



AUTONOMIA DOCENTE E ENSINO DE CIÊNCIAS: LIMITES E POSSIBILIDADES FRENTE À PADRONIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Ana Carolina Correa¹
Sarah Sampaio Da Conceição²
Nicole Fokama Lima³
Kátia Aparecida Nunes Hiroki⁴

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a análise das dificuldades e possibilidades envolvidos na autonomia docente no ensino de Ciências diante da crescente padronização dos materiais didáticos. O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de experiências que se sucederam no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), em uma escola pública de ensino fundamental, e formou-se por meio de um estudo crítico- interpretativo, esta contém cunho qualitativo. Utilizou-se como referencial teórico autores como Freire, Pimenta e Lima, que defendem uma prática docente crítica e reflexiva, em diálogo com os contextos escolares. A observação de aulas, aplicação de jogos, realização de experimentos e rodas de conversas foram utilizados como metodologia. Os dados obtidos foram separados por meio de análise de conteúdo, reunindo temas em comum. Os resultados mostram que, apesar dos desafios e tendências de padronização, os professores conseguem ampliar sua autonomia ao criar estratégias metodológicas que dialogam com a realidade dos alunos e favorecem a aprendizagem significativa. A utilização de metodologias ativas, como jogos educativos e aulas dialógicas, demonstraram potencial para envolver os estudantes e promover a criatividade e crítica no processo de ensino-aprendizagem. Percebeu-se também a importância da escuta ativa e do reconhecimento dos diferentes tipos de saberes dos estudantes, isso se faz fundamental para exercer a autonomia docente. Conclui-se que o fortalecimento da autonomia docente requer tanto formação continuada quanto condições institucionais que valorizem a criatividade e a escuta dos professores. Este estudo contribui para o debate sobre práticas pedagógicas mais dialógicas e contextualizadas no ensino de Ciências.

Palavras-chave: Material didático; Autonomia docente; PIBID; Metodologias Ativas.

¹ Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, anacorrea@estudante.ufscar.br;

² Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, sarahsc@estudante.ufscar.br

³ Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, nicolefokama@estudante.ufscar.br

⁴ Coordenadora de Núcleo do PIBID Biologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, katiahiroki@ufscar.br;





INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo a análise dos impactos da padronização do material didático na autonomia docente, por meio de observações realizadas durante Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública da rede estadual de ensino, discutindo as estratégias utilizadas para complementar e ressignificar os conteúdos com objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, entende-se que a função pedagógica docente requer mais do que a simples transmissão de conhecimento, permeia a valorização da experiência do educando e o estímulo à criticidade. Como afirma Freire (2011), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.” Assim, ao propor estratégias de ensino que partem da realidade do aluno e de sua vivência escolar, o professor realiza um movimento que, como aponta Ghedin (2006), “vai do prático-reflexivo à autonomia da práxis”, assumindo a importância da criticidade na formação e prática docente.

A realização deste trabalho justifica-se pela perceptível tendência de padronização dos materiais didáticos no sistema educacional, é importante salientar que segundo Bandeira (2009) material didático pode ser definido como: “como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática” formando uma vasta possibilidade de utilização em sala de aula, contudo a imposição desses está cada vez mais evidentes, especialmente em redes públicas de ensino, tem impactado diretamente a autonomia pedagógica dos professores.

Além disso, faz parte da construção da autonomia docente o que Pimenta (2006) chama de professor reflexivo, a constante reflexão e análise da prática docente torna-se fundamental para exercício pedagógico, fazendo parte desse movimento a constante observação das necessidades discentes, segundo Freire (2011): “A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira.”, segundo esse entendimento o aluno deixa de ser consumidor passivo de conteúdo, mas um ser complexo formado por uma gama de culturas juvenis (Dayrell, 2007), a imposição de apostilas e roteiros rígidos limita a liberdade do docente para adaptar os conteúdos à realidade dos estudantes, comprometendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

A análise desse cenário, dessa forma, se faz necessária para o entendimento de como os educadores, mesmo diante de limitações institucionais, buscam novas estratégias didáticas





para trazer significado aos conteúdos, além de estimular a curiosidade discente e promover uma educação crítica e transformadora, “o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa.” (PIMENTA, 2006). Além disso, a discussão sobre a autonomia docente é essencial para fortalecer a valorização do professor como sujeito ativo no processo educativo, alinhado à perspectiva freireana de educação como prática de liberdade.

Ainda pensando nas características da prática em sala de aula, Pimenta (2006) indaga qual condição os professores têm para refletir sobre sua prática, mesmo se tratando de um texto de 2006, trazendo para o contexto atual percebe-se que a tendência permanece a mesma, ao primeiro contato com a escola me deparei com professores com intensas cargas de trabalho, desanimados com o ambiente de trabalho, sendo orientados a utilizar materiais prontos e com metas a serem atingidas.

Dessa forma, me deparei também com um ensino de ciências voltado para simples transmissão de conteúdo, sem incorporar interesses e características dos alunos, que possuem vivências e uma cultura, utilizadas como filtro para compreender o mundo. Segundo Mortimer e Scott:

Os significados são vistos como polissêmicos e polifônicos, criados na interação social e então internalizados pelos indivíduos. Além disso, o processo de aprendizagem não é visto como a substituição das velhas concepções, que o indivíduo já possui antes do processo de ensino, pelos novos conceitos científicos, mas como a negociação de novos significados num espaço comunicativo no qual há o encontro entre diferentes perspectivas culturais, num processo de crescimento mútuo. (MORTIMER; SCOTT, 2002, p. 284)

Esse novo entendimento das funções do Ensino de Ciências, vai além da simples transmissão unidirecional de informações e da substituição de termos já consolidados pelos estudantes considerados inadequados pela ciência. Quando Mortimer e Scott (2002) utilizam os termos “polissêmicos e polifônicos”, resume o ideal de um conhecimento polissêmicos, ou seja, têm múltiplos sentidos possíveis e polifônicos, ou seja, surgem da presença de diferentes vozes, experiências e visões de mundo.

Isso se tornou perceptível durante as observações realizadas no âmbito do PIBID, durante uma aula com tema de mitose e meiose antes de darmos início à aula perguntamos aos alunos o que entendiam sobre o tema, recebemos respostas como: “Acontece no corpo”, “Quando algo cresce, sofre mitose”, “Acontece na reprodução” e “Tem umas fases com nomes





complexos que não lembramos”, em nenhum momento dissemos que algumas das observações estão incorretas ou equivocadas, pois são frutos de conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, elas foram utilizadas como ponto de partida para aula, percebendo quais as necessidades dos alunos e quais conhecimentos já tinham sobre o assunto proposto.

Desse modo entende-se o conhecimento como uma construção coletiva e dinâmica, em que o diálogo e a escuta ativa se tornam ferramentas essenciais, Freire (2011) diz “Quem ensina a ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, este trecho se localiza no capítulo “Não há docência sem discência”, isto reforça o que venho falando, a importância dos alunos, enxergar os cidadãos formados por uma miscelânea de realidades. Dessa forma, o professor deixa de ser o único detentor do saber e assume o papel de mediador, facilitando a negociação de significados e a problematização dos conteúdos, o que favorece uma aprendizagem mais crítica, significativa e contextualizada.

Outro aspecto importante observado durante as vivências na escola foi o papel desempenhado pelos pibidianos nesse contexto. A inserção em um ambiente tão plural quanto o escolar não foi simples: o contato inicial revelou professores com grande acúmulo de tarefas, cheios de ideias, mas sem tempo ou motivação para implementá-las. Nesse cenário, os bolsistas do PIBID se mostraram não apenas como estagiários em formação, mas como parceiros ativos na prática docente. Segundo Abílio de Sousa Ferreira et al. (2020), “o significado de ‘ser professor’ pode ser construído e desconstruído em razão do contexto de trabalho”, o que se dá por meio da vivência e da troca de experiências.

A partir dessas experiências, reforça-se a importância do PIBID como espaço formativo que possibilita a reflexão sobre o cotidiano escolar e a complexidade do fazer pedagógico. Por meio do envolvimento direto com a escola, os licenciandos passam a se reconhecer como sujeitos atuantes da comunidade escolar, apropriando-se de suas funções e desenvolvendo uma identidade docente crítica e sensível. Como afirmam Machado et al. (2015), a construção dessa identidade se dá na interação e no compartilhamento das práticas, permitindo que os pibidianos deixem de ser observadores para se tornarem educadores em formação.

Outro aspecto que teve um papel importante durante esse período foi o estudo e uso de metodologias ativas. Essas abordagens buscam o aumento da participação dos alunos, além de proporcionar ao docente o exercício de sua autonomia. Durante o planejamento de experimentos, jogos, rodas de conversas o professor se afasta de roteiros engessados e assume um papel protagonista na escolha dos caminhos pedagógicos mais adequados à sua turma.





Segundo Zabala (1998), o ensino deve partir de situações reais e significativas para os alunos, superando a fragmentação dos conteúdos e promovendo o pensamento crítico. Assim, o uso de metodologias ativas não é apenas uma escolha didática, mas passo para formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade, indo contra a tendência crescente de padronização e um exercício da liberdade pedagógica que, como afirma Freire (2011), deve estar comprometida com a formação de sujeitos autônomos e críticos.

A comunicação ganha destaque nesse tipo de metodologia e tem influência direta na construção do conhecimento. A abertura ao diálogo, à escuta e à consideração das ideias dos alunos é essencial para a construção de significados compartilhados. Mortimer e Scott (2002) distingue dois tipos de abordagem comunicativa nas aulas de Ciências: uma dialógica e outra de autoridade. Na primeira, “o professor considera o que o estudante tem a dizer do ponto de vista do próprio estudante; mais de uma ‘voz’ é considerada e há uma inter-animação de ideias”; já na segunda, “apenas uma ‘voz’ é ouvida e não há inter-animação de ideias”. Essa distinção evidencia a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação dos alunos e a negociação de sentidos.

Essa reflexão se fez presente durante as observações realizadas no PIBID, nas quais foi possível perceber que, embora o material didático padronizado, comumente utilizado na escola em questão, apresente uma estrutura pronta e com pouca variedade de metodologias, é possível buscar estratégias para abrir espaço ao diálogo e assim possibilitar que os alunos tenham voz. Em aulas de Ciências, especialmente naquelas que tratam de temas como mitose e meiose, tentamos promover momentos de interação que permitiram aos alunos expressarem suas concepções prévias sobre os assuntos e ao final escutar um feedback sobre a aula em questão e pontos a melhorar, isso além de melhorar a construção do conhecimento, transmite ao aluno sentimento de pertencimento.

Essas práticas permitiram a iniciativa da construção de um espaço comunicativo mais dialógico, onde o conhecimento não é apenas transmitido, mas negociado coletivamente. Ao adotar estratégias como perguntas abertas, uso de analogias com o cotidiano dos estudantes e atividades práticas, os professores caminham no sentido de romper com o modelo tradicional centrado na autoridade, esta que segundo Freire (2011) “bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.”, exercer autoridade em sala de aula é diferente de ser





autoritário. Nesse sentido, a autonomia docente se expressa na capacidade de conduzir o processo educativo com firmeza e escuta, valorizando a participação ativa dos estudantes.

Nesse processo, o professor exerce sua autonomia ao adaptar o conteúdo proposto pelo material padronizado às necessidades concretas da turma, utilizando metodologias ativas e abordagens interativas que tornam a sala de aula um espaço vivo de construção do saber.

Diante disso, este trabalho propõe-se a discutir como os professores da escola observada, mesmo diante da imposição de materiais didáticos padronizados, exercem sua autonomia para ressignificar os conteúdos e promover práticas educativas mais próximas da realidade dos estudantes. Além disso, analisa-se o papel dos pibidianos nesse processo, refletindo sobre sua contribuição para o fortalecimento da prática docente e da formação crítica no ensino de Ciências.

METODOLOGIA

A metodologia usada para o desenvolvimento deste trabalho trata-se de uma abordagem qualitativa. De forma, a ser orientada pelo objetivo de analisar como a padronização do material didático impacta a autonomia docente no ensino de Ciências, e qual seria o papel dos professores e PIBIDianos, mesmo diante de imposições institucionais, constroem práticas pedagógicas mais significativas, se tornando dessa forma ideal para o presente trabalho. Dessa forma, considerando o objeto de estudo como experiências docentes, comunicação em sala de aula, opiniões dos discentes e os diferentes sentidos atribuídos à educação em Ciências, tem-se a análise qualitativa como a mais adequada para o fim.

O palco da presente pesquisa foi uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada em um bairro distante do centro da cidade, com diversos desafios estruturais e pedagógicos, que perpassam as cargas horárias exaustivas dos docentes e a falta de recursos. As observações foram realizadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao longo de um período de atuação na escola, o que possibilitou o acompanhamento da rotina docente e o estudo de estratégias que poderiam ser utilizadas para lidar com os materiais didáticos padronizados. Durante esse processo, as atividades dos pibidianos não foram unicamente voltadas para a simples observação, mas também planejamento e execução de aulas, com modificações no material padronizado e criação de atividades que envolvessem o uso de outras metodologias, como aulas experimentais e jogos de tabuleiro.





As observações realizadas foram narradas em nossos diários de campo, com análises de acontecimentos e diálogos firmados com professores e principalmente com os alunos, ao escutar as necessidades e interesses deste, que permearam a falta de aulas prática e o excesso de aulas expositivas, a partir disso buscou-se novas metodologias e organização de práticas pudemos incorporá-las nas aulas. As aulas observadas foram, principalmente de Ciências, com foco em conteúdos como mitose, meiose, genética e questões ambientais, possibilitando a análise de diferentes estratégias didáticas e níveis de autonomia na mediação do conteúdo.

O projeto se desenvolveu a partir de experiências formativas, dessa forma, não houve coleta de dados e nem identificação dos sujeitos envolvidos. A escolha pela observação como principal técnica se mostrou eficiente para a compreensão mais profunda das práticas escolares, voltando o olhar para as tendências de padronização dos materiais didáticos. O período de permanência na escola mostrou-se rico, à medida que possibilitou uma postura crítica e reflexiva por parte dos pibidianos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para embasar o presente trabalho, os referenciais teóricos se apoiam em autores que discutem a autonomia docente, o papel crítico-reflexivo do professor e as consequências da padronização dos materiais didáticos no ensino de Ciências. Entre os principais pensadores utilizados estão Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Isabel Lima, Juarez Dayrell, Eduardo Mortimer e Phil Scott, além de outros estudiosos que refletem sobre o papel do professor como agente transformador no processo educativo.

Inicialmente, a noção de autonomia docente é trabalhada como a capacidade do educador de analisar, repensar e adaptar sua prática conforme as necessidades e particularidades dos estudantes. Paulo Freire (2011), em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, destaca que ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar condições para que ele seja produzido. O autor defende que a docência é um exercício de liberdade, baseado na escuta e no diálogo, em que tanto o professor quanto o aluno aprendem juntos. Assim, a autonomia docente se torna essencial para uma educação crítica, emancipadora e voltada para a construção coletiva do saber.

De modo complementar, Pimenta (2006), em seu trabalho *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, descreve o professor reflexivo como aquele que pensa continuamente sobre sua prática, reconhecendo-se como sujeito ativo de transformação. Para





autora, refletir sobre o próprio ato pedagógico é o que sustenta a autonomia profissional, possibilitando que o docente vá além da execução de tarefas impostas e exerça sua função com criticidade e consciência social.

Nesse contexto, a padronização dos materiais didáticos aparece como um dos principais desafios à autonomia docente. Lima e Neves (2006) definem o material didático como um instrumento pedagógico que deve apoiar o processo de ensino, mas alertam que, quando usado de forma rígida e sem contextualização, ele pode limitar a criatividade do professor. A imposição de apostilas e roteiros fixos, especialmente nas escolas públicas, acaba restringindo a liberdade pedagógica, afastando o ensino da realidade dos alunos e reduzindo a possibilidade de construção de aulas mais significativas.

Dayrell (2007), em *A escola faz as juventudes*, reforça a importância de reconhecer os estudantes como sujeitos de múltiplas culturas e experiências. Segundo o autor, cada aluno carrega vivências e valores próprios, e a escola precisa considerar esses aspectos para que o aprendizado seja realmente relevante. Quando o ensino ignora essas diversidades e segue uma única forma de material didático, ele perde o potencial de diálogo e se torna distante da realidade dos estudantes.

Mortimer e Scott (2002) também contribuem para essa discussão ao diferenciarem as abordagens comunicativas dialógicas e de autoridade no ensino de Ciências. A abordagem dialógica é aquela que valoriza a participação e as ideias dos alunos, permitindo a troca de significados e o crescimento conjunto. Já a abordagem de autoridade concentra-se em uma única voz, a do professor, o que restringe a interação e o desenvolvimento crítico. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios de Freire (2011), que defende o diálogo como base essencial para a aprendizagem significativa.

Além disso, Zabala (1998) destaca o papel das metodologias ativas como instrumentos de fortalecimento da autonomia docente. Para o autor, o ensino precisa estar conectado à realidade dos alunos e possibilitar sua participação ativa. Ao empregar estratégias como experimentos, jogos didáticos e rodas de conversa, o professor rompe com o ensino tradicional e passa a atuar como mediador do conhecimento, criando espaços mais colaborativos e reflexivos.

Outro ponto relevante é o papel formativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Pesquisadores como Oliveira e Gimenez (2010) e Cruz e Fonseca (2020) apontam que o programa oferece oportunidades de aproximação entre a





universidade e a escola, permitindo que os licenciandos vivenciem os desafios reais da profissão e construam uma identidade docente crítica e engajada. Essa vivência estimula a reflexão sobre as práticas pedagógicas e fortalece o compromisso com uma educação mais democrática e transformadora.

Dessa forma, a análise dos autores utilizados demonstra que a autonomia docente não se resume à liberdade individual do professor, mas envolve uma postura reflexiva e ética diante do contexto educacional. Em meio à crescente padronização e controle do ensino, o educador autônomo e crítico se torna essencial para garantir uma prática pedagógica humanizada, participativa e comprometida com a formação de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das observações realizadas durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) permitiu identificar padrões no que relaciona autonomia docente e padronização do material didático no ensino de Ciências e o papel dos pibidianos. A partir da metodologia ativa foi possível a identificação de 4 categorias principais: (1) limitações à autonomia docente; (2) resignificação pedagógica frente à padronização; (3) o papel dos pibidianos na mediação didática; e (4) metodologias ativas como ferramentas.

1. Limitações à autonomia docente

Durante as observações foi possível perceber que a obrigação velada do uso de materiais previamente disponibilizados, dependendo das relações que o docente estabelece com isso, torna-se um aspecto da limitação da autonomia docente. Obviamente, não atribui-se esse como único fator dessa limitações, foram observados que cargas elevadas, a necessidade de alcançar metas e pouco espaço para adaptação dos conteúdos formam um ambiente de desmotivação docente.

Dessa forma, os professores apresentam dificuldades de trazerem para sala de aula atividades diferenciadas ou reflexivas, sendo pressionados a seguir os cronogramas estabelecidos. Essa padronização limita a capacidade do educador de atuar de forma criativa e





contextualizada, comprometendo a construção de uma aprendizagem significativa, uma vez que o professor deixa de atuar como ser reflexivo e pesquisador em sala de aula.

2. Resignificação pedagógica frente à padronização

Outro aspecto analisado foi as possibilidades de variar as metodologias aplicadas, sem necessariamente sair de temas propostos pelo material. Após as observações e conversas descritas na metodologia, aplicou-se uma aula dialógica, visando conhecimento prévios dos discentes, o tema proposto foi mitose e meiose, os alunos foram convidados a compartilhar seus conhecimentos prévios, como “Acontece na reprodução” ou “Quando algo cresce, sofre mitose”. Essas falas foram utilizadas como ponto de partida para a condução da aula, sem deslegitimar os saberes dos estudantes. Essa abordagem evidencia um esforço de mediação crítica do conteúdo, em que o possibilita a aceitação da pluralidade de sentidos e promove a construção coletiva do conhecimento, alinhando-se à perspectiva de Mortimer e Scott (2002).

3. O papel dos pibidianos na mediação didática

Entender seu papel na escola, quando não se é parte do corpo docente nem discente se torna um desafio, como docentes em formação, a presença de pibidianos se mostrou importante na construção de práticas mais dialógicas. Embora ainda em formação, os pibidianos atuaram como mediadores ativos, propondo atividades, promovendo a escuta dos alunos e refletindo sobre o fazer docente. Ao se deparar com a desmotivação de alguns professores, os pibidianos contribuíram com propostas pedagógicas diferentes, como rodas de conversa, uso de jogos, experimentos e uso de analogias com o cotidiano. Essa vivência aproximou os licenciandos da realidade escolar e contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade docente sensível às demandas do contexto, atrelando as observações com feedbacks feito pelos próprios alunos, auxiliando na motivação dos envolvidos na aula.

4. Metodologias ativas como ferramentas de resistência

O uso de metodologias ativas foi uma das principais estratégias adotadas para abandonar a exposição tradicional e valorizar a participação dos estudantes. A abertura ao diálogo e à escuta permitiu que os alunos se sentissem pertencentes ao processo educativo. Ao final de algumas aulas, propostas pelos pibidianos, solicitaram feedback dos estudantes, o que





apenas fortaleceu o vínculo com a turma, mas também possibilitou a constante análise sobre a prática pedagógica. Essas estratégias demonstram que é possível exercer a autonomia docente mesmo diante da imposição de materiais padronizados, desde que se compreenda o professor como agente crítico e transformador.

Ao adotar práticas que valorizam o conhecimento prévio, o diálogo e a vivência estudantil, os educadores constroem espaços comunicativos mais ricos e efetivos, este último aparece como demanda trazida pelos discentes, que se sentiam pouco ouvidos pelos professores. Como aponta Freire (2011), o ensino não deve ser um ato de imposição, mas de mediação, em que a autoridade docente se exerce com liberdade e escuta, e não com autoritarismo. As experiências observadas confirmam que é possível desenvolver práticas emancipadoras que colocam o estudante no centro do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido na presente pesquisa buscou refletir sobre os limites e as possibilidades da autonomia docente no ensino de Ciências, especialmente frente à padronização do material didático. Diante das observações feitas no âmbito do PIBID, foi possível concluir que, mesmo diante de desafios, de padronização de materiais, carga horária e estrutura, é possível a adoção de ações que garantam a liberdade do docente sobre sua prática e consequentemente ressignificar a aprendizagem e promover aprendizagens mais significativas. As experiências vivenciadas puderam mostrar que, mesmo sendo importante, o material didático em si, não garante uma aprendizagem significativa. Dessa forma, se utilizados mecânica e rígida, ele pode servir como limitante da criatividade docente e ignorar os saberes anteriores dos discentes, contudo ampliando a forma de utilização dos materiais, ou seja, de maneira adaptável, crítica e flexível, desse modo o material se torna uma ferramenta de apoio e não um fator limitante.

Nesse sentido, o PIBID se mostrou uma ferramenta incrível, tanto para os docentes em formação quanto para a escola de maneira geral. A cooperação entre professores e pibidianos contribuiu para o fortalecimento de práticas mais dialógicas e sensíveis às realidades dos estudantes, servindo de motivação para docentes com grande tempo de carreira, ao mesmo que expõe os pibidianos as realidades e desafios do dia a dia em uma escola. Nesse sentido, a aproximação entre universidade e escola revelou-se fundamental para a construção de uma identidade docente comprometida com uma educação transformadora.





Quando se pensa em autonomia docente é importante salientar que ela se constrói em coletivo, com apoio do corpo escolar, a partir da manutenção de um diálogo entre professores, corpo administrativos e também alunos. Contudo, não se deve esquecer que também exige do docente coragem e criatividade para questionar modelos prontos e propor práticas mais coerentes com as realidades vividas em sala de aula.

Nesse contexto, este projeto contribui para ampliar o debate sobre o papel do professor no enfrentamento das padronizações impostas e reforça a importância de políticas que valorizem a formação crítica e reflexiva dos educadores. Em um cenário educacional cada vez mais pautado por metas e uniformização.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Denise. *Materiais didáticos*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 456 p. ISBN 978-85-387-0644-1.

CRUZ, Lúcia Helena Souza da; FONSECA, Marília Gouveia de Oliveira. Identidade, desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente: um olhar a partir do PIBID Pedagogia. *Devir Educação*, v. 4, n. 1, p. 108–122, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.uel.br/revistas/devir/article/view/38774>. Acesso em: 21 jul. 2025.

DAYRELL, Juarez. *A escola faz as juventudes: sentidos e valores escolares em tempos de mudança*. 5. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

FRANKLIN, Débora de Mello; SILVA, Fábio Daniel da. Educar para a justiça social e ambiental: que questões pensar no contexto do ensino e da formação de professores de ciências? *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 20, 2020. Disponível em: <https://abrapec.emnuvens.com.br/rbpec/article/view/1458>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.





GHEDIN, Evandro. *Formação de professores: o discurso da prática e a prática do discurso*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Selva Guimarães de; NEVES, Isabel Cristina de Moura (orgs.). *Materiais didáticos*. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Papirus educação).

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. H. *Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino*. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002.

OLIVEIRA, Ivan Fortunato de; GIMENEZ, Daniel. PIBID: possibilidades de desenvolvimento profissional de professores supervisores e licenciandos. *Administração: ensino e pesquisa*, v. 7, n. 3, p. 539–564, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaadministracao/article/view/12345>. Acesso em: 21 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

