muitos anos, desde 1941, a PUC-Campinas foi construindo alguns eixos que dão uma identidade enquanto instituição comunitária, que é esta universidade. E as legislações, elas vêm vindo, vêm atravessando os períodos. Em alguns momentos elas atropelam mesmo, porque elas entram em vigor imediatamente. Elas não dão um tempo para você se adequar, para você discutir um pouco mais. Mas de um jeito ou de outro, a gente vai formando uma base entre os professores, que têm as suas diferenças em termos de adesão, em termos de compreensão do significado de todas essas legislações, essas mudanças, essas competências, o que é obrigatório, o que é indispensável, mas que enquanto instituição, estamos caminhando para ter uma política de licenciatura que faça sentido. É isso que temos que ter em mente.**

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** O nosso foco tem que ser esse, sim.

**Revista Série Acadêmica: A legislação às vezes ajuda, às vezes não. Quando eu olho para essas competências e vejo a complexidade que é isso aqui e as pessoas que estão nos cargos que trabalham com as políticas públicas acharem que isso vai ser implementado de uma forma ou de outra... Leva anos para você conseguir fazer um trabalho que você possa dizer “agora consolidamos”. Só que quando você está atingindo alguns objetivos, já vem outra legislação, que nos obriga a uma nova reconfiguração.**

**Prof. Carlos Pizzolatto:** É, tem isso também.

**Revista Série Acadêmica: Então, na verdade, a gente tem que construir uma base sólida de compreensão do que é a escola. É isso. O que é a escola? Qual o nosso papel? Qual o papel da escola? E aí a gente vai se adequando às circunstâncias, as variáveis intervenientes que aparecem assim.**

**Profa. Ana Cláudia Fidelis:** Mas com uma coluna vertebral sólida. Um projeto.

**Revista Série Acadêmica: Mas que tenha uma compreensão dessa questão. Qual o papel da escola, qual o nosso papel... Eu acho que, independentemente da legislação, a gente tem que ter uma espinha dorsal. Eu acho que é isso que temos que ter.**

**Prof. Carlos Pizzolatto:** É um clichê, é um chavão o que a gente fala, mas é verdade. É preciso ter mais as políticas de Estado do que de governo. Infelizmente, isso vem acontecendo com a educação brasileira. Você tem muitas políticas de governo e não há uma continuidade. Tem esses solavancos a depender de quem está no poder, quem está no Ministério da Educação.

**Revista Série Acadêmica: Então nós temos que entender justamente qual é o nosso foco, o que entendemos por escola, o que entendemos por formação, nosso papel. Às vezes, essa transversalidade nos ajuda, às vezes não. Enfim, acho que é isso. Temos que manter a espinha dorsal. Vamos ficar em pé.**

**Prof. Carlos Pizzolatto:** No fim das contas, trabalhamos com aquilo que talvez seja o mais complexo: pessoas. Crianças, adolescentes, jovens, adultos – em todos os níveis. É um trabalho que exige sensibilidade, responsabilidade e muita compreensão.

**Revista Série Acadêmica: Na verdade somos pessoas trabalhando com pessoas. E isso é bem complexo.**

**Finalizando, agradecemos a participação de todos.**

