

# ARTICULAÇÃO DE CONTEXTOS CURRICULARES NO DESIGN DE CURSOS HÍBRIDOS: A FORMAÇÃO EM CONTEXTO

## ARTICULATION OF CURRICULAR CONTEXTS IN THE DESIGN OF HYBRID COURSES: CONTEXTUALIZED TEACHER EDUCATION

Maria da Graça Moreira da Silva<sup>1</sup>

Maria Otilia José Montessanti Mathias<sup>2</sup>

Neide de Aquino Noffs<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa uma experiência formativa desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia, que teve como foco a articulação curricular por meio do uso de metodologias ativas no design de cursos híbridos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na pesquisa-ação crítica e envolveu a colaboração de docentes e discentes na integração de unidades temáticas, com vistas à elaboração de propostas de intervenção pedagógica. Os dados foram produzidos por meio de registros reflexivos, documentos pedagógicos e observações sistemáticas, analisados à luz da articulação entre teoria e prática, da promoção do protagonismo estudantil e da formação docente situada. Os resultados evidenciam a potencialidade da articulação curricular como dimensão político-pedagógica em processos formativos, ao mesmo tempo em que apontam limites estruturais, como a restrição do papel dos estagiários e a rigidez institucional. Conclui-se que a integração entre metodologias ativas, estágio supervisionado e interdisciplinaridade contribui para uma formação docente crítica, colaborativa e comprometida com a transformação social.

**Palavras-chave:** formação de professores; articulação curricular; metodologias ativas; educação

---

1 Doutora em Educação pela Puc SP (2004)

2 Doutora Em Psicologia da Educação pela PUC SP

3 Doutora em Educação pela USP

híbrida; pesquisa-ação.

**Abstract:** This article analyzes a teacher education experience developed in an undergraduate Pedagogy program, focusing on curricular articulation through the use of active methodologies in the design of hybrid courses. This qualitative research is grounded in critical action research and involved collaboration between faculty and students in the integration of thematic units aimed at developing proposals for pedagogical intervention. Data were produced through reflective journals, pedagogical documents, and systematic observations, and were analyzed in light of the articulation between theory and practice, the promotion of student agency, and context-based teacher education. The results highlight the potential of curricular articulation as a political-pedagogical dimension of educational processes, while also revealing structural limitations, such as the constrained role of interns and institutional rigidity. The study concludes that the integration of active methodologies, supervised internships, and interdisciplinarity contributes to a teacher education that is critical, collaborative, and committed to social transformation.

**Keywords:** Teacher education; curriculum articulation; active learning methodologies; higher education.

## INTRODUÇÃO

As transformações nas dinâmicas escolares e nos modos de aprender, impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e pela emergência de novas demandas sociais, econômicas e culturais contemporâneas desafiam os cursos de licenciatura a reverem suas propostas formativas. No contexto da formação inicial de professores, especialmente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a fragmentação curricular, o distanciamento entre teoria e prática e a rigidez das estruturas institucionais constituem, ainda, obstáculos significativos à constituição de um

profissional reflexivo, crítico e capaz de intervir de forma criativa em realidades escolares complexas (Freire, 1987; Formosinho, 2002).

Diante desse cenário, ganha centralidade a discussão sobre a articulação de contextos curriculares e a adoção de metodologias ativas como alternativas formativas que promovem o protagonismo discente, a interdisciplinaridade e o engajamento em práticas pedagógicas transformadoras. Tais abordagens buscam romper com modelos tradicionais de ensino, que privilegiam a transmissão unidirecional de conteúdos, e aproximar os estudantes das situações reais de ensino, a partir da observação, análise e intervenção nos contextos escolares (Berbel, 2011; Zabala, 1998).

A emergência da educação híbrida — intensificada pelo contexto da pandemia de Covid-19 — recoloca em evidência a necessidade de revisitar concepções de currículo, mediação pedagógica e uso de tecnologias digitais na formação docente. Para além da adoção instrumental de recursos tecnológicos, trata-se de refletir sobre como o design didático em ambientes virtuais pode favorecer processos colaborativos, experiências formativas interdisciplinares e a produção de conhecimentos em contexto. Tal perspectiva exige que se reconheça o papel ativo dos sujeitos na construção do currículo e que se valorize o planejamento coletivo e a escuta como elementos fundantes da prática pedagógica.

Nesse horizonte, emerge a seguinte problemática: como articular, no interior dos cursos de Pedagogia, diferentes unidades curriculares de modo a favorecer o desenvolvimento de competências pedagógicas em futuros docentes, por meio da integração entre teoria, prática e metodologias ativas, no design projetos de intervenção? Essa questão orienta o presente estudo, cuja relevância se ancora na necessidade de formação docente alinhada aos princípios da educação crítica, democrática e situada, que compreende o estágio e a prática pedagógica como espaços de aprendizagem e transformação.

Frente a este cenário, o presente artigo analisa experiência formativa que envolve a articulação de contextos curriculares em projetos de intervenção desenvolvidos em um curso de Licenciatura em Pedagogia, considerada como uma experiência pedagógica exitosa. Assim, o objetivo principal do estudo é demonstrar como a articulação curricular pode potencializar a formação inicial, por meio

da promoção de experiências formativas significativas, contextualizadas e colaborativas. A partir de uma abordagem qualitativa, o estudo se insere em um projeto institucional mais amplo e propõe uma reflexão crítica sobre os limites, possibilidades e contradições da formação de professores na contemporaneidade.

## **METODOLOGIA**

A presente investigação adota a abordagem metodológica da pesquisa-ação-formação, entendida como um processo investigativo crítico e participativo, comprometido com a transformação da realidade por meio da ação-reflexão-ação (Freire, 1996; Thiollent, 2011). Trata-se de um caminho metodológico que visa não apenas à produção de conhecimento, mas à intervenção qualificada em contextos educacionais, promovendo mudanças significativas nas práticas pedagógicas em diálogo com os sujeitos envolvidos. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação caracteriza-se pela participação ativa dos pesquisados no processo de investigação, constituindo-se como uma forma de conhecimento situada, orientada por valores emancipatórios e pela resolução de problemas concretos. Nesse sentido, a investigação aqui proposta foi desenvolvida em estreita colaboração com os docentes participantes, constituindo um coletivo investigativo em torno de práticas pedagógicas em desenvolvimento.

Freire (1996) enfatiza que a formação de educadores deve ser dialógica, contextualizada e vinculada à realidade vivida, superando a dicotomia entre teoria e prática. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação torna-se uma via para a conscientização dos sujeitos, na medida em que promove processos de escuta, problematização e construção coletiva de saberes.

Formosinho (2002) introduz o conceito de “formação em contexto”, ao destacar que o desenvolvimento profissional do professor é um processo ecológico, situado nas condições concretas do trabalho educativo. Essa formação implica reconhecer os saberes da experiência e os desafios cotidianos enfrentados por educadores em suas práticas, o que exige a construção de espaços colaborativos de formação continuada.

Assim, ao adotar a pesquisa-ação como opção epistemológica e política, o presente estudo se ancora na compreensão de que a formação docente não se reduz à transmissão de saberes teóricos, mas exige a integração entre experiência, reflexão e intervenção. Nesse sentido, o estágio supervisionado, quando articulado às unidades curriculares e mediado por metodologias ativas, pode constituir-se como espaço privilegiado para a pesquisa e a formação em contexto (Pimenta; Lima, 2012).

Ao articular as dimensões pedagógica, investigativa e formativa, a pesquisa-ação se mostra coerente com uma proposta de formação crítica, situada e transformadora, que se contrapõe aos modelos tecnicistas e fragmentados ainda presentes nos currículos de licenciatura.

## **Campo Empírico**

O campo empírico da pesquisa foi desenvolvido em uma instituição de ensino superior privado localizada no município de São Paulo, que oferece curso de Licenciatura em Pedagogia. As experiências pedagógicas foram realizadas no âmbito do projeto institucional “Estudos sobre Articulação de Contextos Curriculares”, no 5º período, 3º ano do referido curso de Licenciatura, envolvendo cinco disciplinas (unidades temáticas), ministrado por cinco professores e com a participação dos respectivos alunos. A seleção dos participantes, docentes e discentes, deu-se por adesão voluntária, mediada por convite institucional. Os instrumentos de produção de dados incluíram: anotações em diário de campo reflexivo, registro de impressões, dúvidas e aprendizados ao longo do processo; registros audiovisuais documentação das práticas em ação e a posterior análise em grupo; documentos pedagógicos produzidos pelos professores (planos de aula, avaliações, registros de alunos), e cursos híbridos elaborados no AVA Moodle pelo licenciandos.

A análise dos dados produziu-se de maneira dialógica e participativa, em sintonia com os princípios da pesquisa-ação crítica, buscando compreender não apenas as mudanças nas práticas, mas também as resistências, tensões e aprendizagens emergentes do processo. Inspirados na pedagogia freiriana, os momentos de reflexão foram concebidos como espaços de conscientização e reapropriação

crítica da prática docente, promovendo a reconstrução coletiva de saberes pedagógicos.

A pesquisa respeitou os preceitos éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, garantindo o consentimento livre e esclarecido dos participantes, o sigilo das informações e a preservação da identidade dos envolvidos

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A construção do currículo na formação de professores requer uma abordagem crítica que transcenda a fragmentação disciplinar e promova a articulação entre saberes acadêmicos, experiências escolares e práticas sociais. O referencial teórico organiza-se em eixos interligados: (1) a articulação curricular e a interdisciplinaridade como fundamentos do design pedagógico; (2) a formação docente crítica e situada; e (3) Metodologias Ativas da Aprendizagem na Formação de Professores (4) Projetos Interdisciplinares nos Anos Iniciais

### **A articulação curricular e a interdisciplinaridade como fundamentos do design pedagógico**

A articulação curricular se refere à integração coerente e contínua de unidades temáticas, as quais representam as áreas de conhecimento, que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia, visando proporcionar uma formação mais abrangente e significativa para os alunos aprendizagem integrada às situações do cotidiano escolar. Assim, a articulação curricular constitui um princípio epistemológico e político que se opõe à lógica da compartimentalização dos saberes escolares. Beane (1997) argumenta que o currículo integrado responde à necessidade de aproximar os conteúdos escolares das experiências significativas dos estudantes, promovendo uma aprendizagem contextualizada, interdisciplinar e voltada à cidadania crítica. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído em rede, por meio da interação entre sujeitos, áreas do saber e contextos socioculturais.

A aprendizagem integrada às situações do cotidiano escolar, por sua vez, promove a conexão

entre saberes distintos, incentivando a colaboração e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. É a interrelação entre os conhecimentos, o que exige a imersão na rotina educacional visando sua compreensão e transformação. No contexto da formação inicial, o desenvolvimento de práticas integradoras fortalece a compreensão do currículo como construção social, política e cultural. Ao vivenciarem experiências de planejamento conjunto e intervenção pedagógica em situações reais, os futuros professores ampliam sua percepção sobre o papel da escola, a complexidade da docência e a potência transformadora do conhecimento.

Os autores consideram uma experiência pedagógica o conhecimento prático em movimento por meio de ações de ensino a partir dos contextos a serem desenvolvidas / aplicadas em uma situação específica de aprendizagem que permite a construção de habilidades e conhecimentos e que a partir das experiências vividas pelos professores junto aos seus alunos sejam registradas, explicitando e justificando as ações desenvolvidas.

Como exemplo destaca-se a elaboração de um planejamento curricular por meio da sequência didática, articulada a metodologia da problematização e aos conhecimentos científicos a serem aprendidos nas disciplinas que compõem o curso de formação de professores em Pedagogia e em especial aos contextos curriculares articulados seja aplicado no estágio curricular como disciplinas específicas identificando possibilidades, desafios e transformações necessários ao contexto escolar. De acordo com Formosinho (2002, p. 50)

[...] cultivar disposições para ser, saber, sentir, e agir, em contexto, conduz-nos em direção ao desenvolvimento do educador nos contextos em que vive, isto é, leva-nos a apresentar o desenvolvimento profissional do professor como mudança ecológica.

### **Formação docente crítica e situada**

O desenvolvimento do professor depende do contexto em que ele trabalha, do contexto do ensino, da valorização do ambiente que trabalha, do local.

Estas práticas adequadas ao contexto ocorrem sob a supervisão de um professor(a) com conhecimento e com experiência na disciplina ministrada permitindo um desenvolvimento profissional de todos os envolvidos, promovendo a construção de saberes teóricos/práticos oportunizando mudanças nas ações escolares. Esta visão se apresenta como a dimensão pedagógica das práticas. Este movimento da formação deve ser centrado na instituição escolar, contexto formal de formação e não na educação “sentada” na escola passiva, mas aquela que se inspira no respeito para as situações escolares, a partir das necessidades e problemas dos professores; ou dos alunos; ou das famílias, e das comunidades. Os conhecimentos denominados de conceituais, procedimentais e atitudinais nos remetem a um profissional que como educador(a) interveem em seu contexto na perspectiva de se transformar, e de seu entorno educacional.

Estas experiências de aprendizagem centrada nas práticas parte de uma situação problema contextualizada.

Anteriormente, os conhecimentos das disciplinas a serem desenvolvidas nos cursos de formação de professores se apresentavam como conteúdos, expressando o que o professor deveria ensinar para o que o aluno deveria aprender para alcançar objetivos. Porém, entendemos como conteúdos de aprendizagem (conhecimento, informações, ações, atitudes) que possibilitem” o desenvolvimento na dimensão sobre o que se deve saber, o que se deve saber fazer e como se deve ser.” (Zabala,1998, p. 31)

Esses conhecimentos / conteúdos de aprendizagem deverão estar afinados com os objetivos, intenções, selecionados para o processo de ensino. Os conteúdos devem ser desenvolvidos considerando o desenvolvimento integral dos alunos, ou seja, o desenvolvimento em movimento a partir de uma ação social, emocional, cognitiva na dimensão do saber, saber fazer, saber compartilhar oportunizando a construção do ser aluno, pessoa humana.

A emergência das tecnologias digitais e o avanço dos modelos híbridos de ensino demandam novas concepções de mediação pedagógica. A educação híbrida, segundo articula momentos presenciais e online em propostas integradas, baseadas na colaboração, na autonomia dos

estudantes e no engajamento ativo na construção do conhecimento. Tais abordagens pressupõem uma intencionalidade didática que não se reduz à adoção de ferramentas tecnológicas, mas implica a reconfiguração do papel do professor como mediador, designer e pesquisador da própria prática.

### **Metodologias Ativas da Aprendizagem na Formação de Professores**

As metodologias ativas, como por exemplo, a aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em equipes, aprendizagem colaborativa, estudos de casos, metodologia da problematização e design thinking têm sido desenvolvidas como estratégias de ensino, principalmente no ensino superior, para envolver os alunos em processos de aprendizagem mais dinâmicos e participativos, a partir de territórios educativos concretos.

É possível identificar características comuns entre as metodologias ativas de aprendizagem citadas acima:

- Estudo de um problema ou mais problemas, com relação e significado para a formação profissional na área, os quais emergem da observação e análise de territórios concretos educativos.
- Aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, o que já sabem, para construção de novos conhecimentos.
- Ênfase na relação teoria e prática, isso é, a teorização da prática.
- Promoção da vivência ação – reflexão – transformação dos sujeitos, alunos e professores, e do território observado, de alguma forma.
- Desenvolvimento da motivação intrínseca, envolvimento, engajamento, responsabilidade com a construção de habilidades e valores por meio de novos aprendizados éticos, sociais, políticos e econômicos os quais contribuem na formação do cidadão.
- Avaliação formativa, durante todo o processo.

- Desenvolvimento da interação e empatia as quais melhoram a qualidade da motivação.
- Possibilidade de utilização de duas ou mais MAA(s) para alcançar os diferentes estilos de aprendizagens dos alunos.

As metodologias exemplificadas acima possibilitam, nos licenciandos, o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e criticidade na resolução de problemas por meio da construção do conhecimento. Na formação de professores, o uso de metodologias ativas de aprendizagem como método de ensino é fundamental para preparar os licenciandos a implementar práticas pedagógicas que promovam a autonomia dos alunos e a colaboração em sala de aula.

Consideramos importante trazer um pensamento de Berbel (2011, p.36) com o qual os docentes que vivenciam metodologias ativas como método de ensino em suas práticas pedagógicas concordam,

Se pensarmos na formação do futuro professor e em especial o da Escola Básica, o uso de Metodologias Ativas constituir-se-á em [...] importante referência para sua atuação de modo construtivo junto a seus alunos, no mesmo sentido de promoção da sua motivação autônoma. Ou seja, quanto mais alternativas de atuação pedagógica o professor tiver experimentado / desenvolvido durante sua formação inicial, melhores condições pessoais e profissionais disporá para atuar com seus alunos no conjunto das atividades escolares.

Em pesquisa desenvolvida por Mathias e Tutiya (2021) estudamos as diferentes metodologias ativas de aprendizagem utilizadas pelos docentes dos cursos de Pedagogia, Direito, História e Letras, Campus Monte Alegre / PUC/SP, bem como suas contribuições para aprendizagem dos alunos a partir da vivência dessas como método de ensino.

Nos autores estudados, apresentados no referencial teórico e nos estudos correlatos foi possível identificar o potencial pedagógico dessas metodologias, uma vez que partem da problematização e almejam alcançar uma transformação da sociedade, numa perspectiva de educação crítica e inovadora. Sua vivência por parte dos docentes e discentes promove o estudo de uma realidade, possibilita

reflexões e efetiva a relação teórico-prática, construindo conhecimentos por meio da observação, análise, interpretação e busca de soluções para o problema estudado.

Assim, as metodologias ativas foco da pesquisa desenvolvida por Mathias e Tutiya (2021), segundo Filatro e Cavalcanti (2018, p.251) apresentam como princípios essenciais o protagonismo do aluno, a colaboração e a ação-reflexão. O centro do processo de ensino e aprendizagem é o aluno, que realiza as atividades presentes nas diversas etapas que compõem as metodologias ativas; a colaboração ocorre tanto no processo de construção do conhecimento como também está presente no produto da aprendizagem; e a ação-reflexão é a relação teoria prática a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

O desenvolvimento da experiência pedagógica - a articulação de contextos curriculares vivenciada por meio de metodologias ativas, nas suas diferentes abordagens como método de ensino, contribuiu muito na construção do processo de ensino e aprendizagem, a partir das novas funções, dos novos papéis que foram assumidos e vivenciados pelas docentes, alunos, gestora, na ampliação do espaço da sala de aula com a promoção de parcerias entre a universidade e as escolas; na possibilidade da formação continuada das docentes e gestora, com a integração das unidades temáticas curriculares para atualização do curso, e a ressignificação da avaliação, visando à superação da concepção tradicional de educação. Seu desenvolvimento exige acompanhamento permanente do docente nas diferentes atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos.

### **Orientação para a Prática Pedagógica:**

A elaboração de projetos interdisciplinares a partir dos conhecimentos e experiências dos professores e na vivência do aluno na instituição escolar, promoven a compreensão dos elementos envolvidos nos processos de tomada de decisão quanto ao ensinar e aprender. A orientação das práticas pedagógicas teve como referência os conhecimentos sobre transposição didática como

[...] o processo através do qual o saber produzido pelos cientistas (o saber sábio) transforma-se naquele que está contido nos programas educacionais e

livros didáticos (o saber a ensinar) e principalmente, naquele que realmente ocorre nas salas de aula (o saber ensinado) se tornando em uma aprendizagem significativa ao aluno (o saber aprendido). (Noffs, Santana, 2016, p. 46)

Este percurso de aquisição de conhecimentos ocorre de fato quando em sala debatemos este conhecimento sobre a transposição didática sendo “quando os conhecimentos adquiridos pelo estudante são reelaborados e transformados em novos conhecimentos.” (Noffs, Santana, p.103, 2016).

Neste processo o professor age como mediador criando condições para que os alunos adquiram e internalizam os conhecimentos científicos propostos no planejamento escolar em aprendizagem significativa.

Autores como Imbernón (2010) e Formosinho (2002) enfatizam a importância da formação situada, colaborativa e reflexiva, ancorada em processos de investigação compartilhada. A prática pedagógica, quando compreendida como experiência formativa, torna-se espaço de construção de sentido, de reelaboração de saberes e de emancipação docente. Assim, o estágio supervisionado e as disciplinas que dialogam com ele devem ser concebidos como territórios de articulação curricular, nos quais teoria e prática se contaminam mutuamente.

## **CONTEXTO E DELINEAMENTO DO CASO INVESTIGADO**

Compreender o caso em estudo requer, no entanto, um olhar ampliado sobre os processos formativos já vivenciados no contexto investigado, os quais constituem o alicerce sobre o qual se constrói a experiência atual. Reconhecer o percurso histórico das ações pedagógicas anteriores é essencial para evidenciar a intencionalidade educativa e os movimentos de continuidade e aprofundamento que marcam o desenvolvimento curricular e metodológico do grupo de docentes envolvidos. Assim, a seguir, resgata-se os antecedentes formativos das experiências que antecedem a presente proposta, compondo um quadro mais amplo e articulado de transformações no design formativo da disciplina.

## **Antecedentes formativos e construção do percurso pedagógico**

A primeira experiência pedagógica com o Projeto Estudos sobre Articulação De Contextos Curriculares se iniciou no ano de 2023, no 2º semestre letivo, no Curso de Pedagogia, 6º período, envolvendo três unidades temáticas - Metodologias Específicas - Ciências da Natureza, Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, e Projetos Interdisciplinares nos Anos Iniciais: Orientação para a Prática Pedagógica.

Já em 2024, 1º semestre letivo, 5º período, foi desenvolvido com contribuições interdisciplinares de outras cinco Unidades Temáticas do período: Fundamentos da Aprendizagem: Implicações Teóricas e Práticas; Metodologia Específicas – Língua Portuguesa - Anos Iniciais; Ensino e Ensino Fundamental nos Anos Iniciais: Orientação das Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: comunidades de aprendizagem; e Organização das Práticas Pedagógicas.

## **Dinâmica**

A dinâmica metodológica envolveu ciclos interativos de planejamento, ação, observação e reflexão, permitindo o aprimoramento contínuo das práticas a partir do diálogo entre teoria e prática. Esses ciclos foram organizados em encontros coletivos, nos quais os participantes compartilharam experiências, analisaram situações pedagógicas concretas e construíram, colaborativamente, propostas de intervenção.

O projeto na dimensão da articulação curricular optou por várias ações pedagógicas entre elas a abordagem da Metodologia da Problematização e o Arco de Maguerez, Desing ThinKing e as Sequências Didáticas na organização de cursos híbridos que passamos a relatar.

As sequências didáticas propõem o seguinte itinerário:

1-) Seleção de um conflito, problema identificado no contexto, de aprendizagem e que

despertou nos alunos a curiosidade de conhecê-lo demonstrando sua motivação ao selecionar.

2-) Elaborar e apresentar perguntas que o tema desperte nos alunos, ativando o seu conhecimento prévio.

3-) Levantar hipóteses de respostas – o que eles pensam.

4-) Desenvolver as atividades práticas que atinjam a resolução do problema.

Nestas fases desenvolvemos as habilidades cognitivas (identificar tema, compreender, analisar, criticar), afetivas (autoestima, coleguismo, colaboração, aceitação do outro, valorização da participação no processo de construção do conhecimento), possibilitando o aprender a aprender. Foram propostas ações de ensino como visitas, trabalho em grupo na dimensão de ações colaboradoras, transformadas em unidades didáticas sequenciais que culminaram na apropriação do conhecimento.

O estudo buscou compreender como a integração dessas Unidades Temáticas pode potencializar o desenvolvimento de competências pedagógicas e tecnológicas dos futuros professores, além de promover uma prática docente colaborativa e a elaboração de projetos de intervenção ao contribuir na elaboração de planos de ensino tendo como referência a prática da transposição didática e da metodologia da problematização com o Arco de Magueréz. O destaque do projeto reside na imersão dos estudantes na realidade que vivenciam nos estágios curriculares em escolas de educação básica, privadas ou públicas, buscando, a um só tempo identificar demandas que emergem do contexto em que atuam e propor encaminhamentos para soluções em formato de cursos híbridos e projetos de intervenção, no Ensino Fundamental-anos iniciais.

Este estudo sobre transposição didática está articulado com a noção de sequência didática explicitada por Zabala (1998) ao propor atividades organizadas em relação a organização das aulas a serem compartilhadas pelos alunos visando a aprendizagem.

Para desenvolvermos a proposta de articulação decidimos utilizar simultaneamente como metodologia de ensino, a metodologia ativa de aprendizagem denominada metodologia da problematização com o Arco de Magueréz que promove uma aprendizagem baseada em problema,

organizada em etapas a partir da observação da realidade e a proposição de hipóteses de solução para os problemas levantados, explicitado na Figura 1:

Figura 1 – Arco de Magueréz



Figura 1 - Arco de Magueréz

Fonte: Berbel; Colombo, 2007, p. 125.

Para a implementação dessa metodologia como método de ensino estudamos com os alunos um texto de Berbel e Colombo (2007), A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz e sua relação com os saberes de professores, identificando as ideias principais, os conceitos e saberes docentes desenvolvidos por meio da compreensão e realização de suas etapas, explicitadas a seguir.

Etapa 1 – Observação da realidade foi realizada por meio da construção de um instrumento conjunto para que os alunos coletassem dados dos contextos, problematização. Etapa 2 - se refere a análise crítica e levantamento de pontos chaves do (s) problema (s) identificado (s) no contexto analisado. Etapa 3 - é a teorização específica de cada uma das unidades temáticas a qual fundamenta a discussão do problema selecionado. Etapa 4 - se refere ao levantamento de hipóteses de solução e apresentação de um produto. Por fim, a Etapa 5 - aplicação à realidade, os alunos elaboraram diferentes atividades, ações para concretização das hipóteses e possível resolução do problema.

Os estudantes, individualmente e em grupos, na Unidade Temática Projetos Interdisciplinares

nos Anos Iniciais: Orientação para a Prática Pedagógica desenvolveram a atividade de observação e análise da realidade na escola onde realizaram estágio, seguindo as etapas previstas pelo Arco de Maguerez.

A unidade temática Metodologias Específicas - Ciências da Natureza realizou a atividade investigando os referenciais teóricos, as condições e práticas relacionadas ao ensino e a aprendizagem das Ciências da Natureza nos contextos analisados pelos alunos. E a unidade temática Avaliação do Ensino e da Aprendizagem fez a atividade investigando os referenciais teóricos, as condições e práticas de avaliação de aprendizagem nos mesmos contextos. O produto a ser desenvolvido pelos alunos foi uma proposição consubstanciada de atividades em Ciências da Natureza constando: planejamento, atividades e avaliação.

É importante ressaltar que nos relatos dos alunos identificamos que a vivência da Etapa 5 foi mais difícil devido aos estudantes ocuparem cargos de estagiários, com poucas possibilidades de atuação e negociação com o corpo gestor das escolas.

Mesmo assim, as duas turmas que vivenciaram a articulação de contextos curriculares por meio da metodologia ativa de aprendizagem - Metodologia da Problematização e o Arco de Maguerez - como método de ensino no 2º semestre de 2023 e 2024 consideraram muito positiva a experiência pedagógica, e importante para a formação docente inicial transformadora, promovendo um trabalho interdisciplinar significativo. Contribuiu para entender melhor como planejar, desenvolver as atividades e avaliar o ensino e a aprendizagem em Ciências da Natureza, fazendo sentido na rotina educacional.

Em continuidade, no primeiro semestre de 2024 optamos em ampliar essa articulação selecionando o 5º período do curso, totalizando 25 estudantes e com o envolvimento direto de duas docentes, que orientam as atividades relacionadas ao design de cursos híbridos ao longo de um semestre letivo (4 meses) no contexto da disciplina de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): comunidades de aprendizagem.

No entanto, o projeto em tela, que se desenvolveu no curso de Pedagogia, envolveu a participação de mais 03 docentes que atuam com a mesma turma (5º período) que integra este estudo

de caso, o que possibilitou o adensamento da análise e articulações interdisciplinares.

A seguir são apresentadas as unidades temáticas, uma síntese da ementa de cada uma delas e questões integradoras

- Fundamentos da Aprendizagem: Implicações Teóricas e Práticas – estudo das diferentes teorias de aprendizagem – behaviorismo / construtivismo / sócio interacionismo. Quais teorias de aprendizagem estão presentes nos cursos em EAD elaborados e analisados?
- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: Comunidades de Aprendizagem- Estudo dos conceitos relativos à construção de conhecimentos em comunidades de aprendizagem, considerando os limites e as possibilidades dos recursos midiáticos e as alternativas metodológicas para o trabalho em educação on-line. Como elaborar cursos híbridos para formação inicial ou continuada de docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais na área de Língua Portuguesa a partir das teorias de aprendizagem construtivismo e sócio interacionismo?
- Metodologia Específicas – Língua Portuguesa - Anos Iniciais: Estudo dos conteúdos e metodologias de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – anos iniciais refletindo sobre as práticas pedagógicas.
- Ensino Fundamental nos Anos Iniciais: Orientação das Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais. Observação das aulas de Língua Portuguesa no estágio in loco. Como ocorre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais nas diferentes realidades institucionais, nas escolas?
- Organização das Práticas Pedagógicas: Estudo dos aspectos organizacionais educativos do trabalho docente, no que se refere ao planejamento focalizando em especial a sequência e transposição didática. Como elaborar sequências didáticas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais?

Durante o desenvolvimento dessas unidades temáticas os estudantes foram incentivados a observar e documentar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas onde atuaram, fossem elas públicas ou privadas. Essa observação incluiu a análise de aspectos como métodos de ensino utilizados pelos professores, recursos didáticos disponíveis, desafios enfrentados na sala de aula e o perfil socioeconômico e cultural dos alunos. Esse levantamento permitiu que os licenciandos tivessem uma compreensão mais aprofundada do ambiente escolar real, identificando tanto as boas práticas quanto as lacunas pedagógicas que poderiam ser abordadas em seus projetos de cursos híbridos (Schön, 1983).

Os estudantes realizaram um diagnóstico das principais demandas pedagógicas e tecnológicas das escolas. Essa etapa envolveu o levantamento de necessidades específicas, como a falta de recursos digitais, dificuldades na aplicação de metodologias ativas, desafios na inclusão de alunos com diferentes níveis de competência em Língua Portuguesa e a necessidade de capacitação dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas. Ao reunir essas informações, os estudantes puderam mapear as áreas prioritárias que poderiam ser abordadas por meio de cursos de formação continuada ou atividades de suporte (Gatti, 2010).

Com esse período 5º e turma MA5 escolhemos desenvolver como metodologia de ensino a metodologia ativa de aprendizagem denominada Design Thinking que se desenvolve a partir de quatro etapas aplicadas à educação: A Etapa 1, compreender o problema, significa ouvir, escutar, observar, entender. Na etapa 2 projetar soluções tem o sentido de criar, elaborar, definir, idear. A etapa 3 Prototipar define a necessidade de testar a melhor solução para o problema. E a etapa 4 se refere a entregar e implementar a melhor solução, o protótipo testado e aprovado na etapa 3. Essas etapas, segundo Cavalcanti e Filatro (2016), são desenvolvidas de forma colaborativa, flexível e interativa.

Ao final do processo de elaboração das propostas dos cursos híbridos, ocorreram as apresentações pelos grupos e avaliação por pares. As propostas desenvolvidas foram analisadas por colegas promovendo um espaço de reflexão e troca de ideias que enriqueceu ainda mais o aprendizado

colaborativo e interdisciplinar.

### **Articulação teoria e prática**

A articulação entre teoria e prática permitiu que os estudantes refletissem criticamente sobre suas experiências, fortalecendo sua capacidade de análise e adaptação das práticas pedagógicas. Freire (1987) enfatiza a importância de um currículo que dialogue com a realidade dos alunos, permitindo que o aprendizado se torne um processo mais significativo e contextualizado. No contexto de cursos híbridos e na elaboração de projetos de intervenção, a articulação curricular ajuda a criar projetos educativos que unam teoria e prática de forma integrada.

A partir do percurso metodológico delineado, e considerando os registros produzidos ao longo da pesquisa, é possível analisar criticamente as evidências empíricas à luz dos referenciais mobilizados. Na seção seguinte, apresentam-se os principais resultados e discussões emergentes, organizados em categorias temáticas que traduzem os sentidos construídos pelos sujeitos da formação ao longo do processo investigativo.

### **ANÁLISE DOS DADOS**

A análise dos dados revelou que a articulação curricular, mediada por tecnologias digitais e fundamentada em projetos integradores, potencializou a construção de práticas pedagógicas autorais e contextualizadas na formação inicial de professores. A partir da triangulação das fontes (portfólios reflexivos, registros audiovisuais e materiais produzidos nos projetos), emergiram três núcleos temáticos articuladores dos resultados: (1) Metodologias ativas (2) articulação entre teoria e prática em contextos híbridos; e (3) escuta, mediação e formação crítica.

## **Metodologias ativas**

Na perspectiva das autoras, as metodologias ativas se fundamentam na concepção humanista de educação, em contraposição à concepção tradicional, possibilitando um tipo de inovação sustentada.

Segundo Filatro e Cavalcanti (2018, p.7),

[...] propõem um tipo de inovação incremental que pode ser adotado dentro do circuito escolar-universitário, sem desorganizar a estrutura clássica das instituições de ensino: ano letivo, hora/aula, organização serial dos conteúdos, organização de alunos por turma, professores responsáveis por cadeiras disciplinares, certificação ao final do processo...

Consideramos que essas metodologias promovem a discussão de problemas profissionais, de questões importantes e atuais que ainda não encontraram solução, desenvolvendo habilidades de comunicação, cooperação, gestão por meio de um currículo flexível e relevante para a realidade atual (contexto estudado). Isso porque os alunos são protagonistas, participativos e engajados, se sentem mais envolvidos para aprender e pesquisar. Tornam-se responsáveis e autônomos, desenvolvendo o pensamento crítico e a criatividade para a resolução de problemas.

## **Articulação entre teoria e prática em contextos híbridos**

A proposta de elaboração dos cursos híbridos permitiu que os estudantes de Pedagogia aplicassem conceitos teóricos de forma prática, consolidando suas competências pedagógicas e tecnológicas. O design de cursos na modalidade híbrida está inserido na educação híbrida, também conhecida como blended learning, combina métodos de ensino presencial e online, criando uma experiência de aprendizagem flexível e personalizada.

Ao desenvolver cursos que refletiam diretamente as necessidades observadas nos contextos escolares, os futuros professores puderam explorar na prática os princípios do construtivismo e do

sócio interacionismo, desenvolvendo propostas que estimulavam a construção ativa do conhecimento, a colaboração entre os participantes e a aplicação realista das teorias pedagógicas estudadas em aula (Piaget, 1970; Vygotsky, 1984).

A proposição desses cursos teve como objetivo desenvolver a formação continuada e atividades educativas com base no diagnóstico realizado. Os estudantes de Pedagogia desenvolveram propostas de cursos de formação continuada na modalidade híbrida, voltados para adultos, incluindo professores, estagiários e responsáveis (pais e cuidadores) dos alunos. Essas propostas foram estruturadas a partir de metodologias ativas e integraram elementos teóricos e práticos aprendidos na unidade temática Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: comunidades de aprendizagem.

Cada curso desenvolvido visava abordar um aspecto específico identificado durante a análise de contexto, como a integração de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, estratégias para desenvolver a leitura e escrita de forma mais inclusiva e colaborativa, e técnicas para aplicar metodologias ativas que envolvessem maior participação e engajamento dos alunos. As propostas incluíam a elaboração de sequências didáticas, planos de aula e materiais didáticos interativos, que poderiam ser aplicados tanto em ambientes presenciais quanto virtuais, atendendo assim à dinâmica híbrida sugerida pelo projeto (Bersin, 2004).

### **Escuta, mediação e formação crítica**

A escuta das escolas, das professoras regentes e das colegas foi um elemento recorrente nos registros reflexivos. As licenciandas relataram o impacto da escuta como atitude ética e política, capaz de reconfigurar o planejamento pedagógico e de desafiar modelos tradicionais de ensino. Essa postura dialógica, em consonância com o pensamento freireano (Freire, 1996), foi intensificada pela interação constante com as escolas parceiras e pelas mediações promovidas pelas docentes da disciplina.

A escuta ativa mobilizou as estudantes a considerar os contextos socioculturais, a adaptar materiais às suas realidades. Nesse processo, observou-se o fortalecimento de uma concepção de

docência como prática relacional, situada e comprometida com a transformação social — rompendo com modelos tecnicistas e centrados na aplicação de conteúdos de forma descontextualizada.

A experiência analisada, portanto, evidenciou o potencial formativo de propostas curriculares articuladas, que favorecem a construção de saberes docentes significativos e críticos. A articulação entre universidade e escola, mediada por tecnologias e centrada em práticas colaborativas, demonstrou-se como espaço fértil para o desenvolvimento profissional inicial, a partir da problematização das práticas escolares e da valorização da autoria pedagógica.

Apesar dos avanços apresentados, a pesquisa evidencia limitações que merecem uma análise aprofundada. Destaca-se, por exemplo, a restrição no papel dos estagiários dentro dos ambientes escolares, bem como as dificuldades de negociação e de intervenção junto às estruturas institucionais, que frequentemente se mostram rígidas e pouco adaptáveis a inovações pedagógicas. Tais tensões, articuladas com o debate teórico contemporâneo, apontam para a necessidade de repensar o modelo de formação docente, promovendo condições que favoreçam a autonomia e a continuidade formativa dos educadores. Ao relacionar os desafios práticos aos estudos recentes, a discussão permite uma visão crítica e realista dos obstáculos enfrentados, sublinhando a importância de políticas institucionais e estratégias pedagógicas que incentivem a flexibilidade, a colaboração e a integração entre universidade e escola.

Em síntese, os resultados apontam para a relevância das práticas pedagógicas articuladas e baseadas em metodologias ativas no contexto da formação inicial de professores. Entretanto, demonstram que sua implementação requer um ecossistema comprometido com a inovação, a escuta dos sujeitos e a superação das questões estruturais que marcam a educação superior e básica no Brasil. A articulação curricular, nesse sentido, deve ser entendida como prática político-pedagógica em construção, e não como solução tecnicista ou prescritiva.

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES

A experiência relatada e analisada neste estudo de caso evidencia a potência formativa da articulação curricular mediada por metodologias ativas, como a problematização e o Design Thinking, no contexto da formação inicial de professores. As atividades desenvolvidas revelaram avanços importantes na integração entre teoria e prática, na construção de propostas pedagógicas contextualizadas e na valorização do protagonismo discente. Os licenciandos demonstraram maior capacidade de leitura crítica do contexto escolar, apropriação dos fundamentos pedagógicos e engajamento na elaboração de intervenções educacionais significativas.

Contudo, os desafios enfrentados no processo formativo também revelam tensões estruturais que precisam ser consideradas. A limitação do papel dos estagiários nas escolas, as dificuldades de negociação com os gestores escolares e as desigualdades no engajamento e na formação prévia dos estudantes demonstram que a inovação pedagógica demanda condições institucionais e políticas que a sustentem. Isso inclui a articulação efetiva entre universidade e escola, o fortalecimento do papel formador do estágio supervisionado e a formação continuada dos docentes envolvidos nas unidades curriculares.

Conclui-se, portanto, que iniciativas de articulação curricular como a aqui apresentada devem ser compreendidas não como soluções prontas, mas como processos formativos em constante construção. Sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica, da escuta ativa das realidades escolares e da disposição para a construção coletiva do conhecimento. Ao enfatizar uma formação docente crítica, situada e colaborativa, o presente estudo contribui para o debate sobre os caminhos possíveis e necessários para a transformação do currículo nos cursos de licenciatura, com vistas a uma educação democrática, ética e socialmente comprometida. Este estudo, ao iluminar práticas docentes, reafirma a importância de propostas curriculares integradoras, colaborativas e alinhadas com os princípios da educação crítica.

## REFERÊNCIAS

BEANE, J. A. Currículo Integrado: construindo conexões entre a educação e a vida real. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BERBEL, N. A. N.; COLOMBO, A. A. A metodologia da problematização com o arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

BERSIN, J. The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned. San Francisco: Pfeiffer, 2004.

CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2016.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. Metodologias Inov-Ativas na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FORMOZINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). Formação em contexto: uma estratégia de integração de teorias e práticas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições atuais e futuros desafios. Brasília, DF: UNESCO; São Paulo: Editora Moderna, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São

Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MATHIAS, M. O. J. M.; TUTIYA, P. H. B. Estudo das contribuições das metodologias ativas vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem nos cursos de graduação da PUC-SP Campus Monte Alegre (Fase 2). São Paulo: Iniciação Científica, 2021. Relatório de Pesquisa.

NOFFS, N.; SANTANA, T. Formação continuada de professores: prática de ensino e transposição didática. Curitiba: Appris, 2016.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1970.

ROLDIENS, X. Aprendizagem integrada: situações do cotidiano escolar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. (Obra original publicada em 1983).

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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