GIANA RAQUEL ROSA
AILTON COTRIM PRATES
JOSÉ ALEGNOBERTO LEITE FECHINE
ISMAR INÁCIO DOS SANTOS FILHO
MÔNICA PATRÍCIA DA SILVA
(ORG.)

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID

relações entre saberes, vivências e reflexões

(VOLUME 2)



Edufal

GIANA RAQUEL ROSA
AILTON COTRIM PRATES
JOSÉ ALEGNOBERTO LEITE FECHINE
ISMAR INÁCIO DOS SANTOS FILHO
MÔNICA PATRÍCIA DA SILVA
(ORG.)

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID

relações entre saberes, vivências e reflexões

(VOLUME 2)

Edufal
Editora da Universidade Federal de Alagoas

Maceió/AL
2026

@2026 Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor
Josealdo Tonholo

Vice-reitora
Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal
Eraldo de Souza Ferraz

Conselho Editorial Edufal
Eraldo de Souza Ferraz – Presidente
Diva Souza Lessa – Gerente
Fernanda Lins de Lima – Coordenação Editorial
Mauricélia Batista Ramos de Farias - Secretaria Geral
Roselito de Oliveira Santos - Bibliotecário
Alex Souza Oliveira
Cícero Péricles de Oliveira Carvalho
Cristiane Cyrino Estevão
Elias André da Silva
Fellipe Ernesto Barros
José Ivamilson Silva Barbalho
José Márcio de Morais Oliveira
Juliana Roberta Theodoro de Lima
Júlio Cezar Gaudêncio da Silva
Mário Jorge Jucá
Muller Ribeiro Andrade
Rafael André de Barros
Silvia Beatriz Beger Uchôa
Tobyas Maia de Albuquerque Mariz

Núcleo de Conteúdo Editorial
Fernanda Lins de Lima – Coordenação
Roselito de Oliveira Santos – Registros e catalogação

Conselho Científico da Edufal
César Picón - Cátedra Latino-Americana e Caribenha (UNAE)
Gian Carlo de Melo Silva – Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
José Ignácio Cruz Orozco - Universidade de Valência - Espanha
Juan Manuel Fernández Soria - Universidade de Valência - Espanha
Junot Cornélio Matos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Nanci Helena Rebouças Franco – Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Patricia Delgado Granados - Universidade de Servilha-Espanha
Paulo Manuel Teixeira Marinho – Universidade do Porto - Portugal
Wilfredo Garcia Felipe - Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Projeto gráfico
Mariana Lessa de Santana

Editoração eletrônica e Capa
Mariana Lessa de Santana

Imagem da Capa
Freepik

Revisão de Língua Portuguesa
Normalização (ABNT)
Aleph Danillo da Silva Feitosa

Catalogação na Fonte
Editora da Universidade Federal de Alagoas - Edufal
Núcleo de Conteúdo Editorial
Bibliotecário Responsável: Roselito de Oliveira Santos – CRB-4 – 1633

F723 Formação docente no PIBID: relações entre saberes, vivências e reflexões (volume 2) / Giana Raquel Rosa ... [et al.] (org.) – Maceió : EDUFAL, 2026.
652 p. : il. (e-book).

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5624-563-8.

1. Educação-AL. 2. Pedagogia UFAL. 3. Formação docente. I. Rosa, Giana Raquel, org. II. Prates, Ailton Cotrim, org. III. Fechine, José Alegnoberto Leite, org. IV. Santos filho, José Inácio dos, org. V. Silva, Mônica Patrícia da. org.

CDU: 37:9 (813.5)

Direitos desta edição reservados à
Edufal - Editora da Universidade Federal de Alagoas
Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões
CIC - Centro de Interesse Comunitário
Cidade Universitária, Maceió/AL Cep.: 57072-970
Contatos: www.edufal.com.br | contato@edufal.com.br | (82) 3214-1111/1113

Editora afiliada
ABEU
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Sumário

PREFÁCIO – PIBID E A FORMAÇÃO HUMANA **11**
Adelmo F. Araújo

APRESENTAÇÃO **13**
Giana Raquel Rosa; Ailton Cotrim Prates; José Alegnoberto Leite Fechine; Ismar Inácio dos Santos Filho; Mônica Patrícia da Silva

NOTA DA EDITORA **18**
Eraldo Ferraz

EIXO 1:
FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E REFLEXIVA **20**

1 A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO PIBID COMO PONTO DE PARTIDA PARA A INTEGRAÇÃO DOS SABERES DISCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA **21**
Karine Valeska da Silva Sotero; Lúcia de Fátima Santos; Maria Fantiny Cordeiro Pereira; Maria Luiza da Silva Valencio; Millene Marinho dos Santos

2 DESVALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ENGAJAMENTO ESTUDANTIL: VIVÊNCIAS DE BOLSISTAS DO PIBID **38**
João Lisboa Calheiros Neto; Isadora Gomes Soares Freitas; Jailson Soares dos Santos; Alysson Matias Lopes de Lima; Soraya Dayanna Guimarães Santos

3 DO ENSINO TRADICIONAL ÀS METODOLOGIAS ATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE **55**
Brendha Kerolayne da Silva Rosas; Ingrid Beatriz Tores dos Santos Silva; Licia Nathani Bulhões Rodrigues; José Adailton Cortez Freire; Lúcia de Fátima Santos

4 ENTRE TROCAS E REFLEXÕES: O PROTAGONISMO DAS PIBIDIANAS E DOS PIBIDIANOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA **70**
Ana Cristina Conceição Santos; Antonia Cristina Ribeiro Tanan; Jani Gleice Mendes dos Santos; Igor Ribeiro do Santos

5 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PIBID-QUÍMICA: EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS **83**
André Messias Ribeiro Simões; Angela Beatriz Sá Moreira Assis; Gabriel Kennedy de Souza Silva; Mariana Thalissa Santos Fontes Rodrigues; Laura Cristiane de Souza

6 FORMAÇÃO INICIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: MEDIAÇÕES FORMATIVAS DO PIBID/ EDUCAÇÃO FÍSICA EM MACEIÓ **98**
Karine Emilly de Oliveira Rodrigues; Luana Santos de Almeida; Jacikele Nascimento da Silva; José Ricardo Lopes Ferreira; Soraya Dayanna Guimarães Santos

7 LETRAMENTO NO PIBID LETRAS-PORTUGUÊS: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA SOBRE CULTURA NORDESTINA COM ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA **115**
Dayane Vanessa Guimarães da Silva; José Rai Belo da Silva; Daniel Felipe Mendonça de Assis; Maria Laura Gomes da Costa; Lúcia de Fátima Santos

8 PIBID E OS NOVOS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA **131**
Ismar Francisco Prado Torres; Adson Júnior Carvalho da Silva; Isabelly Cristine Ferreira Barbosa; Marcos Bruno Beltrão de Azevedo Cavalcanti Santana; Monassés de Melo Gomes

9 PIBID NA MATEMÁTICA EAD/UFAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM RIO LARGO-AL **146**
Érica da Silva Santos; Natállia Monnique da Silva Oliveira; Layla Maria de Souza Santos; Maria Janikely Lopes Barros; Isnaldo Isaac Barbosa

10 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA/MACEIÓ: ENTRE DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS INOVADORAS **162**
Andressa da Silva; Milena Santos Belo; Millany Patricia Santos de Albuquerque Cunha; Laura Steffanny Leal Pitanga; Soraya Dayanna Guimarães Santos

11 QUANTO TEMPO DEMORA PARA SE TORNAR PROFESSOR? REFLEXÕES DE PIBIDIANOS DE QUÍMICA **179**
Kaio dos Santos; Jusciele Silva dos Santos; Jocimara Fabricio dos Reis; Laura Cristiane de Souza

12 CONTRARREFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE DELMIRO GOUVEIA-AL **194**
Iran Faustino da Silva; Levi Correia dos Santos; José Alegnoberto Leite Fechine; Marilene Castro de Souza

EIXO 2:
ESCOLA, UNIVERSIDADE E PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA **214**

13 A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO INTEGRAL **215**
Larisse Pessoa Borges; Jonathan Henrique Gomes dos Santos; Maria Lenilda Caetano França

14 FESTIVAL DE CIÊNCIA E CULTURA: CONECTANDO SABERES, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS ENTRE PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA **227**
Ailton Cotrim Prates; Anne Carolyne Lúcio de Oliveira; Gabriely Aparecida da Silva Ferreira; Júlia Emile Rocha da Costa; Sabrina Rafaela Silva Alves

15 FESTIVAL DE CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA – POSSIBILIDADE DE RUPTURA COM O MODELO TRADICIONAL "JOGOS INTERNOS" **251**
Arthur Douglas da Silva Gonçalves; Larissa Karla dos Santos; Larissa Kaffia Barbosa Silva; Anne Carolline de Farias Fortaleza; Ailton Cotrim Prates

16 O TRATO PEDAGÓGICO DO JOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: EXPERIÊNCIA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA 265
Petra Schnneider Lima dos Santos; Gabriel Costa Lins; Yan Anderson Santos; Maria de Fátima Viana; Ailton Cotrim Prates

17 O USO DO NECROLÓGIO COMO FERRAMENTA FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA 281
Cleibson Américo da Silva Costa; Camila Nathally Farias da Silva; José Wanderson Honório de Oliveira; Maria Eduarda Soares Lessa; Matheus Bernardo Oliveira

18 PIBID NA MATEMÁTICA EAD/UFAL: EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEOTÔNIO VILELA-AL 297
José Anderson da Silva; Maria Santusa da Silva; Isabel Cristina Nantes da Silva; Nivaldo Lopes de Lacerda; Isnaldo Isaac Barbosa

EIXO 3:
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO 309

19 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DOCENTE/DISCENTE 310
Jânio Nunes dos Santos; Evilainy Aureliano Santos da Silva; Franciclayde Claudine dos Santos Araújo; Maria Jaqueline da Silva; Roberta Bianca da Silva Machado

20 ENSINO, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE: A ATUAÇÃO DO PIBID-HISTÓRIA NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM SALA DE AULA 326
Antonio Bezerra; Paulo Vitor Barbosa dos Santos; Calebe Teles dos Santos; Késia Regina da Silva; Vitor Ivaldo da Silva

21 ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: CONSTRUINDO SABERES PARA A DOCÊNCIA INCLUSIVA A PARTIR DO PIBID 343
Laura Cristiane de Souza; Jeferson Lessa da Trindade; Erik Donalto Santos; Maria Júlia Pereira de Oliveira dos Santos; Nayara da Silva Lima

22 MEU SINAL, MINHA IDENTIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SINAL-NOME NO PIBID EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS **359**
Jânio Nunes dos Santos; Daiane Rose Freitas Rufino de Mesquita; Daniela Miranda da Silva; Kelly Silvestre da Silva

23 O ABISMO ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A PRÁXIS INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID-FILOSOFIA **374**
Antônio Ananias Britto Fernandes Oliveira; Carolina Rangel Silva; Cristina Amaro Viana; João Vitor Inácio da Silva; José da Silva Cavalcante Júnior

24 O MOVIMENTO NEGRO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA **391**
Vanessa Silva dos Santos; Dayanne Carla Nascimento Martins; Vitória Santos da Silva; Meury Mirel Melo de Barros

25 RACISMO RECREATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID-HISTÓRIA À LUZ DA LEI 10.639/2003 **406**
Antonio Bezerra; Fernando Cirino; João Cavalcante; Kedimo Paixão; Victor Lima

EIXO 4:
LINGUAGENS, CULTURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS **425**

26 A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS NO PIBID PEDAGOGIA **426**
Darah Myllena Oliveira da Silva; Maria Evelyne Araújo Silva; Rayssa Julia Miquelino da Silva; Rosa Mística Machado Miranda; Suzana Maria Barrios Luis

27 DO FAZER MUSICAL AO PROTAGONISMO: BANDA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID MÚSICA **445**
Rafaela Maria da Silva Lima; Natã David Nascimento Costa; Victor Medeiros Tenório Tavares; Vanilson de Lima Coelho

28 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LETRAMENTO CRÍTICO DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: REFLEXÕES SOCIOAMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA **459**
Diego Palmeira da Silva; Esther Monteiro Fernandes; Lucileide da Costa Lima Soares; Nara Gleyce Cavalcante da Silva; Flávia Colen Meniconi

29 ENTRE LÍNGUA, GÊNERO E CRITICIDADE: AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PIBID/ESPANHOL **476**
Elaine dos Santos Sgarbi; Júlia Medeiros de Omena; Lara Beatriz Marques Batista dos Santos; Maria Thayná de Vasconcelos Silva; Sara Mical Oliveira Gonçalves

30 O PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICAS DE APROXIMAÇÃO À CULTURA ESCRITA **493**
Gabriela Ferreira dos Santos Gonçalves; Lucélia Alexandre da Silva; Mônica Patrícia da Silva

31 PARLENDAS E ADIVINHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DESENVOLVIDAS NO PIBID **510**
Camylle Vitória Nascimento; Julia Mota da Fonseca; Melissa Torres Xavier; Mônica Patrícia da Silva

32 PONTES E ABISMOS: UMA POLIFONIA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID **528**
Bruna Roberta Santos; Filipe Pereira Almeida; Jailma Maria da Silva; Marcelo Ferreira Marques

33 RODA DE CONVERSA ESCRITA: CENAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NO PIBID LETRAS LP - ARAPIRACA **546**
Adécio Anjos dos Santos; Amanda Myrelle Pereira da Silva; Letycia Emiliano de Souza; Marcelo Ferreira Marques

EIXO 5:
TECNOLOGIAS, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E ENSINO **561**

34 APRENDER JOGANDO: O LÚDICO COMO MÉTODO DE ENSINO NAS AULAS DE GEOGRAFIA **562**
Crisla Daniele Basílio Dias; Maria Vitoria Barbosa dos Santos; José Alegnoberto Leite Fechine

35 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID/HISTÓRIA **581**
Antonio Bezerra; Crisllaynne dos S. Lima; Maria Izabel S. de Miranda; Mychael W. A. Almeida; Vanieire dos S. O. Ramos

36 FÍSICA DE QUEM? OLHANDO O CÉU SOB UMA OUTRA PERSPECTIVA **598**
Kayllanny Nathiany Amaral Vieira de Araújo; Maiara Eduarda Ferreira Brito; Filipe Sóstenes Feijó dos Santos; Ivanderson Pereira da Silva

37 O FILME "WALL-E" COMO RECURSO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL **611**
Lucas Tavares do Nascimento; José Alegnoberto Leite Fechine; Emanuela Souza Menezes Faustino

SOBRE AUTORES/AS **626**

PREFÁCIO
PIBID E A FORMAÇÃO HUMANA

No universo da formação de professores(as), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desponta como um campo complexo, múltiplo e plural, no qual as possibilidades formativas caminham em diversas direções, carregando em seu bojo potenciais educativos capazes de não somente promover a formação acadêmica, teórico-metodológica, mas também promover a formação de Seres Humanos pensantes e transformadores.

O PIBID, agora instituído Lei nº 15.518, de 22 de setembro de 2026, já foi e continua sendo espaços de resistências, de vivências e de reflexões; não se resume a um mero conjunto de metas normativas; revela-se como pontes vivas entre as instituições que o compõem, sobretudo entre as universidades e o chão das escolas públicas. Seus objetivos apontam para propósitos maiores e propõem formações docentes como travessias compartilhadas, nas quais a teoria acadêmica e a *práxis* cotidiana não apenas se encontram, mas se fecundam mutuamente.

Ao colocar o(a) futuro(a) docente desde cedo no pulsar da sala de aula, em diálogos com os saberes e vivências dos mestres em exercício e a realidade viva dos(as) licenciandos(as), o programa não apenas valoriza o magistério e qualifica as licen-

ciaturas, mas devolve ao ato de ensinar-aprender o seu caráter de compromisso ético, social e transformador.

As tecituras formativas no âmbito do PIBID rejeitam a frieza propedêutica e linear dos manuais técnicos para se constituírem em ecologias vivas de saberes, em que o rigor conceitual da universidade e a sabedoria pulsante da escola pública aprendem a dialogar de igual para igual, nas pluralidades e diversidades das gentes, dos mundos e das realidades, quiçá um exercício primeiro de *Religação dos Saberes* (Morin, 2007), um entrelaçamento de fios, de e em territórios de encontros e construções, nos quais as experiências deixam de ser mero cumprimento de protocolos e passam a ser vivências compartilhadas, exercícios de inclusão, respeito, cuidado e a construção de outros mundos possíveis, isto é, mais justos, sustentáveis, fraternos e afetuosos.

Sejamos, portanto, utópicos, entre denúncias e anúncios, continuemos a jornada que nunca finda, pois os caminhos se abrem à medida que nós, viajantes, trilhamos a jornada, ou seja, mais do que observar, podemos construir, num convite derradeiro de mergulho e de reflexão contínua sobre nossas próprias práticas, a compreensão de que identidades profissionais não nascem prontas, mas se forjam nas travessias sensíveis entre o que aprendemos e o que ensinamos, mas, sobretudo, no esforço diário em aproximar e harmonizar o que pensamos, sentimos, falamos e fazemos, em constantes celebrações na alegria da *poética do encontro humano* (Toro, 2009).

Adelmo F. Araújo
Coordenador Institucional do PIBID/UFAL
Primavera/2026

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea reúne pesquisas, reflexões e relatos de experiência produzidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), constituindo um panorama representativo da relação entre a formação universitária e o cotidiano da educação básica pública alagoana. O conjunto de textos ora apresentados tem como princípio orientador a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assumindo a escola pública como espaço formativo, de produção de conhecimento, de investigação e de constituição de identidades.

O fio condutor que atravessa e unifica o conjunto dos trabalhos é o que entendemos como a práxis pedagógica, como espaço de articulação indissociável entre a universidade e a escola pública. Entendida como ação e reflexão humana sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2019), essa práxis orienta a iniciação à docência enquanto acontecimento histórico e socialmente situado. Sob essa perspectiva, a formação inicial transcende a mera aplicação de fórmulas acadêmicas e consolida-se em um diálogo ético e estético, no qual os referenciais teóricos são testados, tensionados e ressignificados diante das demandas concretas da sala de aula.

Nesses termos, a obra organiza-se em torno de cinco eixos temáticos articulados, que evidenciam a unidade conceitual do livro sem fragmentá-lo em uma simples listagem sequencial de capítulos.

O primeiro eixo, intitulado **formação docente crítica e reflexiva**, concebe o "constituir-se professor" como um processo contínuo, dinâmico e permanente de humanização e socialização profissional. Superam-se as concepções bancárias (Freire, 1987) e reducionistas que restringem a formação inicial ao acúmulo de disciplinas. Ao mobilizar instrumentos metodológicos como diários de bordo, narrativas formativas e escritas reflexivas, os licenciandos, os supervisores e os coordenadores analisam narrativas produzidas acerca do fazer docente. A leitura e a reflexão dessas narrativas contribuem para o desenvolvimento da atitude de analítica, a resignificação das ações didático-pedagógicas e a tomada de decisões de forma consciente e crítica. Nessa seara, a reflexão crítica sobre a prática constitui o movimento dialético pelo qual a curiosidade ingênua se converte em curiosidade epistemológica. Este eixo também problematiza os impactos de políticas e reformas curriculares, como as contrarreformas do Novo Ensino Médio e da BNCC, reforçando o compromisso político do futuro docente na resistência à ideologia fatalista neoliberal.

O segundo eixo, **escola, universidade e pesquisa-ação colaborativa,** reúne textos que articulam escola, universidade e pesquisa-ação colaborativa, evidenciando a superação da assimetria e do distanciamento histórico entre as instituições de ensino superior e as redes públicas de educação básica. As pesquisas evidenciam o estabelecimento de um espaço de cofor-

mação e planejamento compartilhado com gestores, professores-supervisores e licenciandos. A pesquisa-ação e as metodologias colaborativas transformam as contradições do cotidiano escolar em oportunidades de aprendizagem e inovação institucional. Do ponto de vista teórico, essa cooperação baseia-se na concepção da comunicação discursiva e da alteridade (Bakhtin, 1895-1975). Para ele, o enunciado pedagógico configura-se como um elo na cadeia comunicativa, onde os sujeitos ocupam posições de consciências equipolentes. Da mesma forma, a autonomia docente e discente realiza-se na capacidade de saber escutar, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção consciente no mundo.

No eixo dedicado à **diversidade, inclusão e justiça social na educação**, a coletânea reafirma o compromisso ético e de/contra/anticolonial da prática pedagógica com os direitos humanos, a equidade e o combate às diversas formas de exclusão. As intervenções registradas propõem caminhos para a valorização das pluralidades étnico-raciais, culturais, linguísticas e de gênero. Tais dimensões estão ancoradas na ética universal do ser humano e no combate a qualquer forma de discriminação de classe, raça ou gênero. Articula-se também à teoria bakhtiniana do *outro*, segundo a qual a consciência e o acabamento estético do sujeito dependem fundamentalmente da visão exotópica e do olhar amoroso da alteridade (Bakhtin, 2023).

O eixo **Linguagens, cultura e práticas pedagógicas** aborda linguagens, cultura e práticas pedagógicas, assume as linguagens, nas suas múltiplas manifestações (oral, escrita, literária, musical, visual, corporal e gestual), como práticas sociais

constitutivas dos sujeitos e emancipatórias. A sensibilidade pedagógica manifesta-se em propostas interdisciplinares de valorização das expressões da cultura popular nordestina, da aplicação do letramento crítico decolonial e dos multiletramentos. Nesse cenário, o trabalho pedagógico transcende o ensino gramatical instrumental e o que poderíamos entender como "monológico", ainda que pautados no processo de ensino e não na realidade pedagógica propriamente dita.

O eixo **Tecnologias, Inovação Pedagógica e Ensino**, por sua vez, estrutura-se em uma concepção crítica de inovação, que não se reduz à mera adoção passiva de artefatos digitais, mas abrange a renovação intencional das metodologias didáticas e da mediação pedagógica. Os capítulos investigam o potencial formativo de metodologias ativas, jogos educacionais e analógicos, jornais escolares, recursos audiovisuais e sequências didáticas investigativas. As abordagens apresentadas convergem com a postura freireana sobre a técnica e a tecnologia: sem divinizá-las nem diabolizá-las, mas utilizando-as com curiosidade crítica a serviço do desenvolvimento humano e da transformação social. As tecnologias tornam-se, assim, instrumentos para colocar o mundo em diálogo e exercitar a cidadania ativa.

Em suma, ao integrar contribuições provenientes de diferentes áreas e de modo interdisciplinar, o livro preserva uma rigorosa coerência conceitual, temática e ética. Esta coletânea ganha forma como um registro coletivo de práxis, proposição e resistência pedagógica, em seus mais diversos âmbitos, demonstrando, por meio de evidências, que a iniciação à docência promovida pelo PIBID constitui uma força indispensável para a

consolidação de uma escola pública democrática, plural, inclusiva, reflexiva e socialmente referenciada.

Desejamos uma excelente leitura e que contribua para novas produções e experiências nas escolas públicas de educação básica!

Os(as) organidoraes(as)

NOTA DA EDITORA

A publicação, pela EDUFAL, de uma coletânea oriunda do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Alagoas reafirma a função social da editora universitária: ***transformar o conhecimento produzido na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em um bem público, acessível e duradouro***.

Mais do que reunir textos, esta obra sistematiza um panorama representativo e vivo da relação entre a formação universitária e o cotidiano da escola pública alagoana. Ela materializa a aposta de que se aprende a ser professor(a) na prática refletida, no chão da escola e no diálogo permanente com seus sujeitos.

Esta coletânea revela a amplitude dessa experiência formativa para os futuros docentes da educação básica. Para um melhor entendimento, a obra está estruturada em cinco eixos:

- **O primeiro eixo**, *Formação Docente Crítica e Reflexiva*, concebe o constituir-se professor(a) como um processo contínuo e permanente de humanização e profissionalização.
- **O segundo**, *Escola, Universidade e Pesquisa-Ação Colaborativa*, supera a histórica assimetria entre a universidade e a educação básica, afirmando a educação como intervenção consciente no mundo.

- **O terceiro**, *Diversidade, Inclusão e Justiça Social na Educação*, assume um compromisso ético, decolonial e anticolonial com os direitos humanos, a equidade e o combate às exclusões.
- **O quarto**, *Linguagens, Cultura e Práticas Pedagógicas*, trata as múltiplas linguagens — oral, escrita, literária, musical, visual, corporal e gestual — como práticas sociais constitutivas e emancipatórias.
- **O quinto**, *Tecnologias, Inovação Pedagógica e Ensino*, apresenta uma concepção crítica de inovação, que não se resume ao uso de artefatos digitais, mas se estende à renovação intencional de metodologias e mediações.

Ao publicar este acervo, a EDUFAL preserva a memória do PIBID-UFAL, socializa saberes, inspira novas práticas e reafirma que investir na formação docente é investir no futuro da escola pública alagoana.

Prof. Dr. Eraldo Ferraz
Diretor da EDUFAL/2026

EIXO 1:

FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E REFLEXIVA

1 A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO PIBID COMO PONTO DE PARTIDA PARA A INTEGRAÇÃO DOS SABERES DISCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Karine Valeska da Silva Sotero
Lúcia de Fátima Santos
Maria Fantiny Cordeiro Pereira
Maria Luiza da Silva Valencio
Millene Marinho dos Santos

INTRODUÇÃO

A busca por orientações pedagógicas desvinculadas do ensino tradicional ainda constitui um dos principais desafios do ensino de Língua Portuguesa. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consolida-se como um importante espaço formativo, articulando as abordagens teórico-práticas desenvolvidas nas licenciaturas com aquelas concretizadas nas práticas cotidianas das escolas.

Nesse sentido, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, orientações para mudanças significativas no ensino e na aprendizagem têm sido propostas desde os anos 1980, quando ocorreu o processo de redemocratização do Brasil. Particularmente,

as abordagens conceituais e pedagógicas indicadas por Geraldi (2003; 2011) continuam bastante atuais e podem ser decisivas para um planejamento curricular que reconheça a sala de aula como um espaço ocupado por estudantes com diferentes realidades sócio-históricas. Por isso, consideramos significativo conceber o ensino da língua materna numa perspectiva vinculada à interação humana, que valorize as diversas vozes e singularidades dos estudantes em cada sala de aula.

Para a concretização de tal perspectiva, é imprescindível a superação de metodologias homogeneizantes. É nesse ponto que a avaliação diagnóstica assume um papel central: longe de ser um instrumento punitivo ou meramente classificatório, ela funciona como uma alternativa criteriosa de produção de dados sobre a realidade de cada turma. Sua função primordial é mapear, analisar e compreender o repertório linguístico, o domínio da produção textual e os conhecimentos que os estudantes já possuem ao ingressarem na escola, respeitando-se cada realidade sociocultural. Compreendemos essa concepção de avaliação em consonância com a abordagem de Luckesi (2011) e com os princípios do PIBID de "respeito e valorização das diversidades com justiça social, inclusão e direitos humanos" e de "combate às desigualdades sociais e educacionais entre grupos definidos por posições sociais, étnico-raciais e de gênero, entre outras" (Brasil, 2024, p. 1).

A partir das vivências proporcionadas pelo PIBID no âmbito do NID de Letras-Português da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), neste capítulo, objetivamos analisar como a proposta de avaliação diagnóstica potencializa e ressignifica o ensino de Língua Portuguesa, na medida em que, numa perspec-

tiva dialógica de ensino e aprendizagem, valoriza as vozes dos estudantes e toma esse primeiro contato entre docentes e discentes como um ponto de partida fundamental para a construção de planejamentos mais correspondentes aos propósitos de um ensino e aprendizagem mais envolvente e dinâmico.

Ao acolher e valorizar a realidade comunicativa dos discentes, o professor em formação inicial, juntamente com supervisores e coordenação, consegue propor orientações que dialoguem diretamente com as reais necessidades e potencialidades de cada turma. Dessa forma, a avaliação diagnóstica é reposicionada como um elo articulador que humaniza o processo de ensino e aprendizagem, transformando os conhecimentos prévios dos estudantes no alicerce para a abordagem dos conhecimentos sobre as práticas de linguagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De um modo geral, o modo como vem sendo pautado o ensino de Língua Portuguesa em práticas tradicionais gera prejuízos ao ensino e à aprendizagem, uma vez que enfatiza o preenchimento de lacunas, a decodificação de nomenclaturas e a memorização mecânica de regras gramaticais, quase sempre descontextualizadas. Distanciando-se dessa concepção de ensino e aprendizagem, que caracteriza os estudantes a receptores passivos, o PIBID caracteriza-se como uma política de formação docente que, por meio da integração entre universidade e escola, possibilita ao professor em formação inicial, de acordo com a Portaria nº 90/2024 da Capes, a "[...] vinculação entre a educação escolar, mundo do trabalho, práticas sociais e cidadania" (Brasil,

2024, p. 2). Assim, cada docente precisa assumir posições ativas nas diferentes interações sociais, para que possa concretizar essa vinculação de modo pertinente e, desse modo, orientar práticas pedagógicas correspondentes a tais posicionamentos. Em sintonia com essa perspectiva, o objeto de ensino e aprendizagem não é engessado e mantém vínculo com a realidade social em que professores e estudantes estão inseridos, ambos caracterizando-se como sujeitos ativos, responsivos e dialógicos (Bakhtin, 2011).

Ao reconhecermos professores e alunos sob essa caracterização, concordamos com Tardif (2014, p. 13) sobre o modo como concebe a constituição dos saberes: o "[...] saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos". Essa afirmação permite enfatizar a necessária interação entre professor e aluno, compreendendo que o professor não é o único responsável pela construção do conhecimento na sala de aula. A participação do estudante é imprescindível para que ele possa se reconhecer nos temas propostos pelo professor, construindo conjuntamente espaços de autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

É nesse contexto que se insere a proposta de uma avaliação diagnóstica orientada por uma perspectiva dialógica, que busca integrar escuta, registro e interpretação, constituindo-se como uma orientação mais sensível às singularidades e às experiências dos alunos. Desse modo, salientamos a necessidade de construir espaços para que o aluno possa demonstrar como compreende criticamente a aprendizagem de cada tema abordado, em um contexto de prática de ensino em que sua integralidade

como sujeito é reconhecida e sua voz e suas experiências são valorizadas como elementos centrais do processo educativo (Freire, 1996).

À luz dessas considerações, considera-se a totalidade da experiência do estudante, de modo a transformar o processo de aprendizagem em uma prática dialógica e interacionista, conforme propõe Geraldi (2003), na qual o conhecimento é construído a partir das relações, das trocas e da escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo, constituindo-se, assim, sentidos pedagógicos relevantes nas práticas escolares.

Sob essa concepção, a aplicação de uma avaliação diagnóstica, que tenha como foco compreender o potencial criativo do estudante, precisa considerar suas singularidades e, com base nos dados gerados nessa atividade, subsidiar a construção de um planejamento alinhado ao perfil da turma. Assim, os objetivos e outras orientações atribuídas a cada etapa de aprendizagem nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), precisam ser adaptados a cada realidade de ensino e aprendizagem. É fulcral respeitar as especificidades de cada turma quando se desejam práticas significativas de aprendizagem.

Ao concebermos a avaliação diagnóstica como uma prática que possibilita conhecer e compreender os estudantes, acatamos a posição de Luckesi (2011), ao diferenciar o ato de examinar do ato de avaliar. De acordo com esse autor,

> Para distinguir essas duas condutas — examinar ou avaliar na escola —, basta relembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela

> *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão*. O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender. Por si, não interessa ao sistema escolar que o educando seja reprovado, interessa que ele aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado. O investimento necessário do sistema de ensino é para que o educando aprenda e a avaliação está a serviço dessa tarefa. Os exames, por serem classificatórios, não têm essa perspectiva; a sua função é de sustentar a aprovação ou reprovação do educando; função diversa de subsidiar um investimento significativo no sucesso da aprendizagem, própria da avaliação (Luckesi, 2011, p. 29, grifos do autor).

Em conformidade com essa abordagem, a avaliação diagnóstica é o ponto de partida indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Ela serve como um mapeamento inicial dos conhecimentos de mundo dos educandos e de suas experiências anteriores, seja na escola ou em outras agências de letramento, no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa. Como enfatiza Luckesi (2011, p. 29), o educando vem para a escola para aprender, não para "[...] ser submetido a um processo seletivo". Portanto, o diagnóstico inicial subsidia planejamentos e ações em correspondência com a realidade e as necessidades concretas do educando. Entendemos, assim, que, sem esse diagnóstico prévio, qualquer intervenção pedagógica corre o risco de ser descontextualizada, pois pode ignorar os contextos reais da turma ou pressupor saberes que os alunos ainda não consolidaram.

Em vista disso, a prática docente exige do professor condutas fundamentadas com responsabilidade, com uma postura ética e crítica que se desenvolve na relação com cada turma e se reafirma nas ações do processo educativo. Conforme afirma Freire (1996), o exercício do bom senso implica reconhecer os limites e as possibilidades da ação pedagógica, bem como valorizar os saberes e as experiências que os estudantes trazem consigo, orientando a prática docente para decisões mais coerentes com a caracterização de cada sala de aula. Por isso, a proposição de atividades diagnósticas que priorizem a escuta, a expressão e a singularidade dos estudantes configura-se como uma prática pedagógica alinhada a uma educação mais crítica e sensível, na medida em que possibilita ao professor um conhecimento mais amplo de seus alunos e, a partir disso, a realização de planejamentos e intervenções mais fundamentados e contextualizados.

Portanto, entendemos que oferecer um espaço em que os estudantes possam se constituir como participantes ativos de sua própria aprendizagem implica tornar possível que se tornem eles mesmos (Freire, 1996). Assim, a avaliação diagnóstica, fundamentada na interação dialógica, configura-se como um meio pelo qual os alunos podem se expressar, (re)significar suas experiências e se reconhecer no processo educativo, estabelecendo relações de sentido que se constroem e se transformam no encontro com o outro e com o conhecimento, além de permitir ao docente uma perspectiva abrangente do perfil da turma.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica que adotamos vincula-se aos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), em conformidade

com os princípios de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Nas considerações que propomos, buscamos analisar de que modo a avaliação diagnóstica potencializa o ensino de Língua Portuguesa, a partir do reconhecimento e da valorização dos saberes dos estudantes, numa perspectiva interacionista e dialógica de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o estudo em foco foi realizado no âmbito do PIBID-Português da UFAL, a partir das experiências vivenciadas em uma escola pública localizada em um bairro periférico de Maceió/AL, em turmas de 2º ano do Ensino Médio. Os dados analisados foram gerados a partir das aulas de Língua Portuguesa ministradas pelas bolsistas, sob a supervisão do professor responsável pelas turmas. As aulas apresentavam um caráter interacionista, privilegiando o diálogo, a participação ativa dos estudantes e a valorização de seus repertórios socioculturais, reconhecendo o conhecimento de mundo de cada aluno, bem como promovendo um ambiente pautado no respeito às suas experiências, saberes e formas de expressão, em correspondência com a concepção interacionista de linguagem.

Nos primeiros contatos com as turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Maceió/AL, propusemos a elaboração de uma avaliação diagnóstica a fim de conhecermos cada turma e, então, realizarmos o planejamento das aulas. Para isso, solicitamos aos estudantes a produção artística de brasões com elementos significativos de suas vidas.

Após a elaboração dos brasões, houve uma roda de conversa em que os alunos tiveram a oportunidade de socializar suas produções artísticas com toda a turma, esclarecendo os

elementos representados e narrando fatos relacionados a cada representação. Essa experiência possibilitou momentos de sensibilização e conhecimento mútuo da turma, como também contribuiu para que as bolsistas, o supervisor e a coordenadora construíssem profícuos diálogos sobre a caracterização ampla de cada turma. Com base nos dados gerados a partir dessa avaliação, produzimos um planejamento considerando os saberes e as realidades dos alunos.

Desse modo, o *corpus* da análise constitui-se pelas produções artísticas elaboradas pelos estudantes e pelos diários autorreflexivos das professoras em formação inicial sobre a atividade realizada, configurando-se como um recorte de um amplo banco de dados do PIBID-Português. A análise foi orientada pela interpretação dessas produções como materialidades discursivas, compreendidas não somente como respostas a uma proposta pedagógica, mas como enunciados que revelam marcas das subjetividades expressas nos relatos e posicionamentos dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação diagnóstica de elaboração de brasões resultou em um conjunto significativo de dados, nos quais os estudantes explicitaram elementos relacionados aos seus interesses socioculturais, gostos pessoais, *hobbies*, referências afetivas e aspectos de suas vivências cotidianas. Considerando a quantidade de produções geradas pelas turmas do segundo ano do Ensino Médio, optamos, para fins de análise neste estudo, pela seleção de apenas um brasão, que consideramos particularmente significativo. Trata-se de um recorte restrito, definido em função

dos limites de extensão deste texto, mas que possibilitou uma análise mais aprofundada da produção, compreendendo-a como materialidade discursiva atravessada por marcas de subjetividade, pertencimento e construção identitária.

A escolha do brasão como recurso expressivo possibilitou a mobilização de diferentes linguagens, verbais e não verbais, permitindo que os estudantes construíssem representações de si mesmos por meio de imagens, enunciados, cores e símbolos. A atividade, construída nessa perspectiva, configurou-se como um campo de possibilidades para a criação de um espaço de escuta e expressão das singularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, favorecendo uma participação significativa e produzindo elementos relevantes para a compreensão das experiências e dos repertórios dos estudantes. Essa perspectiva aproxima-se das discussões propostas por Geraldi (2003), ao compreender a linguagem como prática de interação e os sujeitos como participantes ativos na construção de sentidos.

Figura 1 - Brasão produzido por uma aluna do 2° ano do Ensino Médio em uma escola pública de Maceió/AL.



Fonte: Acervo do Pibid (2026).

No brasão, observa-se uma composição marcada por elementos simbólicos que remetem à sensibilidade, à imaginação e às formas subjetivas de expressão da estudante. Entre os elementos presentes, destacam-se cartas com naipes, uma harpa acompanhada de notas musicais, um livro aberto, uma paisagem natural, além do enunciado "quem acredita em tudo, não está sozinha", inscrito no centro da produção. A presença dessas imagens, articuladas a uma estética delicada e detalhista, evidencia interesses individuais e aspectos relacionados à construção

identitária da aluna, bem como às maneiras pelas quais ela se posiciona diante do mundo.

A recorrência de elementos associados à arte, à música e à leitura pode sugerir um vínculo significativo com práticas culturais e imaginativas, indicando que essas experiências ocupam lugar relevante em sua constituição subjetiva. O livro aberto e a harpa, por exemplo, podem ser interpretados como representações de espaços de expressão e construção de sentidos, enquanto a paisagem remete a uma dimensão contemplativa e afetiva. Já o enunciado inscrito no centro do brasão revela um posicionamento que pode ser compreendido como crítico e reflexivo, constituindo uma marca discursiva da forma como a estudante representa as relações sociais e constrói percepções sobre o outro e sobre si mesma.

As pressuposições aqui apresentadas são ratificadas e ampliadas pelos registros do diário autorreflexivo elaborado com base na aula ministrada por uma bolsista do PIBID. As observações registradas pela professora em formação inicial sobre a aplicação da atividade evidenciam a potencialidade expressiva da produção da aluna, bem como o envolvimento demonstrado durante o seu desenvolvimento. Esse potencial foi reafirmado no decorrer da interação pedagógica, especialmente no momento em que a estudante orientou a professora, contribuindo para a compreensão dos elementos presentes em sua produção e para sua participação efetiva na atividade proposta, como se confirma no diário escrito pela professora:

> [...] Vitória[1], cujo nome eu havia registrado em outro momento, **destacou-se pelo nível de empenho e pela complexidade de sua produção**. Seu desenho apresentava uma composição mais ampla, na qual os adornos extrapolavam os limites do brasão e ocupavam praticamente toda a folha, de forma bastante elaborada. Ao questioná-la sobre o significado, ela explicou que **havia representado uma personagem com a qual se identifica**. A figura foi desenhada com um vestido longo, que se estendia por grande parte da folha, **acompanhada de cartas de baralho que, inicialmente, seriam cartas de tarô; no entanto, por não conseguir representá-las como desejava, optou por modificar esse elemento. Ainda assim, mencionou que realiza leituras**, o que despertou meu interesse. Além disso, **acrescentou que pretendia incluir outros elementos, como a harpa, instrumento pelo qual demonstrou grande admiração** (Diário autorreflexivo da bolsista Clarice, 2026, grifos nossos).

O diário autorreflexivo da bolsista Clarice evidencia aspectos significativos acerca da potencialidade da avaliação diagnóstica como prática voltada à escuta e à valorização das singularidades dos estudantes. A descrição dos elementos mobilizados pela aluna demonstra a presença de repertórios culturais e imaginativos que, muitas vezes, permanecem invisibilizados em práticas pedagógicas tradicionais. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica possibilitou que tais referências emergissem no espaço escolar, legitimando interesses e formas de subjetivação

1 Todos os nomes mencionados nos dados são fictícios para preservação da identidade de estudante e bolsista.

que nem sempre são consideradas em propostas centradas exclusivamente na mensuração de conteúdos.

Além disso, a interação estabelecida entre professora e estudante também é relevante para a compreensão da atividade como prática dialógica (Bakhtin, 2011). Ao abrir espaço para que a aluna compartilhasse sua produção, a professora colaborou para a construção de um espaço de troca, escuta e valorização das experiências apresentadas pela estudante. Ao mesmo tempo, essa interação oportunizou à professora refletir sobre a própria prática. Como afirma Luckesi (2011, p. 31), "Olhar para nossa prática pode ser uma grande oportunidade de aprender." Por isso, é importante que o professor se autoquestione continuamente: "Minha ação, meu modo de ser, de agir, estão adequados? Existe outra possibilidade de agir com mais adequação?".

É importante considerar que a atividade aplicada esteve pautada tanto na produção dos desenhos, os brasões, quanto em uma produção textual na qual os estudantes explicaram os elementos inseridos em suas composições. Portanto, a proposta não se restringiu à representação imagética, pois possibilitou também que os alunos verbalizassem os sentidos atribuídos às suas escolhas, explicitando relações entre os símbolos utilizados, seus gostos, experiências, interesses e formas de se perceberem.

Cabe destacar que a roda de conversa realizada após a elaboração dos brasões contribuiu significativamente para a ampliação das interpretações construídas em torno das produções, uma vez que permitiu que os estudantes compartilhassem oralmente aspectos de suas vivências e justificassem determinadas escolhas presentes nos desenhos. O momento de interação favo-

receu a circulação de vozes, a escuta coletiva e o reconhecimento das singularidades dos sujeitos, elementos que posteriormente reverberaram nas produções textuais elaboradas pelos alunos. Desse modo, tanto a oralidade quanto a escrita correspondem a dimensões complementares no processo de construção de sentidos acerca das produções realizadas.

À luz da perspectiva dialógica, compreende-se que atividades como a aqui apresentada evidenciam a importância de práticas pedagógicas que ofereçam espaço para a expressão das singularidades dos estudantes. Na medida em que possibilitou aos alunos apresentarem elementos que julgavam representativos de si, avaliação diagnóstica favoreceu o mapeamento de interesses culturais e abriu espaço para a emergência de posicionamentos e marcas identitárias que, muitas vezes, permanecem silenciados em práticas pedagógicas centradas exclusivamente na aferição da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da atividade proposta sobre o brasão, compreendemos a necessidade e a importância de incluir a avaliação diagnóstica no ensino, uma vez que ela possibilita o reconhecimento da diversidade de saberes presentes em sala de aula e, sobretudo, a identificação das características dos estudantes. Assim, reconhecemos a avaliação diagnóstica como uma orientação metodológica relevante para o ensino de Língua Portuguesa, por meio da qual o professor pode construir planejamentos e ações considerando os interesses dos estudantes e integrando seus saberes à caracterização de cada turma.

Na pluralidade de vozes presentes em sala de aula, foi possível observar, nas turmas em que atuamos no PIBID, diferentes particularidades, entre as quais se destacou a música como um aspecto cultural marcante na vida da maioria dos estudantes. A identificação desse elemento comum foi essencial para que elaborássemos um projeto didático, intitulado "Quando a vida vira música: as identidades em canções", que contempla a leitura de mundo dos discentes a partir de suas preferências musicais. Esse projeto ratifica a importância da avaliação diagnóstica para ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a realidade sociocultural dos estudantes constitui um ponto de partida fundamental para a prática docente.

A atividade proposta sobre os brasões, orientada por uma perspectiva interacionista, possibilitou o mapeamento de repertórios culturais, formas de expressão e aspectos constitutivos das identidades dos estudantes, oferecendo subsídios para reflexões acerca de práticas pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e contextualizadas às singularidades e aos saberes das turmas. Desse modo, a experiência evidencia as contribuições da avaliação diagnóstica para a construção de práticas mais alinhadas às demandas do processo educativo e confirma suas potencialidades no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação

à Docência - PIBID. *Disponível em:* https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4654/portaria-capes-n-90. Acesso em 02 de jul. 2026.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

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

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

2 DESVALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ENGAJAMENTO ESTUDANTIL: VIVÊNCIAS DE BOLSISTAS DO PIBID

João Lisboa Calheiros Neto
Isadora Gomes Soares Freitas
Jailson Soares dos Santos
Alysson Matias Lopes de Lima
Soraya Dayanna Guimarães Santos

INTRODUÇÃO

O desinteresse dos estudantes durante as aulas é um dos nós mais difíceis de desatar no cenário educacional contemporâneo (Darolt; Santos; Campbell, 2023). Essa realidade se torna ainda mais nítida na Educação Física (EF) escolar, um componente curricular frequentemente reduzido pela comunidade ao mero treino esportivo ou à promoção da saúde. No entanto, o papel da EF no processo formativo vai muito além. Ao articular jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e práticas corporais diversas, o componente atua diretamente na consolidação de hábitos saudáveis, no refinamento motor e na socialização, abrindo caminhos para que os estudantes decodifiquem a cultura corporal de movimento. Sob esse prisma, as vivências na EF impul-

sionam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural, diversificando os canais de expressão, convivência e participação cidadã, o que consolida uma formação crítica e integral. O problema é que, ao ser enxergada sob essa ótica limitada, focada apenas no lazer descompromissado ou na recreação, o engajamento dos estudantes diminui significativamente, esvaziando o verdadeiro potencial pedagógico da área.

Essa resistência ganha contornos alarmantes quando confrontada com os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2019. O diagnóstico aponta que mais de 70% dos jovens brasileiros de 13 a 17 anos operam abaixo do nível mínimo recomendado de atividade física diária, destoando dos parâmetros da Organização Mundial da Saúde, que preconizam ao menos 60 minutos diários de práticas moderadas a vigorosas para crianças e adolescentes. Trazendo esse panorama para o cotidiano dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), cenário desta investigação, o afastamento e o tempo ocioso na rotina escolar fazem mais do que limitar o poder preventivo da Educação Física contra riscos como a obesidade e distúrbios metabólicos; eles barram o acesso à rica pluralidade de conteúdos da cultura corporal.

Contrariando o que determinam as diretrizes para o Ensino Médio, que exigem o acesso democrático a manifestações que superem o esporte tradicional, os estudantes acabam privados de explorar o universo das danças, lutas, ginásticas e práticas de aventura. Logo, debruçar-se sobre as causas desse desinteresse no chão da escola é urgente. Não se trata apenas de combater o sedentarismo, mas de desenhar caminhos metodológicos que

valorizem a diversidade da área, assegurando aos estudantes o direito de compreender, usufruir e avaliar criticamente o patrimônio corporal da nossa sociedade.

Diante desse cenário de desvalorização da Educação Física escolar, o presente estudo busca compreender como estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) percebem o baixo engajamento dos estudantes nas aulas de Educação Física e quais estratégias mobilizam para enfrentar essa realidade. Para isso, analisa as intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo da experiência, discutindo seus limites e potencialidades na promoção da participação discente em diferentes contextos escolares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Adotamos, neste estudo, a perspectiva de autores(as) (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1999; Kunz, 2004; Freire, 2003) que contribuem para a compreensão de uma Educação Física escolar crítica, reflexiva e democrática, entendida como uma componente curricular comprometida com a formação integral dos estudantes e com a valorização das múltiplas manifestações da cultura corporal. Nessa direção, entende-se que a Educação Física ultrapassa uma visão restrita ao rendimento físico, ao esporte de alto desempenho ou à mera recreação, passando a valorizar as múltiplas manifestações da cultura corporal e as experiências produzidas pelos sujeitos em seus diferentes contextos sociais e culturais.

Em relação às problemáticas mediantes ao abandono dos estudantes na prática de atividades físicas, alinhamo-nos à perspectiva de Monteiro *et al*. (2020), que ressaltam a importância

da Educação Física escolar ao evidenciarem seu potencial para a socialização e para o desenvolvimento emocional, cognitivo e físico dos estudantes. Além disso, destacam seu papel estratégico na promoção da atividade física regular, favorecendo a construção de estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida.

Tal compreensão reforça que a EF não deve estar centrada apenas na aptidão física ou na esportivização das aulas, mas também no desenvolvimento social dos sujeitos, considerando as dimensões culturais, sociais e formativas presentes nas diferentes manifestações da cultura corporal. A Educação Física deve investir na construção de aulas instigantes e proveitosas, em que os estudantes compreendam claramente os conteúdos ensinados. Para isso, é papel do docente criar estratégias pedagógicas que possibilitem o ensino diversificado de conteúdos, como dança, ginástica, esportes, lutas, jogos e brincadeiras, promovendo novas concepções de ensino que garantam a participação de todos os estudantes (Kunz, 2004).

Ao pensarmos em diferentes estratégias metodológicas, identificamos a gamificação, que é entendida como a aplicação dos elementos de jogos em contextos distintos, ou seja, a aplicação dos fatores em contextos que não são jogos (Zichermann; Cunningham, 2011; Kapp, 2012). No ambiente escolar, essa metodologia contribui para que as aulas passem a ter um caráter mais dinâmico, deixando de ser centradas exclusivamente no professor, transformando o estudante em protagonista do seu próprio aprendizado. A adição desses elementos, como desafios, *feedbacks* imediatos, *ranking* e recompensas, favorece a criação de um ambiente estimulante e direcionado à aprendizagem contínua.

METODOLOGIA

O estudo parte da vivência observada por um grupo de oito bolsistas de iniciação à docência (BIDs), participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em uma das escolas vinculadas ao núcleo de Educação Física/Maceió. Trata-se de um relato de experiência, com abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, voltado a descrever, analisar e discutir a implementação de uma estratégia pedagógica para promover o engajamento nas aulas de Educação Física.

Conforme apontam Ferla *et al*. (2021), os relatos de experiência constituem narrativas reflexivas que possibilitam reconstruir e compartilhar vivências individuais ou coletivas, favorecendo a análise crítica das práticas e o diálogo entre diferentes perspectivas. Nesse sentido, compreendemos esse gênero como uma estratégia fundamental para evidenciar as problemáticas enfrentadas e as melhorias observadas pelo grupo ao longo do processo.

Para atender a esse objetivo, o presente estudo foi desenvolvido na modalidade observacional, com a produção de dados realizada ao longo da vigência do PIBID, abrangendo o período de janeiro de 2025 a maio de 2026.

Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados: diários de campo, fichas de frequência e registros fotográficos, os quais permitiram registrar, de forma sistemática, as atividades desenvolvidas e as interações observadas durante o período de intervenção.

A produção de dados foi conduzida em duas turmas - turmas designadas pelo supervisor do PIBID/EF/Maceió. As turmas selecionadas pertencem, respectivamente, ao primeiro e segundo ano do Ensino Médio.

Os dados produzidos foram analisados mediante triangulação, articulando informações provenientes dos diários de campo, das fichas de frequência e dos registros fotográficos. Conforme Flick (2018), a triangulação possibilita a complementação de perspectivas e o aprofundamento da compreensão do fenômeno investigado, favorecendo interpretações mais consistentes e contextualizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atuação do PIBID na escola parceira ocorre por meio de um grupo formado por oito BIDs, que acompanham diferentes turmas sob a supervisão de um docente da disciplina de Educação Física. Nesse contexto, este tópico apresenta os resultados e as discussões construídas a partir das experiências vivenciadas nas turmas de Eletrotécnica e Química de um Instituto Federal localizado em Maceió. A análise fundamenta-se na triangulação das observações realizadas pelos BIDs, buscando compreender os fatores que influenciam a participação e o engajamento dos estudantes nas aulas de Educação Física.

Entre os principais desafios identificados no contexto do PIBID, destaca-se a baixa frequência às aulas de Educação Física pelos estudantes do Ensino Médio, fenômeno que resulta da articulação entre fatores estruturais e organizacionais da instituição. No que se refere aos aspectos organizacionais, a

disciplina é ofertada predominantemente no contraturno, condição frequentemente apontada pelos estudantes como um dos principais motivos para a baixa frequência, uma vez que muitos enfrentam dificuldades relacionadas ao transporte, ao trabalho, às responsabilidades familiares ou à permanência na escola em horário estendido. Além disso, a organização da carga horária em dois encontros semanais de 50 minutos reduz o tempo efetivamente destinado às experiências pedagógicas, considerando os deslocamentos, a organização da turma e o tempo necessário para o desenvolvimento das atividades.

Em relação às condições estruturais, durante todo o ano de 2025, correspondente ao primeiro ano de vivências práticas do PIBID, o ginásio poliesportivo permaneceu indisponível em razão de obras de reforma. Como consequência, as aulas foram realizadas apenas no campo de futebol e na piscina, espaços que, além de estarem sujeitos às condições climáticas, limitaram a diversificação dos conteúdos e das estratégias metodológicas previstas para a Educação Física escolar. Esse conjunto de fatores comprometeu a continuidade das práticas pedagógicas, reduziu as possibilidades de vivências corporais e contribuiu para o desinteresse e o afastamento dos estudantes das aulas.

No segundo semestre de 2025, ocorreram mudanças importantes na organização da disciplina. A carga horária passou a ser concentrada em um único encontro semanal de 100 minutos, favorecendo maior continuidade pedagógica e melhor articulação entre conteúdos teóricos e práticos. Paralelamente, foi inaugurado o ginásio poliesportivo, ampliando as possibilidades

metodológicas e reduzindo as limitações impostas pelas condições climáticas.

Nesse contexto de mudanças, marcado pela inauguração do ginásio e pela reorganização das aulas, o professor supervisor assumiu novas turmas, entre elas as de Química e Eletrotécnica, que passaram a ser acompanhadas sistematicamente pelos BIDs. A partir desse acompanhamento, foi possível compreender diferentes realidades relacionadas à participação dos estudantes nas aulas de Educação Física, permitindo identificar tanto os limites quanto às potencialidades das intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo do período.

Turma 1: Química

No início do ano letivo de 2026, assumimos a disciplina de Educação Física na turma do 1º ano do Ensino Médio Técnico em Química, composta por 38 estudantes, com idades entre 14 e 16 anos e predominância do sexo feminino. Nas primeiras aulas, buscamos compreender a proposta curricular da disciplina e identificar os conhecimentos prévios, as experiências e as vivências que os estudantes haviam construído ao longo do Ensino Fundamental II em relação à Educação Física.

Esse levantamento inicial possibilitou conhecer o repertório da turma, os conteúdos já abordados, as concepções dos estudantes sobre a disciplina e as lacunas formativas, subsidiando o planejamento das intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID. Os estudantes relataram que as aulas eram, em geral, centradas em Futsal, Voleibol e Queimado, trabalhados de forma predominantemente recreativa, o que parece ter con-

tribuído para a redução do interesse pela disciplina. Nesse sentido, práticas metodológicas repetitivas e pouco contextualizadas tendem a diminuir o envolvimento discente e a comprometer a significação do processo de ensino.

A partir desse diagnóstico inicial, o planejamento da disciplina foi reorganizado, com a ampliação das estratégias metodológicas e a diversificação dos conteúdos da cultura corporal do movimento. Nas aulas teóricas, foram utilizadas apresentações expositivas articuladas à gamificação por meio da plataforma *Kahoot!*, estratégia que favoreceu maior engajamento e participação dos estudantes.

Após cada exposição, os estudantes respondiam a *quizzes* interativos em dispositivos móveis, o que permitiu ao professor supervisor e aos BIDs acompanhar a aprendizagem por meio de desafios, *feedbacks* e classificações parciais. Nas aulas práticas, priorizamos atividades lúdicas, diversificadas e coletivas, buscando ampliar a compreensão da Educação Física para além de uma abordagem restrita à esportivização. Essas estratégias favoreceram a participação dos estudantes, estimularam a cooperação, o respeito às regras e o trabalho em equipe, além de ampliar o contato com diferentes manifestações da cultura corporal.

De modo geral, as intervenções indicaram maior engajamento, participação e interesse dos estudantes, que passaram a perceber as aulas como espaços de aprendizagem, socialização e bem-estar. Os *quizzes* realizados no *Kahoot!* também foram incorporados como recurso de estudo e acompanhamento do processo de aprendizagem.

A convergência entre os diferentes instrumentos de pesquisa possibilitou compreender o movimento de participação dos estudantes ao longo do semestre. Os diários de campo registraram maior participação nas atividades teóricas e práticas; as fichas de frequência evidenciaram aumento gradual da presença dos estudantes ao longo do semestre; e os registros fotográficos demonstraram maior envolvimento coletivo nas atividades gamificadas e nas práticas corporais. A convergência dessas evidências sugere que a diversificação metodológica contribuiu para ampliar o interesse e o engajamento da turma.

Turma 2: Eletrotécnica

A turma do 2º ano de Eletrotécnica destacou-se, desde os primeiros contatos realizados pelo grupo de BIDs, pela baixa adesão às aulas de Educação Física. Entretanto, ao longo do acompanhamento da turma, compreendemos que a problemática não se restringia à participação durante as atividades propostas, mas se iniciava, sobretudo, na ausência dos estudantes nas aulas. Embora a turma fosse composta por 40 estudantes, a frequência em sala de aula variava entre 15 e 17 estudantes, enquanto, nas atividades práticas, esse número diminuía ainda mais, registrando-se, geralmente, a presença de apenas 10 a 12 estudantes.

Os diálogos realizados com os estudantes indicaram que uma das principais causas das ausências estava relacionada à oferta da disciplina no contraturno. Os próprios estudantes relataram não considerar viável permanecer na instituição após o término das aulas da manhã, por volta das 11h30, aguardando até o início das aulas de Educação Física, às 13h50. Além disso,

informaram que, por se tratar de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, cursam cerca de 17 disciplinas por bimestre, incluindo componentes específicos da formação técnica, situação que, segundo seus relatos, contribui para a priorização de outras disciplinas em detrimento da Educação Física.

Outro fator identificado relacionava-se às experiências anteriores dos estudantes. Segundo seus relatos, as aulas de Educação Física no 1º ano eram desenvolvidas predominantemente por meio de corridas na pista de atletismo, realizadas sob intensa exposição ao sol, em razão da ausência de um ginásio, que se encontrava em construção durante o primeiro período de observação. A repetição das atividades contribuiu para a construção de uma percepção negativa da disciplina, associada ao cansaço, à monotonia e à pouca significatividade.

Também foi observado que alguns estudantes compareciam às aulas sem a vestimenta exigida pela instituição para a realização das atividades práticas, utilizando essa condição como justificativa para não participar das aulas. Tal comportamento sugeria que o afastamento da disciplina não estava relacionado apenas às metodologias empregadas, mas também a comportamentos e concepções construídos ao longo do cotidiano escolar. Diante desse cenário, buscamos compreender os significados atribuídos pelos estudantes à Educação Física antes da implementação de novas intervenções.

Em resposta às problemáticas identificadas, os BIDs e o professor supervisor realizaram uma reestruturação do planejamento anual da disciplina, adequando conteúdos e estratégias metodológicas à nova realidade institucional. A reorganização

da carga horária permitiu maior continuidade das aulas e melhor integração entre a turma. Além disso, foram incorporados recursos tecnológicos, como *quizzes* gamificados por meio da plataforma *Kahoot!*, utilizados como estratégia para ampliar o engajamento dos estudantes presentes nas aulas teóricas, bem como foram modificadas as estratégias de condução das aulas práticas, com a adoção de atividades mais lúdicas e metodologias mais inclusivas.

No início de cada aula teórica, os estudantes eram informados de que, ao final do encontro, seria realizado um teste de conhecimentos relacionado aos conteúdos trabalhados, sendo necessário acompanhar as explicações para responder corretamente às questões propostas. A utilização da ferramenta proporcionou momentos mais dinâmicos e interativos, especialmente entre os estudantes que aderiram à proposta.

Durante a aplicação dos *quizzes*, foi possível perceber diferentes níveis de envolvimento entre os estudantes. Alguns demonstravam maior atenção às explicações, participavam ativamente das discussões e interagiam durante as atividades propostas na plataforma, enquanto outra parcela da turma permanecia dispersa durante as aulas, utilizando o celular para outras finalidades ou optando por não acessar a plataforma para participar dos *quizzes*. Ainda assim, entre os estudantes que efetivamente se envolviam nas atividades, observou-se uma percepção mais positiva das aulas e maior interesse pelos conteúdos trabalhados.

Durante as aulas práticas, ocorriam situações semelhantes. A baixa frequência dos estudantes dificultava a condução das

atividades planejadas, sobretudo daquelas que demandavam um maior número de participantes para seu pleno desenvolvimento. Apesar disso, os estudantes que compareciam demonstravam bom nível de engajamento e participação nas propostas realizadas. Diante desse cenário, foram necessárias adaptações metodológicas constantes, adequando as atividades ao quantitativo de estudantes presentes.

Além disso, buscou-se ampliar as possibilidades de participação de todos os envolvidos, inclusive daqueles que, por diferentes motivos, não conseguiam ou não desejavam realizar diretamente a prática corporal. Nesses casos, eram atribuídas funções complementares, como arbitragem, controle do tempo, observação de aspectos técnicos ou indicação e aplicação das regras da atividade. Essa estratégia permitiu que os estudantes permanecessem próximos da prática, contribuindo para seu desenvolvimento e participando de forma ativa do processo pedagógico, ainda que em papéis distintos daqueles desempenhados pelos executantes da atividade.

A experiência vivenciada com a turma permitiu constatar que houve mudanças significativas na dinâmica de condução das aulas de Educação Física. Foram realizadas reestruturações nos conteúdos, modificações metodológicas, ampliação das possibilidades práticas com o uso do ginásio e inserção de recursos tecnológicos como estratégia de engajamento.

Contudo, mesmo diante dessas mudanças, a turma continuou apresentando baixos índices de participação e, principalmente, reduzida frequência nas aulas. Tal cenário evidencia que o desinteresse e o afastamento das aulas de Educação Física

escolar envolvem fatores que ultrapassam a metodologia aplicada, estando também relacionados à organização institucional da disciplina, às experiências anteriores dos estudantes e às próprias concepções construídas acerca da Educação Física ao longo da trajetória escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos apresentados, este estudo possibilitou compreender os desafios relacionados ao engajamento e à participação dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) nas aulas de Educação Física, a partir das experiências dos BIDs do PIBID. As vivências desenvolvidas nas turmas acompanhadas evidenciaram que a baixa adesão às aulas não pode ser atribuída a um único fator, mas resulta da articulação entre aspectos pedagógicos, culturais, administrativos e estruturais que influenciam diretamente a relação dos estudantes com a disciplina.

No caso da turma de Química, a combinação entre a diversificação dos conteúdos, a ampliação das práticas corporais e a utilização de recursos tecnológicos esteve associada a maior adesão às atividades e a uma participação mais ativa dos estudantes. Em contrapartida, na turma de Eletrotécnica, observou-se que questões como a oferta da disciplina no contraturno, a sobrecarga curricular do ensino técnico integrado e as experiências anteriores pouco significativas estavam relacionadas aos elevados índices de ausência. Embora a utilização de *quizzes* gamificados por meio da plataforma *Kahoot!* tenha despertado maior interesse e participação entre os estudantes presentes, a

estratégia mostrou-se insuficiente para reverter, de forma isolada, o problema da frequência.

Os resultados indicaram que as intervenções realizadas ao longo do período contribuíram para promover maior envolvimento dos estudantes, especialmente por meio da diversificação dos conteúdos abordados, da incorporação de tecnologias digitais e da adoção de metodologias que buscam ampliar as possibilidades de participação. Tais estratégias contribuíram para tornar as aulas mais significativas e próximas dos interesses dos estudantes, favorecendo processos de socialização, aprendizagem e permanência nas atividades.

Dessa forma, a experiência evidencia o potencial das metodologias ativas e dos recursos tecnológicos como ferramentas que podem contribuir para ressignificar a Educação Física escolar. Contudo, os resultados deixam claro que a superação do desinteresse e da baixa participação dos estudantes depende não apenas da atuação docente, mas também de mudanças institucionais relacionadas à organização dos horários, às condições estruturais e à valorização da disciplina no contexto escolar.

Assim, conclui-se que o fortalecimento da Educação Física requer a articulação entre práticas pedagógicas inovadoras e políticas institucionais que garantam condições adequadas para o desenvolvimento da disciplina, constituindo uma experiência formativa relevante para a formação docente proporcionada pelo PIBID.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAROLT, V.; SANTOS, R. C; CAMPBELL, C. S. G. A gamificação como estratégia de engajamento nas aulas de Educação Física. **Revista Acadêmica Online**, [*S. l.*], v. 9, n. 45, 2023. Disponível em: https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/287. Acesso em: 30 ago. 2025.

DENZIN, N. K. **A pesquisa interpretativa**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

FERLA, A. A. *et al*. Relatos de experiência e as articulações entre ensino, pesquisa e práticas profissionais. **Revista Saúde em Redes**, Porto Alegre, v. 7, supl. 2, 2021. Disponível em: http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/3664. Acesso em: 18 mai. 2026.

FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research.** 6. ed. London: Sage, 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **A saúde dos adolescentes**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibgeeduca/jovens/materiasespeciais/21457-a-saude-dos-adolescentes.html. Acesso em: 18 mai. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MONTEIRO *et al*. **Sedentarismo e motricidade**: relações no cotidiano escolar. [S. l.]: Acadêmica Editoria, 2021. Acesso em: 12 mai. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK566045/. Acesso em: 12 maio 2026.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, [*S. l.*], v. 19, n. 3, p. 315-333, 2015.

3 DO ENSINO TRADICIONAL ÀS METODOLOGIAS ATIVAS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE

Brendha Kerolayne da Silva Rosas
Ingrid Beatriz Tores dos Santos Silva
Licia Nathani Bulhões Rodrigues
José Adailton Cortez Freire
Lúcia de Fátima Santos

INTRODUÇÃO

O ensino tradicional no Brasil consolidou-se a partir de uma perspectiva pedagógica centrada na figura do professor como principal detentor do conhecimento e no aluno como sujeito passivo do processo educativo. Nesse modelo de ensino, predominavam práticas baseadas na transmissão mecânica de conteúdos, na disciplina rígida e na memorização, valorizando mais a repetição do que a construção crítica do conhecimento. Segundo Aranha (2006) e Candau (2013), a escola tradicional tinha como foco a conservação da cultura dominante, priorizando a disciplina, a obediência e a memorização como formas centrais de aprendizagem. Dessa maneira, o ensino tradicional caracterizou-se por uma prática pedagógica centrada no conteúdo, em que o profes-

sor ocupava o centro do processo educativo, e os alunos exerciam pouca participação ativa na construção do conhecimento.

Tal abordagem é amplamente criticada por Freire (2002), especialmente por meio do conceito de "educação bancária", concepção na qual o professor atua como o único detentor do saber, responsável por "depositar" informações, conteúdos e conhecimentos que o estudante deve apenas memorizar e repetir, desconsiderando suas experiências, autonomia e capacidade crítica. Nesse contexto, as discussões sobre metodologias ativas e formação crítica dos estudantes intensificaram as críticas ao ensino tradicional, ao defenderem práticas pedagógicas mais participativas, dialógicas e reflexivas. Ainda hoje, muitos aspectos dessa metodologia permanecem presentes em escolas brasileiras, uma vez que, conforme argumenta Freire (2002), ainda predomina, em diversos contextos educacionais, uma visão autoritária e verticalizada do conhecimento, em que ensinar é compreendido apenas como transmitir informações, e não como construir saberes de maneira crítica e coletiva.

Diante dessas limitações do modelo tradicional de ensino, surgem políticas públicas voltadas à valorização da formação docente e à renovação das práticas pedagógicas, entre elas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa busca fortalecer os cursos de licenciatura por meio da aproximação entre universidade e escola pública, promovendo a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros períodos da graduação. Dessa forma, o PIBID possibilita experiências práticas fundamentais para a construção da identidade docente, além de favorecer a articulação entre

teoria e prática no processo formativo. Assim, o Programa consolidou-se como uma política estratégica para o fortalecimento da formação de professores e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras.

Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo discutir as contribuições do PIBID para a formação docente em uma abordagem de ensino não tradicional, a partir da análise de práticas pedagógicas que evidenciam o uso de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de um relato de experiência que busca compreender de que maneira a inserção dos licenciandos no contexto escolar, aliada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas participativas e reflexivas, pode favorecer o protagonismo dos estudantes, a construção crítica do conhecimento e a superação de métodos centrados exclusivamente na transmissão e na memorização de conteúdos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As transformações nas práticas pedagógicas contemporâneas têm provocado debates acerca das limitações do ensino tradicional e da necessidade de metodologias que promovam maior participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse contexto, conforme Libâneo (2022), a prática pedagógica tradicional caracteriza-se pela centralização do ensino na exposição oral e na memorização de conteúdos, priorizando a reprodução do conhecimento em detrimento da reflexão crítica e da construção coletiva dos saberes.

Para Freire (1996), esse tipo de educação reforça relações hierárquicas e autoritárias, impedindo que os estudantes desen-

volvam autonomia e participação ativa na sociedade. Em oposição a essa lógica, Freire (1996) defende uma educação dialógica, baseada na troca de saberes entre professores e alunos, na valorização das experiências dos sujeitos e na construção coletiva do conhecimento. Assim, ensinar não consiste apenas em transmitir conteúdos, mas em criar possibilidades para a produção e a reconstrução dos saberes.

Nesse cenário, as discussões sobre metodologias ativas defendem o protagonismo discente como alternativa pedagógica. Segundo Valente (2018), as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, promovendo situações em que ele participa ativamente da construção do conhecimento por meio da investigação, da resolução de problemas, da análise crítica e da participação em atividades significativas. Diferentemente das práticas tradicionais, essas metodologias estimulam a autonomia, a interação e a reflexão, favorecendo aprendizagens mais contextualizadas e significativas.

Para Moran (2017, p. 24), a aprendizagem ativa aumenta a flexibilidade cognitiva e propicia a adaptação "a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes". A escola e a universidade não podem mais se limitar a replicar saberes estáticos; precisam, pelo contrário, desenvolver competências complexas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo (Moran, 2018). Portanto, a transição do ensino tradicional para novos modelos pedagógicos não é apenas uma escolha metodológica, mas uma necessidade política e social de emancipação dos sujeitos do processo educativo.

No ensino de Língua Portuguesa, as metodologias ativas possibilitam que os estudantes compreendam a linguagem para além de exercícios mecânicos e descontextualizados. As práticas de leitura, escrita e interpretação passam a ser desenvolvidas a partir de situações concretas de uso da língua, permitindo que os alunos atribuam sentido às atividades realizadas em sala de aula. Nesse sentido, Kleiman (1995) contribui para a discussão ao compreender o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em diferentes contextos da vida cotidiana. Para essa autora, o ensino da língua deve considerar os usos sociais da linguagem, valorizando as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes.

Como se confirma nas discussões de Oliveira, Tinoco e Santos (2014) sobre projetos de letramento, a perspectiva do letramento amplia a compreensão da aprendizagem no ensino de linguagens, pois reconhece que ler e escrever não se restringem à decodificação de palavras ou ao domínio de regras gramaticais, mas envolvem práticas sociais significativas. Dessa forma, atividades que incentivam a produção autoral, a reflexão crítica e a relação entre texto e vivências contribuem para tornar o ensino mais participativo e contextualizado, no qual os estudantes caracterizam-se como sujeitos ativos no processo educativo.

Nesse contexto, o PIBID tem se consolidado como uma importante política pública voltada à valorização da formação docente e à renovação das práticas pedagógicas. A importância e as potencialidades desse Programa têm contribuído para uma dinâmica diferenciada na formação docente (tanto inicial quanto continuada), promovendo ações relacionadas à didática e à ino-

vação, à articulação entre teoria e prática, ao trabalho cooperativo entre universidade e escola, à valorização da docência, entre outras questões. Conforme apontam estudos sobre formação docente com base em dados gerados no âmbito do PIBID (Luiz; Santos; Paz, 2012; Santos, 2014), a aproximação entre universidade e escola favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas, contribuindo para a construção da identidade profissional dos futuros professores.

O PIBID incentiva a elaboração de propostas pedagógicas que dialogam com as necessidades dos estudantes e com a realidade escolar, estimulando o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Ao desenvolver práticas envolvendo a participação dos alunos, esse Programa contribui para a superação de modelos exclusivamente conteudistas, promovendo experiências pedagógicas que valorizam o diálogo, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento, possibilitando outra configuração das práticas de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, a discussão sobre metodologias ativas, letramento e formação docente permite compreender como práticas pedagógicas participativas podem contribuir para a construção de aprendizagens mais significativas no ensino de Língua Portuguesa. Ao reconhecer os estudantes como sujeitos ativos e produtores de conhecimento, tais abordagens rompem com perspectivas tradicionais de ensino e favorecem a formação crítica e reflexiva dos alunos.

METODOLOGIA

A abordagem adotada na análise dos dados é qualitativa e foi desenvolvida a partir das experiências vivenciadas por bolsistas do PIBID no trabalho realizado em aulas de Língua Portuguesa. As práticas pedagógicas ocorreram em duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Maceió-AL. O *corpus* foi constituído por recortes de diários de campo de bolsistas de ambas as turmas.

As atividades analisadas integraram um projeto didático intitulado *Desvendando o espaço escolar nas práticas de letramento*. Parte dos registros refere-se ao terceiro mês do projeto, período em que o foco se concentrou nas práticas de leitura. Durante as aulas, foram trabalhados o conto *O menino no espelho* e sua adaptação cinematográfica, culminando na escrita de uma carta para o "eu do futuro". Além disso, foram selecionados trechos com registros das aulas do professor supervisor, indicando como a articulação entre as aulas do supervisor e das bolsistas contribui para a potencialização do aprendizado dos estudantes.

Para a análise, foram selecionados fragmentos dos diários de campo que registravam situações de participação ativa dos estudantes, interação dialógica e compreensão nas práticas de leitura e escrita. A análise dos registros ocorreu de forma interpretativa, buscando discutir as contribuições do PIBID para a formação docente numa abordagem de ensino não tradicional, a partir da análise de práticas pedagógicas que evidenciam o uso de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID expressam a incorporação de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, em consonância com as transformações educacionais discutidas por Libâneo (2011). O autor compreende a escola como um dos ambientes formativos, e não como monopólio do saber. Assim, as atividades aplicadas pelos bolsistas consideraram os conhecimentos prévios dos alunos e os saberes construídos em sala de aula. Sob esse enfoque, eles assumiram um papel ativo em seus processos de aprendizagem, contrapondo-se ao ensino tradicional, conceituado por Freire(2005) como "educação bancária".

Nesse contexto, as aulas construídas com os alunos no PIBID têm caráter dialógico e centram-se na participação ativa dos alunos. As atividades observadas evidenciam o deslocamento do foco da transmissão de conteúdos para a participação efetiva dos estudantes, conforme a definição de Valente (2018):

> As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. No entanto, a proposta de um ensino menos centrado no professor não é nova (Valente, 2018, p.27).

Todas as etapas de desenvolvimento do projeto didático em que os dados foram gerados evidenciam orientações das bolsistas, professoras regentes, para estimular a compreensão ativa

dos discentes, como registra a bolsista Kiara[2] num registro do diário de campo acerca de uma atividade: "Em seguida, falei sobre a proposta da atividade: eles deveriam fazer um quadro comparativo, anotando as diferenças e semelhanças entre o filme e o conto". Para a realização dessa atividade, os alunos tiveram que demonstrar a compreensão e a retomada das discussões construídas previamente durante as aulas de leitura e discussão do conto "O menino no espelho" e da exibição do filme homônimo, a fim de elaborar o quadro comparativo, analisando criticamente os dois gêneros discursivos e as linguagens distintas, a literatura e a audiovisual, para identificar os aspectos semelhantes e divergentes.

Ao trabalhar com análises e atividades comparativas, eles passam a assumir uma posição ativa em sua aprendizagem, e não apenas receptiva. Além da atividade comparativa entre o conto e o filme, outra proposta desenvolvida buscou estimular a reflexão dos alunos, considerando suas subjetividades e projetos para o futuro, como expresso neste enunciado de um diário de campo sobre a atividade de elaboração de uma carta para o "eu do futuro":

> Orientamos os estudantes a se apresentarem em suas cartas, explicando quem são hoje e o que fazem [...] a proposta era relatar os sonhos e desejos para o futuro, expondo sobre quem queriam ser e como gostariam de estar vivendo em alguns anos, bem como um outro parágrafo para explicar o que deveria ser feito para alcançar esses objetivos, evidenciando o papel da escola para a realização dessas metas (Kiara, 2025).

2 Todos os nomes mencionados nos dados são fictícios para preservação da identidade dos participantes.

Essa atividade demonstra outra dimensão das metodologias ativas no ensino de produção de textos, pois, ao promover uma produção de escrita autoral, possibilita a reflexão dos alunos sobre suas trajetórias e contribui para o reconhecimento da escrita como prática social que também valoriza a subjetividade. Conforme Kleiman (1995), as práticas de letramento envolvem o uso da leitura e da escrita em contextos sociais reais. Desse modo, a escrita da carta para o "eu do futuro" mobiliza o uso da linguagem de forma significativa, conectando-se às vivências dos alunos. A escrita da carta foi uma das atividades do projeto didático, após os alunos discutirem suas perspectivas futuras, considerando as aprendizagens e experiências escolares.

Nos textos produzidos pelos alunos, interessava às professoras conhecer suas posições sobre as vivências nas escolas. Assim, enquanto o ensino tradicional centraliza a figura do professor, identificando-o como detentor do saber, em detrimento dos alunos, que são frequentemente vistos como sujeitos passivos, presentes em sala de aula apenas para receber informações, as metodologias ativas reconhecem a participação do aluno como essencial no processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com Freire (2002), tais práticas reconhecem que os estudantes possuem saberes próprios e que devem ser considerados como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento.

No decorrer de todas as etapas do projeto didático, observamos que os estudantes se mostraram mais engajados

com as atividades, mobilizando experiências pessoais, conhecimentos prévios e interpretações próprias. Todo esse processo evidencia que a adoção de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa proporciona uma aprendizagem mais significativa, favorecendo o protagonismo discente, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento, como indica um trecho da carta escrita pela aluna Raquel:

> No futuro quero ser veterinaria pois adoro animais e sempre quero ajudá-los isso me define como pessoa, e dá o melhor a minha familia e todos que conheço. Quero comprar uma moto para ir pro trabalho pois tanben é o meu sonho Enfin tchau futuro eu! espero que eu consiga realizar meus sonhos[3] (Raquel, 2025).

Raquel indica compreender a proposta da atividade como um espaço para expressar objetivos que deseja concretizar, assim como revela sua relação com animais e com a família, evidenciando traços singulares de sua constituição identitária, que somente puderam ser apresentados devido às orientações e às potencialidades da atividade proposta, configurada como uma prática efetiva de letramento no contexto de um projeto.

As reflexões presentes nos diários de campo também evidenciam tensões entre práticas pedagógicas mais tradicionais e propostas participativas desenvolvidas no contexto do PIBID. Em um dos registros sobre as aulas do professor-supervisor, a bolsista Noah registra que "o professor segue sempre a mesma rotina: chamada, retomada do que foi aprendido na aula passa-

3 Os dados foram transcritos sem correção gramatical para preservar a autenticidade.

da, diálogo sobre o que será aprendido nesta aula, anotações no quadro e, em alguns dias, proposta de atividades".

Embora reconheça a importância da rotina para a organização de turmas de 6º ano, a bolsista percebe que a repetição constante dessa dinâmica parecia contribuir para momentos de dispersão e baixa participação dos estudantes. Essa reflexão dialoga com as críticas de Freire (2005) à educação bancária, caracterizada pela centralização do ensino na figura do professor e pela limitação da participação ativa dos alunos. Nesse contexto, as experiências desenvolvidas pelas bolsistas buscaram complementar as práticas já presentes na rotina escolar, propondo momentos de maior diálogo, interação e contextualização dos conteúdos.

Os registros também revelam preocupações relacionadas à inclusão e às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, sobretudo daqueles que ainda não dominam as práticas de leitura e de escrita. Durante uma atividade sobre linguagem figurada, Noah observa desafios na realização de práticas que contemplassem os diferentes níveis de aprendizagem presentes na turma, destacando que muitos estudantes apresentavam dificuldades em compreender conceitos mais abstratos, o que provavelmente seria minimizado com o uso de metodologias que considerem as especificidades e os conhecimentos prévios dos estudantes.

Nesse sentido, percebeu-se maior engajamento quando os conteúdos foram trabalhados de forma mais próxima do repertório dos alunos, como no momento em que a estrutura narrativa foi explicada a partir do conto "Chapeuzinho Vermelho", atividade em que "a turma interagiu bem com esse exemplo". Essas experiências aproximam-se das discussões de Kleiman

(2005), ao compreenderem o ensino da linguagem como prática social significativa, construída a partir das vivências e referências dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste texto nos permitem confirmar que o PIBID constitui um espaço significativo de aproximação entre a formação inicial docente e a realidade concreta da escola pública. Ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, esse Programa favorece a articulação entre teoria e prática, possibilitando que os futuros professores reconheçam os desafios do ensino para além de uma perspectiva exclusivamente acadêmica ou abstrata.

As experiências analisadas evidenciam que o uso de metodologias ativas, como a metodologia de projetos no ensino de Língua Portuguesa, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, participativas e contextualizadas. A comparação entre diferentes linguagens, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e a produção escrita autoral demonstram possibilidades de superação de práticas centradas apenas na transmissão de conteúdos, favorecendo o protagonismo discente e a atribuição de sentido às atividades escolares.

Sob essa perspectiva, o ensino revela-se como um campo fértil para o desenvolvimento de práticas de letramento que dialogam com as vivências, subjetividades e projetos de vida dos alunos. A escrita da carta para o "eu do futuro", por exemplo, ultrapassa o exercício formal de produção textual, ao permitir que

os estudantes reflitam sobre si mesmos, sobre seus desejos e sobre o papel da escola em suas trajetórias.

Percebe-se, portanto, que o PIBID contribui para a formação de licenciandos que compreendem as implicações das metodologias adotadas na aprendizagem dos discentes. Ao vivenciarem práticas pedagógicas planejadas, mediadas e refletidas no espaço escolar, os bolsistas ampliam sua compreensão sobre o trabalho docente e sobre a necessidade de construir uma educação mais crítica, sensível e socialmente significativa. Assim, o Programa reafirma sua importância como política pública de valorização da formação de professores e de fortalecimento da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: CAPES, [s.d.]. Educa, 1993.

CANDAU, V. M. Didática: revisitando uma trajetória. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-34.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face do desmonte da educação pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 761-796, 2022.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, S. *et al*. (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais**: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

SANTOS, L.F; SILVA, S.R.P; LUIS, S.M.B. (orgs.). **Universidade e escola: diálogos sobre formação docente**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

SANTOS, L. F. Formação docente nas práticas pedagógicas do Pibid: a constituição do professor como pesquisador. *In*: SIMÕES, D.; FIGUEIREDO, F. (Orgs.). **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, Pontes, 2014.

4 ENTRE TROCAS E REFLEXÕES: O PROTAGONISMO DAS PIBIDIANAS E DOS PIBIDIANOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Ana Cristina Conceição Santos
Antonia Cristina Ribeiro Tanan
Jani Gleice Mendes dos Santos
Igor Ribeiro do Santos

INTRODUÇÃO

O presente capítulo analisa as experiências formativas de licenciandas e licenciandos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/*Campus* Sertão, investigando como a imersão no cotidiano escolar favorece a construção da identidade docente.

O PIBID configura-se como uma das políticas públicas mais relevantes para a formação docente nas universidades brasileiras (Santos *et al*., 2025). A iniciativa possibilita o contato prévio dos estudantes em formação com a realidade escolar, permitindo-lhes vivenciar a prática de ensino, desde o planejamento até a regência de aulas (Silva; Moreira, 2020), o que

fomenta um diálogo essencial entre os fundamentos teóricos e a práxis pedagógica.

Essa formação inicial transcende os muros da universidade e não se limita à mera atuação prática, superando a visão de um processo de via única. Ela se consolida na indissociabilidade entre o embasamento teórico acadêmico e a vivência cotidiana no chão da escola, constituindo um espaço de práxis e conformação, ou aprendizagem recíproca, no qual a troca com as professoras e os professores supervisores propicia um ambiente de aprendizado colaborativo, caracterizado por um movimento dinâmico de formação mútua entre universidade e escola (Silva; Rios; Núñez, 2018).

Diante disso, o objetivo deste texto é analisar como o protagonismo de pibidianas e pibidianos e as trocas estabelecidas em sala de aula com docentes supervisores promovem o aprendizado mútuo, evidenciando a importância de ancorar a experiência prática nos fundamentos teóricos para consolidar a docência como prática social e histórica. Nesse sentido, conforme destacam Coutinho *et al*. (2026), a participação ativa nesses espaços de intervenção pedagógica permite às e aos licenciandos não apenas desenvolverem competências didáticas específicas, mas também fortalecerem sua autonomia e identidade profissional perante os desafios do cotidiano escolar.

A relevância deste estudo reside na reflexão sobre a formação docente a partir de uma prática real, a qual ganha sentido, criticidade e rigor científico quando tensionada pela teoria. Para tanto, apresentamos relatos de experiência que demonstram como a postura ativa de bolsistas nas escolas parceiras, articu-

lada aos saberes teóricos, qualifica as interlocuções estabelecidas com docentes supervisores. A UFAL/*Campus* Sertão realiza essa ação em parceria com duas escolas Municipais de Educação Básica, localizadas no município de Delmiro Gouveia/AL. Nesse cenário, a colaboração entre os entes universitários e a rede municipal de ensino estabelece um movimento de formação recíproca, potencializando a construção de novos saberes a partir do exercício compartilhado da profissão.

A DOCÊNCIA COMO PRÁTICA SOCIAL E HISTÓRICA: O LUGAR DA CRÍTICA E DA REFLEXÃO:

A profissão docente enfrenta frequentemente o desafio do reducionismo instrumental. Por vezes, essa prática é reduzida à mera aplicação de técnicas didáticas ou à transmissão mecânica de conteúdos. Contudo, a docência transcende essa perspectiva, configurando-se como uma prática social complexa, intrinsecamente vinculada às transformações históricas, políticas e culturais de cada época. Portanto, conceber à docência como investigação permite que as licenciandas e licenciandos superem lógicas restritas à mera observação ou imitação, passando a realizar uma leitura crítica das situações heterogêneas e imprevisíveis que emergem no cotidiano das instituições educativas.

A docência não se limita ao "saber-fazer" metodológico; engloba também o "saber-ser" e o "saber-agir" no âmbito de uma realidade histórica concreta. Nesse contexto, as e os docentes atuam como mediadores entre a cultura acumulada e a emancipação dos estudantes. Nesse processo, como sustentam Silva, Rios e Núñez (2018), a interação horizontal entre a universidade

e a escola-campo potencializa a aprendizagem da docência, na medida em que o compartilhamento de vivências entre formadores e estudantes bolsistas promove a reflexão crítica e a produção de saberes. Essa articulação baseia-se na compreensão de que a inserção na educação básica constitui um espaço fundamental para a formação docente, pois possibilita a aproximação entre a universidade e a escola.

Ao longo do tempo, a atuação docente tem se ajustado às demandas de diferentes modelos de sociedade. Do caráter civilizatório e moralizador de períodos anteriores, passamos à exigência contemporânea por criticidade, mediação tecnológica e inclusão. Logo, é imprescindível que o processo formativo se paute em uma identidade reflexiva, visto que, conforme aponta Pimenta (2005), essa perspectiva é central para a práxis pedagógica:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem às inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (Pimenta, 2005, p. 19).

A docência reflexiva pressupõe a análise crítica da práxis, articulando teoria e prática para responder às demandas contemporâneas de um cenário educacional em constante transformação. Essa perspectiva supera a visão das e dos docentes como meros executores, fortalecendo sua autonomia e conferindo-lhe

um papel protagonista no processo educativo. Nesse horizonte, a reflexão sistemática sobre o cotidiano escolar consolida-se como instrumento fundamental para a construção de estratégias pedagógicas conscientes, inclusivas e eficazes, comprometidas com a qualidade da educação e com a transformação social.

Nesse sentido, a imersão de licenciandas e licenciandos na escola básica, fundamental para o desenvolvimento da capacidade de realizar uma leitura crítica do trabalho docente, viabiliza, segundo Bispo e Soares (2017, p. 86), "[...] a compreensão das relações e interligações entre o individual e o coletivo, [possibilitando] os processos de reflexão e de ressignificação dos referenciais teóricos".

Ao proporcionar o contato direto com a realidade escolar, o PIBID permite que as futuras professoras e professores compreendam a complexidade da profissão docente para além dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade. Essa aproximação favorece a construção de uma visão mais ampla sobre os desafios e as possibilidades da educação, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes de seu papel social e histórico.

Um dos aspectos mais relevantes do programa é a possibilidade de antecipar o chamado "choque com a realidade" (Bruns; Rausch, 2021, p. 145), frequentemente experimentado por professoras e professores iniciantes ao ingressarem na carreira. Diferentemente do ingresso profissional marcado pela responsabilidade integral da docência, o PIBID oferece uma inserção gradual e acompanhada no ambiente escolar. Nesse espaço de formação, as licenciandas e licenciandos podem observar, participar, planejar e desenvolver intervenções pedagógicas sob

a orientação de professoras e professores supervisores, transformando as experiências vividas em oportunidades de aprendizagem e reflexão.

TECENDO A FORMAÇÃO: O RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NO PIBID

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho crítico-reflexivo, desenvolvida por meio do relato de experiência. O estudo foi realizado em escolas da rede municipal parceiras do subprojeto PIBID Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* Sertão, envolvendo ações desenvolvidas em turmas do 2º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Participaram da pesquisa três docentes supervisores da educação básica e vinte e quatro estudantes bolsistas de iniciação à docência.

A opção pelo relato de experiência fundamenta-se na compreensão de que a formação docente é produzida na vivência cotidiana da escola e nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que a constituem. Nessa perspectiva, a escola deixa de ocupar a posição de simples campo de estágio para assumir o lugar de espaço privilegiado de produção de saberes, de investigação e de formação compartilhada. Como assinala Nóvoa (2002), é na escola que professoras e professores constroem sua profissionalidade por meio do diálogo, da reflexão e da partilha de experiências.

Ao longo das atividades do PIBID, constatou-se que os processos formativos não se restringiram às licenciandas e aos licenciandos. As professoras supervisoras e o professor super-

visor também vivenciaram um movimento de ressignificação de suas práticas, provocado pelas discussões teóricas, pelos planejamentos coletivos e pelas intervenções elaboradas pelas pibidianas e pelos pibidianos. As leituras, os questionamentos e as propostas metodológicas apresentadas pelas estudantes e pelos estudantes mobilizaram as supervisoras e o supervisor a revisitar conhecimentos construídos durante a graduação em Pedagogia e em seus percursos de formação continuada, refletindo criticamente sobre práticas já consolidadas no cotidiano escolar. Esse movimento evidenciou que a aprendizagem ocorreu em mão dupla, reafirmando a escola como um espaço de coformação, no qual diferentes gerações de docentes aprendem e ensinam simultaneamente.

Como instrumentos de produção e análise dos dados, foram utilizados registros reflexivos, observações sistemáticas e documentos elaborados coletivamente durante os momentos de planejamento, acompanhamento e avaliação das intervenções pedagógicas. Esses registros permitiram acompanhar as transformações vivenciadas tanto pelas licenciandas e pelos licenciandos quanto pelas professoras supervisoras e pelo professor supervisor, evidenciando os processos de reflexão sobre a prática. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de profissional reflexivo proposta por Schön (1992), para quem a análise crítica da própria ação constitui elemento central do desenvolvimento profissional.

A análise do material produzido buscou compreender as aproximações e as tensões entre os referenciais teóricos discutidos na universidade e os desafios concretos do cotidiano escolar. À luz de Tardif (2014), entende-se que os saberes docentes são

construídos na articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e relações estabelecidas no exercício da docência. Nesse sentido, o PIBID revelou-se um espaço de produção coletiva de conhecimentos, no qual a interação entre universidade e escola promoveu processos de autoformação, formação continuada e aprendizagem recíproca, fortalecendo o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos.

SABERES NA RELAÇÃO COM AS PIBIDIANAS E PIBIDANOS: O PROTAGONISMO E A TROCA DIÁRIA

A entrada das e dos bolsistas do PIBID na sala de aula é um passo decisivo para que comecem a se reconhecer como professoras e professores. Esse início costuma ser marcado por grandes expectativas sobre a rotina da escola e dos estudantes, além de uma insegurança natural quanto ao acolhimento da comunidade escolar. No entanto, as licenciandas e os licenciandos logo demonstram compromisso e responsabilidade, trabalhando de forma colaborativa com a supervisão desde as primeiras reuniões de planejamento. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho prático geralmente começa com a aplicação de avaliações diagnósticas de leitura, escrita e matemática básica. A partir do diagnóstico das principais dificuldades da turma, o grupo planeja intervenções específicas para ajudar no desenvolvimento dos estudantes, registrando todo esse percurso com o apoio e a validação dos docentes supervisores.

Na prática, as metodologias criadas pelas pibidianas e pibidianos envolvem jogos, dinâmicas lúdicas e recursos variados que aumentam o interesse e a participação das crianças. Com o

passar do tempo e a convivência diária, os bolsistas superam o medo inicial e ganham autonomia. Lidar com os desafios reais da profissão — como adaptar o conteúdo da universidade à realidade da escola, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante e manter a turma engajada — acelera o amadurecimento desses futuros docentes. Esse processo de planejar, aplicar e reavaliar as ações ao lado da supervisão prepara os estudantes para enfrentar as imprevisibilidades do cotidiano escolar, construindo a resiliência necessária para lidar com obstáculos e resultados abaixo do esperado (Oliveira; Niquini; Cordeiro, 2023).

Na dinâmica da relação entre professoras e professores supervisores e as pibidianas e os pibidianos, os planos de aula são submetidos à avaliação das supervisoras e dos supervisores para a realização dos ajustes necessários. Esse processo de planejamento, marcado pela troca de experiências e saberes, fortalece tanto a formação inicial quanto a continuada, promove a autonomia docente e favorece práticas de ensino criativas e reflexivas. Desse modo, contribui para o aprimoramento da práxis pedagógica e para a qualidade do ensino nas escolas parceiras.

Ademais, essas práticas coletivas permitem que as licenciandas e os licenciandos compreendam a natureza investigativa do exercício docente. Assim, passam a reconhecer a teoria como suporte para a reflexão e a criação de novas estratégias, e não como um manual de respostas prontas, cientes de que

> [...] a prática pedagógica exige a pesquisa pedagógica, que a teoria não ofereceria manuais, ou respostas sobre como lidar diretamente com o aluno x ou y, mas possibilitaria pistas para a refle-

> xão e criação de estratégias de ações alternativas (Albuquerque, 2017, p. 122).

Ao adotarem essa postura, as e os bolsistas conseguem desnaturalizar práticas pedagógicas herdadas de suas trajetórias escolares, permitindo uma reconfiguração crítica da atuação profissional.

A experiência acompanhada e registrada neste artigo confirma que o PIBID vai muito além de um programa de incentivo financeiro, consolidando-se como um espaço indispensável de formação profissional e humana. No entanto, tal ambiente opera hoje sob tensões normativas, como a BNC-Formação. Nesse sentido, os programas de formação precisam atuar como zonas de resistência ao tecnicismo curricular, explicitando sua dimensão política e reafirmando que o PIBID é, de fato, um espaço de resistência, ponto que, contudo, não aprofundaremos neste texto.

Ao aproximar a teoria universitária do cotidiano dinâmico da Educação Básica, o PIBID cumpre o papel de humanizar a docência, transformando a insegurança inicial das estudantes e dos estudantes em autonomia, criatividade e compromisso social. Os resultados observados ao longo das intervenções demonstram que essa imersão traz ganhos recíprocos e indissociáveis:

- Para as licenciandas e os licenciandos: Consolida-se a percepção de que ensinar exige escuta, flexibilidade e espírito investigativo, ajudando-as e ajudando-os a superar visões tradicionais e a compreender que a pedagogia se reconstrói diariamente.

- Para a escola parceira: A presença das bolsistas e dos bolsistas renova a rotina escolar, oxigena as práticas pedagógicas e estimula as professoras e os professores supervisores a revisitar suas próprias metodologias por meio de um processo saudável de autoavaliação.

Essa dinâmica de troca constante reafirma a escola como um território de aprendizagem compartilhada, em que a teoria e a prática convergem para a qualificação da docência e o fortalecimento dos vínculos na comunidade escolar, evidenciando que o impacto do programa transcende a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação entre as pibidianas e os pibidianos com as professoras e os professores supervisores potencializa a prática pedagógica e valida a tese de que a formação docente é contínua e coletiva. Dessa forma, o PIBID atua como um catalisador que estimula o engajamento na pesquisa educacional "[...] pois o PIBID se configura como instrumento de aproximação entre escolas e professores valorizando a dimensão universitária, intelectual e investigativa" (Véras *et al*., 2021, p. 222) e a busca por soluções criativas para os desafios cotidianos do ensino, consolidando uma base sólida para a maturidade profissional. Essa experiência colaborativa evidencia que a troca de saberes entre universidade e escola não apenas qualifica o desempenho das licenciandas e dos licenciandos, mas também promove a ressignificação de suas identidades docentes.

É fundamental que o Programa de Iniciação à Docência seja mantido e valorizado, uma vez que sua capacidade de

promover a imersão crítica no ambiente escolar é determinante para que as futuras profissionais e os futuros profissionais transcendam a mera teoria, consolidando-se como agentes de transformação social.

A docência, enquanto prática histórica e social, reinventa-se a cada nova geração que ingressa na escola. Nesse sentido, Vasconcelos e Carmo (2023) destacam que programas como o PIBID contribuem significativamente para a formação de novos docentes, elevando a qualidade da educação no país. Portanto, ao aproximar as formulações teóricas da universidade das aplicações empíricas no ambiente de ensino, o programa cumpre seu papel de política pública de alto impacto, qualificando o trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. S. Formando professores pesquisadores: uma experiência de formação docente integral e integrada. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, n. 3, p. 117–131, 31 jan. 2017.

BISPO, J. G. O.; SOARES, S. R. O papel da escola básica na formação inicial de professores: representações de docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 81-88, 5 jan. 2017.

BRUNS, J. P.; RAUSCH, R. B. Formação de professores no PIBID: mapeamento das teses publicadas no Brasil no período de 2010 a 2019. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 1, p. 133–154, 15 jun. 2021.

COUTINHO, B. F. *et al.* Vivências formativas no PIBID: a formação inicial docente no PIBID interdisciplinar de ciências da natureza. **Cadernos Macambira**, v. 10, n. 3, p. 01-06, 13 fev. 2026.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, T. H.; NIQUINI, C. M.; CORDEIRO, Leandro Batista. Itinerários no Pibid e na RP: entre escolas urbanas e rurais. **Conexões**, v. 21, p. 01-20, 28 nov. 2023.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, v. 5, n. ja/abr. p. 9-22, 2005.

SANTOS, A. T. C. *et al.* O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA. **Vivências**, v. 22, n. 44, p. 169–186, 14 dez. 2025.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

Educação & Formação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e2081, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i1.2081. Disponível no Repositório da Revista Educação & Formação.

ILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Praxis Educativa**, v. 13, n. 1, p. 202–218, 1 jan. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, C. A.; CARMO, E. F. Pibid: uma avaliação do seu papel na formação para a docência. **Revista Espaço Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 30, p. e9112, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.9112. Disponível em: https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/9112.

VÉRAS, Renata Meira *et al.* O PIBID e a formação de professores na Universidade Federal da Bahia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 1, p. 213–213, 30 abr. 2021.

5 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE SABERES NO PIBID-QUÍMICA: EXPERIÊNCIAS DE LICENCIANDOS

André Messias Ribeiro Simões
Angela Beatriz Sá Moreira Assis
Gabriel Kennedy de Souza Silva
Mariana Thalissa Santos Fontes Rodrigues
Laura Cristiane de Souza

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um tema recorrente nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante da necessidade de aproximar os conhecimentos construídos na universidade das demandas concretas da prática escolar. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se por promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, favorecendo a construção de saberes docentes e o desenvolvimento da identidade profissional.

Ao possibilitar experiências no contexto escolar e estimular a análise das situações vivenciadas, o PIBID contribui para o desenvolvimento de uma postura reflexiva diante da docên-

cia. Nessa perspectiva, Schön (2000) compreende o professor como um profissional capaz de construir conhecimentos a partir da experiência, por meio da reflexão sobre sua própria prática. Entre os instrumentos que favorecem esse processo, destaca-se o diário reflexivo, que possibilita o registro, a interpretação e a problematização das experiências formativas, transformando as vivências cotidianas em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Os diários reflexivos produzidos no âmbito do PIBID constituem importantes fontes para a compreensão dos percursos formativos, das aprendizagens e dos desafios vivenciados pelos licenciandos durante sua inserção na realidade escolar. Considerando esse potencial, este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições das experiências vivenciadas por bolsistas do PIBID – Química da Universidade Federal de Alagoas para a construção de saberes docentes e o desenvolvimento de uma postura reflexiva na formação inicial de professores. Para isso, são analisados os registros produzidos pelos participantes em diários reflexivos, compreendidos como espaços de elaboração, reflexão e interpretação das experiências construídas no contexto escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores tem sido compreendida como um processo que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos científicos e pedagógicos, envolvendo a construção de saberes, identidades profissionais e modos de atuação desenvolvidos ao longo da trajetória formativa. Nessa perspectiva, a

docência é entendida como uma atividade complexa, marcada por situações que exigem interpretação, tomada de decisões e constante reelaboração das práticas educativas. Assim, a formação docente não pode ser reduzida à aquisição de conteúdos acadêmicos, devendo contemplar experiências que possibilitem ao futuro professor compreender criticamente a realidade escolar e construir conhecimentos a partir de sua própria atuação (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

Essa compreensão representa um afastamento das concepções fundamentadas na racionalidade técnica, segundo as quais o professor seria responsável apenas por aplicar teorias e métodos previamente definidos por especialistas. Em contraposição a esse modelo, Schön (2000) propõe a noção de profissional reflexivo, defendendo que os conhecimentos profissionais também são produzidos no enfrentamento de situações concretas da prática. Para o autor, o exercício da docência envolve contextos marcados pela incerteza, pela singularidade e pela complexidade, exigindo dos professores a capacidade de analisar problemas, interpretar situações e construir respostas adequadas às demandas emergentes do cotidiano escolar.

Nesse processo, Schön (2000) destaca os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. A reflexão-na-ação ocorre durante a própria prática, quando o professor analisa e ajusta suas decisões diante das situações que surgem em sala de aula. Já a reflexão-sobre-a-ação acontece posteriormente, quando as experiências vividas são retomadas, analisadas e reinterpretadas. Dessa forma, a reflexão deixa de ser uma atividade

complementar e passa a constituir uma dimensão central do desenvolvimento profissional docente.

As contribuições de Schön influenciaram significativamente os estudos sobre formação de professores e foram ampliadas por diferentes pesquisadores. Pimenta e Ghedin (2012) destacam que a reflexão sobre a prática constitui um elemento essencial da profissionalidade docente, pois favorece a compreensão dos limites e das possibilidades da ação educativa. Entretanto, os autores alertam que a reflexão não deve ser compreendida apenas como um exercício individual, mas como um processo articulado às condições históricas, sociais e institucionais que influenciam o trabalho docente. Nessa mesma direção, Tardif (2014) argumenta que os saberes profissionais são construídos a partir da articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências vivenciadas no exercício da profissão, atribuindo aos saberes experienciais um papel fundamental na constituição da identidade docente.

A valorização das experiências como espaço de aprendizagem profissional tem orientado diferentes iniciativas voltadas à formação inicial de professores. Entre elas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), reconhecido como uma das principais políticas públicas brasileiras voltadas ao fortalecimento da formação docente. Ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, o programa possibilita que os futuros professores participem de atividades de observação, planejamento, intervenção pedagógica e avaliação, favorecendo o contato com situações concretas de ensino e aprendizagem (Gatti *et al.*, 2014).

Mais do que aproximar universidade e escola, o PIBID cria condições para que os licenciandos desenvolvam uma compreensão mais ampla da docência e construam saberes relacionados à prática profissional. Ambrosetti *et al.* (2013) destacam que a participação no programa favorece a inserção gradual dos estudantes na cultura profissional docente, possibilitando a compreensão dos desafios, das responsabilidades e das especificidades da profissão. Nesse sentido, as experiências vivenciadas no programa constituem oportunidades para que os futuros professores analisem criticamente suas ações, confrontem os conhecimentos teóricos com situações reais e produzam novos entendimentos sobre o ensino.

Essa dimensão reflexiva do PIBID aproxima-se das concepções defendidas por Schön (2000), uma vez que o programa favorece a aprendizagem a partir da experiência e da análise crítica das situações vivenciadas. Contudo, para que essas experiências contribuam efetivamente para a formação profissional, torna-se necessário criar espaços e instrumentos que permitam aos licenciandos registrar, interpretar e ressignificar suas vivências.

Entre os instrumentos utilizados com essa finalidade, destaca-se o diário reflexivo. Segundo Zabalza (2004), a escrita constitui um importante recurso para a análise da prática, pois possibilita ao professor revisitar acontecimentos, identificar aspectos significativos de sua atuação e produzir novas compreensões sobre os processos educativos. Ao registrar percepções, dificuldades, sentimentos e aprendizagens, o sujeito atribui significado às experiências vividas e desenvolve maior consciência acerca de sua própria trajetória formativa.

De forma semelhante, Galiazzi e Lindemann (2003) argumentam que a escrita reflexiva favorece a produção de conhecimentos sobre a prática docente, uma vez que permite ao futuro professor organizar experiências, identificar aprendizagens e construir interpretações mais elaboradas sobre os fenômenos educativos. Assim, o diário reflexivo deixa de constituir apenas um registro de acontecimentos e passa a funcionar como um dispositivo formativo capaz de articular experiência, reflexão e aprendizagem profissional.

Nessa perspectiva, os diários reflexivos assumem relevância não apenas como instrumentos pedagógicos, mas também como fontes privilegiadas para a compreensão dos processos de formação docente. Ao registrar experiências, desafios, percepções e aprendizagens construídas ao longo da participação no PIBID, esses documentos permitem analisar de que maneira os licenciandos atribuem significado às vivências desenvolvidas no contexto escolar e constroem saberes relacionados ao exercício da docência.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência fundamentado na análise de registros produzidos em diários reflexivos elaborados por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Química) da Universidade Federal de Alagoas. A escolha desse instrumento decorre de seu potencial para registrar percepções, interpretações, dificuldades, aprendizagens e significados atribuídos às experiências vivenciadas durante a formação inicial docente, constituindo uma

importante fonte para a compreensão dos processos de construção de saberes profissionais e de desenvolvimento da reflexão sobre a prática.

Os diários reflexivos foram produzidos ao longo das atividades desenvolvidas no programa e contemplam experiências relacionadas à participação em ações formativas, momentos de planejamento, intervenções pedagógicas, discussões coletivas e vivências construídas no contexto escolar. Como parte do processo formativo do PIBID, os licenciandos foram incentivados a registrar situações consideradas significativas para sua trajetória acadêmica e profissional, descrevendo acontecimentos, reflexões e aprendizagens decorrentes dessas experiências.

Para a composição do corpus analítico, foram selecionados seis episódios formativos considerados particularmente relevantes para o desenvolvimento da reflexão docente. A seleção levou em consideração a recorrência dos temas nos registros, a riqueza reflexiva das narrativas produzidas e o potencial de cada experiência para evidenciar processos relacionados à construção de saberes docentes, ao desenvolvimento da identidade profissional e à constituição de uma postura crítica e investigativa diante da prática pedagógica.

A Tabela 1 apresenta os episódios selecionados para análise e as contribuições formativas associadas a cada um deles.

Tabela 1 – Episódios formativos selecionados e suas contribuições para a formação reflexiva.

Evento selecionado	Data	Contribuição para a formação reflexiva
Artigo Reflexivo	Janeiro/2026	Reflexão profunda articulada aos referenciais teóricos estudados durante a formação
Correção dos Diários de Bordo	02/10/2025	Desenvolvimento da capacidade de análise crítica e sistemática da prática docente
Oficina de Problemas de Pesquisa	14/07/2025	Fortalecimento da postura investigativa e do papel do professor-pesquisador
Compartilhamento de Experiências	31/03/2025	Construção coletiva de reflexões sobre a prática pedagógica
Emoções na Aprendizagem	05/04/2025	Compreensão das dimensões afetivas e humanas envolvidas na docência
Roda das Competências Docentes	02/12/2025	Desenvolvimento do autoconhecimento e da identidade profissional docente

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise dos registros foi realizada de forma interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos licenciandos às experiências vivenciadas no âmbito do PIBID. Para isso, foram examinados aspectos relacionados à reflexão sobre a prática, à construção de saberes docentes, aos desafios da atuação profissional, às relações estabelecidas no contexto escolar e aos processos de aprendizagem decorrentes da inserção dos participantes na realidade educacional.

A interpretação dos dados foi realizada à luz das contribuições teóricas de Schön (2000), Pimenta e Ghedin (2012), Nóvoa (1992), Tardif (2014), Zabalza (2004), entre outros autores que discutem a formação docente, a prática reflexiva e o desenvolvi-

mento profissional. Nessa perspectiva, os diários reflexivos foram compreendidos não apenas como instrumentos de registro, mas também como documentos formativos capazes de revelar aprendizagens, desafios, percepções e significados construídos pelos licenciandos ao longo de sua participação no programa.

Desse modo, a análise dos episódios selecionados permitiu compreender de que maneira as experiências vivenciadas no PIBID contribuíram para a construção de saberes docentes e para o desenvolvimento de uma postura reflexiva diante da prática pedagógica, aspectos considerados fundamentais para o processo de formação inicial de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos registros produzidos nos diários reflexivos evidenciou que as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID - Química contribuíram para diferentes dimensões da formação docente. Mais do que promover a participação dos licenciandos em atividades desenvolvidas no contexto escolar, o programa favoreceu processos de reflexão sobre a prática, a construção de saberes profissionais e o desenvolvimento da identidade docente. A interpretação dos episódios selecionados permitiu identificar quatro eixos formativos principais: 1) a construção da identidade profissional, 2) a reflexão coletiva sobre a prática, 3) o desenvolvimento da postura investigativa e 4) a sistematização das aprendizagens por meio da escrita reflexiva.

Construção da identidade profissional docente

A construção da identidade docente emergiu como uma das dimensões mais recorrentes nos registros analisados. Essa

característica mostrou-se particularmente evidente na atividade denominada *Roda das Competências Docentes*, realizada em dezembro de 2025. Ao refletirem sobre os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários ao exercício da profissão, os participantes foram convidados a analisar suas próprias potencialidades e limitações, reconhecendo a formação como um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Essa experiência favoreceu um movimento de autoconhecimento e projeção profissional, permitindo aos licenciandos refletir sobre o tipo de professor que desejam se tornar. Tal resultado aproxima-se das contribuições de Nóvoa (1992), para quem a identidade docente não constitui um atributo adquirido de forma imediata, mas uma construção permanente que se desenvolve ao longo das experiências formativas e profissionais.

Essa dimensão também esteve presente nos registros relacionados ao compartilhamento de experiências entre os bolsistas. Ao relatarem situações vivenciadas nas escolas parceiras, os participantes puderam reconhecer desafios comuns à docência e compreender que muitas das dificuldades encontradas fazem parte do processo de aprendizagem profissional. Esse movimento contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento ao grupo profissional e ampliar a compreensão da complexidade do trabalho docente.

Reflexão coletiva e aprendizagem profissional

Os registros também evidenciaram a relevância dos momentos de diálogo e compartilhamento para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática. As discussões realizadas durante os

encontros coletivos permitiram que os participantes confrontassem diferentes interpretações sobre situações semelhantes, ampliando suas possibilidades de compreensão dos fenômenos educativos observados nas escolas.

Nessa perspectiva, a reflexão mostrou-se um processo construído não apenas individualmente, mas também por meio da interação com outros sujeitos envolvidos na formação. Essa constatação dialoga com as contribuições de Pimenta e Ghedin (2012), que defendem a necessidade de compreender a reflexão docente em sua dimensão coletiva e contextualizada.

Outro aspecto relevante identificado nos registros refere-se à discussão sobre a influência das emoções nos processos de ensino e aprendizagem. A atividade baseada na leitura do texto *Importância das Emoções na Aprendizagem: Uma Abordagem Neuropsicopedagógica* possibilitou ampliar a compreensão dos participantes acerca das dimensões afetivas presentes no cotidiano escolar. Os registros indicaram que a docência passou a ser compreendida de forma mais ampla, ultrapassando a perspectiva centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos e incorporando aspectos relacionados às relações humanas e aos processos emocionais envolvidos na aprendizagem.

O desenvolvimento da postura investigativa

Outro resultado relevante refere-se à compreensão da docência como atividade investigativa. Essa dimensão tornou-se particularmente evidente durante a oficina *Construindo Problemas de Pesquisa a Partir da Prática Escolar*, na qual os partici-

pantes foram estimulados a analisar situações observadas na escola e a transformá-las em objetos de investigação.

Os registros revelaram um deslocamento na maneira como os licenciandos passaram a compreender a prática docente. A escola deixou de ser percebida apenas como espaço de atuação profissional e passou a ser reconhecida também como espaço de produção de conhecimentos. Essa compreensão aproxima-se da concepção de professor-pesquisador e reforça a ideia de que a reflexão sobre a prática constitui uma importante fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Sob essa perspectiva, as experiências vivenciadas no PIBID contribuíram para fortalecer uma postura investigativa diante dos desafios educacionais, favorecendo a busca por explicações teoricamente fundamentadas para as situações observadas no cotidiano escolar.

A escrita reflexiva como instrumento de formação

Entre os episódios analisados, os registros relacionados à elaboração, à revisão e à análise dos diários reflexivos evidenciaram, de forma mais explícita, os processos de construção da reflexão docente. A releitura dos registros produzidos ao longo do programa permitiu aos participantes revisitar experiências, identificar mudanças em suas concepções sobre ensino e aprendizagem e reconhecer aspectos que demandavam aprofundamento ou revisão.

Esses resultados corroboram as contribuições de Zabalza (2004), para quem a escrita reflexiva constitui uma importante estratégia de desenvolvimento profissional, uma vez que possi-

bilita transformar as experiências vividas em objetos de análise e aprendizagem.

Esse processo atingiu seu momento de maior sistematização durante a elaboração do artigo reflexivo, quando os licenciandos foram desafiados a interpretar, teoricamente, as experiências registradas nos diários. Nessa etapa, a escrita deixou de desempenhar apenas uma função descritiva e passou a constituir um exercício de análise crítica da prática, articulando experiência, reflexão e fundamentação teórica.

A produção do artigo possibilitou aos participantes reconhecer a relevância da escrita como instrumento de produção de conhecimentos sobre a docência e contribuiu para consolidar a compreensão do professor como sujeito capaz de investigar, interpretar e ressignificar sua própria prática profissional.

De modo geral, os resultados evidenciam que as experiências vivenciadas no PIBID favoreceram processos formativos que ultrapassam a aprendizagem de técnicas ou metodologias de ensino. Os episódios analisados revelam contribuições relacionadas à construção da identidade profissional, ao desenvolvimento da reflexão crítica, à constituição de uma postura investigativa e à produção de saberes docentes a partir da experiência. Tais aspectos reforçam a compreensão de que a formação do professor reflexivo depende da existência de espaços que permitam aos licenciandos analisar suas vivências, atribuir significado às experiências e transformar a prática em objeto permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo analisar as contribuições das experiências vivenciadas no âmbito do PIBID–Química da Universidade Federal de Alagoas para a construção de saberes docentes e para o desenvolvimento de uma postura reflexiva na formação inicial de professores, a partir dos registros produzidos em diários reflexivos.

A análise dos episódios selecionados evidenciou que as experiências desenvolvidas no programa favoreceram a construção da identidade docente, o desenvolvimento da reflexão sobre a prática, a valorização da investigação como dimensão da docência e a ampliação da compreensão acerca dos aspectos humanos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Os resultados reforçam a compreensão de que a formação docente não se restringe à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve a capacidade de interpretar experiências, produzir significados e construir aprendizagens a partir da prática.

Entre os aspectos identificados, destacou-se o papel dos diários reflexivos como instrumentos de formação, uma vez que possibilitaram o registro, a análise e a ressignificação das experiências vivenciadas pelos licenciandos. Nesse sentido, a escrita reflexiva mostrou-se um importante recurso para a sistematização das aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo e para o desenvolvimento de uma postura profissional mais crítica, reflexiva e consciente.

Os resultados obtidos reforçam a relevância do PIBID como espaço de formação reflexiva, capaz de articular as experiências vivenciadas no contexto escolar aos processos de reflexão

sobre a prática. Além disso, evidenciam o potencial dos diários reflexivos como fontes privilegiadas para a compreensão dos processos formativos vivenciados por futuros professores, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre formação inicial e desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; ALMEIDA, P. C. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

GALIAZZI, M. C.; LINDEMANN, R. H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 135-150, 2003.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALZA, M. Á. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

6 FORMAÇÃO INICIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL: MEDIAÇÕES FORMATIVAS DO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA EM MACEIÓ

Karine Emilly de Oliveira Rodrigues
Luana Santos de Almeida
Jacikele Nascimento da Silva
José Ricardo Lopes Ferreira
Soraya Dayanna Guimarães Santos

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Ensino Médio passou por mudanças curriculares marcadas pela ampliação da carga horária, pela criação dos Itinerários Formativos (IF) e pela reorganização da Formação Geral Básica (FGB) por áreas do conhecimento, no contexto das reformas instituídas pela Lei nº 13.415/2017 e pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, em 2018 (Brasil, 2017; 2018). Contudo, as críticas à fragmentação curricular, à oferta desigual dos IF e à redução da carga horária destinada à FGB contribuíram para a revisão desse modelo, posteriormente regulamentada pela Lei nº 14.945/2024, que ampliou a FGB, reorganizou os IF, fortale-

ceu a formação técnica e profissional e reafirmou a perspectiva de formação integral dos estudantes.

Essas reformulações curriculares, implementadas em um curto intervalo de tempo, impuseram novos desafios à formação inicial em Educação Física (EF), especialmente no que se refere à incorporação e à compreensão das demandas emergentes do Ensino Médio. Essa situação constitui uma problemática para a formação de professores, pois, conforme Sacristán (2013), o descompasso entre a formação docente e o cotidiano escolar fragiliza a relação teoria-prática, dificulta a resposta às demandas reais da escola e exige espaços formativos mais próximos da experiência concreta da docência.

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se como uma política formativa voltada ao fortalecimento da formação inicial e à aproximação entre universidade e escola, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros momentos da graduação (Brasil, 2024). No contexto do PIBID/EF/Maceió, essa inserção possibilita aos Bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs) vivenciar experiências que ampliam os percursos previstos na formação inicial.

Essa característica institui a escola como espaço privilegiado de formação docente, ao aproximar os saberes da formação profissional dos saberes experienciais construídos no cotidiano escolar (Tardif, 2014; Gimenes, 2021). Assim, os BIDs passam a vivenciar demandas específicas do EMTI, em diálogo com projetos, Itinerários Formativos (IF) e práticas pedagógicas interdisciplinares. Nesse cenário de tensões entre formação inicial e prática docente, emerge a questão norteadora deste estudo:

Como o PIBID/EF/Maceió, enquanto terceiro espaço formativo, contribui para a construção de saberes docentes nos diferentes espaços-tempos de formação do EMTI?

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi analisar as contribuições do PIBID/EF/Maceió para a construção de saberes docentes, enquanto terceiro espaço de formação, no contexto do EMTI, considerando as narrativas formativas de BIDs em Educação Física. Diante do exposto, este estudo se justifica à medida que busca compreender o programa como um espaço formativo capaz de aproximar os licenciandos das demandas concretas do EMTI. Além disso, contribui para o debate sobre a formação de professores de Educação Física ao evidenciar a escola como espaço de inserção profissional, investigação, aprendizagem colaborativa e construção de saberes pedagógicos.

O PIBID/EF COMO TERCEIRO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Uma das problemáticas mais debatidas na formação de professores refere-se ao distanciamento entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos nas licenciaturas e sua articulação com o cotidiano escolar. Nesse sentido, Tardif (2014) compreende os saberes docentes como plurais, envolvendo saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, enquanto Libâneo (2013) defende uma formação articulada às demandas concretas da escola e à relação entre teoria e prática.

Diante desse desafio, Zeichner (2010) apresenta a noção de "terceiro espaço" formativo como uma alternativa para romper com separações tradicionais entre universidade e escola, sa-

ber acadêmico e saber profissional, teoria e prática. Para o autor, a formação inicial de professores deve criar espaços híbridos que integrem docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, articulando conhecimentos acadêmicos e experiências profissionais para qualificar a aprendizagem dos futuros professores.

Essa perspectiva permite compreender a formação docente como um processo construído na articulação entre diferentes sujeitos, instituições e experiências formativas. Nessa direção, a participação conjunta de professores da Educação Básica e do Ensino Superior assume papel fundamental na superação das separações historicamente construídas entre o conhecimento profissional e o conhecimento acadêmico na formação inicial de professores.

Para Felício (2014), o PIBID pode ser considerado um terceiro espaço de formação, uma vez que possibilita o exercício compartilhado da docência entre professor universitário, professor supervisor e bolsista de iniciação à docência, em uma dinâmica formativa colaborativa. A constituição desse espaço pode transformar a aprendizagem da docência em "[...] uma ação coletiva que favorece o redirecionamento do foco do ensino para práticas mais emancipatórias" (Felício, 2014, p. 423).

Nessa relação dialógica entre os diferentes atores do PIBID, Gatti *et al.* (2014) destacam que o programa impacta todos os sujeitos envolvidos no processo formativo. Para os licenciandos bolsistas, possibilita o contato direto com a escola pública, favorece a aproximação entre teoria e prática, estimula a iniciativa, a criatividade e o espírito investigativo. Para os professores das instituições de Ensino Superior, favorece a aproximação com a realidade da Educação Básica, promove novas compreensões

sobre a escola, o ensino e a formação docente e contribui para o repensar das práticas formativas.

No âmbito da escola básica, o PIBID também produz efeitos relevantes. Para os professores supervisores, contribui para a formação continuada, a reflexão sobre a prática e a articulação entre o conhecimento acadêmico e os saberes produzidos no cotidiano escolar. Para as escolas e os estudantes, o programa favorece a adoção de estratégias de ensino diversificadas, práticas interdisciplinares e maior inovação pedagógica (Gatti *et al.*, 2014).

No campo da Educação Física, essa perspectiva torna-se especialmente relevante, pois amplia a formação dos licenciandos para além do domínio técnico dos conteúdos da cultura corporal, aproximando-os das dimensões pedagógicas, sociais, culturais e institucionais que atravessam a docência na escola básica. Assim, o PIBID/EF constitui-se como um espaço potente para a construção de experiências formativas situadas, nas quais os futuros professores aprendem a planejar, intervir, avaliar e refletir sobre práticas pedagógicas articuladas às demandas concretas dos estudantes e da realidade escolar.

CAMINHOS DA PESQUISA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (Yin, 2014), na perspectiva da pesquisa-formação, por compreender os sujeitos envolvidos como participantes ativos dos processos investigativos e formativos construídos no contexto do PIBID/EF/Maceió. Nessa perspectiva, a pesquisa-formação compreende a produção do conhecimento articulada aos pro-

cessos de formação e reflexão dos sujeitos sobre suas próprias experiências (Josso, 2004).

A investigação foi desenvolvida a partir das experiências de três BIDs, vinculadas ao núcleo do PIBID/EF/Maceió, no contexto do EMTI, junto aos componentes curriculares Educação Física, Oferta Eletiva e Projeto de Vida. Embora as três BIDs tenham participado coletivamente das ações formativas e pedagógicas, a apresentação dos dados foi organizada a partir de três narrativas experienciais, nas quais cada participante relatou uma vivência considerada significativa em seu percurso formativo.

O percurso investigado ocorreu ao longo do ano letivo de 2025, junto a quatro turmas da 2ª série do Ensino Médio, período em que as BIDs participaram de ações de planejamento, observação, intervenção pedagógica e reflexão coletiva no âmbito do PIBID/EF/Maceió. Os componentes curriculares analisados foram selecionados por representarem diferentes dimensões pedagógicas do EMTI, envolvendo práticas corporais, experiências interdisciplinares e ações voltadas ao protagonismo e aos projetos de vida dos estudantes.

Os dados foram produzidos a partir das mediações vivenciadas nos diferentes espaços-tempos de formação do EMTI, tendo como instrumentos os diários reflexivos das BIDs e as rodas de conversa formativas. Os diários registraram percepções, desafios, aprendizagens e sentidos atribuídos às experiências pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, enquanto as rodas de conversa possibilitaram a socialização, a problematização e a reflexão coletiva sobre as vivências construídas nos diferentes contextos formativos do PIBID/EF/Maceió.

A interpretação dos dados foi realizada por meio da triangulação das narrativas produzidas, articulando os registros dos diários reflexivos e as discussões construídas nas rodas de conversa formativas. Para fins de organização analítica, os dados foram apresentados a partir de três eixos narrativos, correspondentes aos componentes curriculares Educação Física, Oferta Eletiva e Projeto de Vida. Essa divisão constitui uma estratégia metodológica de exposição das narrativas, buscando evidenciar diferentes experiências formativas vivenciadas coletivamente e narradas singularmente por cada participante.

NARRATIVAS FORMATIVAS

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola localizada no bairro Benedito Bentes, em Maceió/AL, que atende majoritariamente estudantes residentes no próprio território e em áreas próximas. Inaugurada em 2015, a instituição integra a política de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de Alagoas e, atualmente, participa do Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), com organização curricular estruturada entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF) de Aprofundamento. A escola atende 458 estudantes do Ensino Médio, distribuídos em 12 turmas, com jornada ampliada de nove horas diárias, contemplando componentes curriculares como Projeto de Vida, Eletivas, Estudos Orientados, Projetos Integradores, Laboratórios e Práticas Territoriais.

O perfil dos estudantes evidencia desafios sociais importantes, como a presença significativa de famílias vinculadas a programas assistenciais, desigualdades no acesso à internet e aos

bens culturais, além do uso frequente do aparelho celular como principal forma de acesso à cultura digital. Desse modo, a escola parceira constitui um espaço-tempo de formação privilegiado para a investigação, por articular as demandas concretas do EMTI, as especificidades da Educação Física escolar e as experiências formativas vivenciadas pelas bolsistas no cotidiano do PIBID.

A seguir, são apresentadas as narrativas formativas construídas nos diferentes espaços-tempos do Ensino Médio em Tempo Integral, a partir das experiências das bolsistas no contexto do PIBID/EF/Maceió. A BID 1 apresenta as experiências e mediações pedagógicas desenvolvidas no componente curricular Oferta Eletiva, a partir da temática dos Esportes Adaptados. A BID 2 relata as vivências construídas no componente curricular Educação Física, considerando o contexto da educação em tempo integral. Por fim, a BID 3 discute o desenvolvimento do componente Projeto de Vida, com enfoque na relação entre práticas corporais voltadas à promoção da saúde, qualidade de vida e bem-estar e os projetos de vida dos estudantes. Embora organizadas a partir de diferentes espaços-tempos de formação, as narrativas refletem experiências construídas coletivamente no cotidiano do PIBID/EF/Maceió, evidenciando múltiplas dimensões da formação docente no EMTI.

Oferta Eletiva como mediação formativa para o aprofundamento curricular

A Oferta Eletiva é um componente curricular planejado a partir de uma temática específica, com ementa, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação próprios. De acordo com o Docu-

mento Orientador do pALei (2019), sua proposta deve articular conhecimentos, habilidades e atitudes, considerando as necessidades do público atendido, os interesses dos estudantes e sua relação com a proposta pedagógica da unidade escolar. Nesse sentido, a Oferta Eletiva constitui um espaço-tempo de formação que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis, interdisciplinares e contextualizadas, favorecendo aprendizagens significativas e a ampliação das experiências formativas no EMTI.

A partir dos tensionamentos discutidos durante a semana pedagógica, no início do ano letivo de 2025, acerca dos desafios da Educação Inclusiva no contexto escolar, o professor supervisor, em parceria com os BIDs do PIBID/EF/Maceió, propôs o desenvolvimento da temática dos esportes adaptados no componente curricular Oferta Eletiva, considerando o interesse dos estudantes pelas modalidades esportivas coletivas e individuais.

O componente foi ofertado a 40 estudantes da 2ª série do Ensino Médio, oriundos de diferentes turmas. A proposta foi organizada em quatro unidades temáticas: a primeira abordou os direitos das pessoas com deficiência e as barreiras enfrentadas nos processos de inclusão; a segunda discutiu a compreensão da inclusão por meio dos esportes adaptados; a terceira contemplou as modalidades individuais do esporte adaptado; e a quarta voltou-se às modalidades coletivas, com a realização de um torneio de vôlei sentado como atividade de encerramento.

A respeito da vivência no componente curricular Oferta Eletiva, destaco que as experiências pedagógicas desenvolvidas possibilitaram diferentes aprendizagens formativas. O mape-

amento permitiu reconhecer as percepções iniciais dos estudantes, evidenciando estereótipos, desconhecimentos e visões capacitistas que precisavam ser problematizadas. As aulas reflexivas e dialogadas contribuíram para ampliar a compreensão histórica, social e política sobre a pessoa com deficiência, favorecendo o debate sobre barreiras arquitetônicas, nomenclaturas, capacitismo e inclusão. Já as vivências práticas com esportes adaptados, como *goalball* e corrida com guia, evidenciaram a importância das experiências corporais para a sensibilização, a empatia, a cooperação e o respeito às diferenças.

Essa experiência foi transformadora para mim enquanto futura professora, pois aprendi, na prática, que incluir não depende apenas de boa vontade, mas exige planejamento, reflexão, criticidade e criatividade. Compreendi que as propostas pedagógicas precisam despertar, desde o início, a curiosidade dos estudantes, favorecendo maior participação e envolvimento nas atividades.

Ao mesmo tempo, perceber que alguns estudantes ainda mantinham visões capacitistas, mesmo após as vivências, mostrou-me que a mudança de olhar é um processo lento, contínuo e formativo. Hoje, sinto-me mais preparada para criar estratégias pedagógicas que promovam maior engajamento, escuta e participação dos estudantes. Essa vivência me mostrou que o esporte adaptado, quando bem mediado, pode constituir uma ferramenta potente não apenas para o ensino de conteúdos, mas também para a construção de uma escola mais humana, inclusiva e sensível às diferenças.

Educação Física no desenvolvimento integral no ensino médio

A Educação Física, com carga horária de 80 horas distribuídas em duas aulas semanais, desempenha papel relevante na formação integral dos jovens ao promover reflexões e experiências relacionadas ao corpo, ao movimento e à cultura corporal. Nessa perspectiva, o componente ultrapassa uma compreensão centrada apenas na prática esportiva, favorecendo discussões sobre saúde, lazer, inclusão, identidade, qualidade de vida e participação social, articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas no processo formativo dos estudantes.

Durante nossa atuação no ano letivo de 2025, desenvolvemos intervenções pedagógicas na Educação Física a partir de três eixos temáticos: Corpo, Saúde e Qualidade de Vida; Mulheres no Esporte; e Esporte e Saúde. Esses eixos possibilitaram abordar a cultura corporal de forma ampliada, articulando práticas corporais, reflexão crítica e temas relevantes para a formação integral dos estudantes.

Além das aulas, nós, BIDs, também vivenciamos experiências que extrapolaram a intervenção direta com as turmas, como a participação no projeto junino, no planejamento e na execução dos jogos internos, nos conselhos de classe e em momentos de formação continuada de professores. Essas vivências ampliaram nossa compreensão sobre o trabalho docente, evidenciando que a atuação do professor de Educação Física no Ensino Médio Integral envolve a participação em diferentes espaços-tempos de formação, planejamento, gestão pedagógica e construção coletiva da vida escolar.

Durante essa vivência, pude repensar minha própria escolha pela docência, pois a experiência no PIBID também se constituiu como um momento de reflexão sobre os desafios da profissão e sobre o compromisso humano envolvido no ato de ensinar. Os aprendizados construídos ampliaram minhas habilidades de planejamento, adaptação pedagógica, trabalho coletivo e reflexão sobre a prática. Outro ponto relevante foi a aproximação com a escola pública antes dos estágios supervisionados, o que ampliou minha compreensão sobre seu cotidiano e sobre as múltiplas responsabilidades docentes.

Por outro lado, essa trajetória também despertou questionamentos sobre a profissão docente, especialmente diante da falta de valorização do professor, da sobrecarga de funções e das diversas responsabilidades assumidas no cotidiano da escola. Assim, a experiência contribuiu para uma formação mais crítica, sensível e conectada com os desafios reais da docência, permitindo compreender a atuação docente para além da sala de aula e reconhecer a complexidade das relações pedagógicas, sociais e humanas.

Projeto de vida e o protagonismo juvenil

O Projeto de Vida é um componente curricular com carga horária de 80 horas, distribuídas em dois encontros semanais, voltado à formação integral dos estudantes. Sua proposta possibilita reflexões sobre identidade, autonomia, escolhas, trajetórias escolares, participação cidadã e perspectivas profissionais. No contexto da Lei nº 14.945/2024, esse componente reafirma seu papel como estratégia pedagógica de apoio aos jovens na

construção de escolhas mais conscientes em suas dimensões escolar, pessoal e profissional.

Em nossa atuação, desenvolvemos intervenções ao longo do ano letivo, articuladas a três temáticas centrais: Corpo e Saúde, Autoidentidade e Cultura Digital. Essas propostas buscaram contribuir para a formação integral dos estudantes, estimulando a reflexão crítica, o cuidado consigo, a responsabilidade social e a compreensão dos impactos das práticas corporais e digitais no cotidiano. As atividades abordaram temas como vida fisicamente ativa, aptidão física, autoaceitação, relações consigo mesmo, apostas on-line e uso excessivo de jogos digitais, por meio de estudos de caso, dinâmicas participativas e estratégias dialogadas.

A experiência no componente Projeto de Vida me permitiu desenvolver uma compreensão de ensino distinta de práticas centradas apenas na exposição de conteúdos, sobretudo por abordar temas relevantes para a vida social e pessoal dos estudantes por meio de uma prática reflexiva e dialogada. Nesse sentido, o componente demonstrou sua relevância tanto para a formação social e cidadã dos estudantes quanto para minha constituição enquanto futura professora.

Destaco que essa vivência ampliou minha compreensão de que o ambiente escolar vai além da abordagem de conteúdos, configurando-se também como espaço de formação pessoal, social e profissional. Assim, minha participação ativa como BID contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e contextualizadas com a realidade dos estudantes, ao mesmo tempo em que fortaleceu meu próprio

processo formativo no PIBID/EF/Maceió, em articulação com a formação proporcionada pela universidade.

Essa experiência foi significativa para minha formação como futura professora, pois me fez compreender que o componente Projeto de Vida exige uma postura docente pautada na escuta, na sensibilidade e na mediação de temas que atravessam diretamente a vida dos estudantes. Essa vivência também fortaleceu minha capacidade de planejar intervenções mais contextualizadas, dialogar com os interesses juvenis e reconhecer a escola como um espaço de acolhimento, orientação e construção de sentidos para as dimensões pessoal, social e profissional da vida dos estudantes.

Sentidos formativos produzidos nas narrativas das BIDs

As narrativas apresentadas pelas BIDs evidenciaram o PIBID como um espaço de formação potencializado pelas mediações entre universidade e escola. As participantes destacaram essa aproximação como elemento essencial para o desenvolvimento de saberes docentes construídos na prática, na reflexão coletiva e no contato com os desafios concretos do cotidiano escolar. Conforme Felício (2014) e Gimenes (2021), o PIBID, enquanto terceiro espaço formativo, possibilita aos licenciandos articular conhecimentos acadêmicos, saberes experienciais e práticas pedagógicas situadas, ampliando sua formação para além dos limites curriculares da universidade.

Destaca-se, ainda, a ampliação das vivências formativas para além da sala de aula. Conforme Felício (2014), o PIBID permite ao BID uma vivência aprofundada da rotina escolar, envol-

vendo atividades extraclasse, planejamento, conselhos de classe, formações continuadas e experiências que compõem o currículo oculto da instituição. Nesse sentido, o programa favorece a compreensão de que a docência envolve também decisões pedagógicas, mediações institucionais e responsabilidades coletivas que atravessam o trabalho docente.

Em linhas gerais, as narrativas evidenciam que a atuação nos componentes Educação Física, Oferta Eletiva e Projeto de Vida permitiu vivenciar diferentes espaços-tempos de formação, marcados por práticas interdisciplinares, projetos pedagógicos e ações voltadas ao protagonismo juvenil. Nesse sentido, o PIBID ampliou a compreensão das bolsistas sobre a docência, ao revelar que o trabalho do professor no EMTI envolve a participação em uma rotina escolar mais extensa, integrada e atravessada por múltiplas demandas formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas evidencia que o PIBID/EF/Maceió apresentou-se às BIDs como terceiro espaço formativo, ao favorecer a construção de saberes docentes nos diferentes espaços-tempos do EMTI, articulando vivências curriculares, registros reflexivos e momentos coletivos de problematização. O tensionamento entre os desafios da prática escolar e os conhecimentos da formação inicial possibilitou às BIDs vivências mais contextualizadas, articulando teoria, prática, planejamento, intervenção pedagógica e participação na rotina ampliada da escola.

A vivência curricular proporcionada pelo EMTI permitiu às BIDs compreender o desenvolvimento integral dos estudan-

tes a partir das práticas interdisciplinares presentes nos Itinerários Formativos. Assim, o PIBID destacou-se como uma política formativa capaz de aproximar os licenciandos dos desafios concretos da escola pública, contribuindo para uma formação docente alinhada às demandas da educação contemporânea e para a compreensão do EMTI como um espaço-tempo de formação marcado pela articulação curricular, pelo protagonismo juvenil e por múltiplas demandas pedagógicas.

Contudo, os limites de financiamento do PIBID podem restringir o alcance do programa e o aprofundamento das vivências formativas, sobretudo por contemplar apenas uma parcela dos licenciandos, o que evidencia a necessidade de investimentos que assegurem sua continuidade, ampliação e qualidade pedagógica. Assim, embora se configure como uma política formativa relevante, seu fortalecimento mostra-se fundamental para ampliar o acesso de futuros docentes a experiências qualificadas de inserção, mediação e reflexão no cotidiano da escola pública.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral – pALei: Ensino Médio**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394/1996, a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

GATTI, B. A. *et al*. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GIMENES, C. I.. O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20180096, 2021.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

7 LETRAMENTO NO PIBID LETRAS-PORTUGUÊS: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA SOBRE CULTURA NORDESTINA COM ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA

Dayane Vanessa Guimarães da Silva
José Rai Belo da Silva
Daniel Felipe Mendonça de Assis
Maria Laura Gomes da Costa
Lúcia de Fátima Santos

INTRODUÇÃO

A afirmação de que as relações entre educação pública e programas de formação de professores/as configuram-se como uma proposta desafiadora e, ao mesmo tempo, fértil para a formação docente é amplamente conhecida e discutida em diferentes espaços, tanto nas escolas de educação básica quanto nas universidades.

Nesse sentido, a permanência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma importante forma de aproximação entre universidade e escolas de educação básica e exerce papel fundamental na promoção de uma formação crítica, tanto para os/as professores/as participantes

dos projetos de cada área de ensino quanto para os/as bolsistas envolvidos/as, além de contribuir para o desenvolvimento das turmas participantes e para o fortalecimento das escolas. Compreendemos, assim, que o espaço escolar abrange diferentes vivências sociais e culturais que se relacionam entre si. Sob essa perspectiva, nas aulas de Língua Portuguesa, quando pensadas para além de uma abordagem exclusivamente gramatical e normativa, é possível desenvolver reflexões sobre identidades culturais, desigualdades e diferentes realidades sociais.

Subsidiada por essa perspectiva, uma das atividades desenvolvidas pelo PIBID, no âmbito do Núcleo de Iniciação à Docência (NID) de Letras-Português da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), consistiu na elaboração de um projeto didático voltado à abordagem da cultura nordestina, envolvendo problemáticas relacionadas a discursos estereotipados, xenofóbicos e de desigualdade social presentes em práticas de letramento.

Em função dos desdobramentos das atividades desenvolvidas nesse projeto didático, neste capítulo temos como objetivo discutir de que modo os/as professores/as em formação inicial do PIBID de Letras-Português da UFAL contribuíram para a construção de posicionamentos críticos e reflexivos dos/as alunos/as durante um projeto de intervenção sobre a cultura nordestina, a partir de práticas de leitura e escrita. Para isso, foram observados os discursos e as reflexões apresentados pelos/as alunos/as antes e após a realização das atividades pedagógicas, com o intuito de identificar possíveis mudanças relacionadas à valorização cultural, ao reconhecimento identitário e à reflexão sobre preconceitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fundamentamos as discussões propostas neste capítulo na concepção contemporânea e indisciplinar de Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; 2009; Fabrício, 2006; Pennycook, 2006), que tem como foco de investigação questões relacionadas ao uso da linguagem nas práticas sociais, culturais, políticas, históricas e identitárias. Também recorremos às abordagens de Kleiman (2008; 2005; 2001), Rojo (2008), Street (2014) e Freire (1989) sobre letramentos como práticas discursivas de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas sob uma visão crítica, que corresponde, segundo afirma Freire (1989), à compreensão de que:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Essa posição de Freire pode ser diretamente relacionada à perspectiva ideológica de letramento defendida por Street (2014, p. 172), que compreende as práticas letradas tanto "[...] como aspectos da cultura como também das relações de poder". Sob essa perspectiva, fundamentada nas reflexões desse autor, Kleiman (2008) afirma que as práticas de letramento são "social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos das instituições em que ela foi adquirida".

Sob essa perspectiva ideológica de letramento, as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa distanciam-se da concepção de leitura e escrita como reprodução de sentidos preestabelecidos e embasam-se em uma visão discursiva. Para Kleiman (2005):

> Se consideramos a prática social como um dos elementos estruturadores do trabalho escolar, o ensino da leitura e da produção textual pode ser ampliado com vistas a incluir as leituras passageiras da paisagem urbana, como letreiros nas estradas, avisos nas ruas e em guichês, grafites, pichações (Kleiman, 2005, p. 56).

Desse modo, as práticas de leitura e de escrita devem dialogar diretamente com as vivências sociais dos/as estudantes. Como a concepção de letramento ideológico centra-se no uso social, prático e funcional da escrita, não basta saber decodificar ou reproduzir por escrito um texto; é preciso compreender criticamente e produzir sentidos sobre o que se leu e escreveu. Assim, o conceito ultrapassa a habilidade mecânica de ler e escrever.

Participar com domínio das práticas de letramento significa responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a cultura escrita. Na escola e nas demais esferas sociais, o sujeito letrado não apenas domina o código, mas também faz uso da linguagem em seu cotidiano para interagir, assumir posicionamentos com reflexão e crítica e, assim, construir sentidos nas diversas interações de que participa. Nos termos bakhtinianos (Bakhtin, 2011), corresponde à caracterização de um sujeito responsivo e ativo.

Nesse contexto, em correspondência com o objetivo que elencamos para a análise dos dados, refletir sobre a cultura nordestina também implica discutir o preconceito linguístico, a (des)construção da identidade, entre outros aspectos, visto que, como indica Hall (2006), a formação das identidades envolve tanto aspectos no âmbito da linguagem quanto na relação desta com a sociedade.

Assim, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também o espaço em que a identidade é constituída e onde relações de poder se manifestam. Ao construirmos práticas de letramento como subsídios para o combate a ações preconceituosas e discriminatórias, visamos colaborar para uma consciência social e crítica a respeito do território nordestino, como também para a construção de identidades culturais e sociais dos/as alunos/as, num processo contínuo de formação e transformação (Hall, 2006). Por fim, esperamos contribuir para reflexões acerca da valorização da cultura nordestina nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto escolar.

METODOLOGIA

A perspectiva metodológica que adotamos corresponde à abordagem qualitativa interpretativista, na medida em que privilegia a interpretação dos sentidos produzidos pelos/as estudantes em suas práticas de leitura e escrita, concebendo tais produções como enunciados situados histórica e socialmente. O tratamento dos dados realizou-se mediante o cruzamento entre o material empírico produzido em sala de aula e o referencial teórico adotado, visando compreender de que modo as práticas

de leitura e escrita contribuíram para a constituição de um olhar crítico em torno das dinâmicas sociais e culturais vivenciadas pelos estudantes.

Trata-se de um *corpus* constituído por textos produzidos pelos/as alunos/as de uma das escolas públicas de educação básica na qual o NID de Letras-Português desenvolve atividades e ações, concebendo esse espaço como um contexto de construção coletiva de conhecimentos, experiências e práticas sociais mediadas pela linguagem. Desse modo, vale ressaltar a importante interação entre universidade e escola no trabalho promovido pelo PIBID como modo de fortalecimento e ampliação da formação docente, tanto daqueles que estão em formação inicial quanto daqueles em formação continuada, como se confirma nas discussões propostas em Santos (2015) e Luiz, Paz e Santos (2015).

Na análise dos dados, tomam-se como objeto empírico as produções textuais elaboradas por estudantes de uma turma de 8º ano, no contexto do projeto pedagógico "(Re)descobrindo o nosso Nordeste", caracterizando-se como uma intervenção pedagógica orientada pela problematização de discursos socialmente circulantes sobre a região nordestina, notadamente aqueles marcados por estereótipos e manifestações de xenofobia.

As atividades foram estruturadas de modo a fomentar, inicialmente, a reflexão referente às formas pelas quais o Nordeste é discursivamente representado pelo olhar do outro, sobretudo aquele constituído em mídias, redes sociais e demais discursos que circulam no espaço digital, frequentemente marcados por produções de sentido que incidem sobre os/as próprios/as estu-

dantes, levando-os/as, por vezes a se reconhecerem em imagens estereotipadas produzidas externamente. Nesse movimento, preconizamos trabalhar possíveis atividades com o intuito de ressignificar essas representações, favorecendo a constituição de posicionamentos críticos, reflexivos e argumentativamente consistentes dos/as alunos/as.

As propostas de produção textual foram motivadas por momentos de discussão e mediação conduzidos pelos/as professores/as regentes do PIBID, alinhando-se a práticas pedagógicas que compreendem a construção do conhecimento como resultado dos desdobramentos das abordagens elaboradas coletivamente em sala de aula. Nesse sentido, a análise não se orienta por uma perspectiva pragmática quantitativa dos dados ou do desempenho linguístico dos estudantes sob critérios estritamente gramaticais, mas sim pela compreensão das práticas de escrita que deram suporte à ampliação de uma leitura crítica mais consistente, permitindo aos/às discentes posicionarem-se enquanto sujeitos implicados em práticas sociais de linguagem.

Nesse ínterim, as produções analisadas estão alicerçadas em textos do gênero comentário, elaborados a partir da proposta "Como me sinto ao ver o Nordeste sendo representado por estereótipos?", além de autoavaliações diagnósticas realizadas ao término do projeto, nas quais os/as estudantes refletiram sobre conhecimentos prévios, aprendizagens construídas e possíveis deslocamentos de percepção ao longo do percurso formativo. Integram ainda o *corpus* atividades de leitura e discussão de materiais midiáticos, especialmente vídeos que tematizam a xe-

nofobia dirigida ao povo nordestino, seguidos de debates orientados por roteiros prévios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise do *corpus* que constituímos, observamos que os/as alunos/as são constantemente influenciados(as) por discursos de diferentes esferas sociais, incluindo a familiar, a social, a midiática e a escolar. Assim, o trabalho que desenvolvemos considerou essa realidade para promover uma formação crítica e reflexiva dos/as alunos/as sob a ótica do letramento como elemento crucial da prática social (Kleiman, 2005). A partir das práticas de leitura e de escrita realizadas, os/as estudantes tiveram contato com discussões sobre tópicos como as visões estereotipadas, o preconceito linguístico e o apagamento cultural sofrido pela região Nordeste na contemporaneidade. Para isso, eles/as foram incentivados/as a produzir textos reflexivos que expressassem suas posições críticas sobre a realidade sociocultural em que estão inseridos/as.

Em seguida, examinaremos como os textos produzidos refletem a presença de posicionamentos críticos, a partir das discussões realizadas em sala de aula. Num primeiro momento do projeto, foi solicitado aos/às alunos/as que produzissem um comentário sobre preconceito e xenofobia após as leituras e abordagens desenvolvidas nas aulas. Para dado de análise, selecionamos o comentário de Samira, intitulado “O nordeste malvisto”:

> Tanto na internet como fora, nós nordestinos costumamos ver comentários esteriotipados e preconceituosos sobre o nordeste. Muitos asso-

> ciam e até retratam o nordeste como um lugar de seca, de pobreza, de um povo extremamente sofrido e há também os que subestimam o nível intelectual e de inteligência dos nordestinos. Eu acho essa visão errada do nordeste, frustrante e completamente equivocada, pois o que era pra ser só uma visão estereotipada já virou preconceito (Samira, 2025).

Destacamos, inicialmente, no comentário da aluna, que ela reconhece as características de um campo semântico de palavras estereotipadas associadas à região Nordeste: pobreza, seca, sofrimento e baixa intelectualidade. Após a apresentação dessas características, Samira imediatamente se posiciona ao avaliá-las negativamente como "frustrante e completamente equivocada", explicitando um nível de reflexão mais elevado do que uma simples identificação do problema e uma crítica generalizada, uma vez que apresenta, de maneira breve e objetiva, que enxerga uma linha tênue entre a generalização e o preconceito contra pessoas de um determinado local: "o que era pra ser só uma visão estereotipada já virou preconceito".

Esse posicionamento de Samira também foi observado nos comentários de outros/as alunos/as que expressaram criticidade sobre a realidade nordestina em que se situam. Para ampliar essa compreensão, foi apresentada à turma a reportagem "Preconceito contra nordestino" (CECIP; TV Maxambomba, 1991). O vídeo transmitido em sala apresentava um projeto de lei no Rio de Janeiro que buscava "limpar" a cidade, deslocando os nordestinos, a fim de levá-los de volta ao Nordeste. Na discussão com a turma, foram identificados mais estereótipos

atribuídos aos nordestinos e discursos xenofóbicos promovidos tanto pelo entrevistador quanto pelos/as entrevistados/as. As produções textuais do/as alunos/as expõem como eles/as foram afetados/as pela reportagem, identificando as falas preconceituosas reproduzidas, como Raissa pontua ao escrever o seguinte comentário:

> O jornal coloca uma placa com a escrita "Projeto sem Paraibas o rio vai ficar melhor.", [...] faz ofenças sobre os nordestinos, [...] oferece passagem de volta para o nordeste sem volta. O jornalista faz entrevistas e afirma que os nordestinos "so bebemos cachaças e ficamos jogados nas calçadas como mendigos", [...] afirma que os nordestinos somos feio e cabeçudos [...] boa parte é verdade, [...] tiraria o 'cabeçudos' e botaria 'estressados' [...] que se encaixa melhor com nossas características (Raissa, 2025).

Inicialmente, a estudante classifica a posição do jornalista como ofensiva e descreve as partes que chamaram sua atenção enquanto assistia à reportagem. Em sua reflexão, ela reconhece a forma negativa como os/as nordestinos/as são rotulados/as e a xenofobia que sofrem, mas surpreende posteriormente quando pontua que "boa parte é verdade, [...] tiraria o 'cabeçudos' e botaria 'estressados' [...] que se encaixa melhor com nossas características".

Com a inclusão do trecho final, Raissa revela como esse discurso é internalizado na sociedade e como as próprias vítimas de discriminação são passíveis de reproduzir o preconceito que sofrem. Ademais, o discurso contraditório da aluna evidencia que a escrita do comentário a leva à reflexão crítica sobre

sua identidade regional. Também é importante destacar sua resistência em concordar com o discurso promovido, pois a aluna filtra o que julga ser verdadeiro ao não considerar tudo aquilo que foi dito, mas apenas uma parte. Por isso, procura corrigir o termo "cabeçudos", que a incomodou. Isso evidencia o que Kleiman (2005) chama de prática situada, uma vez que sua resposta é alicerçada em sua compreensão sobre uma situação real e contextualizada, que a possibilitou fazer uma sugestão quanto à substituição de "cabeçudos" por um termo que julgou mais adequado: "estressados".

Outro dado que confirma o impacto das atividades do projeto didático que desenvolvemos na aprendizagem corresponde ao modo como as práticas reflexivas elaboradas com a turma se refletiram na evolução dos comentários, quando os/as alunos/as passaram a indicar uma resistência mais elaborada à efetivação de preconceitos. Um exemplo disso é esta ponderação feita por Jéssica:

> E esse assunto me deixou um pouco pensativa, porque as pessoas de outras regiões falam uma coisa que eles nem sabem se é verdade, e eles so acham que os nordestinos só são assim por causa de filmes, [...] não vejo motivos para eles serem tão xenofóbicos assim (Jéssica, 2025).

Nesse enunciado, Jéssica indica a razão pela qual as pessoas são tão xenofóbicas, argumentando que não há fundamentação para os preconceitos em relação aos nordestinos, uma vez que "falam uma coisa que eles nem sabem se é verdade", reproduzindo o que é produzido e divulgado por filmes. É váli-

do ressaltar que essa rejeição aos estereótipos e o estudo sobre como os/as nordestinos/as se veem e são vistos/as promovem não apenas a valorização cultural, como também introduzem o autorreconhecimento identitário regional desses/as estudantes sob uma ótica inédita.

Diante disso, reforçamos a importância da formação crítico-reflexiva nas escolas e seu impacto real no processo de aprendizagem dos estudantes. A manifestação desses efeitos no processo de formação dos alunos pode ser verificada neste outro trecho do texto de Jéssica: "Eu não sabia muito sobre esse tema, mas essa reportagem me fez ter muito interesse no assunto. [...] E quero aprender mais sobre o que as pessoas pensam do nordeste e de outros lugares também" (Jéssica, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das discussões tecidas no decorrer da análise apresentada, reiteramos a perspectiva de que a sala de aula e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente, nas quais os/as discentes também se inserem como parte constitutiva desse processo, devem estar em diálogo com abordagens que compreendam o letramento como prática social no ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas pelo PIBID Letras-Português evidenciaram como práticas de leitura e escrita orientadas pela problematização de preconceitos podem favorecer a construção de posicionamentos mais reflexivos diante de discursos discriminatórios e socialmente naturalizados. Na análise das produções dos/as alunos/as, observamos que eles/as passaram não apenas a identificar discur-

sos xenofóbicos e estereotipados direcionados ao Nordeste, mas também a questionar os sentidos produzidos por tais discursos e os impactos que eles exercem sobre a percepção das identidades nordestinas.

Assim, as experiências delineadas no percurso do projeto didático desenvolvido orientaram-se para a promoção de leituras críticas das representações midiáticas e sociais sobre o Nordeste, permitindo aos/às estudantes analisar como determinados discursos operam por meio de generalizações, apagamentos culturais e preconceitos historicamente consolidados. Nessa lógica, compreendemos o letramento enquanto prisma fecundo para propiciar aos indivíduos "analisar e criticar as relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais" (Andreotti, 2008, p. 43), mobilizando a capacidade de os/as alunos/as questionarem concepções errôneas socialmente sedimentadas, refletirem criticamente sobre os discursos que permeiam suas realidades e, desse modo, desestabilizarem a reprodução de vieses preconceituosos historicamente consolidados. Dessa maneira, entendemos que trabalhar com/sobre a linguagem em uma concepção crítica implica reconhecer os/as alunos/as como sujeitos históricos e sociais, interpelados por discursos, vivências e disputas de sentidos que precisam ser exploradas no espaço escolar.

Por fim, retomamos os pressupostos freirianos ao entendermos que "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo", mas "por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (Freire, 1989, p. 13). Sob essa ótica, as expe-

riências vivenciadas no projeto "(Re)descobrindo o nosso Nordeste" demonstraram como práticas de leitura e escrita podem configurar-se como subsídios para o reconhecimento identitário e a ampliação dos repertórios sociais e discursivos dos/as estudantes. Face a essas considerações, acreditamos que as atividades promovidas ao longo do projeto concorreram para que os/as alunos/as refletissem sobre os discursos preconceituosos direcionados ao Nordeste, ampliando seus olhares acerca de sua cultura, identidade e lugar social e, nesse entrelaçamento, se percebessem como sujeitos capazes de insurgir-se contra dizeres discriminatórios e de se posicionar criticamente frente às realidades sociais das quais fazem parte.

O propósito das atividades foi estimular a valorização cultural dos/as estudantes, bem como trabalhar a ideia de resistência da comunidade nordestina em meio à discriminação. Dessa forma, as intervenções pibidianas contribuíram para uma formação crítico-reflexiva, possibilitando que os/as alunos/as pudessem analisar diferentes formas de discurso e construíssem um repertório sobre a própria cultura, passando a examiná-la sob novas perspectivas. Desse modo, buscamos contribuir para reflexões acerca da valorização da cultura nordestina, em seus variados formatos de representação social, nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. *In*: **Global citizenship in the English language classroom**. British Council, 2008. p. 40-47.

CECIP; TV MAXAMBOMBA. **Preconceito contra Nordestino**. Direção: Valter Filé. Nova Iguaçu, RJ, 1991. 1 vídeo (11 min 46 s). Publicado pelo canal TV Maxambomba. Disponível em: https://youtu.be/Df3l-68Bk14w. Acesso em: 19 ago. 2026.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. 23º Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11º. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª. ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: CEFIEL/IEL/Unicamp; Ministério da Educação, 2005. (Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais).

LUIZ, S. M. B.; PAZ, S. R.; SANTOS, L. F. **Universidade e escola**: reflexões sobre práticas pedagógicas no PIBID. Recife, UFPE, 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. (orgs.). **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

ROJO, R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". *In*: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.10 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 65-90.

SANTOS, L. F. Práticas de leitura no PIBID: construindo espaços de singularidade, responsabilidade e tática. *In*: QUARESMA, F.; SIMÕES, D. **Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas**. Campinas, Pontes Ed., 2015, p. 75-90.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1º Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

8 PIBID E OS NOVOS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Ismar Francisco Prado Torres
Adson Júnior Carvalho da Silva
Isabelly Cristine Ferreira Barbosa
Marcos Bruno Beltrão de Azevedo Cavalcanti Santana
Monassés de Melo Gomes

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo desenvolver uma reflexão teórico-metodológica acerca da relação entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C. Simões, seus bolsistas e duas escolas públicas do estado de Alagoas. Pretende-se desenvolver reflexões preliminares acerca do ensino-aprendizagem sob a perspectiva de graduandos em processo de formação, mediados pelo supervisor do PIBID. Tal perspectiva é estimulante à medida que possibilita um olhar que permeia dois universos distintos, mas que necessitam de intenso diálogo: a Universidade e a Escola Pública.

Além disso, os pibidianos, atuando paralelamente em suas graduações e no PIBID, possuem a capacidade de refletir

sobre as atuações dessas instituições no que tange ao ambiente da sala de aula como um todo, assim como acerca de possíveis aproximações e distanciamentos entre ambas no contexto local. Os pibidianos também se apresentam como agentes transformadores da educação pública, pois possuem presença e atuação privilegiadas em duas instituições que definem a educação do país em seus mais variados níveis. Sendo assim, a presente pesquisa parte do pressuposto de que o PIBID, com foco especial em seus bolsistas, serve como ferramenta essencial para o desenvolvimento de reflexões profícuas acerca da formação docente em Filosofia no Brasil contemporâneo.

A presente pesquisa constitui-se como uma reflexão teórico-metodológica acerca do ensino de Filosofia na Escola Pública, sob as perspectivas de bolsistas do PIBID, a partir de um recorte que compreende o período de dezoito meses de atividade na iniciação à docência. Como se sabe, os bolsistas possuem um(a) supervisor(a), que atua como docente da escola, assim como um(a) coordenador(a), que atua como docente do curso de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C. Simões. Para a construção da presente pesquisa, incluindo o desenvolvimento deste artigo, o supervisor do PIBID desenvolveu um questionário direcionado aos pibidianos (ver a seção "Metodologia"). A partir desse questionário, foram elencados os pontos mais relevantes acerca das perspectivas elaboradas pelos bolsistas, que serviram de base para o desenvolvimento teórico da presente discussão, exposta aqui de modo dissertativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma ideia de educação

Em primeiro lugar, é útil pensar, para que se tenha uma base histórica como meio de introdução à presente reflexão, o que se compreende por educação em seu sentido mais originário, no que diz respeito à cultura ocidental. Em relação ao Brasil, com seu histórico de colonização, desigualdade social e injustiças historicamente perpetuadas, encontram-se paralelos que remontam, inevitavelmente, a diversos aspectos da cultura europeia, não apenas moderna, mas também relacionados, direta e indiretamente, à formação do homem grego e à sua *paideia*. Traçar tal paralelo serve para compreender, ainda que de maneira introdutória, a relação histórica que o Brasil possui com a Europa moderna e o modo como esses elementos se integram a determinadas necessidades contemporâneas presentes nas normativas escolares oficiais.

Vejamos o trecho abaixo para elucidar a questão da cultura grega como ponto fundamental daquilo que se concebeu, posteriormente, como educação formal na Europa:

> Colocar estes conhecimentos [estéticos e intelectuais] como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os Gregos viram pela primeira vez que a educação

> tem de ser também um processo de construção consciente (Jaeger, 2001, p. 13).

O trecho supracitado relaciona, como novidade grega na história da civilização, uma alta performance artística e intelectual a uma consciência formativa. Portanto, "saber-se homem" e tomar a si mesmo como objeto de contemplação e estudo definem as bases da cultura grega, que se expressam em sua arte, política, filosofia etc. É útil refletir sobre tal questão, à medida que a educação grega reflete, em algum grau, os princípios do individualismo moderno (Jaeger, 2001). A educação, nesse sentido, assemelha-se ao caminho da filosofia em solo grego: desvencilha-se das antigas convenções e dos mitos e procura constituir-se como espaço para a formação individual e coletiva, abrindo espaço para o desenvolvimento do sujeito em seu meio, por meio de um processo formativo consciente e evolutivo.

Educação nacional contemporânea

Diante dessas considerações histórico-filosóficas preliminares, faz-se útil, a partir de agora, desenvolver algumas reflexões sobre o contexto atual da educação nacional. É proveitoso observar alguns trechos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente do Ensino Médio, para que se possa compreender alguns paralelos entre a tradição educacional europeia e as novas necessidades da realidade educacional contemporânea. Vejamos o primeiro parágrafo da BNCC, o qual abre a sessão acerca das ciências humanas e sociais aplicadas:

> BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia,

> História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (Brasil, 2018, p. 547).

É possível observar uma base curricular pautada pela ideia de "conduta humana", indicativa, portanto, de um princípio ético como norma primordial de tais definições. Também reverbera, inevitavelmente, o sentido político da educação, em seus termos mais originários, que apontam para a relação entre o Eu e a *polis*. Termos como "ética", "justiça", "solidariedade" e "combate aos preconceitos" parecem ecoar o desejo de um tipo de ensino público ancorado em princípios que precisam ter como resultado a boa convivência, sendo a escola um espaço para o desenvolvimento individual e cidadão. Somente após esse mote principal, questões mais especificamente filosóficas são tratadas no documento, como a capacidade de abstração, por exemplo.

Mais adiante, é possível observar, no texto da BNCC referente às Ciências Humanas e Sociais, o desenvolvimento desse sentido ético integrado a determinadas necessidades contemporâneas concernentes ao meio educacional:

> Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para

> a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções (Brasil, 2018, p. 549).

Evidencia-se a necessidade de uma formação ética que esteja integrada ao protagonismo juvenil e à interdisciplinaridade. Ou seja, o que se almeja é um desenvolvimento mais amplo da formação individual, com a participação ativa do alunado, levando em conta suas vivências e aspirações particulares, assim como uma forma de ensino que possa dialogar com outras áreas do saber, recorrendo a elas sempre que necessário.

Tal amplitude, ao romper com os moldes tradicionais da aula expositiva, obviamente requer uma estrutura adequada que ofereça espaços correspondentes a tais expectativas. A própria BNCC (Brasil, 2018, p. 472) aponta para a criação de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criações artísticas no ambiente escolar.

É a partir desse contexto que foi extraído o relato dos pibidianos que integram a presente pesquisa. É possível adiantar, sem grandes surpresas, que a realidade educacional alagoana,

refletida aqui a partir de um recorte específico, está aquém daquilo que é normatizado pela BNCC. O olhar privilegiado dos bolsistas do PIBID possibilita uma reflexão mais realista sobre as dificuldades, transformações e possibilidades relacionadas à educação pública de nível básico.

A realidade escolar

Dos relatos extraídos dos pibidianos, um dado teve maior relevância em relação à vivência escolar como um todo: a falta de interesse dos alunos pelas aulas de Filosofia, pelas matérias eletivas e pelos itinerários formativos. Percebeu-se também que tal dado surge como sintoma de uma realidade complexa, que se relaciona às condições socioeconômicas do país. A realidade econômica dos alunos, a questão da atenção sob a ótica do uso abusivo dos *smartphones* e a falta de estrutura física e profissional da escola foram elementos citados pelos bolsistas e entendidos como sintomas que afetam o ambiente escolar.

De modo mais específico, a questão da estrutura do Novo Ensino Médio foi bastante mencionada, sendo o ensino em tempo integral um aspecto agravante em relação à falta de engajamento por parte do alunado. Segundo os relatos, o ensino em tempo integral faz com que os alunos desenvolvam um desgaste diante da carga horária extensa e pouco atrativa. Observa-se também um descompasso entre as disciplinas eletivas desenvolvidas no formato integral e as exigências do ENEM, que se concentram em conteúdos específicos da Filosofia, muitos deles abordados de forma direta e detalhada. Por sua vez, os livros didáticos ofertados pelas escolas, de acordo

com as exigências da BNCC em sua busca por ética e protagonismo, acabam por excluir conteúdos específicos do campo da Filosofia, tratando dos temas de modo superficial e evasivo. A preocupação com uma formação ética e cidadã, por esse viés, surge em detrimento de uma formação intelectual mais sólida, por meio da absorção de conteúdos específicos.

No que diz respeito às matérias eletivas, observa-se uma falta de estrutura e de diretrizes claras. Muitas vezes, a organização depende exclusivamente da iniciativa do docente, sem um apoio consistente por meio de cartilhas ou materiais didáticos específicos. Isso gera uma prática fragmentada, que pode até ser criativa, mas carece de sistematização. Apesar da bolsa financeira oferecida aos alunos , o incentivo não é suficiente para garantir engajamento real e continuado. Muitos estudantes permanecem desmotivados, enquanto outros preferem já adentrar no mercado de trabalho de modo informal, e o tempo ampliado na escola não se traduz em maior qualidade formativa. Isso evidencia uma contradição: o Estado investe em políticas de permanência, mas não assegura condições pedagógicas que deem sentido a essa permanência.

Os pibidianos percebem que a ampliação da carga horária e a criação de componentes curriculares, como Laboratório de Iniciativas Sociais (L.I.S.) e Projeto Integrador (P.I.), buscam aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes e estimular o protagonismo juvenil. No entanto, também se identificam alguns desafios. Muitas vezes, esses componentes possuem objetivos amplos e nem sempre apresentam uma identidade bem definida para os alunos. Em alguns momentos, percebe-se uma

dificuldade em relacionar essas disciplinas aos conhecimentos mais sistemáticos das áreas tradicionais, como Filosofia, História e Sociologia. Os pibidianos, imersos no curso de graduação e em sua gama de disciplinas especializadas, concordam que a formação crítica dos estudantes não pode ser reduzida apenas ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho e a disciplinas que parecem constituir generalizações e que, muito raramente, tornam-se relevantes para o desenvolvimento educacional.

Não cabe aqui detalhar quais e quantas são as disciplinas e suas ramificações referentes ao Ensino Médio, mas, a partir da observação dos bolsistas, é possível afirmar que há um descompasso entre o que é exigido pelas normativas e o que é de fato alcançado. Em termos gerais, tem-se a impressão de que a escola não foi capaz de acompanhar, estruturalmente, as novas demandas que surgem com disciplinas e formatos educacionais menos tradicionais. Vê-se, por exemplo, a oferta de cursos de robótica, mas não há laboratório para que se coloque em prática o conhecimento adquirido. Existem disciplinas relacionadas a práticas sociais, mas há uma evidente dificuldade em propor aulas de campo, devido a dificuldades estruturais.

O protagonismo juvenil

Por outro lado, os pibidianos consideram o protagonismo juvenil como um dos ganhos mais relevantes trazidos ao Ensino Médio pelas atuais reformulações. É possível supor que o caráter conteudista da própria graduação em Filosofia acaba por gerar certa dificuldade para que se compreenda a escola

como um ambiente capaz de, gradualmente, superar formas tradicionais de transmissão do saber. Todos concordam que a aula expositiva ainda é necessária, mas não é mais a única via de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a filosofia da educação de Paulo Freire (1921–1977) apresenta-se como eixo central das novas demandas educacionais do país, principalmente quando se pensa nas Ciências Humanas e Sociais. A valorização da experiência particular dos discentes e o sentido dialógico que deve nortear o ensino são apenas alguns dos elementos desenvolvidos por Freire que se apresentam como princípios presentes na BNCC. Freire esclarece:

> Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação dessa educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração (Freire, 2018. p. 79).

À necessidade do protagonismo juvenil, aliam-se a interdisciplinaridade e a multiculturalidade. Em consenso, os pibidianos afirmaram que práticas educacionais que envolvam uma relação direta com tecnologias, jogos e mídias em geral contribuem para o engajamento do alunado. Em alguma medida, estimular esse tipo de engajamento é uma forma de trazer a realidade dos jovens para a sala de aula. Além dos meios

tecnológicos, foi possível observar também um desejo por interatividade, com atividades dinâmicas que envolvam debates e disputas em diversos níveis.

Chega-se à conclusão de que ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas também ouvir os alunos, compreender suas dificuldades e buscar estratégias que tornem a aprendizagem mais significativa. Por isso, a utilização de filmes, debates, questões escritas e grupos de leitura mostra-se uma estratégia importante para aproximar os alunos dos conteúdos filosóficos. Também se compreendeu que o planejamento é fundamental. Muitas vezes, uma atividade que parece simples exige organização, adaptação e sensibilidade para lidar com as necessidades dos estudantes.

METODOLOGIA

Foi desenvolvida uma reflexão teórico-metodológica tendo como ponto de partida o relato de experiência de quatro (4) bolsistas do PIBID de Filosofia da Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões, que atuam em duas escolas da Secretaria de Estado de Alagoas, no município de Maceió.

O relato de experiência foi construído a partir de um questionário elaborado pelo professor supervisor do PIBID. As perguntas foram formuladas com o objetivo de abordar aspectos específicos relacionados à presença dos bolsistas no ambiente escolar. De modo geral, o questionário reuniu informações sobre as vivências dos pibidianos na escola e na Universidade. A partir das respostas, foi elaborado, em conjunto, um texto dissertativo,

articulando os pontos mais relevantes apresentados pelos bolsistas. Segue o questionário abaixo para apreciação:

1. *Relate aqui sua experiência enquanto pibidiano na Escola Pública no que diz respeito à **grade curricular atual**. Fale um pouco sobre o seu ponto de vista em relação à estrutura educacional alagoana, o novo Ensino Médio, as matérias eletivas e as questões do Ensino integral (se houver).*
2. *Relate sua vivência no que diz respeito à relação **professor-aluno**: Conte um pouco sobre sua percepção geral dos alunos em relação à filosofia, ao ambiente escolar e o envolvimento desses alunos com possíveis projetos e iniciativas da filosofia e de outras disciplinas.*
3. *Relate sobre a **sua experiência enquanto professor**. O que você, na experiência do PIBID, acha que aprendeu de modo concreto? Quais os desafios de ministrar aula para o Ensino Médio?*
4. *Relate agora a sua experiência do **curso de filosofia enquanto licenciatura**. O curso de filosofia da UFAL oferece disciplinas e/ou cursos para a formação efetiva para formação de professores para a Educação Básica? Quais os desafios que você acha que devem ser superados?*
5. *Relate **sua percepção sobre o programa do PIBID filosofia**. O que você aprendeu com as atividades semanais? O que você acha que deve melhorar? Conte também sobre sua relação com a supervisão e a coordenação do PIBID.*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que se obteve através das reflexões que foram desenvolvidas por meio do questionário, exposto na sessão "Metodologia", dá-se como uma discussão panorâmica sobre experiências particulares, mas que podem possuir caráter prognóstico, ainda que de modo preliminar. Por meio de tais observações, foi possível concluir o seguinte:

a) A maior dificuldade observada pelos bolsistas no ambiente escolar é o desinteresse dos alunos pela disciplina de filosofia e outras que competem ao professor supervisor (matérias eletivas e itinerários formativos).

b) Há um descompasso entre aquilo que é exigido pela BNCC, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio em tempo integral, e a realidade estrutural da escola.

c) O maior mérito relacionado às demandas da BNCC parece estar relacionado ao protagonismo juvenil e ao uso da interdisciplinaridade como meio educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou desenvolver uma reflexão introdutória que teve como ponto de partida a perspectiva de quatro bolsistas do PIBID em relação às escolas em que atuam. Entende-se que o PIBID ocupa um lugar privilegiado na relação entre Escola e Universidade, pois atua nas duas instituições de ensino, podendo, portanto, contribuir para uma formação ampla e realista.

De fato, o PIBID oferece acesso direto à escola pública e aos seus alunos, além de promover encontros de núcleo com outros bolsistas, supervisores e com a coordenação do PIBID, na figura de um docente do Ensino Superior. Nesse contexto, os bolsistas compartilham experiências, relatam projetos e discutem práticas pedagógicas. As leituras e discussões realizadas nos encontros formativos possibilitam reflexões sobre temas como tecnologia, sociedade, política, arte e educação. Esses momentos de diálogo coletivo são fundamentais para ampliar a compreensão sobre a realidade escolar e fortalecer uma formação docente crítica.

A presente pesquisa procurou situar os bolsistas do PIBID como observadores da realidade escolar. É sabido que o programa tem a capacidade de desenvolver uma série de projetos que contribuem para o desenvolvimento da Escola Pública, assim como de estimular um diálogo constante entre a Universidade e diversas questões do Ensino Básico. Neste caso particular, porém, os pibidianos se colocaram como observadores da realidade escolar de duas escolas de Alagoas, estado historicamente marcado pela má distribuição de renda e pela precarização do ensino público.

As observações se concentraram, sobretudo, no alunado e em suas dificuldades em relação ao eixo ensino-aprendizagem. De um lado, os docentes apresentam dificuldades para desenvolver suas aulas diante das amplas exigências surgidas a partir das atualizações da BNCC. Tais atualizações criaram disciplinas e, em larga medida, diluíram os conteúdos filosóficos em objetivos mais utilitaristas. Do outro lado, os alunos apresentam uma série

de dificuldades de aprendizagem relacionadas a questões como problemas de atenção decorrentes do uso abusivo de *smartphones*, precarização da estrutura física da escola, falta de organização e planejamento pedagógico diante de demandas que parecem não ter sido criadas considerando as condições reais do ambiente escolar, entre outras.

Por fim, compreendeu-se o papel primordial do protagonismo juvenil e da interdisciplinaridade. Uma educação adequada, portanto, apresenta-se como um instrumento panorâmico, alinhado à realidade dos discentes. O grande desafio parece ser alinhar as necessidades institucionais, que pensam a escola como um ambiente de formação cidadã e, ao mesmo tempo, de preparação para o mercado de trabalho, a uma formação sólida que proporcione um verdadeiro ganho intelectual para o jovem do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?%20option=com_docman&view=download&alias=-79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2018%20pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jun. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

9 PIBID NA MATEMÁTICA EAD/ UFAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM RIO LARGO-AL

Érica da Silva Santos
Natállia Monnique da Silva Oliveira
Layla Maria de Souza Santos
Maria Janikely Lopes Barros
Isnaldo Isaac Barbosa

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de Matemática na modalidade Educação a Distância (EAD) tem se consolidado como uma importante estratégia para ampliar o acesso ao ensino superior e suprir a demanda por profissionais qualificados em diferentes regiões do país. Entretanto, essa modalidade também apresenta desafios relacionados à aproximação dos licenciandos com a realidade escolar e à construção de experiências práticas que favoreçam o desenvolvimento da identidade docente. Nesse contexto, torna-se fundamental a implementação de políticas e programas que possibilitem a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as vivências do cotidiano escolar.

Entre essas iniciativas, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Ministério da Educação e coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de fortalecer a formação inicial de professores por meio da inserção dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica. Fundamentado na relação entre teoria e prática, o programa proporciona experiências que contribuem para a construção dos saberes docentes, aspecto considerado essencial para a formação profissional (Tardif, 2014). Além disso, favorece o desenvolvimento de uma prática reflexiva, compreendida por Freire (1996) como elemento indispensável para a constituição de uma docência crítica e transformadora.

Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a participação do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EAD no PIBID representa um marco para a formação docente, ampliando as oportunidades de vivência pedagógica para estudantes de diferentes municípios alagoanos. Entre os contextos contemplados pelo programa, destaca-se o município de Rio Largo, onde os licenciados desenvolvem atividades em uma escola da Rede Estadual, participando de momentos de observação, planejamento e intervenção pedagógica. Essas experiências possibilitam o contato direto com os desafios e as demandas da educação básica, contribuindo para a construção da identidade profissional e para a compreensão da complexidade do trabalho docente.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo evidenciar a importância e as contribuições do PIBID para a formação dos

licenciados do curso de Licenciatura em Matemática EAD da UFAL, a partir das vivências desenvolvidas em uma Escola Estadual no município de Rio Largo, destacando os aprendizados construídos, os desafios enfrentados e os impactos do programa na formação inicial dos futuros professores de Matemática.

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EAD

A Licenciatura em Matemática na Modalidade EAD: Desafios e Potencialidades

A formação docente exige muito mais do que o domínio dos conteúdos específicos de uma área do conhecimento. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre conhecimentos acadêmicos, curriculares, pedagógicos e experiências, desenvolvidos ao longo da trajetória profissional do professor. Nessa perspectiva, a formação inicial deve proporcionar aos licenciandos oportunidades de reflexão sobre a prática educativa e sobre os desafios encontrados no cotidiano escolar.

Para Libâneo (2013), a formação de professores precisa promover a integração entre teoria e prática, favorecendo a construção de profissionais capazes de compreender criticamente a realidade educacional e atuar na transformação dessa realidade. No caso da Matemática, essa formação torna-se ainda mais relevante, uma vez que o professor necessita desenvolver estratégias metodológicas que favoreçam a compreensão dos conceitos ma-

temáticos pelos estudantes, tornando o ensino mais significativo e contextualizado.

Diante desse contexto e considerando os cursos de licenciatura na modalidade de Ensino a Distância como uma realidade presente em todo o território nacional, em que inúmeras instituições de ensino oferecem diferentes cursos por meio de plataformas virtuais, sejam eles totalmente a distância ou organizados em turmas semipresenciais, emergem questionamentos acerca de como teoria e prática se articulam no processo formativo desses licenciandos, especialmente no que se refere às possibilidades de vivência e aproximação com o cotidiano escolar.

Para Santos *et al*. (2023), a modalidade a distância permite que os licenciandos tenham maior flexibilidade de horários, conciliando a formação com outras responsabilidades pessoais. Segundo Nonato e Pinto (2015):

> A metodologia da educação à distância, possui uma relevância social muito importante pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público (Nonato; Pinto, 2015, p. 3).

Assim, torna o ensino acessível a pessoas que não podem ou conseguem frequentar a sala de aula no ensino presencial, em dias e horários diferenciados, de maneira assíncrona, sem necessidade de um espaço físico, são alguns dos vários benefícios da EAD.

Porém, é preciso entender que apesar do avanço da EAD nos últimos anos, ainda existem muitas barreiras à essa modalidade de ensino. Corrêa e Santos (2009, p. 277) afirmam que:

"[...] apesar de a educação a distância ocupar um espaço cada vez maior no país, ainda existe muita resistência e preconceito contra a EaD", seja pelo fato de não se frequentar a sala de aula presencial, da dúvida por parte dos estudantes acerca da possibilidade real de aprendizado ou da adaptação dos conteúdos ao ensino a distância.

Outro ponto de destaque é a autodisciplina e organização do estudante para cumprir as atividades do curso e manter-se motivado e engajado até o final da licenciatura. Para Martins e Ribeiro (2018, p. 5),

> O EAD muda a forma de ensino e o ambiente no qual a aprendizagem ocorre. Assim, é razoável acreditar que também existe uma alteração na forma pela qual o estudante desta modalidade se engaja no seu estudo (Martins; Ribeiro, 2018m p. 5).

Para que haja aprendizado efetivo, o nível de motivação, engajamento e organização do estudante deve ser alto, pois a EAD proporciona um ensino autônomo e pouco mediado, em que a disciplina é o ponto alto para permanecer motivado durante todo o curso.

O PIBID e suas Contribuições para a Formação dos Licenciandos de Matemática

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, sendo coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sua criação ocorreu em um contexto

de preocupação com a formação de professores para a educação básica, especialmente em áreas que apresentavam carência de profissionais qualificados, como Matemática, Física, Química e Biologia. O programa surgiu com o propósito de incentivar a formação docente, valorizar o magistério e fortalecer a articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas de educação básica (Brasil, 2007).

De acordo com a CAPES (2024), o PIBID tem como principais objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial dos licenciandos e promover a integração entre educação superior e educação básica.

Ao longo dos anos, o programa consolidou-se como uma das mais importantes políticas públicas voltadas à formação inicial de professores, proporcionando aos estudantes experiências que articulam conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos reais de ensino. Essa articulação favorece a construção da práxis pedagógica, compreendida como a relação entre teoria e prática no processo de formação docente.

Uma das principais contribuições do PIBID está na aproximação entre universidade e escola. Tradicionalmente, os cursos de licenciatura concentram grande parte de sua formação em atividades teóricas, fazendo com que o contato efetivo com a realidade escolar aconteça apenas durante os estágios supervisionados. Nesse sentido, o PIBID atua como um importante mecanismo de aproximação entre a formação acadêmica e a re-

alidade escolar, possibilitando a inserção dos licenciandos nas escolas públicas desde os primeiros períodos da graduação, favorecendo uma compreensão mais ampla sobre os desafios, as necessidades e as potencialidades do ambiente escolar.

Segundo Gatti *et al*. (2014), a participação no programa contribui significativamente para a construção da identidade profissional docente, uma vez que os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar situações reais de ensino, desenvolver atividades pedagógicas e interagir com professores experientes e estudantes da educação básica. Essa aproximação favorece a compreensão do papel social do professor e possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da docência. Estudos realizados em diferentes instituições de ensino superior brasileiras apontam que o PIBID contribui para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura e fortalece o processo de construção da identidade docente.

A construção da identidade profissional docente também está diretamente relacionada aos saberes desenvolvidos ao longo da formação e da prática educativa. Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre conhecimentos acadêmicos, curriculares, experienciais e pedagógicos construídos ao longo da trajetória profissional. Nessa perspectiva, o PIBID constitui um espaço privilegiado para a mobilização desses saberes, pois permite que os licenciandos vivenciem situações concretas da prática escolar, reflitam sobre sua atuação e desenvolvam competências essenciais para o exercício da docência. Assim, o programa contribui para que os futuros

professores de Matemática construam uma formação mais sólida, crítica e contextualizada.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre teoria e prática. Para Libâneo (2013), a formação docente deve promover a integração entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as experiências práticas desenvolvidas no contexto escolar. O autor destaca que a prática pedagógica não deve ser compreendida como mera aplicação de teorias, mas como um espaço de reflexão, análise e reconstrução dos conhecimentos docentes. Dessa forma, o PIBID possibilita que os licenciandos compreendam a docência como uma atividade complexa, que exige constante reflexão sobre a prática e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, o PIBID constitui uma importante oportunidade para que os licenciandos relacionem os conteúdos estudados durante a graduação às situações concretas encontradas nas escolas. As atividades de observação, planejamento, elaboração de materiais didáticos, oficinas pedagógicas, monitorias e regências permitem que os futuros professores desenvolvam habilidades relacionadas ao ensino, à gestão da sala de aula e à mediação da aprendizagem.

No âmbito da Licenciatura em Matemática, o programa assume papel ainda mais relevante, pois possibilita aos estudantes a vivência de experiências voltadas especificamente ao ensino da disciplina. A participação em atividades práticas favorece a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, a utilização de metodologias diferenciadas e a construção de estratégias que contribuam para tornar o ensino da Matemáti-

ca mais dinâmico, significativo e contextualizado. Além disso, o contato direto com a realidade escolar permite aos licenciandos refletirem sobre os desafios do ensino da Matemática na educação básica e buscarem alternativas pedagógicas capazes de promover uma aprendizagem mais efetiva.

Para os estudantes da Licenciatura em Matemática na modalidade Educação a Distância, as contribuições do PIBID tornam-se ainda mais expressivas. Embora a modalidade EAD ofereça importantes oportunidades de acesso ao ensino superior, muitos estudantes enfrentam desafios relacionados à distância geográfica e à limitação de experiências presenciais durante o processo formativo. Nesse cenário, o PIBID surge como um importante espaço de aproximação com a realidade escolar, permitindo que os licenciandos complementem sua formação acadêmica por meio de experiências concretas de ensino.

A participação dos estudantes da Matemática EAD no programa contribui para fortalecer a articulação entre os conhecimentos construídos nos ambientes virtuais de aprendizagem e as demandas reais da educação básica. Além disso, favorece o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico, ao trabalho colaborativo, à comunicação e ao uso de recursos tecnológicos no ensino da Matemática.

Nesse contexto, observa-se que o PIBID assume um papel ainda mais relevante para os estudantes da modalidade EAD, uma vez que possibilita experiências formativas que complementam os momentos de aprendizagem desenvolvidos nos ambientes virtuais. A inserção dos licenciandos no cotidiano escolar contribui para a superação da percepção de que a formação a dis-

tância estaria limitada aos espaços digitais, demonstrando que a construção da identidade docente também ocorre por meio da interação com professores, estudantes e comunidade escolar.

No estado de Alagoas, a inserção dos estudantes da Licenciatura em Matemática na modalidade Educação a Distância no PIBID constitui um marco histórico para a formação docente. Embora o programa já estivesse presente na Universidade Federal de Alagoas desde 2008, a participação dos estudantes da Matemática EAD ocorreu de forma inédita no ciclo 2024–2026, com início das atividades em novembro de 2024. Trata-se da primeira turma de bolsistas do PIBID vinculada ao curso de Licenciatura em Matemática EAD da UFAL e da primeira experiência dessa natureza no estado de Alagoas. Esse fato representa um importante avanço na democratização do acesso às experiências de iniciação à docência para estudantes do interior do estado.

A participação da primeira turma de pibidianos da Licenciatura em Matemática EAD da UFAL representa não apenas uma conquista institucional, mas também um avanço na democratização das políticas de formação docente. Ao possibilitar que estudantes residentes em diferentes municípios alagoanos tenham acesso às mesmas oportunidades formativas oferecidas aos cursos presenciais, o programa contribui para a redução das desigualdades educacionais e fortalece o compromisso da universidade com a formação de professores para a educação básica. Outrossim, evidencia o potencial da modalidade EAD na formação de profissionais qualificados, comprometidos e capazes de atuar de forma crítica e reflexiva nos diferentes contextos educacionais.

Além de ampliar as oportunidades de formação profissional, essa conquista contribui para superar preconceitos historicamente associados à Educação a Distância. Durante muitos anos, a modalidade EAD foi alvo de questionamentos quanto à sua capacidade de proporcionar uma formação docente de qualidade. Entretanto, a participação dos licenciandos da Matemática EAD da UFAL nas atividades do PIBID demonstra que a qualidade da formação não está vinculada à modalidade de ensino, mas às experiências formativas, ao compromisso institucional e à articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, a inclusão da Matemática EAD no programa representa um avanço significativo para a educação alagoana, rompendo paradigmas, quebrando barreiras e fortalecendo o reconhecimento da Educação a Distância como uma modalidade capaz de formar professores qualificados, críticos e comprometidos com a transformação social.

Além dos benefícios acadêmicos, a experiência no PIBID contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade profissional e da confiança dos licenciandos em relação à futura atuação docente. Para os estudantes da modalidade EAD, essas experiências tornam-se especialmente significativas, pois permitem vivenciar situações concretas de ensino, fortalecendo a percepção de pertencimento à profissão docente e ampliando a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da prática educativa.

Dessa forma, o PIBID configura-se como uma importante ferramenta para o fortalecimento da formação inicial dos futuros professores de Matemática, promovendo a integração entre universidade e escola, a articulação entre teoria e prática

e o desenvolvimento de saberes docentes fundamentais para a construção de uma atuação profissional crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação básica.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica, com o objetivo de compreender as contribuições do PIBID na trajetória dos futuros professores de Matemática da modalidade EAD. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que, segundo Flick (2023), trata-se de uma pesquisa com postura e atitudes específicas, que vão além da simples aplicação de técnicas e habilidades, priorizando assim o tema de estudo e a reflexão contínua durante o processo de investigação.

A construção aconteceu em duas etapas. Primeiramente, buscou-se a base teórica em autores como Tardif (2014), Libâneo (2013) e Freire (1996), estabelecendo pontes entre os saberes docentes e as particularidades do engajamento no ensino a distância. Em seguida, para dar base concreta à discussão, recorreu-se à pesquisa documental, analisando de perto as diretrizes da CAPES (2024), os recentes decretos federais que regulamentam a EaD (Brasil, 2025) e os registros institucionais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) referentes ao ciclo 2024–2026. Esses percursos teóricos ganharam vida ao serem contrastados com a realidade prática do polo de Rio Largo e da primeira turma de bolsistas da Licenciatura em Matemática EAD.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências desenvolvidas no PIBID possibilitaram aos licenciandos da Licenciatura em Matemática EAD da UFAL

vivenciar o cotidiano da escola pública, aproximando os conhecimentos acadêmicos das situações reais da educação básica. A participação no programa proporcionou contato com diferentes aspectos da prática docente, como observação de aulas, planejamento de atividades, interação com estudantes e professores da escola parceira e elaboração de estratégias para o ensino da Matemática. Essas experiências contribuíram para uma compreensão mais ampla sobre o papel do professor e os desafios da sala de aula.

No contexto da Matemática EAD, o PIBID ampliou as oportunidades de inserção dos estudantes da licenciatura no ambiente escolar, contribuindo para superar desafios relacionados à distância geográfica e fortalecendo a integração entre universidade e escola. Além disso, as vivências favoreceram o desenvolvimento da autonomia, criatividade e trabalho colaborativo, preparando os futuros professores para uma atuação mais crítica e comprometida com a educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou analisar as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos em Matemática na modalidade EAD da Universidade Federal de Alagoas. A partir da pesquisa bibliográfica e documental, foi possível compreender que o programa fortalece a articulação entre universidade e escola, aproximando os conhecimentos teóricos das experiências práticas da docência. As discussões evidenciaram que o PIBID contribui para a construção da identidade profissional dos futuros professores de Matemática, possibilitando vivências no ambiente escolar,

desenvolvimento de práticas pedagógicas e compreensão dos desafios da educação básica.

No contexto da Matemática EAD, a participação no programa representa um avanço significativo, especialmente por ampliar as oportunidades de inserção dos licenciandos na escola e demonstrar que a modalidade a distância pode proporcionar uma formação docente de qualidade, crítica e comprometida. Dessa forma, o PIBID destaca-se como um importante espaço de aprendizagem, contribuindo para formar professores mais preparados, reflexivos e conscientes do seu papel na transformação da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235/2017.Brasília, DF, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como funciona a Educação a Distância**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/ead/como-funciona. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Ministério das Comunicações. **Acesso à internet nas áreas rurais dispara 150% em oito anos e alcança 84,8% da população**. Brasília, DF: MC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/

mcom/pt-br/noticias/2025/Julho/acesso-a-internet-nas-areas-rurais-dispara-150-em-oito-anos-e-alcanca-84-8-da-populacao. Acesso em: 11 jun. 2026.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid. Acesso em: 09 jun. 2026.

CORRÊA, S. C.; SANTOS, L. M. M. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 11, p. 273-297, 2009.

DE MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Os fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 11, n. 2, p. 249-273, 2018.

DOS SANTOS, A. M. *et al*. Educação a distância para formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 2318-2333, 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GATTI, B. A. *et al*. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NONATO, H. P.; PINTO, E. N. **Educação a distância**: vantagens e desvantagens. Goiânia: Instituto de Informática, Universidade Federal de Goiás, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Licenciatura em Matemática EAD conquista bolsas PIBID pela primeira vez**. Maceió: UFAL, 2024. Disponível em: https://arapiraca.ufal.br/graduacao/matematica-licenciatura-ead/informes/licenciatura-em-matematica-ead-conquista-bolsas-pibid-pela-primeira-vez. Acesso em: 9 jun. 2026.

10 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA/MACEIÓ: ENTRE DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

Andressa da Silva
Milena Santos Belo
Millany Patricia Santos de Albuquerque Cunha
Laura Steffanny Leal Pitanga
Soraya Dayanna Guimarães Santos

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar brasileira passou por importantes transformações desde sua implementação no contexto educacional, entre as quais se destaca o movimento renovador da década de 1980, que rompeu com antigos modelos pautados exclusivamente na eficiência biológica e na abordagem esportivista tecnicista.

Conforme afirmam Kunz (1991; 1994) *apud* Tinôco e Araújo (2020), na concepção crítico-emancipatória, busca-se

> [...] superar o modelo tradicional, que mantém o professor como o detentor do conhecimento e protagonista, com aulas esportivizadas, diretivas,

> mecanizadas e focadas nos mais habilidosos (Kunz, 1991; 1994 *apud* Tinôco; Araújo, 2020, p. 2).

Assim, ao criticar o enfoque puramente biológico e centrado no rendimento, essas pedagogias resgatam o caráter humano e social da área. A Educação Física, portanto, expande suas fronteiras para além do campo das Ciências da Saúde, consolidando-se também nas Ciências Sociais e Humanas como componente curricular comprometido com as transformações políticas e com a justiça social.

É nesse cenário de superação de velhos paradigmas que emergem propostas para reorganizar a identidade da disciplina. Sob essa perspectiva, Freitas e Rinaldi (2008), ao apresentarem a Abordagem Sistêmica proposta por Betti (1991), destacam que

> [...] a partir do conceito de cultura física, torna-se possível para a Educação Física superar a antiga dicotomia entre a educação do e pelo movimento, defendendo a necessidade de se discutir esses assuntos de forma global [e integrada à sociedade] (Freitas; Rinaldi, 2008, p. 8, acréscimo nosso).

A partir dessa perspectiva, as aulas de Educação Física precisam ser direcionadas à totalidade dos estudantes, garantindo democraticamente o direito de vivenciar e apropriar-se das manifestações da cultura corporal. Desse modo, a prática pedagógica deve eliminar qualquer forma de exclusão, acolhendo a todos na sua diversidade (Darido, 1999).

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e curriculares observados nas últimas décadas, a implementação de propostas pedagógicas diversificadas ainda encontra desafios no cotidiano

escolar. Há uma forte resistência dos próprios estudantes, que muitas vezes rejeitam as novas propostas e exigem apenas esportes tradicionais. Essa recusa dos alunos em participar de atividades diferentes, somada à falta de materiais e à infraestrutura limitada, torna a aplicação de aulas inclusivas um grande desafio no dia a dia.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como um importante espaço de aproximação entre universidade e escola, favorecendo a construção de experiências pedagógicas diversificadas e a formação docente crítica e reflexiva. Ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, o programa possibilita o planejamento e a experimentação de diferentes estratégias metodológicas, ao mesmo tempo em que evidencia desafios concretos relacionados à prática pedagógica. Assim, este estudo tem como objetivo analisar as experiências desenvolvidas por bolsistas de iniciação à docência (BID's) e professora supervisora do PIBID de Educação Física em uma escola pública da rede estadual de Alagoas, identificando desafios, resistências e potencialidades presentes nas intervenções ditas como inovadoras nas aulas de Educação Física escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Física escolar, atualmente, é resultado de um longo processo de transformação pedagógica e do conhecimento da área, que buscou superar concepções restritas ao desempenho motor, ao treinamento esportivo e à aptidão física. A partir do movimento renovador da década de 1980, a área passou a

questionar os modelos tradicionais de ensino e a defender uma compreensão mais ampla de sua função na escola.

Segundo Darido (2020), esse movimento promoveu uma ruptura com a tradição da área, contribuindo para que a Educação Física passasse a ser compreendida como um componente curricular responsável por um conhecimento específico e não apenas como uma atividade voltada à prática corporal. Nesse contexto, a autora destaca que o movimento renovador possibilitou diferentes propostas pedagógicas na Educação Física escolar.

Nessa perspectiva, a disciplina assume o papel de oportunizar aos estudantes o acesso aos conhecimentos produzidos pela cultura corporal. Conforme afirma Darido (2020, p. 30), "há uma variedade enorme de conhecimentos para serem oferecidos aos alunos nas aulas do componente que vão além da vivência de uma ou outra modalidade esportiva". Dessa forma, a Educação Física passa a contemplar diferentes manifestações corporais, como jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, esportes e lutas, promovendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também a compreensão dos significados sociais, culturais e históricos. Tal entendimento também está presente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reconhece as práticas corporais como objeto de conhecimento da Educação Física e orienta o desenvolvimento de experiências diversificadas, inclusivas e significativas.

Apesar dos avanços da área observados nas últimas décadas, a implementação dessas propostas ainda encontra desafios no cotidiano escolar. Ao discutir a relação entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer, Darido (2020, p. 30) afirma que "[...] os

alunos são bastante resistentes a perspectivas que incluam uma discussão mais sistematizada sobre a dimensão conceitual nas aulas". A autora destaca ainda que existe uma tradição que compreende a Educação Física apenas como um espaço destinado à prática corporal e ao lazer, o que pode dificultar a aceitação de propostas que ampliem os conteúdos e as experiências oferecidas aos estudantes. Nesse sentido, práticas pedagógicas inovadoras podem ser compreendidas como estratégias que buscam diversificar conteúdos e metodologias, ampliando as possibilidades de participação, aprendizagem e apropriação da cultura corporal de movimento.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma importante política pública voltada para a valorização da formação de professores e para o fortalecimento da relação entre universidade e escola. Ao inserir os licenciandos no cotidiano da Educação Básica, o programa possibilita a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas, favorecendo a construção da identidade profissional docente.

Dessa forma, a aproximação com o contexto escolar durante a formação inicial torna-se fundamental para que os futuros professores compreendam a complexidade da docência e desenvolvam competências relacionadas ao planejamento, à intervenção pedagógica e à gestão dos processos de ensino e aprendizagem. Conforme aponta o autor Tardif (2012) em seu livro "Saberes Docentes e Formação Profissional":

> Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um

> saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares curriculares e experienciais (Tardif, 2012, p. 36).

Além de contribuir para a formação inicial, o PIBID também favorece processos de formação continuada dos professores supervisores, promovendo espaços de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Conforme destacam Lomba e Faria Filho (2022),

> Não há formação de professores sem uma ligação forte entre as escolas e as universidades, tanto na formação inicial como no período da indução docente e na formação continuada (Lomba; Faria Filho, 2022, p. 4).

A construção da profissionalidade docente depende de uma relação permanente entre universidades e escolas, permitindo a produção de conhecimentos de forma compartilhada e o desenvolvimento de práticas educativas mais contextualizadas e inovadoras.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvido a partir da análise das experiências pedagógicas realizadas no âmbito do PIBID de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas/*Campus* Maceió, em uma escola pública da rede estadual localizada na cidade de Maceió.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas no contexto escolar, considerando aspectos relacionados às percepções, aos desafios e às aprendizagens construídas ao longo do processo de intervenção. De acordo com Marques *et al*. (2024),

> [...] interessa, pois, nessa abordagem, apreender as percepções comuns e incomuns presentes na subjetividade das pessoas envolvidas na pesquisa, notadamente na condição de objeto-sujeito (Marques *et al*., 2024, p. 38).

Os dados foram produzidos a partir dos diários reflexivos elaborados pelos BID's nas cinco diferentes turmas do 6º ano, que contava com cerca de 250 alunos, e dos registros produzidos pela professora supervisora durante as intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2025. Esses documentos possibilitaram identificar situações consideradas exitosas e não exitosas, bem como compreender os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física.

A análise dos dados ocorreu de modo descritivo, que, de acordo com Marques (2024, p. 51), é um "[...] procedimento que visa, como o termo indica, descrever e caracterizar fenômenos e populações, estabelecendo relações entre variáveis intervenientes e fatos", buscando identificar elementos recorrentes relacionados às resistências dos estudantes, às condições objetivas de trabalho e às potencialidades pedagógicas observadas durante as intervenções realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intervenções foram desenvolvidas em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual localizada em um bairro periférico da cidade de Maceió. A instituição atende cerca de 2.000 estudantes, sendo divididos entre o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), recebendo predominantemente alunos oriundos das comunidades do entorno. Nesse contexto, as ações do PIBID buscaram ampliar as experiências corporais dos estudantes por meio da diversificação dos conteúdos e metodologias trabalhados nas aulas de Educação Física, possibilitando o contato com práticas que, muitas vezes, não faziam parte de suas vivências escolares anteriores.

Ao planejar as intervenções, partimos da compreensão de que a Educação Física deve oportunizar o acesso dos estudantes aos diferentes elementos da cultura corporal do movimento. Nessa perspectiva, buscamos desenvolver experiências relacionadas às diferentes unidades previstas para a área, ampliando o repertório de práticas corporais vivenciadas pelos alunos.

De modo geral, os registros produzidos evidenciaram que as maiores dificuldades encontradas não estavam relacionadas à rejeição das aulas de Educação Física, mas à resistência inicial dos estudantes diante de práticas corporais pouco conhecidas. Observou-se que conteúdos mais próximos das experiências já vivenciadas pelos alunos tendiam a apresentar maior aceitação, enquanto propostas que exigiam novas formas de participação frequentemente geravam insegurança, recusa ou baixo engajamento. Esse aspecto tornou-se recorrente em diferentes momen-

tos das intervenções e permitiu compreender como a trajetória escolar anterior dos estudantes influencia diretamente sua relação com os conteúdos da disciplina.

Resistências dos estudantes em relação às práticas pedagógicas inovadoras

Brincadeiras e jogos

Ao trabalhar a unidade temática Brincadeiras e Jogos, esperava-se uma grande adesão dos estudantes em razão do caráter lúdico frequentemente associado a esse conteúdo. Entretanto, os registros revelaram que a aceitação ocorreu de forma distinta daquela inicialmente imaginada. Embora os alunos demonstrassem interesse e participação nas brincadeiras já conhecidas, como queimado, rouba-bandeira, pega-corrente, racha, dono da rua e sete cortes, observou-se resistência quando foram propostas experiências relacionadas às brincadeiras e jogos de matrizes indígenas e africanas.

Essa situação permitiu perceber que o caráter lúdico, por si só, não garante o engajamento dos estudantes. Em diversos momentos, a recusa à participação esteve associada à falta de familiaridade com as práticas propostas, à insegurança diante de novas experiências e à dificuldade de compreender a intencionalidade pedagógica presente nas atividades. Assim, verificou-se que a resistência não estava direcionada à brincadeira em si, mas ao contato com manifestações culturais pouco exploradas ao longo de sua trajetória escolar.

Lutas

Outra situação semelhante à observada na unidade temática Brincadeiras e Jogos foi o desenvolvimento da unidade temática Lutas. Os estudantes demonstraram resistência inicial à participação, recusando-se a vivenciar os movimentos e afastando-se do local da prática. Ao preferirem ficar de fora a tentar experimentar o que estava sendo proposto, evidencia-se o pouco contato prévio com esse conteúdo ao longo de sua escolarização. A realidade presente da escola a qual estamos discutindo, confirma que a resistência observada na unidade temática de Lutas não se deu por uma apatia intrínseca dos alunos, mas sim como um reflexo direto dessa repetitividade de conteúdos que dificulta as experiências corporais na escola.

Além dos desafios relacionados aos estudantes, como a resistência à participação e a repetitividade dos conteúdos durante o decorrer da escolarização, os próprios BID's identificaram dificuldades que fazem relação com a formação inicial. A principal barreira, nesse sentido, esteve associada à pouca experiência com a unidade temática de Lutas durante a graduação.

As dificuldades relatadas pelos BIDs se encontram no âmbito das limitações em relação ao domínio das diferentes modalidades de luta, corroborando para uma insegurança e dificuldade na aplicabilidade deste conteúdo nas aulas. Ainda assim, buscou-se desenvolver propostas lúdicas e adequadas ao contexto escolar, demonstrando que a formação docente e a intervenção pedagógica constituem processos permanentes de aprendizagem.

Condições objetivas de trabalho e possibilidades pedagógicas

Além das resistências identificadas em relação a determinados conteúdos, as intervenções também evidenciaram desafios relacionados às condições objetivas de trabalho presentes no contexto escolar. Durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas, observou-se que fatores relacionados à estrutura, como a insuficiência de equipamentos tecnológicos, à limitação do acesso à internet e ao elevado número de estudantes por turma, interferiram diretamente na organização das aulas e na execução das atividades planejadas.

Uma das experiências que evidenciou essas questões foi o trabalho com a temática dos jogos eletrônicos. Considerando a relevância dessa prática no cotidiano dos estudantes, foram planejadas intervenções que articulavam os jogos digitais às experiências corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Inicialmente, os alunos participaram de momentos de exploração do laboratório de informática, nos quais foram apresentadas ferramentas básicas do computador e o uso do navegador. Posteriormente, foram utilizados jogos eletrônicos selecionados pelos BID's, como "Just Dance", "Subway Surfers" e "Pac-Man", escolhidos pela possibilidade de adaptação de suas dinâmicas para experiências corporais realizadas na quadra.

Os registros produzidos pelos BID's indicaram um grande interesse dos estudantes pela proposta, especialmente pela aproximação entre conteúdos escolares e práticas presentes em seu cotidiano. Entretanto, a implementação das atividades revelou limitações estruturais. A quantidade insuficiente de computadores exigiu a formação de grupos numerosos para utilização dos

equipamentos, situação agravada pela superlotação das turmas. Além disso, dificuldades relacionadas à conexão com a internet comprometeram a continuidade das atividades planejadas. Esses aspectos evidenciam como fatores externos ao planejamento docente podem influenciar diretamente o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Jogos eletrônicos, Just Dance e questões de gênero

Entre as experiências desenvolvidas com jogos eletrônicos, destaca-se a utilização do jogo "Just Dance", cuja proposta consistia em aproximar os estudantes de uma prática que associa tecnologia e movimento corporal. A atividade foi planejada com o intuito de apresentar alternativas aos jogos eletrônicos tradicionalmente associados a comportamentos sedentários, possibilitando experiências que integrassem diversão, atividade física e interação social.

Embora a proposta tenha despertado curiosidade e participação de parte da turma, também foram observadas resistências por parte de alguns estudantes. Essas resistências estiveram relacionadas, principalmente, à timidez e à reprodução de estereótipos de gênero presentes no contexto escolar.

Durante as aulas, alguns alunos associaram a dança exclusivamente ao universo feminino, recusando-se a participar das atividades. Tal situação evidencia que determinadas práticas corporais ainda são atravessadas por representações sociais que influenciam a participação dos estudantes, reforçando a necessidade de intervenções pedagógicas que promovam reflexões sobre gênero e respeito às diferenças.

Tecnologias digitais como estratégia de engajamento

Outra experiência que apresentou resultados positivos foi a utilização da plataforma "Kahoot!" usada como ferramenta pedagógica, com caráter avaliativo, no intuito de observar a compreensão dos estudantes relacionados aos conteúdos desenvolvidos durante o 1º e 2º bimestre do ano de 2025. Organizados em pequenos grupos, os estudantes participaram de uma atividade interativa mediada pelos BID's, que buscava verificar os conhecimentos construídos ao longo das aulas de Brincadeiras e Jogos.

Observou-se um grande envolvimento dos estudantes durante a atividade, evidenciado pelo entusiasmo e pelo interesse, sobretudo em decorrência do caráter lúdico e participativo proporcionado pela plataforma. Entretanto, assim como ocorreu nas demais propostas que envolveram recursos tecnológicos, foram identificadas limitações relacionadas ao acesso desigual aos aparelhos celulares. Ainda assim, a experiência demonstrou o potencial das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas capazes de ampliar o interesse dos estudantes e favorecer processos avaliativos mais dinâmicos e participativos.

Estratégias para ampliação do engajamento dos estudantes

Ginástica

Entre as experiências que demonstraram potencial para ampliar o engajamento, destacam-se as intervenções relacionadas à unidade temática Ginástica, especialmente aquelas voltadas para a aptidão física relacionada à saúde. Inicialmente, foi

realizada a aplicação do protocolo Fitnessgram, por meio do teste cardiorrespiratório PACER (20 metros), com o objetivo de identificar aspectos relacionados à condição física dos estudantes e subsidiar o planejamento das aulas subsequentes. A partir dos resultados, foram elaborados circuitos motores voltados ao desenvolvimento dos componentes da aptidão física, buscando promover experiências corporais significativas e adequadas às necessidades observadas na turma.

Durante o desenvolvimento das atividades, identificou-se uma baixa adesão das alunas à participação nos testes e circuitos propostos, pois foi percebido que esse comportamento esteve associado a fatores como o receio do julgamento, a timidez e a falta de familiaridade com o formato dinâmico proposto, o que gerou um certo distanciamento por parte do grupo feminino. Diante desse cenário, foram realizadas adaptações metodológicas que incorporaram circuitos com metas em grupo e cooperação, em vez de disputa individual. Propomos regras de pontuação que valorizam a participação de todos e o desafio próprio, dividindo o protagonismo e garantindo um espaço seguro e motivador para as meninas.

Observou-se que essa estratégia favoreceu o aumento da participação feminina e do envolvimento com as aulas, evidenciando a importância de um planejamento flexível e que se relacione às características do grupo. Tal experiência reforça a necessidade da avaliação contínua nas intervenções e adaptação das estratégias pedagógicas de acordo com as demandas e interesses apresentados pelos estudantes.

Grupo de Trabalho 1 (GT1)

Outra experiência significativa ocorreu a partir das discussões promovidas pelo Grupo de Trabalho 1 (GT1) do PIBID 2024-2026, intitulado "Direito à Educação". As reflexões realizadas no âmbito da formação dos BID's e da professora supervisora evidenciaram a relevância de abordar essa temática também junto aos estudantes da Educação Básica, ampliando as possibilidades de diálogo entre os conteúdos escolares e a formação cidadã.

A intervenção foi desenvolvida por meio de aulas expositivas dialogadas, rodas de conversa e produções escritas e artísticas elaboradas pelos estudantes. Inicialmente, buscou-se identificar os conhecimentos prévios da turma acerca dos documentos legais que garantem o direito à educação. Em seguida, os alunos produziram textos e desenhos relacionados aos conteúdos discutidos, culminando na construção coletiva de um mural temático. Observou-se que a proposta favoreceu a participação dos estudantes e possibilitou a ampliação de reflexões acerca de seus direitos, demonstrando que temas socialmente relevantes e próximos da realidade dos alunos podem contribuir para o fortalecimento do protagonismo estudantil e para a construção de aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências evidenciam que a implementação de práticas pedagógicas na Educação Física escolar constitui um processo composto por desafios, resistências e possibilidades. Embora as propostas desenvolvidas no âmbito do PIBID tenham

buscado ampliar o repertório de práticas corporais dos estudantes, observou-se que conteúdos pouco presentes em suas trajetórias escolares, como lutas, brincadeiras de matrizes indígenas e africanas e determinadas experiências envolvendo dança, encontraram resistência à participação.

Os resultados também demonstraram que fatores relacionados às condições objetivas de trabalho, como limitações de infraestrutura, acesso restrito a equipamentos tecnológicos e superlotação das turmas, interferem diretamente na organização e no desenvolvimento das intervenções pedagógicas. Ainda assim, foi possível identificar experiências exitosas que favoreceram o engajamento dos estudantes e ampliaram suas possibilidades de aprendizagem, especialmente por meio da utilização de tecnologias digitais, estratégias lúdicas e propostas que dialogavam com seus interesses e vivências.

No âmbito da formação docente, o PIBID mostrou-se um espaço privilegiado de aproximação entre universidade e escola, possibilitando aos licenciandos a construção de saberes profissionais a partir do contato com situações reais da prática pedagógica. Além disso, favoreceu momentos de reflexão coletiva entre BID's e supervisora, contribuindo para a elaboração de intervenções mais críticas, contextualizadas e comprometidas.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliar investigações sobre os fatores que influenciam a adesão dos estudantes a propostas inovadoras na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Lazer & Sport, 1999.

DARIDO, S. C. Relação entre o ensinar *a fazer* e ensinar *sobre o fazer* na educação física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 28-45.

FREITAS, M. C.; RINALDI, I. P. B. Abordagens pedagógicas no ensino da educação física pós década de 1970. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica. Curitiba: SEED/PR, 2008, p. 8-9.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, p. e88222, 2022.

MARQUES, H. R. *et al*. **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico**. 6. ed., rev., atual. e ampl. Campo Grande, MS: UCDB, 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TINÔCO, R. G.; ARAÚJO, A. C. Concepção crítico-emancipatória e mídia-educação: uma interlocução possível à educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, e2068, 2020.

11 QUANTO TEMPO DEMORA PARA SE TORNAR PROFESSOR? REFLEXÕES DE PIBIDIANOS DE QUÍMICA

Kaio dos Santos
Jusciele Silva dos Santos
Jocimara Fabricio dos Reis
Laura Cristiane de Souza

INTRODUÇÃO

A formação humana constitui um processo contínuo de construção social, desenvolvido por meio das relações estabelecidas entre o sujeito e o contexto em que está inserido. Nessa perspectiva, pensar a formação docente implica compreender, inicialmente, o ser humano como um sujeito social, uma vez que o exercício da docência não se restringe ao domínio técnico dos conteúdos ou às atividades desenvolvidas no espaço acadêmico, mas é constituído pelas experiências, pelas relações sociais e pelos constantes processos de reconstrução profissional e humana.

Partindo dessa compreensão, o presente trabalho propõe discutir a formação docente como uma prática contínua, marcada por diferentes vivências que contribuem para a construção dos saberes pedagógicos, a partir da perspectiva de dois bolsistas do PIBID. O debate surge de um questionamento levantado

por um estudante durante observações realizadas na escola-campo parceira do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): "Quanto tempo demora para se tornar um(a) professor(a)?"

Essa pergunta suscitou diversas reflexões sobre a formação docente e sobre a concepção, ainda presente em diferentes contextos, de que o exercício da docência se consolida predominantemente durante a formação universitária. Em contraposição a essa perspectiva, este trabalho busca defender que a constituição do professor não se limita ao tempo cronológico da graduação. Trata-se de um processo contínuo, construído nas relações sociais, no exercício da prática pedagógica, nos desafios cotidianos da profissão e nas experiências vivenciadas no contexto escolar.

Além dessa reflexão, o capítulo aborda outro elemento recorrente na prática docente: os imprevistos, intrinsecamente relacionados ao exercício pedagógico e evidenciados em uma atividade prática desenvolvida pelos bolsistas na escola parceira. Esse aspecto será analisado a partir de relatos de experiência produzidos no âmbito do PIBID, considerando a formação docente como um processo permanente de construção humana e profissional.

Diante desse contexto, este capítulo tem como objetivo analisar, a partir das experiências de bolsistas do PIBID, de que maneira a formação docente se constitui como um processo contínuo, marcado pelas vivências escolares e pelos desafios da prática pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O homem enquanto ser social

Antes da construção da ideia sobre a formação profissional docente, é importante destacar o primeiro processo formativo do sujeito: a formação humana (Freire, 1996). Nesse sentido, compreende-se que o homem e a mulher, enquanto participantes da sociedade, não se constituem de forma isolada, mas é por meio da relação estabelecida com o meio que os cerca que esse processo formativo se desenvolve (Durkheim, 2011). Desse modo, a existência humana está diretamente relacionada às interações, experiências e relações estabelecidas ao longo de sua trajetória de vida.

De acordo com Karl Marx (2004), a existência humana já se configura como uma existência social, considerando que o indivíduo possui consciência de si enquanto ser pertencente a uma organização coletiva denominada sociedade. A partir dessa compreensão, o autor defende que o sujeito se constrói continuamente por meio das relações sociais, culturais e históricas que constituem sua trajetória.

Essa perspectiva contribui para compreender que o processo formativo humano não ocorre de maneira estática ou como uma obra acabada. Ao contrário, trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento, transformação e reconstrução. Segundo Heráclito (1999), nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois, na segunda vez, tanto o rio quanto o homem já não são os mesmos. A partir dessa reflexão, compreende-se que o ser humano se modifica constantemente, uma vez que

sua interação com o grupo social não ocorre de maneira isolada. Toda construção humana pressupõe o diálogo com outros sujeitos. Esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento das relações sociais e para a consolidação das experiências formativas, que integram um processo permanente de construção.

Sendo assim, a prática social constitui o meio pelo qual o sujeito constrói sua participação no mundo. É por meio da possibilidade de discutir, pertencer e vivenciar experiências que o ser humano se constitui enquanto sujeito em formação, ampliando suas concepções sobre o contexto ao qual pertence e contribuindo, simultaneamente, para a formação de outros sujeitos.

A formação docente como exercício contínuo

Tendo estruturado a ideia de que o homem e a mulher, enquanto seres pertencentes à sociedade, constituem progressivamente suas relações sociais como parte de um processo formativo, torna-se possível discutir a formação profissional docente como uma dimensão dessa construção humana. Essa compreensão permite afirmar que o(a) professor(a), na perspectiva de Paulo Freire (1996), antes de ser um profissional, é um sujeito social e humano, e que seu exercício pedagógico também é atravessado pelas experiências sociais, históricas e culturais construídas ao longo de sua trajetória profissional.

Dessa forma, compreender a docência apenas como resultado da graduação ou da formação acadêmica reforça a ideia de que o exercício pedagógico não contempla todas as variáveis complexas presentes no processo profissional, especialmente aquelas relacionadas às interações estabelecidas no espa-

ço escolar. Nesse sentido, não se desconsidera a importância fundamental da universidade nessa etapa inicial da formação profissional, responsável por possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos e pedagógicos. Contudo, busca-se construir a compreensão de que essa formação, embora indispensável, não é suficiente para abarcar integralmente a complexidade da constituição docente.

> Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem por exemplo (Tardif, 2014, p. 36-37).

Dessa forma, assim como o ser humano não pode ser compreendido como uma obra acabada, essa mesma concepção também se aplica à formação docente. O exercício pedagógico não pode ser entendido como algo pronto ou concluído (Freire, 1996), pois envolve sujeitos humanos em constante processo de construção. Sua trajetória é contínua, constituída pelas vivências em sala de aula, pelas relações estabelecidas com os estudantes, pelos desafios e possibilidades presentes no cotidiano escolar e pelas experiências acumuladas ao longo do exercício profissional.

Os imprevistos e as intercorrências como processo formativos na prática docente

A docência é caracterizada por uma complexidade inerente, na qual a imprevisibilidade se manifesta como um elemento constitutivo do cotidiano escolar. Nesse sentido, embora o plane-

jamento seja uma ferramenta indispensável para a organização do trabalho pedagógico, ele encontra limites diante da natureza dinâmica das interações humanas. A prática docente, portanto, exige uma constante articulação entre aquilo que foi previamente estruturado e as intercorrências que emergem no ambiente escolar, demandando do professor uma postura reflexiva e a capacidade de mobilizar conhecimentos em tempo real diante de situações inesperadas (Tardif; Nunes, 2018).

Nesse sentido, os imprevistos deixam de ser compreendidos meramente como obstáculos e passam a ser reconhecidos como elementos potencializadores da formação e da reconstrução da identidade docente. Como aponta Freire (1996), a consciência do próprio inacabamento é o que impulsiona o sujeito à busca constante pelo conhecimento e pelo aprimoramento da prática. Assim, as situações não previstas que atravessam a rotina pedagógica impulsionam o professor a desenvolver o que Schön (2000) denomina reflexão-na-ação, promovendo aprendizagens que se consolidam no enfrentamento dos desafios cotidianos. É nesse movimento de ajuste e resposta às intercorrências que o docente desenvolve sua autonomia, compreendendo que a formação docente constitui um percurso contínuo, alimentado tanto pelo planejamento quanto pela dinâmica própria do espaço educacional.

METODOLOGIA

Este capítulo adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, fundamentada na descrição das práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas. A metodologia baseia-se na observação direta das atividades realizadas durante a permanência na escola, nos registros em diário de bordo e na reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Gil (2002), a observação consiste no uso dos sentidos com vistas à aquisição dos conhecimentos necessários para a compreensão da realidade.

As experiências foram desenvolvidas no período de 2025 e 2026, em uma Escola Estadual, em Maceió. As atividades foram realizadas em turmas do 2º ano do Ensino Médio, na disciplina de Práticas de Ciências da Natureza e Matemática no Território, sob a orientação da professora supervisora e com o acompanhamento dos bolsistas do programa. O planejamento das atividades envolveu a definição dos objetivos pedagógicos, a escolha dos recursos didáticos e a organização do espaço físico. Durante a execução, foram observados aspectos relacionados à interação entre os estudantes, à dinâmica das turmas e às adaptações necessárias diante de imprevistos estruturais.

Os registros foram realizados por meio de anotações reflexivas nos diários de bordo, permitindo identificar os desafios, as aprendizagens e os processos de ressignificação construídos a partir da prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Planejamento, execução e imprevisibilidade na ação docente

Um aspecto importante da formação docente consiste na capacidade de adequar o ato de ensinar à realidade da escola,

da sala de aula e dos estudantes, mesmo diante dos diferentes contextos em que esse processo se apresenta como desafiador. Essa compreensão dialoga com as discussões presentes em *Educando o Profissional Reflexivo*, de Donald Schön, ao reconhecer que o professor também se constitui na ação, refletindo sobre sua prática e reconstruindo-a diante dos desafios e imprevistos do cotidiano escolar. Assim, a maneira como o professor reage às situações que ultrapassam o planejamento inicial influencia a forma como organizará suas futuras ações docentes.

Ao analisar a atividade desenvolvida no PIBID – Química, denominada *Circuito da Sustentabilidade*, observa-se que ela foi concebida como uma estratégia de educação ambiental, organizada em diferentes etapas, cada uma com objetivos específicos voltados à conscientização sobre o descarte de resíduos sólidos e à compreensão de problemas ambientais locais.

A atividade foi desenvolvida em quatro etapas. Na primeira, utilizou-se lixo seco como ponto de partida para refletir sobre a geração e o destino dos resíduos. Em seguida, os grupos relacionaram diferentes materiais ao seu tempo de decomposição, ampliando a percepção sobre os impactos ambientais decorrentes do descarte inadequado. A segunda etapa abordou a coleta seletiva, com o reconhecimento das cores das lixeiras e seus respectivos tipos de resíduos. A terceira etapa, introduzida em 2026, trouxe uma dimensão regional ao discutir problemas ambientais de Alagoas por meio de cartas com lacunas a serem preenchidas, relacionando o conteúdo à realidade local dos estudantes. Por fim, a quarta etapa consistiu em um momento ava-

liativo, composto por questões objetivas e discursivas, voltadas à consolidação das aprendizagens construídas.

A aplicação dessa atividade revelou contrastes significativos entre as turmas de 2025 e a turma de 2026, evidenciando como os imprevistos podem modificar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e influenciar a atuação docente. Em 2025, a atividade foi realizada em um auditório, com um número reduzido de equipes (apenas duas equipes de dez estudantes), o que proporcionou um ambiente mais controlado e favoreceu a gestão do tempo e a interação entre os estudantes. Essa condição contribuiu para uma maior participação dos alunos e para melhores resultados de aprendizagem, conforme observado pelos bolsistas do PIBID. A ausência de grandes obstáculos possibilitou que o planejamento inicial fosse desenvolvido com maior fluidez, favorecendo o engajamento dos estudantes e a apropriação dos conteúdos trabalhados.

Em contrapartida, a experiência de 2026 trouxe uma reflexão distinta sobre a mesma prática pedagógica, evidenciando um aspecto que, por vezes, passa despercebido. É fundamental planejar uma atividade visando aos melhores resultados; contudo, quando uma proposta já foi planejada e executada com êxito, isso garante necessariamente o mesmo resultado em novas circunstâncias?

Ao analisar essa experiência, percebeu-se que fatores externos podem, e inevitavelmente irão, influenciar os resultados de uma prática pedagógica. Na turma de 2026, três aspectos mostraram-se determinantes para o desenvolvimento da atividade. O primeiro refere-se às condições da turma, que apresentava

um número de estudantes significativamente maior, aproximadamente o dobro em relação às turmas anteriores (43 estudantes). O segundo diz respeito à dinâmica do grupo, naturalmente distinta, considerando que se trata de sujeitos diferentes, com interações, características e ritmos próprios. O terceiro aspecto envolve o imprevisto: a necessidade de alteração do ambiente planejado para a execução da atividade, inicialmente prevista para o auditório, para a sala de aula.

Essa mudança, decorrente de um conflito de agendamentos, tornou o processo mais complexo. A gestão de um número elevado de estudantes em um espaço reduzido, sem os recursos inicialmente previstos, modificou a dinâmica da atividade e exigiu uma reorganização imediata do planejamento e das estratégias pedagógicas.

Esses imprevistos, longe de serem compreendidos como meros obstáculos, constituíram elementos formadores da prática docente. A capacidade de lidar com a diversidade, reestruturar a aula em tempo real e manter o envolvimento dos estudantes em condições adversas demonstra a resiliência e a flexibilidade necessárias ao exercício da docência. O professor, nesse contexto, não é um "super-ser" imune a falhas ou limitações estruturais, mas um profissional que desenvolve a capacidade de adequar o ensino à realidade da escola, às necessidades da turma e aos recursos disponíveis. A situação desafiadora transforma-se, assim, em uma oportunidade de aprendizagem sobre a gestão da sala de aula, a criatividade pedagógica e a importância de um planejamento flexível.

A experiência de 2026, embora mais desafiadora, proporcionou aos futuros docentes do PIBID uma aprendizagem significativa sobre a complexidade da prática pedagógica e a necessidade de desenvolver estratégias para enfrentar situações inesperadas, reforçando a compreensão de que a formação docente constitui um processo contínuo de adaptação, reflexão e aprimoramento.

Nesse contexto, foram mobilizados diversos saberes docentes, como o planejamento, a gestão da sala de aula, a tomada de decisão, a improvisação e a flexibilidade. A reorganização imediata das estratégias pedagógicas diante dos imprevistos exigiu dos licenciandos a capacidade de refletir e agir com autonomia, transformando a dificuldade em oportunidade de aprendizagem. Esses saberes, contudo, não são construídos apenas no âmbito teórico; a vivência proporcionada pelo PIBID foi essencial para que os licenciandos desenvolvessem tais competências de forma prática e contextualizada, compreendendo que o exercício da docência constitui um processo permanente de formação.

Entre o social e o profissional: a formação contínua do professor

O processo de formação contínua integra tanto a constituição do sujeito social quanto a do sujeito profissional. Esse resultado foi evidenciado ao longo deste trabalho, contribuindo para a compreensão de que a formação docente não deve ser condicionada exclusivamente ao desenvolvimento técnico, ao domínio dos conteúdos ou à passagem pelas instâncias acadêmicas como único meio de construção formativa.

Nessa perspectiva, compreende-se também que a profissão docente é constituída por diferentes elementos presentes na sociedade. O primeiro está relacionado à formação inicial do indivíduo enquanto sujeito social, construída por meio das relações culturais, históricas e das experiências compartilhadas no grupo ao qual pertence. No que se refere à formação acadêmica, a permanência nesse espaço possibilita o contato com os conhecimentos científicos, pedagógicos e teóricos. Posteriormente, esses saberes encontram espaço de articulação e mobilização na prática docente, que exerce papel fundamental, pois é por meio das experiências vivenciadas na escola que o professor desenvolve continuamente sua profissão.

O processo formativo torna-se mais significativo quando o docente compreende a formação como um percurso contínuo. Nessa perspectiva, os desafios emergentes da prática pedagógica deixam de ser percebidos como barreiras e passam a contribuir para a construção profissional do professor. Nesse contexto, a maneira como o docente interpreta questionamentos realizados pelos estudantes, como "Professor, para que serve isso?", transforma-se em uma oportunidade para estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e as experiências cotidianas dos estudantes.

Desse modo, o docente passa a construir, juntamente com os estudantes, possibilidades de aprendizagem mais próximas de suas experiências e realidades. Mesmo diante de conteúdos abstratos da Química, quando esse movimento é efetivado na prática, a participação, o diálogo e o interesse dos estudantes são potencializados, tornando a permanência na escola mais sig-

nificativa, especialmente quando os conhecimentos trabalhados estabelecem relações com suas vivências. Dessa forma, favorecem-se a criticidade, a investigação e a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto tempo demora para se tornar um professor(a)? Inicialmente, a resposta foi formulada considerando apenas o tempo cronológico da formação acadêmica, associando a profissão docente ao período necessário para a conclusão da graduação e ao recebimento do diploma como habilitado para o exercício da profissão. Entretanto, posteriormente, a pergunta despertou nos bolsistas outras reflexões mais aprofundadas acerca da formação docente, afinal, não existe um tempo determinado para que o indivíduo possa se tornar professor(a).

As discussões apresentadas ao longo do trabalho afirmam que a formação docente não se restringe à formação acadêmica. O docente é um ser pertencente a um processo contínuo, seja nas experiências de sala de aula, nas relações estabelecidas com os estudantes, nas práticas pedagógicas ou nos diferentes contextos sociais e culturais que cruzam sua trajetória profissional. Deste modo, é importante compreender que o profissional docente é um sujeito em constante construção e transformação.

Assim, os bolsistas, a partir das suas reflexões, entenderam que o processo formativo docente possui caráter permanente, renovando-se a cada nova prática, a cada novo encontro e nas interações desenvolvidas no espaço escolar. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Paulo Freire (1996, p. 25), ao

afirmar que "[...] não há docência sem discência, pois o(a) professor(a) que ao mesmo tempo que ensina, também aprende". Dessa forma, esclarece que a formação humana e a formação profissional caminham de mãos dadas, como projetos em processo na busca contínua e na reconstrução do sujeito que escolhe em sua passagem nesta vida exercer sua contribuição no meio pertencente sendo um(a) professor(a).

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HERÁCLITO. **Os pré-socráticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro Editora, 2002.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa em ciências: condições de ocorrência vão muito além de pré-requisitos e motivação. **ENCITEC**, Santo Ângelo, v. 11, n. 2., p. 25-35, mai./ago. 2021.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, A. *et al*. **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; NUNEZ MOSCOSO, J. A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388–411, 2018. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271. Acesso em: 15 maio de 2026.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão técnica de Gabriel Cohn. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

12 CONTRARREFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE DELMIRO GOUVEIA-AL

Iran Faustino da Silva
Levi Correia dos Santos
José Alegnoberto Leite Fechine
Marilene Castro de Souza

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na educação brasileira nas últimas décadas têm sido fortemente influenciadas pelas reestruturações econômicas e políticas associadas ao avanço do neoliberalismo. Nesse contexto, as reformas educacionais passaram a enfatizar princípios relacionados à eficiência, à flexibilização curricular e ao desenvolvimento de competências consideradas necessárias às exigências do mercado de trabalho. Entre essas mudanças, destaca-se a implementação do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, que promoveu alterações significativas na organização curricular da educação básica brasileira.

Embora apresentada como uma proposta de modernização e ampliação das possibilidades formativas dos estudantes, a reforma tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores e profissionais da educação. Diversos estudos apontam que suas diretrizes tendem a reforçar uma concepção instrumental da educação, reduzindo o espaço destinado à formação científica, humanística e crítica dos estudantes. No caso da Geografia, os impactos tornam-se particularmente evidentes diante da diminuição da carga horária da disciplina e da reorganização curricular orientada pela lógica das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerando a importância da Geografia para a compreensão das relações entre sociedade e espaço, bem como para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade em diferentes escalas, torna-se relevante investigar os efeitos dessas transformações sobre o ensino da disciplina. Além disso, a análise ganha maior significado quando realizada em contextos específicos, marcados por desigualdades territoriais e desafios educacionais próprios, como ocorre no Sertão alagoano.

Diante desse cenário, o presente capítulo tem como objetivo compreender de que maneira a contrarreforma do Novo Ensino Médio tem impactado a organização curricular e as práticas pedagógicas da Geografia em uma Escola Estadual, localizada no município de Delmiro Gouveia, AL. Para isso, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, compreendendo a educação como uma prática social inserida nas contradições históricas da sociedade capitalista. A pesquisa articula revisão bibliográfica, análise documental da BNCC e do Referencial Curricular de Ala-

goas (ReCAL), além da realização de entrevistas com estudantes e com o professor da disciplina.

Por fim, o estudo também busca analisar o papel desempenhado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na mediação das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, considerando sua contribuição para a valorização do ensino de Geografia e para a construção de experiências educativas comprometidas com a formação crítica dos estudantes. Dessa forma, pretende-se contribuir para o debate acerca dos impactos das recentes reformas educacionais sobre a escola pública e sobre a formação dos jovens brasileiros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A priori, é importante destacar que o presente artigo se fundamenta em um aporte teórico-metodológico que orienta todo o processo investigativo. Considerando que a história e as transformações sociais são condicionadas pelas relações materiais de existência, esta pesquisa adota como método de análise o Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Marx e Engels (2007), por compreender a realidade social como um processo histórico marcado por contradições, conflitos e permanentes transformações.

A investigação possui abordagem predominantemente qualitativa, sendo desenvolvida por meio da análise de documentos oficiais, produções científicas e entrevistas realizadas em campo. Tal perspectiva metodológica possibilita compreender os fenômenos educacionais para além de suas aparências

imediatas, buscando apreender as determinações históricas, sociais, econômicas e políticas que os constituem.

O presente estudo parte da concepção crítica de que a educação constitui uma importante possibilidade de emancipação humana e transformação social. Nessa direção, dialoga com o pensamento de Saviani (2011), que compreende a educação como uma prática social historicamente situada e vinculada à formação omnilateral dos sujeitos. Ao mesmo tempo, incorpora as contribuições teórico-pedagógicas de Paulo Freire (1987), para quem a educação deve assumir um caráter libertador, fundamentado na problematização da realidade concreta e na superação das relações de opressão que marcam a sociedade.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa compreende a educação como um campo de disputas políticas, ideológicas e sociais, inserido no movimento contraditório da história. Tal entendimento torna-se especialmente relevante ao analisar a realidade brasileira contemporânea, marcada pelo avanço da racionalidade neoliberal sobre as políticas públicas e sobre a própria organização da educação.

Conforme argumenta Filgueiras (2006), a consolidação do projeto neoliberal no Brasil está associada à recomposição das forças do capital e à incapacidade dos setores populares de tornar hegemônico um projeto nacional, democrático e popular:

> [...] a mobilização política dos trabalhadores, ultrapassando os limites do economicismo [...] ao ameaçar o poder das classes dominantes, porém não conseguindo tornar hegemônico seu projeto nacional, democrático e popular, acabou possibilitando, em determinado momento (a partir da

> eleição de Fernando Collor em 1989), à unificação das diversas frações do capital em torno do projeto neoliberal [...] (Filgueiras, 2006, p. 181).

Dado o exposto, conforme Gil (2008), toda investigação científica parte da formulação de um problema claramente delimitado e passível de análise empírica. Nessa perspectiva, o presente estudo busca compreender de que maneira a contrarreforma do Novo Ensino Médio tem impactado a organização curricular e as práticas pedagógicas da Geografia, tomando como referência a realidade de uma escola estadual pública.

Reformas do ensino médio com foco no currículo de Geografia

A Geografia desempenha um papel fundamental na compreensão e interpretação do mundo, contribuindo para a formação de um olhar crítico sobre a realidade a partir de sua materialidade histórica e espacial. Enquanto componente curricular, possibilita aos estudantes estabelecer relações entre diferentes escalas de análise, articulando o local e o global, bem como compreender de que maneira processos globais se manifestam nos lugares e como as dinâmicas locais se conectam a fenômenos mais amplos. Conforme destaca Santos (2000), a capacidade de transitar entre diferentes escalas de análise constitui uma habilidade indispensável para a formação cidadã e para a leitura crítica do espaço geográfico.

É a partir dessa concepção de Geografia que este trabalho se propõe a desenvolver uma discussão histórica acerca do contexto em que as recentes reformas educacionais foram

elaboradas, buscando compreender seus fundamentos político-ideológicos e suas implicações para o ensino de Geografia na educação básica.

Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender as transformações ocorridas no modo de produção capitalista e seus reflexos sobre as políticas públicas. Em *O Capital*, Karl Marx (2017) afirma que a riqueza das sociedades capitalistas se apresenta como uma "imensa coleção de mercadorias", evidenciando a tendência de expansão da lógica mercantil para diferentes dimensões da vida social. Nesse contexto, diversos direitos sociais passam a ser progressivamente subordinados às exigências da acumulação do capital, entre eles a própria educação.

No Brasil, a partir da década de 1990, em consonância com as transformações econômicas decorrentes da mundialização do capital, as políticas de orientação neoliberal ganharam maior força. Esse processo foi marcado pela defesa da redução da atuação do Estado em determinadas áreas sociais, pela adoção de políticas de austeridade fiscal e pela crescente adequação da economia nacional às exigências do mercado global. Tais transformações estiveram articuladas à influência de organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que passaram a exercer significativa influência na formulação de políticas públicas, incluindo aquelas voltadas à educação.

No campo educacional, essas influências manifestam-se por meio da valorização da chamada pedagogia das competências, perspectiva que orienta a Base Nacional Comum Curricu-

lar (BNCC). O próprio documento explicita essa orientação ao afirmar que:

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' [...] e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' [...], a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

A centralidade atribuída ao desenvolvimento de competências e habilidades revela uma concepção educacional voltada para a formação de sujeitos capazes de responder às demandas contemporâneas do mundo do trabalho. Conforme argumenta Galzerano (2025), a elaboração da BNCC esteve associada à atuação de Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), como o Instituto Lemann, a Fundação Vivo, dentre outras entidades ligadas ao mercado. Segundo essa interpretação, tais agentes contribuíram para a consolidação de uma proposta curricular marcada pelo caráter utilitarista do conhecimento, alinhada às demandas de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em detrimento de uma formação científica, crítica e emancipatória.

O resultado dessas recentes reformas no Ensino Médio, para a Geografia, foi uma diminuição significativa de sua carga horária, que anteriormente correspondia a duas aulas semanais e, no atual modelo, foi reduzida a uma aula por semana, em contrapartida à criação de disciplinas eletivas e projetos. Outro pon-

to a ser observado é que as métricas da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estão voltadas para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, forçando as escolas a buscarem uma melhor performance nessas áreas em detrimento das demais.

Além disso, a padronização curricular decorrente desse modelo tende a redefinir o papel do professor, que passa a atuar prioritariamente como executor de conteúdos e competências previamente estabelecidos pelos documentos normativos. Tal processo pode limitar sua autonomia pedagógica e reduzir as possibilidades de construção de práticas educativas contextualizadas, comprometidas com a realidade dos estudantes e com uma formação crítica voltada para a compreensão das contradições presentes na sociedade contemporânea.

Como o PIBID contribui para a mediação das práticas pedagógicas nesse contexto

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha importante papel na mediação das práticas pedagógicas no contexto do Novo Ensino Médio, conforme discutido anteriormente.

Dessa forma, a redução do espaço destinado às disciplinas das Ciências Humanas pode comprometer a formação de sujeitos capazes de compreender as contradições presentes na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, as ações desenvolvidas pelo PIBID assumem relevância ao promover metodologias que estimulam a participação ativa dos estudantes. Atividades desenvolvidas em

uma Escola estadual públicas, como rodas de leitura, produção de cartazes, jogos didáticos e debates, favorecem a construção coletiva do conhecimento e a problematização da realidade vivenciada pelos educandos. Essa perspectiva dialoga com a concepção de educação defendida por Paulo Freire (1996), para quem ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua produção e reconstrução pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As ações empreendidas na Escola contribuíram para uma tentativa de superação das condições existentes no atual modelo educacional. Assim, diante das contradições impostas pelo Novo Ensino Médio, o PIBID pode ser compreendido como uma importante estratégia de fortalecimento do ensino de Geografia, contribuindo para a valorização dos conhecimentos científicos, para a formação crítica dos estudantes e para a construção de práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

Limitações da padronização curricular de geografia frente às desigualdades regionais no contexto de uma Escola Estadual em Delmiro Gouveia/AL

A análise das entrevistas realizadas com os professores e alguns estudantes da Escola Estadual, localizada no município de Delmiro Gouveia, AL, possibilitou compreender como as diretrizes do Novo Ensino Médio são materializadas no cotidiano escolar e quais desafios emergem quando um currículo de alcance nacional é implementado em contextos marcados por especificidades territoriais. As falas dos entrevistados mostram que, embora a reforma tenha sido apresentada como uma

proposta voltada à adaptação curricular e ao desenvolvimento dos estudantes, sua aplicação encontra limites relacionados às condições estruturais e às características da realidade do ensino no Sertão alagoano.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que o Ensino Médio deve promover o aluno como sujeito ativo na construção de projetos de vida e no desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes compreender e atuar criticamente na sociedade contemporânea (Brasil, 2018). No contexto alagoano, essas orientações foram incorporadas ao Referencial Curricular de Alagoas, documento que orienta a organização curricular da rede estadual (Alagoas, 2021). Entretanto, as entrevistas revelam que a aplicação dessas orientações não ocorre de forma padronizada, sendo atravessada por desafios que refletem as desigualdades existentes entre as diferentes realidades no âmbito escolar.

Entre as questões apontadas durante a entrevista, é possível destacar o entendimento de que a reorganização curricular provocou impactos significativos na dinâmica das disciplinas tradicionais, especialmente na área de Ciências Humanas. O professor entrevistado relatou que a redução da carga horária destinada à Geografia limitou o aprofundamento dos conteúdos, ao mesmo tempo em que os itinerários formativos passaram a ocupar uma parcela maior do currículo. Segundo o docente, essa mudança ocorreu sem que fossem garantidas condições adequadas para sua realização, como materiais didáticos específicos, orientações pedagógicas mais consistentes e suporte institucional capaz de auxiliar o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Contudo, os resultados da pesquisa apontam que o principal problema não se limita apenas à redução da carga horária, mas também às dificuldades que a padronização curricular encontra quando confrontada com as características do contexto local. Embora a BNCC e o ReCAL definam competências e habilidades comuns para os estudantes em geral, a prática docente demonstra que o processo de ensino e aprendizagem exige constantes adaptações para dialogar com a realidade dos alunos envolvidos, fazendo com que os conteúdos se tornem mais acessíveis e significativos.

Essa necessidade de contextualização é muito importante no ensino de Geografia. Como a disciplina é voltada para a compreensão das relações entre sociedade e espaço, a Geografia escolar possibilita que os estudantes interpretem fenômenos presentes em seu cotidiano e estabeleçam conexões entre a realidade local e processos que ocorrem em escalas mais amplas. No contexto do Sertão alagoano, conteúdos relacionados ao semiárido, à escassez hídrica, às atividades econômicas e às desigualdades socioespaciais tornam-se elementos fundamentais para a construção do conhecimento crítico e geográfico.

Essa perspectiva toma como base as reflexões de Freire (1996), ao defender que a educação deve estabelecer uma relação permanente com a realidade vivida pelos sujeitos. Ao criticar práticas educativas desvinculadas do contexto social, o autor afirma:

> O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando

> realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto (Freire, 1996, p. 14).

A reflexão proposta por Freire (1996, p. 14) permite compreender uma das principais limitações da padronização curricular observada na pesquisa. Embora a BNCC (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular de Alagoas (Alagoas, 2021) estabeleçam competências e habilidades comuns para os estudantes, a realidade da Escola Estadual investigada demonstra que a aprendizagem somente se torna efetiva quando os conteúdos são mediados pelos professores e relacionados à realidade dos alunos. Nesse sentido, o docente assume papel central na adaptação do currículo às características do Sertão alagoano, evitando que os conteúdos escolares se transformem em conhecimentos abstratos e distantes da realidade vivenciada pelos estudantes.

As entrevistas com os alunos reforçam essa compreensão. Apesar das diferentes opiniões sobre alguns componentes curriculares introduzidos pelo Novo Ensino Médio, foi possível observar um reconhecimento comum acerca da relevância da Geografia para a compreensão da realidade social, política, econômica e ambiental. Os estudantes destacaram que a disciplina contribui para interpretar fenômenos presentes em seu

cotidiano e compreender questões que ultrapassam os limites do espaço local. Essa valorização da Geografia demonstra que a construção do pensamento crítico está fortemente associada à capacidade da disciplina de relacionar os conteúdos escolares às experiências vividas pelos próprios alunos.

As evidências obtidas nas entrevistas mostraram que a implementação do Novo Ensino Médio na Escola Estadual ocorre em um contexto marcado por desafios estruturais e por características territoriais que influenciam diretamente a prática docente. Nesse cenário, o ensino de Geografia constitui um importante campo de análise para compreender as tensões entre as orientações curriculares estabelecidas e as necessidades da realidade escolar. Com isso, a compreensão dos impactos dessa contrarreforma exige considerar não apenas os aspectos curriculares, mas também as condições materiais, pedagógicas e regionais presentes no cotidiano da educação pública no Sertão alagoano.

METODOLOGIA

Metodologicamente, o presente capítulo constitui-se a partir de um aporte teórico fundamentado na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. A partir dessa perspectiva, busca-se compreender o processo histórico e as contradições que movem as recentes reformas da educação no Brasil, orientando todo o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, entende-se que o objeto investigado neste trabalho está intrinsecamente ligado aos pesquisadores, ou seja, o sujeito está implicado no objeto de estudo. Dessa forma, optou-se pela pesquisa-ação.

Partindo dessa perspectiva metodológica, utilizaram-se como instrumentos de pesquisa a revisão bibliográfica e a entrevista.

Foram realizadas pesquisas bibliográficas em artigos científicos relevantes acerca das recentes reformas do Ensino Médio. Ademais, realizou-se uma análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL), com foco específico na disciplina de Geografia.

A entrevista foi escolhida por se tratar de uma investigação realizada no ambiente escolar, possibilitando maior flexibilidade e auxílio aos entrevistados em casos de dificuldade de compreensão. Foram entrevistados três alunos, sendo um estudante de cada série do Ensino Médio, 1ª, 2ª e 3ª séries. A seleção ocorreu mediante a entrada em uma turma de cada série e a solicitação de um voluntário para participação na pesquisa. Além disso, foi entrevistado um professor de Geografia, especificamente um dos docentes da disciplina na instituição, a fim de compreender a perspectiva da Geografia acerca da temática abordada. As entrevistas foram conduzidas por meio de perguntas abertas, buscando estimular respostas reflexivas dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas realizadas na Escola Estadual analisada permitiu compreender como as mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio vêm sendo percebidas no cotidiano escolar, especialmente no ensino de Geografia. Embora a proposta da reforma tenha sido apresentada como uma estratégia de flexibilização curricular e ampliação das possibilidades for-

mativas dos estudantes, os relatos obtidos durante a pesquisa evidenciam que sua implementação tem produzido desafios relacionados à organização curricular e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Entre os aspectos mais recorrentes identificados nas entrevistas, destaca-se a redução da carga horária destinada à disciplina de Geografia. O professor entrevistado apontou que a diminuição do tempo disponível para o componente curricular dificulta o aprofundamento dos conteúdos e limita as possibilidades de discussão de temas considerados fundamentais para a formação crítica dos estudantes. Segundo o docente, a necessidade de cumprir as competências e habilidades previstas nos documentos curriculares acaba exigindo a seleção de conteúdos e a realização de abordagens mais superficiais de determinadas temáticas.

Essa percepção se torna particularmente relevante quando observada a partir das características da Geografia escolar. Diferentemente de uma disciplina voltada apenas à transmissão de informações, a Geografia contribui para que os estudantes compreendam as relações entre sociedade e espaço, desenvolvendo a capacidade de interpretar fenômenos econômicos, sociais, políticos e ambientais presentes em diferentes escalas. Nesse sentido, a redução do tempo destinado à disciplina pode comprometer a construção de análises mais complexas sobre a realidade vivenciada pelos próprios alunos.

Outro aspecto evidenciado pelas entrevistas refere-se às dificuldades encontradas na aplicação de um currículo padronizado em um contexto marcado por especificidades territoriais.

Tanto o professor quanto os estudantes demonstraram reconhecer a importância da contextualização dos conteúdos para a aprendizagem. Durante as falas, tornou-se evidente que temas relacionados ao semiárido, à escassez hídrica, às atividades econômicas regionais e às desigualdades socioespaciais despertam maior interesse dos alunos por estarem diretamente relacionados à realidade em que vivem.

Os resultados indicam que a efetivação do currículo não ocorre de maneira automática a partir dos documentos oficiais. Pelo contrário, a pesquisa evidencia que a mediação realizada pelo professor assume papel central na adaptação dos conteúdos às características da realidade local. Dessa forma, mesmo diante da existência de competências e habilidades definidas nacionalmente, a aprendizagem depende da capacidade docente de estabelecer relações entre os conteúdos escolares e as experiências concretas dos estudantes.

As entrevistas realizadas com os alunos reforçam essa compreensão. Embora tenham apresentado opiniões distintas sobre alguns aspectos do Novo Ensino Médio, os estudantes demonstraram reconhecer a relevância da Geografia para compreender questões presentes em seu cotidiano e interpretar fenômenos que ultrapassam os limites do espaço local. Essa percepção revela que a disciplina continua desempenhando importante papel na formação crítica dos jovens, especialmente quando os conteúdos trabalhados dialogam com sua realidade social e territorial.

Diante disso, os resultados da pesquisa demonstram que os impactos do Novo Ensino Médio sobre o ensino de Geogra-

fia não se restringem à reorganização curricular ou à redução da carga horária. Eles também se manifestam na relação entre currículo e realidade local, evidenciando que a construção do conhecimento geográfico exige constantes processos de mediação, contextualização e adaptação. Nesse cenário, a atuação docente torna-se fundamental para garantir que os conteúdos escolares mantenham sentido para os estudantes e contribuam para uma compreensão crítica do espaço geográfico e das transformações sociais contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a contrarreforma do Novo Ensino Médio tem produzido impactos significativos sobre a organização curricular e as práticas pedagógicas da Geografia na Escola Estadual, em Delmiro Gouveia, AL. Foi possível identificar que tais transformações não constituem fenômenos isolados, mas estão inseridas em um contexto mais amplo de reestruturação das políticas educacionais sob a influência da racionalidade neoliberal, que subordina a educação às demandas do mercado e à lógica da formação por competências.

Os resultados evidenciam que a redução da carga horária da Geografia, associada à ampliação dos itinerários formativos e à centralidade atribuída às competências e habilidades previstas pela BNCC, contribui para o enfraquecimento da formação científica e crítica dos estudantes. Ao privilegiar uma perspectiva utilitarista do conhecimento, a reforma tende a restringir as possibilidades de desenvolvimento de uma educação comprometida

com a compreensão das contradições sociais, econômicas e espaciais que caracterizam a realidade brasileira.

As entrevistas realizadas demonstraram, ainda, que a padronização curricular encontra limites concretos quando confrontada com as especificidades territoriais do Sertão alagoano. Embora os documentos oficiais proponham um conjunto comum de competências para todos os estudantes, a efetivação do processo de ensino-aprendizagem depende diretamente da mediação docente e da capacidade de contextualizar os conteúdos às experiências vividas pelos alunos. Nesse sentido, a pesquisa reforça a compreensão de que a realidade local não pode ser ignorada por propostas curriculares construídas sob uma lógica homogeneizadora.

Por outro lado, o estudo também evidenciou a importância do PIBID como instrumento de fortalecimento das práticas pedagógicas e de resistência às limitações impostas pela reforma. As ações desenvolvidas pelo programa têm contribuído para a construção de metodologias participativas, para a valorização do ensino de Geografia e para a promoção de uma formação mais crítica e socialmente referenciada, reafirmando o papel da escola como espaço de produção de conhecimento e de emancipação humana.

Dessa forma, conclui-se que a defesa de uma educação pública de qualidade exige não apenas a crítica às reformas que reduzem a formação dos estudantes às demandas mercadológicas, mas também a valorização da autonomia docente, das especificidades regionais e dos projetos educacionais comprometidos com a formação integral dos sujeitos. No caso da Geografia, pre-

servar seu espaço no currículo significa garantir aos estudantes instrumentos teóricos e metodológicos para compreender a realidade em sua totalidade e atuar de maneira consciente na transformação das condições sociais em que vivem. Assim, mais do que uma discussão curricular, o debate sobre o Novo Ensino Médio revela uma disputa de projetos de sociedade e de educação, na qual está em jogo o próprio sentido da formação escolar na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL)**: Ensino Médio. Maceió: SEDUC, 2021. Disponível em: https://escolaweb.educacao.al.gov.br/. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 jul. 2026.

FILGUEIRAS, L. **História do Plano Real**: fundamentos, impactos e contradições. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALZERANO, L. A incorporação das competências do século XXI na educação básica brasileira: atuação empresarial na BNCC. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 72, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.24840/esc.vi72.1898. Acesso em: 28 jul. 2026.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro III: o processo global da produção capitalista. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Série Educação Contemporânea).

EIXO 2:

ESCOLA, UNIVERSIDADE E PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

13 A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO INTEGRAL

Larisse Pessoa Borges
Jonathan Henrique Gomes dos Santos
Maria Lenilda Caetano França

INTRODUÇÃO

A formação de professores no contexto do ensino integral constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente diante da necessidade de promover uma aprendizagem significativa, contextualizada e voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes. A ampliação da jornada escolar constitui um dos principais fundamentos da Educação Integral no Brasil. No entanto, o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a formação integral dos educandos, contemplando aspectos cognitivos, sociais, físicos e afetivos (Martins; Coelho, 2016).

Nesse cenário, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia fundamental para integrar diferentes áreas do saber e tornar o processo educativo mais dinâmico e próximo da realidade dos estudantes (Martines; Dutra; Borges, 2019). Além disso, a legislação educacional brasileira, especialmente a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça a importância da formação integral, da contextualização dos conteúdos e da articulação entre teoria e prática no ambiente escolar.

Diante disso, o presente relato aborda a importância da formação docente para a atuação no ensino integral, destacando a experiência de implantação de uma horta escolar em uma Escola Estadual, localizada no município de Penedo, Alagoas, junto a uma turma da 3ª série do Ensino Médio Integral. Nesse contexto, o estudo busca responder à seguinte questão norteadora: como a implantação de uma horta escolar pode contribuir para a formação docente e para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares no contexto do Ensino Médio Integral? Para responder a essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as contribuições da horta escolar como ferramenta interdisciplinar no contexto do ensino integral, destacando o papel da formação docente na implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação integral compreende a formação do estudante em suas múltiplas dimensões, envolvendo aspectos cognitivos, sociais, culturais, emocionais e éticos. Diferentemente da simples ampliação da carga horária escolar, busca garantir oportunidades diversificadas de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento pleno do educando. A BNCC destaca que a formação integral deve promover a construção de conhecimentos, competências e habilidades necessárias para a vida em socieda-

de, favorecendo a autonomia, a cidadania e o protagonismo dos estudantes (Martins; Coelho, 2016).

Nesse contexto, a interdisciplinaridade assume papel central na organização curricular. A LDB, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, orienta que o ensino seja desenvolvido de forma articulada entre as áreas do conhecimento, relacionando teoria e prática e promovendo a contextualização dos conteúdos. A formação integral dos estudantes deve ocorrer por meio da integração dos saberes e da aproximação entre os conhecimentos escolares e as práticas sociais.

A BNCC também reforça a necessidade de superar a fragmentação disciplinar, estimulando práticas pedagógicas que promovam conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Entre as competências gerais previstas no documento, destacam-se o pensamento científico, crítico e criativo, a valorização do repertório cultural, a argumentação, a empatia, a cooperação e o autoconhecimento, aspectos que podem ser desenvolvidos por meio de projetos interdisciplinares.

No entanto, o ensino integral ainda enfrenta desafios relacionados ao acesso à internet, à disponibilidade de espaços adequados para atividades diversificadas e à oferta de materiais que favoreçam práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, a ausência de programas efetivos de formação continuada pode limitar o desenvolvimento profissional dos docentes e dificultar a adoção de metodologias capazes de promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Bairros; Marchand, 2021). Outro desafio relevante refere-se à valorização dos professores,

que muitas vezes convivem com baixos salários, sobrecarga de trabalho e falta de tempo destinado ao planejamento e à reflexão sobre suas práticas pedagógicas (Bairros; Marchand, 2021).

Nesse contexto, torna-se fundamental a implementação de estratégias pedagógicas que despertem o interesse dos alunos e fortaleçam seu protagonismo. Assim, projetos interdisciplinares, como a horta escolar, surgem como alternativas capazes de contribuir para a motivação dos estudantes, a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a construção de uma aprendizagem mais participativa, colaborativa e alinhada aos princípios da educação integral (Bacco; Santos; Teixeira, 2024).

A horta escolar constitui uma importante ferramenta pedagógica por possibilitar a articulação entre teoria e prática, promovendo aprendizagens contextualizadas e significativas. Além de favorecer a educação ambiental, esse recurso contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à observação, à investigação, à cooperação, à responsabilidade e à resolução de problemas. Ao participar das diferentes etapas do cultivo, os estudantes tornam-se protagonistas do processo educativo, compreendendo fenômenos biológicos, químicos, matemáticos e sociais presentes em seu cotidiano.

Sob essa perspectiva, a horta escolar ultrapassa sua função produtiva e passa a configurar-se como um laboratório vivo de aprendizagem. Por meio dela, é possível desenvolver atividades voltadas à sustentabilidade, à alimentação saudável, à preservação ambiental e à cidadania, aproximando os conteúdos curriculares das experiências concretas dos estudantes. Essa abordagem favorece a construção de conhecimentos de forma

integrada, fortalecendo os princípios da interdisciplinaridade e da educação integral (Bacco; Santos; Teixeira, 2024).

Além disso, a utilização da horta escolar contribui para o fortalecimento das relações interpessoais, estimulando o trabalho colaborativo, o respeito às diferenças e a valorização do espaço coletivo. Essas experiências possibilitam o desenvolvimento de competências socioemocionais importantes para a formação integral dos estudantes, especialmente no contexto do ensino médio integral (Bacco; Santos; Teixeira, 2024).

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, desenvolvido em uma Escola Estadual, localizada no município de Penedo, Alagoas, com a participação dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio Integral, Turma A. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa e caráter descritivo, sendo construída a partir das experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A proposta teve como foco a implantação de uma horta escolar como estratégia pedagógica voltada à promoção da educação ambiental, da aprendizagem significativa e do protagonismo estudantil, por meio de uma abordagem interdisciplinar que articulou conteúdos das Ciências da Natureza e de outras áreas do conhecimento.

Inicialmente, foram realizadas discussões teóricas nas disciplinas de Biologia e Estudos Orientados sobre sustentabilidade, alimentação saudável, preservação ambiental e a importância da produção de alimentos para a qualidade de vida. Essas atividades

tiveram como objetivo sensibilizar os estudantes para as questões ambientais e prepará-los para as etapas práticas do projeto.

Em março de 2026, foi realizada a etapa inicial da implantação da horta escolar, envolvendo a escolha e a delimitação da área de cultivo. A seleção do espaço ocorreu com a participação da equipe gestora e dos estudantes, considerando critérios como incidência solar, ventilação, acesso à água e segurança. O local escolhido, com dimensões de 2,39 m × 5,79 m, apresentou condições favoráveis ao cultivo de hortaliças devido à presença de sombra parcial ao longo do dia. Durante essa etapa, a ferramenta *ChatGPT* (OpenAI) foi utilizada como apoio ao planejamento, auxiliando na estimativa das medidas do espaço e na organização dos canteiros.

Posteriormente, foi realizada a preparação do solo e o plantio inicial de couve e tomate, culturas escolhidas por sua adaptação ao ambiente escolar. A manutenção da horta inclui rega, controle de ervas daninhas e monitoramento do desenvolvimento das plantas, com participação ativa dos estudantes nas diferentes etapas.

A execução do projeto ocorreu de forma participativa, envolvendo estudantes, professores, equipe gestora e bolsistas do PIBID. Durante as atividades, os estudantes foram organizados em grupos responsáveis por diferentes tarefas, como preparação do solo, delimitação dos canteiros, plantio das mudas, irrigação e monitoramento do desenvolvimento das plantas. Essa divisão permitiu a vivência de práticas colaborativas e favoreceu a construção coletiva do conhecimento.

Paralelamente às atividades práticas, foram realizadas discussões em sala de aula relacionadas aos conteúdos curriculares que dialogavam com a proposta da horta escolar. Essas atividades possibilitaram a integração entre conhecimentos teóricos e experiências concretas, fortalecendo o caráter interdisciplinar da ação desenvolvida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implantação da horta escolar proporcionou resultados significativos para os estudantes e para a comunidade escolar. Observou-se maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas, especialmente por se tratar de uma turma do Ensino Médio Integral, cuja rotina diária é extensa e frequentemente marcada pelo cansaço físico e mental decorrente da permanência prolongada na escola.

Nesse contexto, a horta constituiu um espaço diferenciado de aprendizagem, proporcionando momentos de interação com a natureza, lazer educativo e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. As atividades práticas despertaram maior interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, favorecendo a participação, a motivação e o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação ao ambiente escolar.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da interdisciplinaridade. A horta escolar possibilitou a integração entre diferentes componentes curriculares, demonstrando que os conhecimentos não estão isolados, mas interligados e presentes nas situações cotidianas. Além de abordar conteúdos relacionados à Biologia, Ecologia, Botânica e Educação Ambiental, a

proposta possibilitou articulações com a Matemática, por meio de cálculos e medições; com a Química, na análise do solo e dos nutrientes; com a Geografia, na compreensão das relações entre ambiente e sociedade; com a Língua Portuguesa, na produção de textos e relatórios; e com a Sociologia, ao discutir temas relacionados à sustentabilidade, alimentação e cidadania.

Também foi observado, durante o desenvolvimento da atividade, o fortalecimento das competências socioemocionais dos estudantes. A participação coletiva nas atividades exigiu diálogo, cooperação, organização e compartilhamento de responsabilidades. Essas experiências favoreceram o desenvolvimento do senso de pertencimento ao espaço escolar e contribuíram para fortalecer as relações interpessoais entre os participantes.

Outrossim, foi possível perceber que muitos estudantes demonstraram conhecimentos prévios relacionados ao cultivo de plantas, especialmente aqueles oriundos da zona rural. A valorização desses saberes permitiu uma maior aproximação entre os conhecimentos científicos e as experiências vividas pelos alunos, fortalecendo a aprendizagem significativa e ampliando o interesse pelas atividades propostas.

Durante as atividades práticas, observou-se, ainda, que os estudantes passaram a compreender de maneira mais concreta conteúdos relacionados aos ciclos biológicos das plantas, às necessidades nutricionais dos vegetais e às relações ecológicas presentes nos ecossistemas. A observação direta dos processos naturais favoreceu a construção do conhecimento científico e possibilitou a associação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade cotidiana dos participantes.

A implantação da horta escolar contribuiu para a conscientização ambiental dos estudantes, incentivando práticas sustentáveis e reflexões sobre alimentação saudável, preservação dos recursos naturais e responsabilidade socioambiental. Essa abordagem está em consonância com a Lei nº 9.795/1999, que estabelece a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

A experiência evidenciou, ainda, a importância da formação docente para a atuação no ensino integral. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares requer planejamento, criatividade, utilização de metodologias ativas e capacidade de articular teoria e prática. Entretanto, muitos professores enfrentam desafios relacionados à falta de recursos pedagógicos, à infraestrutura inadequada e à escassez de oportunidades de formação continuada (Bairros; Marchand, 2021). Nesse sentido, torna-se fundamental que o poder público assuma sua responsabilidade na garantia de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente (Brasil, 1998), por meio de investimentos em infraestrutura escolar, oferta de programas de formação continuada, valorização profissional e disponibilização de recursos que favoreçam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Dessa forma, será possível fortalecer a qualidade da educação integral e proporcionar experiências educativas mais significativas para estudantes e professores.

Para a formação docente, a experiência representou uma oportunidade de aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e os desafios concretos da prática escolar. A participação na

elaboração, execução e acompanhamento do projeto possibilitou o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico, à gestão de grupos, à resolução de problemas e à construção de estratégias metodológicas inovadoras.

Além disso, a atuação no projeto permitiu refletir sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem e agente promotor de experiências educativas significativas. Essas vivências reforçam a importância de uma formação inicial pautada na articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção da identidade profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores constitui elemento fundamental para a efetivação dos princípios da educação integral, especialmente no que se refere à promoção de práticas interdisciplinares e contextualizadas. A experiência desenvolvida por meio da horta escolar demonstrou que atividades práticas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo a aprendizagem, o protagonismo juvenil, a conscientização ambiental e o fortalecimento das relações entre escola e comunidade.

A experiência também evidenciou que projetos pedagógicos desenvolvidos a partir de situações concretas da realidade escolar possuem grande potencial para promover aprendizagens significativas e estimular a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, a horta escolar demonstrou ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, possibilitando a integração entre diferentes áreas do conhe-

cimento e favorecendo a construção de valores relacionados à sustentabilidade, ao cuidado com o meio ambiente e à responsabilidade coletiva.

Para os licenciandos participantes do PIBID, a atividade contribuiu para a compreensão dos desafios e das potencialidades da docência, permitindo vivenciar situações reais de planejamento, mediação e avaliação das aprendizagens. Essas experiências fortalecem a formação profissional e ampliam a compreensão acerca do papel social do professor na promoção de uma educação transformadora.

Além de possibilitar a integração entre diferentes áreas do conhecimento, a horta mostrou-se uma estratégia capaz de tornar o ambiente escolar mais atrativo, acolhedor e significativo para os alunos do ensino integral, oferecendo oportunidades de aprendizagem que vão além dos conteúdos curriculares tradicionais. Dessa forma, iniciativas dessa natureza reforçam a importância da formação docente voltada para metodologias inovadoras, capazes de promover uma educação crítica, participativa e comprometida com a formação cidadã dos estudantes.

Por fim, nossos agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela oportunidade de vivenciar o PIBID, ao supervisor, às escolas parceiras, aos colegas e à coordenadora de Área.

REFERÊNCIAS

BACCO, P. Z.; SANTOS, A.; TEIXEIRA, D. B. Horta em ambiente escolar: desenvolvimento sustentável. **Foco**. PR: Curitiba, v.17. n. 4, pp.01-07, 2024. DOI: 10.54751/v17n4-113. Acesso em: 27 fev. 2026.

BAIRROS, M. S.; MARCHAND, P. (orgs.). **Ensino Médio:** desafios e contradições. RS: Porto Alegre, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Brasília, Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. DF: Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** DF: Brasília, MEC, 2018.

MARTINES, E. A. L. M.; DUTRA, L. B.; BORGES, P. R. O. Educiência: da interdisciplinaridade ao STEAM. *In:* Congresso Latino-Americano de Educação em Ciências e Matemática. **Anais [...]**. AM: Manaus, p. 207-221, 2019.

MARTINS, F.; COELHO, L. M. C. C. **O tempo integral como política pública nas escolas no município do Rio de Janeiro**. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, p. 151-157, 2016.

OPENAI. **ChatGPT**. Disponível em: https://chatgpt.com. Acesso em: 24 jun. 2026.

14 FESTIVAL DE CIÊNCIA E CULTURA: CONECTANDO SABERES, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS ENTRE PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA

Ailton Cotrim Prates
Anne Carolyne Lúcio de Oliveira
Gabriely Aparecida da Silva Ferreira
Júlia Emile Rocha da Costa
Sabrina Rafaela Silva Alves

INTRODUÇÃO

O texto apresenta o relato do I Festival de Ciência e Cultura (FECICULT), organizado pelo PIBID de Educação Física. Destacam-se a incorporação da função social da escola, dos festivais e do PIBID de Educação Física; a abordagem Crítico-Superadora e o método da Práxis Social, que fundamentam a metodologia; e o protagonismo juvenil e a cientificidade como evidências identificadas no relato.

Localizada em Arapiraca, no agreste alagoano, o relato se concentra na experiência realizada em uma Escola de Educação Básica em que se realizou, em agosto de 2025, a primeira edição do Festival de Ciência e Cultura (FECICULT). Em sua concepção interdisciplinar, o projeto escolar integrou as áreas

do conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens.

O projeto foi instituído na escola, sob a denominação anunciada, a partir de contextos e inquietações epistemológicas decorrentes de problemáticas emergentes, das necessidades identificadas em anos anteriores e da escuta ativa da comunidade escolar. O I FECICULT resultou da integração de dois projetos já realizados na instituição, denominados "Exposição de Ciência" (EXPOCIEN) e "Festival de Cultura Corporal". A integração dos projetos ocorreu com o intuito de otimizar as ações previstas no calendário escolar e buscar mitigar os níveis de exaustão e estresse do corpo docente e discente, inerentes ao processo de planejamento e execução dos eventos, articulado às intervenções e exigências ordinárias do ambiente escolar.

Desse modo, compreendendo a trama interdisciplinar promovida pela integração das propostas, evidencia-se, como objetivo principal do projeto, a imersão sistematizada nas manifestações culturais, corporais e científicas das diferentes regiões do Brasil, possibilitada pela participação orientada em vivências multifacetadas, envolvendo conteúdos clássicos produzidos pela humanidade de forma dinâmica, inovadora e criativa.

A temática balizadora do Festival foi apresentada como "*Saberes do Brasil: Ciência, Cultura e Inclusão em Movimento*". A proposta foi concebida com o intuito de contemplar, de forma articulada e contextualizada, o eixo norteador proposto pela Secretaria de Educação de Alagoas, que homenageou os 120 anos de Nise da Silveira, cuja atuação inspirou uma educação com foco na humanização e no desenvolvimento integral dos

estudantes. Nesse sentido, a proposta buscou contemplar a representatividade da inclusão e o reconhecimento das potencialidades e, sobretudo, das identidades das pessoas, por meio da ciência e da arte.

Tal proposta contemplou uma programação constituída por uma cerimônia de abertura, com apresentações das turmas participantes, totalizando 13 turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio; apresentações artísticas e culturais realizadas pelos estudantes; uma exposição interativa de um Mapa Sensorial dos estados do Brasil; um Concurso de Logomarca, explorando competências e saberes digitais; o Circuito Ciência em Movimento, realizado a partir da apresentação de experimentos científicos e de seus respectivos relatos sistematizados em formato de banner; Oficinas Temáticas; e competições com modalidades esportivas individuais e coletivas.

As ações do I FECICULT foram realizadas por meio do engajamento e da parceria estabelecida entre o Grêmio Estudantil e a comunidade escolar, com a contribuição efetiva do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a partir do Núcleo de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *campus* Arapiraca-AL.

A CONTRIBUIÇÃO DE PROJETOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

É sabido que a educação, segmento constitutivo da formação da humanidade, é dever fundamental da família e do Estado e pretende-se materializá-la por meio dos processos formativos que perpassam as diversas esferas da sociedade,

vislumbrando, assim, possibilitar o desenvolvimento pleno do estudante, a orientação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, arts. 1º e 2º). A escola, instituição de caráter formativo sistematizado, contribui efetivamente para os objetivos supracitados, à medida que busca, por meio de sua intervenção na sociedade, "[...] garantir o processo de transmissão, sistematização e assimilação de conhecimentos/habilidades produzidos historicamente pela humanidade, de modo a permitir que as novas gerações venham a interagir e intervir na sociedade" (Resende, 1997, p. 2).

Desse modo, compreende-se a importância de o currículo escolar estar alinhado ao que propõem os documentos norteadores da educação brasileira no que diz respeito à organização e à seleção dos conhecimentos, os quais precisam ser direcionados tomando como parâmetro a parte geral e comum aos estados do Brasil e a normatização da parte flexível, orientada a partir das especificidades de cada região e do acervo de temáticas contemporâneas que podem ser incorporadas às práticas pedagógicas ordinárias (Brasil, 2018).

Atrelada à sua organização curricular, a escola, por ser um órgão dinâmico e imbricado de sentidos e significados, deve, a fim de promover, conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 3º, a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" (Brasil, 1996, art. 3º, inciso II), valer-se de projetos e pesquisas capazes de contextualizar temas transversais que dialoguem com os componentes curriculares e por eles sejam referenciados.

Compreendendo essa necessidade e buscando conferir um caráter mais acessível, amplo e integrado aos projetos escolares até então desenvolvidos, idealizou-se o I Festival de Ciência e Cultura. O Festival, nesse sentido, caracteriza-se como um momento:

> [...] do processo ensino-aprendizagem [...] onde ocorrem as exposições e experimentações, envolvendo um grande contingente de pessoas, integrando comunidade e escola, envolvendo vários setores em sua organização do coletivo de alunos. Momentos de socialização do saber acumulado e vivência de novas experiências (Taffarel *et al.*, 1995, p. 128).

Balizado pelos objetivos de possibilitar vivências multifacetadas nas diferentes áreas do conhecimento, o projeto anunciado caracteriza-se ainda por seu caráter interdisciplinar, buscando promover o diálogo entre os componentes curriculares em torno da temática central *"Saberes do Brasil: Ciência, Cultura e Inclusão em Movimento"*. Assim, o I FECICULT configurou-se como um espaço de construção coletiva do conhecimento, que buscou valorizar a diversidade cultural brasileira, a investigação científica, a inclusão e o protagonismo estudantil, por meio do fortalecimento da aprendizagem significativa e do estímulo ao pensamento crítico e criativo.

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA: CONECTANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS

O PIBID tem como finalidade "[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de

docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira" (UFAL, 2024, p. 1). No âmbito da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o PIBID é organizado por meio de Núcleos de Iniciação à Docência (NIDs), cada um composto por um coordenador de área, três supervisores e vinte e quatro bolsistas de iniciação à docência.

Nesse contexto, entre os objetivos do programa, destaca-se aquele que interessa particularmente a este relato de experiência: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, voltadas à superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (UFAL, 2024).

A partir desse panorama formativo e institucional, o FECICULT consolidou-se como uma ação vinculada ao PIBID, articulando, em sua configuração, os saberes da universidade às práticas e potencialidades da escola pública, sob a orientação compartilhada entre coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência.

A Escola de Educação Básica parceira recebe bolsistas do Núcleo de Educação Física do PIBID desde 2022. No entanto, as ações apresentadas neste relato referem-se ao ciclo 2024–2026. Em 2025, o núcleo era composto por oito bolsistas e uma professora supervisora. A presença dos bolsistas na escola acontecia semanalmente e envolvia diferentes espaços da dinâmica escolar, desde as aulas de Educação Física até

momentos coletivos de planejamento, reuniões pedagógicas e eventos promovidos pela instituição.

Ao longo do ano letivo, o grupo esteve inserido nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, acompanhando e desenvolvendo ações relacionadas aos conteúdos da Cultura Corporal. As intervenções contemplaram diferentes manifestações dessa temática, envolvendo esportes, danças, ginásticas, lutas e jogos e brincadeiras, além de atividades voltadas à inclusão, articuladas às propostas pedagógicas construídas pela escola.

Nesse contexto, a realização do I FECICULT foi resultado de um processo coletivo de planejamento, organização e execução, envolvendo os bolsistas do PIBID, a equipe gestora, os professores da escola e a comunidade escolar. Desde os momentos iniciais, os integrantes do programa participaram ativamente das reuniões de planejamento, contribuindo com sugestões para a escolha das oficinas, das modalidades esportivas, do cronograma de atividades e de possíveis profissionais convidados para colaborar com o evento.

A construção coletiva do projeto possibilitou a oferta de atividades diversificadas, contemplando os múltiplos anseios dos estudantes e ampliando as oportunidades de vivência com conhecimentos relacionados à cultura corporal e a outras áreas do conhecimento. Entre as atividades ofertadas, destacaram-se as oficinas de lutas, esportes de aventura, desenho digital e primeiros socorros, para além das experiências esportivas, que contribuíram para a valorização e o enriquecimento da programação.

Durante a semana de realização do evento, a integração entre os bolsistas tornou-se ainda mais evidente por meio

da divisão de responsabilidades e do trabalho colaborativo. O grupo, composto por oito bolsistas de iniciação à docência, organizou escalas de atuação para atender às diferentes demandas inerentes ao projeto. Na cerimônia de abertura, os bolsistas desempenharam funções relacionadas à organização do espaço, à composição da mesa de jurados, aos registros fotográficos e audiovisuais, além da divulgação das ações por meio das redes sociais do programa e do apoio à sonorização do evento. Esse momento foi marcado por apresentações culturais realizadas pelos estudantes, que representaram diferentes estados brasileiros, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e para a promoção do protagonismo estudantil.

Nos dias seguintes, os integrantes continuaram atuando de forma articulada, assumindo funções essenciais para o bom funcionamento das oficinas e competições. Enquanto alguns ficaram responsáveis pelos registros das atividades e pelo suporte aos ministrantes das oficinas, outros atuaram na organização das competições esportivas, realizando o preenchimento de súmulas, o controle de placares, a conferência das inscrições e a orientação dos participantes. Em modalidades que ocorriam simultaneamente, como pebolim, sinuca e tênis de mesa, os bolsistas organizaram súmulas, duplas e cronogramas, garantindo a condução adequada das disputas.

Além das atribuições previamente planejadas, os bolsistas também precisaram lidar com situações imprevistas, demonstrando capacidade de organização, diálogo e tomada de decisões. Um dos desafios mais recorrentes esteve relacionado à composição das equipes durante as competições, uma vez que

alguns estudantes buscavam incluir participantes não inscritos inicialmente. Nessas situações, foi necessário orientar os alunos e assegurar o cumprimento das regras estabelecidas previamente, contribuindo para a manutenção da organização e da equidade entre os participantes.

No encerramento do Festival, os bolsistas também participaram da organização da cerimônia de premiação e da entrega de medalhas, concluindo uma semana marcada pelo trabalho coletivo e pelo compromisso com a comunidade escolar. Nesse sentido, a experiência evidenciou a importância da cooperação entre os integrantes do PIBID, demonstrando que a atuação compartilhada favorece a realização de ações pedagógicas mais significativas e fortalece a articulação entre universidade e escola.

Essa vivência dialoga com os pressupostos apresentados por Darido e Souza Júnior (2007), ao destacar a importância do planejamento, da intervenção pedagógica e da reflexão sobre a prática docente como elementos essenciais para a formação de professores de Educação Física. Desse modo, o Festival representou não apenas um evento escolar, mas também uma experiência formativa para os bolsistas, possibilitando o desenvolvimento de competências relacionadas à organização, ao trabalho em equipe, à mediação de conflitos e à prática pedagógica no contexto escolar.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada fundamentou-se na articulação entre ensino e pesquisa, orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, por compreender o saber sistematizado pela escola como meio para a transformação da sociedade (Gasparin; Pete-

nucci, 2005); pela abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, que propõe a organização do conhecimento por ciclos de escolarização, possibilitando a ampliação do pensamento dos e das estudantes do mais simples ao mais complexo (Coletivo de Autores, 1992); e pelo método da Práxis Social (Saviani, 2003), organizado em cinco momentos indissociáveis: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Para o anúncio da proposta do FECICULT e a consequente compreensão das impressões dos e das estudantes sobre o que seria o Festival, momento compreendido como *prática social inicial* e consequente *problematização*, foi apresentado um material visual contendo a estrutura do projeto, ao mesmo tempo em que foram apresentadas perguntas e indagações problematizadoras, buscando promover a reflexão sobre a necessidade do novo formato instituído e sobre as inter-relações estabelecidas entre as áreas do conhecimento.

Com a apresentação da temática norteadora do Festival e a explicitação das atribuições e responsabilidades dos estudantes, a partir da referência aos estados do Brasil, distribuídos entre as turmas, desenvolveu-se a *instrumentalização* do método, na qual os recursos foram utilizados com fins de mediação pedagógica. A *catarse*, por sua vez, foi evidenciada nas sínteses produzidas pelos estudantes, materializadas nas apresentações artísticas desenvolvidas, na exposição dos mapas sensoriais, na apresentação dos experimentos científicos e na participação nas competições esportivas e oficinas. A *prática social final*, portanto, expressa as novas interpretações e apropriações dos e das

estudantes acerca das temáticas e dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da experiência do Festival.

RESULTADOS

A realização do I FECICULT na Escola de Educação Básica representou um avanço epistemológico na dinâmica de produção de conhecimento por meio da execução de projetos. Tal fato evidencia-se na medida em que os estudantes, que até então estavam habituados a pesquisar, produzir e apresentar informações a partir de práticas desenvolvidas ao longo de sua trajetória escolar, passaram a ser orientados para a produção de conhecimentos científicos, culturais, artísticos, históricos e sociais, considerando normatizações, parâmetros e referências bibliográficas sistematizadas.

As 13 turmas que compõem a instituição escolar desenvolveram conhecimentos a partir da exploração de diferentes mecanismos e temáticas, tendo, contudo, como base o tema central do projeto, "*Saberes do Brasil: Ciência, Cultura e Inclusão em Movimento*". As turmas anunciadas representaram os seguintes estados do Brasil: 1MA – Bahia; 1MB – São Paulo; 1TA – Santa Catarina; 2MA – Rio Grande do Sul; 2MB – Rio de Janeiro; 2TA – Amazonas; 2TB – Mato Grosso do Sul; 3MA – Pernambuco; 3MB – Alagoas; 3MC – Goiás; 3TA – Maranhão; 3TB – Acre; 3TC – Pará.

A partir dos estados representados, as turmas produziram mapas sensoriais, buscando enfatizar aspectos históricos, geográficos e culturais de suas respectivas regiões, por meio da exploração de quatro dos cinco sentidos humanos: tato, audição, visão e olfato.

Figura 1 - Mapa Sensorial do Brasil.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

No que tange às produções culturais/artísticas, a distribuição foi realizada da seguinte forma:

Quadro 1 - Organização das turmas em suas apresentações culturais.

TURMAS	APRESENTAÇÃO CULTURAL
1MA – BAHIA	CULTURA BAHIANA
1MB – SÃO PAULO	STREET DANCE (HIP HOP)
1TA – SANTA CATARINA	PAU DE FITAS
2MA – RIO GRANDE DO SUL	CHAMAMÉ
2MB – RIO DE JANEIRO	CULTURA CARIOCA
2TA – AMAZONAS	OS BOIS RIVAIS DO AMAZONAS
2TB – MATO GROSSO DO SUL	SIRIRI
3MA – PERNAMBUCO	FREVO
3MB – ALAGOAS	COCO DE RODA
3MC – GOIÁS	CATIRA
3TA – MARANHÃO	BUMBA MEU BOI
3TB – ACRE	DANÇA INDÍGENA
3TC – PARÁ	3TC – CARIMBÓ

Fonte: Elaborada pelos autores (2026).

Figura 2 - Apresentação de Cultura Bahiana.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 3 - Apresentação de Street Dance.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 4 - Apresentação Pau de Fitas.



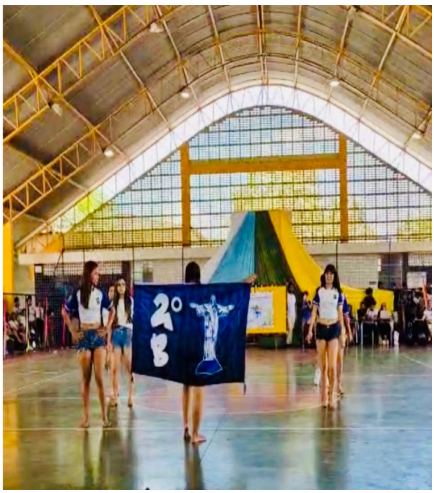
Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 5 - Apresentação de Chamamé.



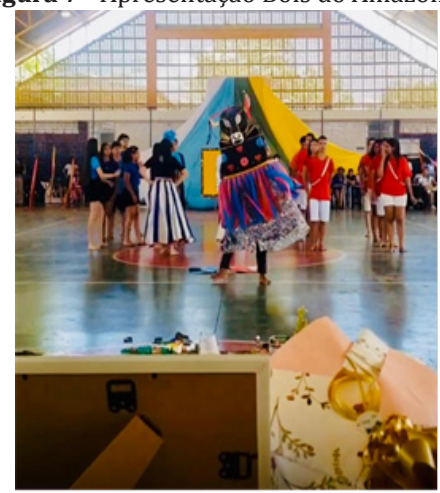
Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 6 - Apresentação de Cultura Carioca.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 7 - Apresentação Bois do Amazonas.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 8 - Apresentação de Siriri.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 9 - Apresentação de Frevo.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 10 - Apresentação de Coco de Roda.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 11 - Apresentação de Catira.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 12 - Apresentação Bumba meu Boi.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 13 - Apresentação de Dança Indígena.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 14 - Apresentação Carimbó.

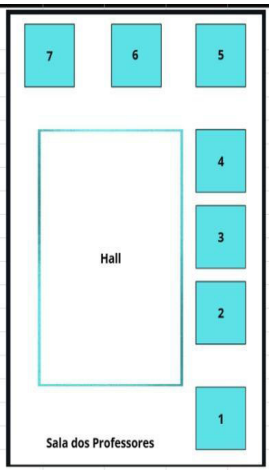


Fonte: Acervo dos autores (2026).

Para a execução dos experimentos, os estudantes desenvolveram propostas práticas capazes de abordar problemáticas científicas relacionadas ao estado representado por cada turma, por meio da elaboração de produtos físicos, manuais e tecnológicos, como maquetes, protótipos e testes. Além disso, sistematizaram os procedimentos científicos em formato de *banner*, seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Figura 15 - Organização das turmas em suas temáticas e experimentos.

FECICULT: TEMAS DOS EXPERIMENTOS E SALAS	Sala	Turma 1	Turma 2
1MA - Perícia Criminal	1	1TA	2MB
1MB - Extração do DNA em Vegetais	2	3TA	2TA
1TA - O mel e suas propriedades	3	3MA	3MB
2MA - Enchentes e poluição no RS.	4	3TB	2TB
2MB - Biodiversidade Marinha e poluição dos rios do RJ.	5	1MB	3MC
2TA - Combustão com gás e produção de CO2	6	2MA	3TC
2TB - Hidroelétrica Caseira	7	1MA	ROBÓTICA
3MA - Neuroplasticidade			
3MB - Males Causados Pelo Fumo.			
3MC - Césio 137			
3TA - Calor e propagação.			
3TB - Estudo de sustentabilidade na produção da Borracha (ESPB)			
3TC - Alerta de enchente.			



Fonte: Elaborada pelos autores (2026).

Figura 16 - Circuito Ciência em Movimento 1.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 17 - Circuito Ciência em Movimento 2.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

Figura 18 - Circuito Ciência em Movimento 3.



Fonte: Acervo dos autores (2026).

De modo geral, os resultados do I FECICULT evidenciaram uma experiência formativa capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de uma temática comum, de forma interdisciplinar e dialogada. Essa articulação possibilitou, por meio da sistematização dos conhecimentos materializados nos procedimentos científicos, nas produções manuais e nas manifestações culturais, uma compreensão mais crítica e contextualizada da realidade, reafirmando que a escola constitui um espaço capaz de produzir, socializar e ressignificar conhecimentos, saberes e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pelo I Festival de Ciência e Cultura evidenciou a relevância de projetos interdisciplinares como estratégias pedagógicas capazes de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Básica. Ao promover a articulação entre as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens, o projeto possibilitou a construção de conhecimentos de forma contextualizada, demonstrando que a interdisciplinaridade constitui um importante mecanismo para superar a fragmentação curricular e favorecer a compreensão radical, rigorosa e de conjunto da realidade.

Durante o processo, o Festival contribuiu significativamente para a formação integral dos estudantes, ao oportunizar vivências capazes de explorar as dimensões cognitivas, sociais, culturais, éticas e corporais do conhecimento. Além disso, a experiência proporcionou uma aproximação significativa dos es-

tudantes com a realidade acadêmica, especialmente por meio da adoção de procedimentos de pesquisa, da sistematização dos trabalhos segundo normas científicas e da parceria estabelecida com o PIBID. Desse modo, o I FECICULT consolidou-se como uma experiência exitosa de integração entre ciência, cultura e educação, reafirmando o papel social da escola como espaço de produção de conhecimento, formação humana e transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 90, de 25 de março de 2024**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, n. 59, p. 33-36, 26 mar. 2024. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, **de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 maio 2026.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-**crítica: da teoria à prática no contexto escolar. [S. l.], 2005. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

RESENDE, H. G. *et al*. Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da educação física na escola: um estudo de caso. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 26-35, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Pró-Reitoria de Graduação. **Edital nº 45/2024: seleção de bolsistas de iniciação à docência – PIBID/UFAL**. Maceió: UFAL, 2024. Disponível em: https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-licenciandos-pibid-2024/selecao-de-licenciandos-pibid. Acesso em: 5 jun. 2026.

15 FESTIVAL DE CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA – POSSIBILIDADE DE RUPTURA COM O MODELO TRADICIONAL "JOGOS INTERNOS"[4]

Arthur Douglas da Silva Gonçalves
Larissa Karla dos Santos
Larissa Kaffia Barbosa Silva
Anne Carolline de Farias Fortaleza
Ailton Cotrim Prates

INTRODUÇÃO

O esporte é considerado um conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física. Porém, é correto afirmar que o processo de ensino da Educação Física na escola sofreu tentativas de ruptura dessa hegemonia por meio do surgimento das abordagens críticas. Nesse sentido, o presente texto tem como objeto de estudo a organização do primeiro Festival de Cultura Corporal de uma escola de tempo integral em Alagoas, como uma tentativa de oferecer aos estudantes da instituição a vivência de variadas experiências cor-

4 O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES através das bolsas do PIBID para todos os autores.

porais, para além daquelas consideradas tradicionais e praticadas nos anos anteriores por meio dos jogos internos.

A escola deve ser um espaço em que as manifestações culturais sejam socializadas, oferecendo experiências que despertem nos estudantes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira; Lima; Simarelli, 2022). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96, ao tratar do componente curricular Educação Física, descreve que este deve contribuir efetivamente para a formação integral dos estudantes (Brasil, 1996). Ainda em relação aos documentos norteadores, o Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), que orienta as escolas de tempo integral de Alagoas, estabelece como um de seus principais objetivos o pleno desenvolvimento dos estudantes, compreendidos como sujeitos sociais ativos, autônomos e com liberdade de pensamento. Para isso, as produções humanas, compreendidas como cultura, devem ser ofertadas em suas variadas formas (Programa Alagoano de Ensino Integral – pALei, 2019).

Segundo Bracht (2000, p. 18), "[...] o Esporte enquanto atividade escolar só tem sentido se integrado ao projeto pedagógico da escola [...]". Porém, a partir do objeto de estudo e reflexão dos professores de Educação Física da escola Aurino Maciel, em conjunto com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), surgiram alguns questionamentos: os jogos internos estariam cumprindo as orientações atuais da educação para uma escola de tempo integral? As modalidades ofertadas durante o evento incluíam todos os estudantes? As demais práticas corporais, como dança, ginástica, entre outras,

estavam presentes nos jogos? O evento estaria reproduzindo o modelo do esporte de alto rendimento na escola? O evento envolvia toda a comunidade escolar ou apenas os professores de Educação Física, que se responsabilizavam por sua organização e participação? Diante dessas inquietações, surgiu a ideia de promover na escola o I Festival de Cultura Corporal.

Essa primeira experiência surgiu como uma proposta de ruptura, inicialmente pela mudança do nome do projeto, de Jogos Internos para Festival de Cultura Corporal, e pela vivência de oficinas de variadas práticas, como skate, karatê, jiu-jitsu, dança e muay thai, além das competições de futsal, basquete, handebol, queimado e jogos eletrônicos. Como todo processo de mudança, o modelo proposto sofreu resistências por parte da comunidade escolar, fazendo emergir problemáticas que serão discutidas ao longo deste capítulo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A vivência descrita neste capítulo ocorreu em uma Escola Estadual, localizada no bairro Capiatã, na cidade de Arapiraca, em Alagoas. Uma das escolas mais antigas da cidade, criada por volta de 1956, a instituição acompanhou o crescimento do município ao longo de sua história. Durante determinado período, foi cedida ao grupo das Franciscanas Hospitaleiras para a criação do primeiro colégio católico da cidade e, em 1969, retornou ao quadro das escolas estaduais, sendo reconhecida, em 1988, por meio do Decreto de Lei n.º 38.088, de 19 de agosto de 1988. O nome "Aurino Maciel" é uma homenagem a um dos fundadores da Academia Alagoana de Letras, Aurino Vieira Maciel, que tam-

bém foi redator de revistas, professor e advogado (PPP Aurino Maciel, 2022; Ticianeli, 2023).

A instituição de ensino faz parte do quadro de escolas do pALei. Este, instituído pelo Decreto n.º 40.207, de 20 de abril de 2015, e atualizado pelo Decreto n.º 50.331, de 12 de setembro de 2016, tem como princípios assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, considerando as necessidades individuais e promovendo a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de se inserir na sociedade (PPP Aurino Maciel, 2022).

Os estudantes possuem uma carga horária extensa na escola, ingressando na instituição às 7h20 e saindo às 17h. Além dos componentes curriculares tradicionais, a grade curricular conta com disciplinas eletivas do ensino integral, como as ofertas eletivas de Educação Física, Ciências e Artes, Oficina de Língua Portuguesa, Resolução de Problemas e Estudos Orientados.

Como citado, além do componente curricular Educação Física, a escola de tempo integral em Alagoas possui, em sua estrutura curricular, a oferta eletiva de Educação Física, com carga horária de duas horas semanais, que deve ser estruturada de acordo com os interesses dos estudantes ao longo do ano letivo. Somado a isso, é possível afirmar que o projeto de escola de tempo integral exige também uma prática de Educação Física vinculada aos princípios norteadores do programa. No entanto, as dificuldades estruturais, sociais e históricas dificultam a execução dessas propostas de maneira satisfatória.

A implantação do projeto de tempo integral em Alagoas enfrenta problemas que precisam ser superados. É correto

afirmar que o processo de implantação não alterou os espaços disponíveis nas escolas, tampouco houve uma reflexão sobre como a escola deveria se organizar em relação ao tempo de permanência dos estudantes em seu interior (Castro, Lopes, 2011). Portanto, o que ocorre é um aumento da carga horária escolar, e não uma educação integral de fato (Castro, Lopes, 2011). Os estudantes passam a ter oito horas de aula por dia, o que pode ser considerado uma demanda extenuante, sem levar em consideração as características próprias dos e das adolescentes.

Porém, com o início do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca, e a presença dos estudantes de Educação Física na escola a partir do início de 2025, foram promovidas reflexões acerca de como a disciplina poderia estar presente na escola de acordo com os interesses da comunidade escolar. O núcleo de Educação Física do programa tem como aparato teórico a abordagem Crítico-Superadora, que se fundamenta na reflexão sobre a função social da Educação Física dentro da escola (Coletivo de Autores, 1992). Nesse sentido, é necessário levar em consideração o projeto político-pedagógico, ou seja, a intenção, a ação deliberada e estratégica que a instituição expressa (Coletivo de Autores, 1992). Com isso, surgiu a ideia de realização de um Festival de Cultura Corporal, objetivando promover a participação dos estudantes e sua apropriação crítica das práticas corporais.

No entanto, como toda tentativa de ruptura, a realização do Festival de Cultura Corporal na Escola Estadual enfrentou diversas dificuldades, como a falta de materiais para premiação; a

mudança de data pela gestão da escola por três vezes, sendo o Festival realizado ao final do ano, após a finalização do ano letivo, o que ocasionou a não participação de diversos estudantes, inclusive com a ausência de várias equipes; e a falta de engajamento da comunidade escolar como um todo, incluindo os demais docentes da escola. Historicamente, pesquisas evidenciam que as escolas públicas no Brasil apresentam precariedades estruturais e de recursos, que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando relacionado às manifestações da cultura do corpo em movimento (Santos, Pereira, Souza, 2024).

METODOLOGIA

O I Festival de Cultura Corporal da Escola Estadual parceira foi idealizado com o objetivo de promover práticas corporais inclusivas e valorizar as diferentes manifestações da cultura corporal presentes no contexto escolar, estimulando nos e nas estudantes reflexões sobre a diversidade cultural, o respeito às diferenças e a participação coletiva. A proposta fundamentou-se na compreensão de que as práticas corporais constituem importantes elementos da formação humana, capazes de favorecer a socialização, a cooperação, o protagonismo estudantil e a construção de valores coletivos.

O evento foi organizado pelos professores de Educação Física, com a participação dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da equipe gestora, do grêmio estudantil e dos líderes de turma, que contribuíram para a definição das atividades, do regulamento e da organização ge-

ral do Festival. As ações foram desenvolvidas entre os dias 11 e 17 de dezembro de 2025 e envolveram estudantes regularmente matriculados no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

Como estratégia para fortalecer a identidade cultural e ampliar o conhecimento sobre a região Nordeste, foi realizado, em parceria com o grêmio estudantil, um sorteio no qual cada turma ficou responsável por representar um dos nove estados nordestinos. A partir dessa definição, os e as estudantes confeccionaram camisetas temáticas inspiradas nas cores, nos símbolos e nos elementos presentes nas bandeiras dos respectivos estados, contribuindo para a valorização da cultura regional e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao evento.

A programação teve início com uma cerimônia de abertura composta pelo desfile das turmas, pela execução dos hinos de Arapiraca, de Alagoas e do Brasil, pelo revezamento da tocha olímpica e por apresentações culturais. O revezamento da tocha foi realizado pelos estudantes representantes das turmas, simbolizando valores como união, respeito e participação. Entre os participantes, destacou-se a presença de um estudante cadeirante, que participou do percurso com o apoio do professor Arthur, em um momento que evidenciou o compromisso do Festival com a inclusão e a valorização da diversidade.

Ainda durante a abertura, cada turma apresentou manifestações culturais relacionadas ao estado nordestino que representava. As apresentações envolveram diferentes expressões da cultura popular, como frevo, capoeira, danças regionais e outras manifestações artísticas, proporcionando aos e às estudantes o contato com aspectos históricos, sociais e culturais

característicos da região Nordeste. Essas ações ampliaram o caráter educativo do Festival, articulando práticas corporais e conhecimentos culturais.

Além das apresentações culturais, foram ofertadas oficinas de skate, *fitdance*, pagode baiano, muay thai, jiu-jítsu, karatê e jogos de corda, possibilitando aos e às participantes o contato com manifestações da cultura corporal pouco presentes no cotidiano escolar e ampliando as experiências corporais para além das modalidades esportivas tradicionais.

As atividades competitivas foram distribuídas ao longo dos dias do evento. No primeiro dia, foram realizadas as disputas de basquete e handebol. No segundo, ocorreram as competições de futsal e queimado. Já no terceiro dia, foram desenvolvidas as atividades finais das modalidades esportivas, além da realização dos jogos eletrônicos, incorporados à programação como estratégia para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes e dialogar com práticas presentes em seu cotidiano.

As competições foram organizadas nas categorias masculina, feminina e mista, buscando garantir maior inclusão e participação dos e das estudantes. A diversidade de atividades teve como finalidade contemplar diferentes interesses, habilidades e experiências corporais, ampliando as possibilidades de envolvimento no Festival.

A metodologia adotada priorizou a ludicidade, a participação coletiva, a inclusão e o respeito mútuo como princípios orientadores das ações desenvolvidas. Nesse sentido, os e as estudantes realizaram o juramento do atleta, comprometendo-se com valores como lealdade, ética, respeito às diferenças e

espírito esportivo. Paralelamente, foi estabelecido um regulamento que orientava a convivência durante o evento, prevendo medidas disciplinares para situações de desrespeito, agressões físicas ou verbais e atitudes contrárias aos princípios educativos propostos.

Ao final do festival, realizou-se a premiação da equipe vencedora, reconhecendo o desempenho nas atividades desenvolvidas. Mais do que destacar resultados competitivos, esse momento buscou valorizar o envolvimento dos estudantes, a cooperação entre as turmas e a vivência de experiências significativas relacionadas à cultura corporal, à inclusão e à valorização da cultura nordestina.

RESULTADOS

Os resultados observados durante a realização do I Festival de Cultura Corporal na Escola parceira evidenciaram elevado envolvimento dos e das estudantes nas atividades propostas. Entre os aspectos mais relevantes, destacou-se o protagonismo estudantil, representado pela atuação do grêmio estudantil e dos líderes de turma. Esses estudantes contribuíram para a organização do evento desde o sorteio dos estados nordestinos que seriam representados pelas turmas até o auxílio na mediação de conflitos e na resolução de demandas durante a programação, demonstrando autonomia, responsabilidade e participação ativa na construção do Festival.

A atuação dos professores de Educação Física foi fundamental para a concretização do Festival. Os docentes coordenaram o planejamento e a execução das atividades, organizaram as

competições esportivas e acompanharam os e as estudantes ao longo de toda a programação. Também foram responsáveis pela condução da cerimônia de abertura, organizando o desfile das turmas, a entrada das bandeiras e o revezamento da tocha. Além disso, realizaram intervenções pedagógicas durante as competições, contribuindo para a manutenção da organização e para o fortalecimento dos valores educativos do evento.

Os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) também tiveram participação expressiva. Eles foram responsáveis pela organização das oficinas, pelo contato com alguns instrutores convidados e, em determinados momentos, pela condução das próprias atividades. Durante os jogos, atuaram na mesa de controle, registrando resultados e auxiliando os árbitros, o que contribuiu para o bom andamento das competições e para a organização geral do Festival.

A cerimônia de abertura constituiu um dos momentos mais marcantes do evento. As turmas desfilaram representando os estados sorteados, acompanhadas por estudantes que conduziam as bandeiras do Brasil, de Alagoas e do município de Arapiraca. Entre os momentos mais simbólicos, esteve o revezamento da tocha, que culminou no acendimento da pira do Festival. Destaca-se a participação de um estudante cadeirante que, com o auxílio de um professor, conduziu a tocha durante parte do percurso, representando os princípios de inclusão, respeito às diferenças e participação coletiva defendidos pela proposta do evento.

Em relação ao fortalecimento da identidade regional, os resultados revelaram aspectos interessantes. Embora as turmas

tenham representado estados nordestinos e utilizado camisetas inspiradas nas cores de suas bandeiras, observou-se que muitos estudantes demonstraram maior interesse pela estética das cores do que pelos significados culturais associados aos estados sorteados. Alguns solicitaram a troca de estado por considerarem outras bandeiras mais bonitas. Esse comportamento evidencia que a construção da identidade regional entre os e as jovens é um processo complexo, que demanda ações pedagógicas contínuas para aproximá-los dos aspectos históricos e culturais da região.

As oficinas e atividades complementares ampliaram significativamente as possibilidades de participação dos e das estudantes. Todas registraram boa adesão, especialmente a oficina de skate, na qual diversos estudantes relataram estar tendo o primeiro contato com a modalidade. Os jogos eletrônicos também se destacaram por atrair estudantes que normalmente não participam das competições esportivas tradicionais, demonstrando a importância da diversificação das práticas oferecidas. A programação foi organizada com os estudantes do 6º e 7º anos participando no turno da manhã e os do 8º e 9º anos no turno da tarde. Embora o projeto previsse categorias mistas, essa configuração ocorreu apenas na modalidade de queimado, enquanto os demais esportes mantiveram a divisão por gênero.

Por fim, as competições esportivas evidenciaram tanto o entusiasmo dos estudantes quanto os desafios relacionados à convivência e ao espírito esportivo. Observou-se elevado nível de competitividade, principalmente entre as turmas do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental, cuja rivalidade resultou

em episódios de provocações e xingamentos. Apesar dessas situações contrariarem os princípios defendidos pelo festival, elas também se configuraram como oportunidades educativas para a reflexão sobre respeito, ética e convivência. Dessa forma, o evento encerrou-se com a premiação das equipes participantes, mas, sobretudo, com a valorização das experiências vivenciadas e da participação dos estudantes em diferentes manifestações da cultura corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização do I Festival de Cultura Corporal da Escola envolvida configurou-se como uma estratégia pedagógica intencional para promover uma ruptura com a hegemonia do esporte de rendimento, tradicionalmente consolidado como conteúdo central da Educação Física escolar. Ao reformular o formato dos antigos jogos internos em um festival diversificado, a iniciativa buscou assegurar que as práticas corporais fossem tratadas como produções culturais diversas, em consonância com a LDBEN n.º 9.394/96 e com os objetivos do pALei, que propõe a formação integral e o desenvolvimento de sujeitos sociais críticos e autônomos.

A intervenção, mediada pela parceria entre os docentes da instituição e os bolsistas do PIBID/UFAL, encontrou na abordagem Crítico-Superadora o suporte teórico-metodológico necessário para organizar as práticas propostas e proporcionar aos e às estudantes uma apropriação crítica de experiências corporais variadas, como lutas, danças e oficinas. Todavia, as dificuldades enfrentadas, que incluíram desde a carência de materiais

até entraves na gestão escolar e a falta de engajamento de parte da comunidade, revelam que a implementação de uma educação integral de fato ainda esbarra em precariedades estruturais e históricas que limitam o potencial educativo da escola pública.

Em última análise, o Festival não se limitou a um evento isolado, mas representou um movimento de ressignificação do componente curricular no contexto do tempo integral. Conclui-se que, para além da ampliação da jornada escolar, é necessário que a Educação Física se integre organicamente ao projeto político-pedagógico da escola, fomentando espaços de socialização e valorização da cultura corporal que respeitem a ludicidade e a diversidade, dimensões essenciais ao pleno desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). **Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei)**: Ensino fundamental anos finais – Documento Orientador. Maceió: SEDUC/AL, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL**. Lei n° 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 jun. 2026.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento,** Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-22, 2000.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio:** Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n.71, p. 259-282, abr./jun. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, E. A.; LIMA, L. A.; SIMARELLI, P. *In*: SCAGLIA, J. A.; GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S. (Orgs.). **Esportes de invasão/territoriais na Educação Física escolar**: considerações pedagógicas. Pedagogia do esporte – ensino, vivência e aprendizagem do esporte na educação física escolar. Cáceres – MT: Editora UNEMAT, 2022, p. 115-132.

TICIANELI, E. Professor Aurino Maciel, um mestre das letras e das palavras. **História de Alagoas**. 27 de novembro de 2023. Disponível em: https://www.historiadealagoas.com.br/professor-aurino-maciel-um-mestre-das-letras-e-das-palavras. Acesso em: 3 jun. 2026.

16 O TRATO PEDAGÓGICO DO JOGO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: EXPERIÊNCIA DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA5

Petra Schnneider Lima dos Santos
Gabriel Costa Lins
Yan Anderson Santos
Maria de Fátima Viana
Ailton Cotrim Prates

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência traz o trato com o conteúdo Jogo, seus limites e suas possibilidades no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Educação Física (EF), em uma escola de Ensino Fundamental de Arapiraca-AL. O objetivo foi tematizar o conteúdo jogo a partir da abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 2012) e da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008), durante o primeiro bimestre do ano letivo em turmas do 9º ano.

Ao selecionar o jogo como conteúdo de ensino, consideramos os princípios curriculares para a seleção dos conteúdos (Gama, 2015; Gama; Prates, 2020), especialmente a relevância

5 O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES através das bolsas do PIBID para todos os autores.

social do conteúdo, que está "vinculado à explicação da realidade social concreta e oferece subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno", e a contemporaneidade do conhecimento, que possibilita aos estudantes o acesso ao conhecimento "[...] mais moderno que existe no mundo contemporâneo, ligando-se ao que também é considerado clássico" (Coletivo de Autores, 1992, p. 31).

Consideramos, ainda, o princípio curricular para o trato com o conhecimento, denominado adequação às possibilidades cognoscitivas do(a) estudante, uma vez que levamos em conta os ciclos de escolarização/aprendizagem, especificamente o 3º Ciclo, correspondente à ampliação da sistematização do conhecimento, conforme preconizam o Coletivo de Autores (2012) e Melo (2017).

Nesse sentido, reconhecemos o jogo como patrimônio histórico e cultural construído e sistematizado pela humanidade, vinculado, direta ou indiretamente, aos processos de trabalho, e que compõe o conjunto de elementos de um campo da história reconhecido como cultura corporal (Coletivo de Autores, 2012). Essa atividade humana, o jogo, necessita ser transmitida às novas gerações, possibilitando aos e às estudantes o acesso a esse conhecimento, indispensável à sua formação humana (Coletivo de Autores, 1992).

O JOGO A PARTIR DE UM OLHAR SUPERADOR: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO

Para o ensino crítico-superador da Educação Física escolar, jogos e brincadeiras podem ser compreendidos como si-

nônimos de "Jogo", que se constitui como uma atividade humana dotada de intencionalidade para a modificação da realidade, por meio de processos criativos e imaginativos. Quando a criança ou o adolescente joga, satisfaz sua necessidade de ação, e essa ação estimula seu processo de pensamento, na medida em que se desvincula de situações reais e age para além do que seus sentidos lhe "informam" sobre a realidade imediata. Dessa forma, o jogo proporciona ao ser humano em desenvolvimento a possibilidade de mudança de necessidades fundamentais e também da consciência, pois, quando a criança ou o adolescente age no jogo, trabalha com os significados de suas próprias ações, desenvolvendo suas vontades e tornando-se consciente (Coletivo de Autores, 2012).

A metodologia adotada para o desenvolvimento das aulas foi a Crítico-Superadora da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992), fundamentada na pedagogia e na didática histórico-crítica (Saviani, 2008; Galvão; Lavoura; Martins, 2019), por meio do método pedagógico da práxis social, em que a prática social serve de parâmetro para a problematização e a instrumentalização, com o objetivo de que haja a catarse, momento em que o conhecimento estudado é incorporado à personalidade do e da estudante, na perspectiva do desenvolvimento do pensamento e da formação da personalidade (Leontiev, 2021).

A pedagogia histórico-crítica defende que o papel fundamental da educação sistematizada e da escola é transmitir, de forma planejada, o acervo cultural produzido histórico-socialmente, necessário à humanização das novas gerações. Essa teoria pedagógica propõe o método da práxis social, no qual a

prática social global (Oliveira, 1992) é a origem dos conteúdos de ensino da escola. No processo de produção e reprodução da vida na Terra, a espécie humana constitui a prática social global, no interior da qual foi e continua sendo construído um conjunto de atividades com significados sociais competitivos, agonísticos, estético-artísticos e lúdicos (Nascimento, 2014; Prates, 2023), que compõem parte da cultura humana chamada de cultura corporal (Taffarel; Escobar, 2023).

A cultura corporal é o objeto de ensino da Educação Física, e esses significados sociais se apresentam em atividades como esportes, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras (Coletivo de Autores, 2012), dentre outras. Dessas atividades, selecionamos os jogos e as brincadeiras para o processo de aprendizagem na unidade de ensino que apresentamos.

A didática histórico-crítica propõe que, no trato com o conhecimento, consideremos a tríade conteúdo-forma-destinatário (Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Martins, 2013), compreendendo que esse trato envolve a interdependência entre a seleção do conhecimento a ser transmitido, a organização escolar e a normatização escolar, de modo que os conteúdos de ensino precisam ser selecionados e tratados metodologicamente (Gama; Prates, 2020; Gama, 2015; Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

A organização da escola e a normatização relativa à educação interferem diretamente no trato com o conhecimento de qualquer conteúdo de ensino, aspecto que precisa ser considerado pelo professor e pela professora. Para tratar o conhecimento do jogo, consideramos tanto a seleção dos conteúdos de ensino

quanto sua organização em séries e unidades didáticas, perspectivando uma sistematização lógica e metodológica que permita sua apropriação pelos e pelas estudantes (Coletivo de Autores, 2012; Gama, 2015; Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Retomando o método da práxis social, o jogo, para a abordagem crítico-superadora, constitui-se como uma prática social historicamente construída, que expressa valores, relações de poder e modos de organização presentes na sociedade. Não é reduzido a uma atividade lúdica espontânea, mas analisado como parte da cultura corporal, carregando significados políticos, educativos e simbólicos. Assim, o jogo possibilita ao e à estudante interpretar criticamente as relações sociais que o constituem, compreendendo como regras, papéis e interações refletem estruturas sociais mais amplas. Essa perspectiva rompe com visões naturalizadas do brincar e insere o jogo no campo da formação humana e da leitura crítica da realidade (Coletivo de Autores, 2012).

Ainda considerando o Coletivo de Autores (2012), a Educação Física escolar deve garantir aos e às estudantes o acesso aos conteúdos da cultura corporal, entre eles os jogos, as brincadeiras, as danças, as lutas, a ginástica e os esportes, possibilitando-lhes conhecer e compreender os sentidos sociais, históricos e culturais dessas práticas. O jogo passa a assumir caráter pedagógico quando desempenha uma função para além da recreação ou do passatempo, constituindo-se como possibilidade de conhecimento da realidade social mais ampla.

É papel social da escola possibilitar o conhecimento dessa realidade, e a abordagem crítico-superadora, fundamentada

no materialismo histórico-dialético, defende que a escola deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela de forma transformadora. Dessa forma, o ensino do jogo não se limita ao desenvolvimento motor, mas busca promover também a compreensão, a autonomia, a cooperação e a consciência social.

O jogo possibilita experiências relacionadas ao respeito às regras, à participação em grupo, à solidariedade e à resolução de conflitos. Dessa maneira, as aulas de Educação Física tornam-se espaços de formação cidadã, nos quais os e as estudantes aprendem a conviver com as diferenças, tomar decisões coletivas e compreender a importância da cooperação (Brasil, 2018). O jogo deixa de estar associado apenas à competição e passa a ser compreendido como possibilidade de transformação social e emancipação humana (Coletivo de Autores, 1992).

Ao reconhecer os jogos e as brincadeiras como elementos da cultura corporal e como possibilidades de reflexão sobre a realidade, essa perspectiva ultrapassa as fronteiras das possibilidades educativas da Educação Física e contribui para a construção de aulas mais inclusivas, democráticas e transformadoras. Mais do que brincar, os e as estudantes aprendem a refletir, conviver, criar, participar coletivamente e compreender criticamente o mundo em que vivem, pois a criança que brinca hoje poderá constituir-se como o adulto que atua criticamente na sociedade de amanhã.

RECUPERANDO A EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DO JOGO

A experiência pedagógica foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Arapiraca-AL,

envolvendo turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. O ensino crítico-superador preconiza que o ensino e a aprendizagem ocorram a partir dos ciclos de aprendizagem/escolarização, e a turma está (ou deveria estar) no Ciclo de Ampliação da Sistematização do Conhecimento, que abarca do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Nesse ciclo, no 9º ano, o ser humano já saiu da infância e se encontra na adolescência (Melo, 2017), período em que, provavelmente, estará inserido em grupos sociais para além da família. Nessa etapa, a atividade de comunicação íntima pessoal constitui um fator primordial de desenvolvimento; contudo, a atividade de estudo continua, e deve continuar, a exercer papel crucial nesse processo. Destaca-se, ainda, que, ao final desse ciclo, o papel do trabalho na sociedade capitalista poderá surgir, a depender da situação de classe do estudante (Prates, 2023).

O jogo foi o primeiro conteúdo desenvolvido, cujo objetivo consistiu em promover vivências que contemplassem tanto práticas cooperativas quanto competitivas, articuladas à discussão conceitual sobre as diferenças entre brincadeira, jogo e esporte. Nas atividades conduzidas em sala de aula, como o jogo da memória e o quebra-cabeça, organizadas em grupos mistos, observou-se uma participação equitativa entre meninos e meninas, evidenciando que a dinâmica lúdica favoreceu a interação, a colaboração e a distribuição equilibrada das tarefas entre os e as estudantes.

Considerando a importância do jogo na formação dos e das estudantes, o planejamento do bimestre para o ano letivo foi estruturado com a retomada de jogos que não foram vivenciados

durante a infância dos e das estudantes. As aulas ocorreram com grupos mistos, compostos por meninos e meninas, totalizando uma média de 140 estudantes.

Ao problematizar a prática social dos e das estudantes, foi possível constatar que o conhecimento prévio sobre o conteúdo jogo estava baseado em vivências em suas residências, na rua e em atividades na escola. A partir dessas experiências, buscou-se compreender as melhores formas de vivenciar os jogos, quais materiais poderiam ser utilizados, quais seriam os limites para sua realização e quais possibilidades poderiam ser oferecidas a partir da aprendizagem desse conteúdo.

Para o conhecimento ampliado da atividade do jogo, realizou-se a instrumentalização, na qual foram tematizados aspectos relacionados à história dos jogos, às suas formas, habilidades, valores, técnicas e táticas, possibilitando experiências com jogos cooperativos e competitivos. A partir dessas categorias, foram identificados os principais jogos do passado e do presente.

Na catarse, compreendida como uma síntese final mais rica, os e as estudantes confrontaram o conhecimento inicial, associado ao senso comum, com o conhecimento científico transmitido durante o momento de instrumentalização. A partir dessa aprendizagem, puderam produzir suas próprias sínteses, demonstrando de que forma poderiam vivenciar os jogos a partir de novas roupagens, criadas por eles e elas. Além disso, realizou-se uma atividade de revisão e uma prova escrita, confrontando o conhecimento inicial dos e das estudantes com as novas sínteses construídas a partir da aprendizagem sobre os jogos. Com isso, esperava-se que os e as estudantes compreendessem a prá-

tica social de forma mais ampla e complexa, passando a atuar em outro patamar de compreensão da realidade.

LIMITES E POSSIBILIDADES

Ao tematizar o jogo enquanto conteúdo nas aulas, foi possível identificar alguns limites, especialmente no que se refere à dificuldade na execução de determinadas ações relacionadas ao manuseio dos materiais, a algumas situações de evasão decorrentes da timidez e do receio de vivenciar os jogos propostos diante dos colegas, bem como a atitudes de autoisolamento dos meninos em algumas atividades. Observou-se, ainda, a predominância da posse de bola pelos meninos em detrimento das meninas.

Como um dos objetivos centrais era, além da vivência prática, ensinar as diferenças entre jogos cooperativos e competitivos, constatou-se certa dificuldade em manter a atenção dos e das estudantes nessa proposta. Alguns continuaram apresentando limitações para distinguir esses conceitos, apesar dos reforços e das retomadas constantes realizados ao longo das aulas.

A escola dispõe de uma quantidade considerável de materiais que possibilitam aulas mais dinâmicas e diversificadas; entretanto, a quadra apresenta problemas estruturais que interferem diretamente nas práticas. As linhas de demarcação estão apagadas, dificultando a organização dos jogos, e o teto apresenta infiltrações, tornando o espaço escorregadio em dias de chuva e aumentando o risco de acidentes.

Outro fator relevante foi a diferença no número de estudantes entre os turnos: no período da tarde, muitos não conse-

guiam retornar à escola devido à distância de suas residências e ao tempo de deslocamento, o que reduziu significativamente o quantitativo de participantes. Essa diminuição impactou diretamente a execução de jogos que exigiam grupos maiores, exigindo adaptações constantes, como a participação dos próprios bolsistas ou a modificação das dinâmicas para adequá-las à realidade da turma.

As aulas no turno matutino funcionaram como preparação para as atividades realizadas no período da tarde, favorecendo a compreensão dos objetivos propostos. Embora se esperasse que todos os estudantes conseguissem assimilar os conteúdos com o apoio das vivências de jogos cooperativos e competitivos, algumas adversidades, como limitações estruturais, variações no engajamento e dificuldades de participação, ainda se mostraram presentes.

O maior desafio consistiu em selecionar atividades capazes de manter o envolvimento dos e das estudantes e, simultaneamente, promover a cooperação entre meninos e meninas. Mesmo com a criação de regras que buscavam estimular a interação entre os grupos, observou-se resistência por parte de alguns estudantes, o que, em determinadas situações, resultou na evasão de algumas alunas, especialmente em jogos que exigiam maior cooperação interna ou apresentavam caráter competitivo entre equipes.

A partir de um jogo denominado "10 passes", percebemos que os meninos realizavam trocas de passes exclusivamente entre si, ignorando sistematicamente a participação das colegas. Diante dessa situação, tornou-se necessária a intervenção

docente, estabelecendo-se uma regra segundo a qual as jogadas somente seriam validadas caso incluíssem, obrigatoriamente, a participação de todas as meninas do grupo. Em outros momentos, adotou-se a estratégia de reposicionar as alunas como protagonistas das atividades, criando dinâmicas em que elas assumiam funções centrais ou conduziam o desenvolvimento do jogo, favorecendo sua visibilidade, autonomia e engajamento.

Outro aspecto relevante foi a dificuldade apresentada por muitos estudantes em compreender a diferença entre jogos cooperativos e competitivos. Ao final das aulas, quando questionados sobre quais brincadeiras pertenciam a cada categoria, vários estudantes demonstravam incerteza, associando a maioria das atividades apenas à lógica de vencedores e perdedores. Diante disso, tornou-se necessário reforçar continuamente que alguns jogos priorizam a colaboração, o trabalho coletivo e a busca conjunta por objetivos, enquanto outros enfatizam a competição. Também foi discutido que muitas brincadeiras podem apresentar elementos de ambas as dimensões simultaneamente.

Em relação às possibilidades, tivemos boa adesão às aulas no turno e no contraturno. Os e as estudantes demonstraram efetiva participação ao se depararem com jogos que utilizavam a corrida, o bambolê como recurso material e o arremesso na vivência do "queimado". Consideramos que a organização do bimestre favoreceu o desenvolvimento das propostas relacionadas aos jogos e às brincadeiras trabalhados nas aulas.

O jogo "adedonha", por exemplo, foi utilizado como instrumento diagnóstico para identificar os conhecimentos prévios dos e das estudantes acerca do universo da Educação Física, per-

mitindo compreender suas referências culturais, experiências lúdicas e repertório conceitual. Essa etapa inicial contribuiu para orientar o planejamento das práticas subsequentes, garantindo maior coerência entre os objetivos pedagógicos e as necessidades da turma.

Além disso, os e as estudantes puderam compreender a diferença entre cooperar e competir a partir de diversos jogos e suas variações. Também destacaram mudanças relacionadas às capacidades físicas e às sensações experimentadas após a realização de determinados jogos, como os de corrida. Diante de alguns limites, as ações metodológicas possibilitaram aos e às estudantes desenvolver interesse, confiança e novas relações com o conhecimento.

A articulação entre os jogos desenvolvidos nas aulas práticas e os conteúdos teóricos apresentados pelos bolsistas no turno da manhã ampliou significativamente as possibilidades pedagógicas para o trabalho com os e as estudantes. As primeiras atividades realizadas incluíram brincadeiras como "10 passes", "por cima e por baixo", "gato e rato", "cobra-cega", "encher o copo" e "passar bambolê". Com o avanço das aulas, outras propostas foram incorporadas, como "7 passos", "coelho sai da toca", "água, céu e mar", "dança das cadeiras", corrida de obstáculos, "cabo de guerra", "zerinho" e "corrida de vassouras". Em praticamente todas as intervenções, os e as estudantes demonstraram entusiasmo, movimentaram-se intensamente e participaram com alegria das atividades.

Entretanto, algumas situações mereceram atenção. Nas brincadeiras que envolviam bola, por exemplo, foi possível per-

ceber uma participação mais ativa dos meninos, enquanto algumas meninas apresentavam menor envolvimento ou eram pouco acionadas pelos colegas durante as ações do jogo. Essa constatação levou à reflexão sobre a necessidade de promover uma participação mais equitativa entre os e as estudantes. Gradualmente, foram adotadas estratégias para incentivar a presença das meninas nas atividades, reorganizando as equipes e estimulando sua atuação de forma mais efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do conteúdo de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física desta escola proporcionou experiências significativas tanto para os e as estudantes quanto para os e as bolsistas e a professora supervisora. As aulas foram conduzidas de maneira dinâmica e participativa, buscando envolver todos os alunos e alunas nas atividades propostas. Desde o início, observou-se que as brincadeiras despertavam grande interesse nas turmas, especialmente aquelas que envolviam desafios motores, corridas e ações coletivas.

As aulas configuraram momentos de grande riqueza pedagógica, contribuindo não apenas para a aprendizagem dos e das estudantes, mas também para a formação dos e das bolsistas enquanto futuros professores e professoras. A convivência com os e as estudantes, a necessidade de adaptar atividades e os desafios enfrentados ao longo do processo fortaleceram a experiência docente no contexto escolar. Além disso, ficou evidente que os jogos e as brincadeiras constituem possibilidades fundamentais para promover participação, interação, engajamento e aprendizagem nas aulas de Educação Física.

O PIBID possibilitou experiências concretas com o trabalho docente e com a prática pedagógica da Educação Física. Diante dos desafios enfrentados, constatamos a importância do trato com esse conteúdo, possibilitando aos e às estudantes o acesso a um conhecimento milenar produzido e sistematizado pela humanidade e contribuindo para sua formação na escola. Do mesmo modo, as experiências vivenciadas neste primeiro bimestre do ano letivo contribuíram para a formação dos e das bolsistas de iniciação à docência, ao possibilitar o contato com os desafios, as possibilidades e as especificidades do trabalho pedagógico da Educação Física no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. **Gesto Debate**. v. 19, n. 05, p. 57-83, jun. 2020.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MELO, F.D.A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da educação física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014. 295 f.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. *In*: OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. (Orgs.). **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 91-104.

PRATES, A. C. **Trato com o conhecimento da atividade esportiva e a teoria da atividade de estudo**: possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador na Educação Física. Orientadora: Celi Nelza Zülque Taffarel. 2023. 221 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 10 ed. rev. – Campinas, SP: Autores associados, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. *In*: SILVA, M. C. de P.; TEIXEIRA, C. M. D. & ROCHA JUNIOR, C. P. da. (Org.). **Educação, cultura corporal e lazer**: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente. Salvador: Edufba, 2023. p. 21-35.

17 O USO DO NECROLÓGIO COMO FERRAMENTA FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA

Cleibson Américo da Silva Costa
Camila Nathally Farias da Silva
José Wanderson Honório de Oliveira
Maria Eduarda Soares Lessa
Matheus Bernardo Oliveira

INTRODUÇÃO

O necrológio, enquanto prática discursiva, estabelece-se como um registro singular da morte e, paradoxalmente, da vida de indivíduos. Mais do que um anúncio fúnebre, ele articula memória, narrativa biográfica e avaliação social, funcionando como um artefato cultural que expressa visões de mundo, valores coletivos e formas de representação dos sujeitos. Historicamente presente em diferentes sociedades, esse gênero consolidou-se no âmbito jornalístico como instrumento de homenagem, informação e, sobretudo, de interpretação da trajetória de figuras públicas. Contudo, seu potencial simbólico e reflexivo permite ultrapassar os limites do jornalismo, alcançando espaços formativos, como o educacional.

No contexto educacional, em especial no ensino médio, a escrita de necrológios fictícios surge como uma prática pe-

dagógica rica e provocativa. Ao convidar os jovens a narrar, em terceira pessoa, a própria morte imaginada e a reconstruir uma vida ainda em formação, o exercício transforma-se em um poderoso instrumento de autorreflexão. Os estudantes são levados a projetar identidades, refletir sobre escolhas, elaborar desejos e confrontar simbolicamente a finitude. Trata-se de operações intelectuais e afetivas que mobilizam dimensões profundas da experiência humana.

A perspectiva teórica dos gêneros discursivos, conforme desenvolvida por autores como Marcuschi (2002), compreende os textos como fenômenos historicamente situados, vinculados a atividades sociocomunicativas recorrentes. Sob essa ótica, o necrológio enquadra-se predominantemente no domínio jornalístico, mas sua migração para o domínio pedagógico produz novos sentidos: ele se adapta a novos objetivos, públicos e condições de produção, revelando a flexibilidade inerente aos gêneros discursivos e sua capacidade de circulação entre diferentes esferas de atividade humana.

Diante desse potencial, surge um questionamento central para a nossa pesquisa: de que maneiras os estudantes do ensino médio constroem narrativas sobre suas próprias trajetórias quando deslocados para o lugar de narradores póstumos de si mesmos? Que imaginários de futuro, concepções de vida e relações com a morte emergem desses textos? E que recursos linguísticos e discursivos são mobilizados para dar forma a essas projeções, por vezes íntimas, por vezes idealizadas?

Este capítulo, portanto, elaborado em colaboração com o NID de Filosofia do Programa Institucional de Bolsas de Inicia-

ção à Docência (PIBID), no ciclo 2024-2026, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busca analisar um corpus de necrológios fictícios produzidos por cerca de 350 estudantes do ensino médio, de uma escola estadual de Maceió - AL, na disciplina de Filosofia, durante uma atividade de escrita sobre suas próprias histórias de vida, projetadas de forma idealizada, com o intuito de investigar as representações de vida, futuro e morte que permeiam suas escritas. Paralelamente, interessa-nos examinar as estratégias discursivas e narrativas empregadas na construção dessas identidades imaginadas, observando como os jovens se apropriam e ressignificam as convenções do gênero para falar de si, dos seus medos, dos seus anseios e da sociedade que os rodeia. Com isso, busca-se compreender não apenas aspectos das subjetividades adolescentes em formação, mas também as complexas relações entre escrita, reflexão existencial e práticas educativas inovadoras.

Para analisar as produções dos estudantes, é necessário compreender com maior precisão o gênero que serve de base à atividade. Assim, partimos da definição do obituário/necrológio como gênero textual estabelecido.

O NECROLÓGIO COMO GÊNERO TEXTUAL E PRÁTICA DISCURSIVA

Embora o termo necrológio seja frequentemente utilizado de forma ampla no uso corrente, o gênero trabalhado nesta atividade aproxima-se mais do obituário, em razão de seu cará-

ter narrativo, biográfico e interpretativo da vida do sujeito, não se limitando ao simples registro do falecimento.

No âmbito dos estudos sobre os gêneros textuais e jornalísticos, o obituário pode ser compreendido como um gênero específico, definido como "[...] narrativa mortuária de caráter biográfico, concisa e ligada ao pós-morte e publicada na imprensa" (Vieira, 2014, p. 13).

Além disso, o obituário constitui-se como um:

> [...] gênero textual específico cuja existência se relaciona a um espaço de experiência, a anseios socioculturais próprios ao lugar social da morte, espaço simbólico através do qual sujeitos (obituaristas) produzem enunciados dirigidos a uma audiência específica, cujo horizonte de expectativas se sedimenta sobre uma tradição de lidar com a vida e com a morte narradas e, mais especificamente, escritas (Vieira, 2014, p. 13-14).

Os gêneros textuais constituem fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, configurando-se como formas de ação social nas práticas comunicativas (Marcuschi, 2002). Nesse sentido, o necrológio pode ser compreendido como um gênero textual pertencente ao domínio discursivo jornalístico, cuja função é registrar e interpretar a morte de sujeitos socialmente relevantes, articulando informação, memória e avaliação social.

O obituário, portanto, não se reduz a um mero anúncio de falecimento. Trata-se de um gênero complexo que, como sintetiza Vieira (2014, p. 79), a partir da discussão sobre o gênero, constitui "uma mescla delicada entre jornalismo e literatura:

entre notícia, informação, 'fato', e narrativa de vida, história idealizada, ficção (em termos formais), além de cumprir o papel de ritos sociais". Essa hibridez é justamente o que confere ao obituário sua força simbólica e sua capacidade de transitar entre diferentes domínios discursivos, assumindo diferentes funções conforme as condições sociais e comunicativas em que é mobilizado, inclusive no contexto pedagógico.

No necrológio jornalístico-canônico, a superestrutura tende a incluir categorias como identificação do falecido, síntese biográfica, circunstâncias da morte, sobreviventes e homenagem. Essa relativa estabilidade composicional contribui para o reconhecimento do gênero e possibilita sua apropriação em outros contextos de circulação. No contexto pedagógico, portanto, essa estrutura pode ser mobilizada como referência para uma escrita projetiva, na qual os estudantes, ao assumirem o lugar de sujeitos já falecidos, reconstroem retrospectivamente uma trajetória de vida ainda em processo de formação.

Além disso, a escolha do obituário como prática pedagógica alinha-se ao que Marcuschi (2002) defende para o ensino de língua:

> [...] tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão (Marcuschi, 2002, p. 13).

Ao produzirem seus próprios necrológios fictícios, os estudantes não apenas se apropriam das convenções de um gênero específico, mas também mobilizam operações cognitivas e afeti-

vas profundas: projetam identidades, constroem narrativas de si e atribuem sentidos a suas trajetórias ainda em aberto.

Nesse processo, a morte imaginada não opera como um fim, mas como um dispositivo de intensificação da vida. Como Vieira (2014, p. 84) argumenta, "[...] ler sobre a morte é estar ainda mais vivo, é tocar as provas mais cabais da vida como possibilidade de realizações humanas". Da mesma forma, escrever sobre a própria morte, ainda que em terceira pessoa e em um tempo futuro, pode funcionar como um exercício de apropriação simbólica da finitude, por meio do qual os jovens são convidados a projetar retrospectivamente suas trajetórias e a se posicionar como protagonistas de suas próprias histórias, mesmo quando narradas a partir de um ponto final imaginário.

Nesse sentido, o necrológio fictício produzido por estudantes do ensino médio revela-se um objeto de análise privilegiado, pois condensa, em uma narrativa relativamente breve, imaginários de futuro, valores, medos e esperanças. A análise desse corpus, apresentada nas seções seguintes, busca compreender como esses elementos se materializam nas escolhas linguísticas, discursivas e narrativas dos estudantes, à luz das categorias teóricas aqui delineadas.

APLICAÇÃO FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA DOS NECROLÓGIOS

Ao aplicar a escrita dos necrológios nas séries 1ª, 2ª e 3ª do ensino médio, observou-se, por um lado, elementos comuns e, por outro, significativas diferenças, sobretudo entre as perspectivas das meninas em relação aos meninos. Esses relatos

apresentam, majoritariamente, aspectos comuns entre si, ainda que não de forma intencional.

Observa-se a recorrência de determinadas ponderações e a evidenciação de uma mesma influência exercida por especificidades que acometem seus respectivos autores, o que não demonstra quaisquer propriedades que já não estivessem dentro das expectativas inicialmente estipuladas. Entre algumas dessas características compartilhadas, torna-se cabível o apontamento de alguns dos elementos narrativos com maior convergência entre os registros produzidos, como a definição de uma idade para o falecimento. Observou-se que há uma tendência à determinação da idade no momento da morte, variando entre a juventude e a idade adulta, majoritariamente.

O necrológio, como um dos princípios constituintes de sua estrutura textual, possui um fundamento operante predisposto imagético. Através das análises coletadas dos relatos dos estudantes, nas turmas onde foram produzidos, observou-se alguns pontos centrais que serão tratados no decorrer deste artigo para debates futuros.

Em primeiro lugar, uma das características que será abordada diz respeito a um grau maior de "fantasiosidade" referente ao que eles projetam como seu futuro. A estrutura textual apresentada pelos textos escritos por alunas apresenta maior grau de pragmatismo entre seus sonhos, ambições e vontades e os meios para se alcançar estes objetivos, de modo a determinarem como parte de suas posições desejadas que afirmam segurança financeira e social, assim como a descrição do processo para sua realização. Vale destacar também a forte

presença de ofícios respectivos nas áreas da saúde e áreas de influência e autoridade, implicando a característica proveniente destes cargos, como a segurança, estabilidade e afirmação social de importância e respeitabilidade.

Por outro lado, as perspectivas apresentadas pelos alunos-homens são pouco pragmáticas e apresentam um grau maior de ludicidade, uma vez que as suas ambições demonstram objetivos extraordinários e com curtas estipulações para obtenção de seus resultados. Uma observação que deve ser salientada são as construções narrativas-dissociativas da realidade, apresentando pouca ou nenhuma base de planejamento para a conquista de suas vontades.

Destacam-se fortes elementos fantasiosos como parte ou finalidade de suas ambições, como a conquista de influentes cargos empresariais e ascensões para posições de liderança. A excelência na prática de esportes e o reconhecimento comum de seus *status* como os melhores profissionais em suas respectivas áreas devem ser salientados em suas construções narrativas.

Verifica-se, ainda, que o sucesso indeterminado dos esforços depositados em quaisquer áreas almejadas não é acompanhado de uma notável construção de carreira, para a obtenção de seus resultados. Entre as exemplificações profissionais com maior ocorrência de escolha, estavam as seguintes: famoso jogador de futebol; empresário bem-sucedido; militar de alta patente; advogado reconhecido e médico salvador de incontáveis vidas.

Dessa forma, grande parte dos materiais lidos e coletados apresenta essa divergência em uma perspectiva muito lúdica,

no sentido de que os estudantes não descrevem uma trajetória pragmática em relação aos seus objetivos, tal como carreira acadêmica, cursos técnicos ou estabilidade no cargo de trabalho, evidenciando, dessa forma, apenas uma finalidade, mas não o percurso de como conquistá-la, como pode ser observado no seguinte exemplo: "[...] Era uma lenda do esporte, famoso pelos seus dribles e gols extraordinários, uma jogabilidade que encantava o seu país e o mundo, jogador raro, carinhoso, gentil e adorável, um ser humano de dar inveja, humilde e amoroso com as pessoas, empresário e investidor. Sua carreira foi incrível, já novo, já estava na categoria de base do Real Madrid [...]".

Cabe destacar que especificidades como essas constam em necrológios de praticamente todas as turmas do ensino médio. Em contrapartida, os textos escritos por alunas demonstram uma construção lógica de metas bem mais próximas de sua realidade, como, por exemplo, obter um determinado cargo de trabalho até chegar à sua estabilidade financeira, como pode ser observado no seguinte exemplo: "[...] Como ela tinha uma boa condição de vida pelos seus pais, não hesitou e teve a oportunidade de aprender e praticar nas suas aulas de estética e moda; conhecimento era a base da sua vida. [...] Depois de terminar o ensino médio, cursou faculdade de estética e se aprofundou em vários cursos de maquiagem. Fazia vídeos para a internet, onde ensinava qualquer pessoa a se maquiar, experimentava produtos novos e fazia publicidade para marcas, ou seja, uma influenciadora digital. Mais tarde fundou sua própria marca de maquiagem, conquistando sucesso e reconhecimento no mercado [...]".

Vale ressaltar, novamente, que muitos dos cargos pretendidos são de relevante decoro, como medicina, direito e cargos militares, como delegada e sargento, entre outros. Empregam-se, desse modo, em suas ambições, aspectos de reconhecimento e afirmação social decorrentes de seus esforços e formações para a execução de seus cargos, ressaltando suas trajetórias para a obtenção de estabilidade.

Um segundo ponto, ainda tratando das perspectivas opostas dos estudantes, diz respeito à apresentação de conclusões e resoluções para seus momentos finais com maiores graus de morbidez e violência, retratando seus respectivos fins ou momentos finais, ainda com elementos de ludicidade, porém, caracteristicamente mais trágicos. Isso pode ser observado no exemplo:

> Quando chegou na adolescência, ele começou a andar com pessoas mal-intencionadas, em meio a um desses encontros a polícia abordou o grupo em flagrante com eles praticando um crime, sabia que estava errado, mas o que mais preocupava era como sua mãe reagiria a isso. [...] Depois do que aconteceu, prometeu que daria muito orgulho a ela, porém a vida prega peças, e dois anos depois, com 25 anos os mesmos policiais que haviam prendido ele foram o abordar, mas eles estavam na maldade, agredindo o jovem até a morte e fugindo do local [...].

Nesse sentido, percebe-se que essas particularidades se destacam em maior grau muito por conta do panorama socioeconômico, que está intimamente ligado à realidade da comunidade em que residem, visto que o público participante da pesquisa é

composto por estudantes de região periférica, onde estão expostos a cenários de violência, crimes recorrentes e drogas ilícitas, o que pode influenciar no entendimento do cotidiano nessas localidades e até mesmo em contextos como a visualização de sua própria morte.

Nesse viés, faz-se necessário destacar um último tópico, mas não menos importante, que é a presença da religião, especificamente o cristianismo. Como pode ser observado no seguinte exemplo: "[...] Teve uma infância muito alegre, porque Deus nunca deixou ela sozinha, tudo o que ela passou foi na força e com a força de Deus. [...] Uma menina de muita fé, alegria e uma menina corajosa. Sempre colocando sua confiança em Deus, se levantava e estava sempre almejando estar mais firme com Deus, na sua caminhada ganhou muitas almas para Jesus, louvou em muitos lugares, pregou e foi muito feliz [...]". Logo, o que podemos identificar neste elemento é uma forma de orientação por meio de propósito e intencionalidade, que serve como base e suporte para a realização de seus objetivos. Alguns dos alunos relatam dificuldades ao descrever a sua trajetória de vida; não apresentam muito enfoque nos motivos, porém, citam apenas as dificuldades e o modo como essas situações foram superadas ou "curadas" mediante a firmeza no propósito do caminho, em conformidade com as crenças individuais. Ademais, outro panorama que podemos associar a essa presença notória é a imposição da religião no interior da própria composição familiar, que pode impedir o sujeito de seguir suas próprias crenças, revelando a falta de liberdade individual e o sentimento de agradar aos outros

para manter a harmonia ou para corresponder às expectativas de outras pessoas.

METODOLOGIA

A atividade pedagógica do necrológio foi executada majoritariamente na sala de aula, sendo também uma atividade avaliativa no início do primeiro bimestre de 2025, nas turmas do ensino médio (1º, 2º e 3º anos, totalizando cerca de 350 alunos), abordando o processo da escrita com apenas uma questão: "imagine que você viveu uma vida longa, realizou tudo o que gostaria, morreu, e alguém que conheceu bem você vai narrar a sua história. Como ela seria? Quais os principais fatos deveriam ser narrados? Quem foi você idealmente? Que memória você deixou para as pessoas que conheceram e conviveram com você? Que realizações você obteve?". A partir dessas provocações, os estudantes começaram a escrever e responder às questões, elaborando um texto narrativo-imaginativo, em terceira pessoa, no qual expuseram ideais de vida, medos, traumas, perspectivas profissionais e relacionais etc.

O objetivo central dessa atividade era, além de incentivar a prática da escrita, ativar o pensamento criativo, realista e sonhador dos alunos. Percebeu-se, por conseguinte, que foram produzidas muitas narrativas bem elaboradas e otimistas, enquanto outras, porém, apresentaram conteúdos tristes e traumáticos, sobretudo na infância. No entanto, o resultado desse exercício apresentou um padrão um tanto quanto preocupante na idealização de futuro de cada adolescente, revelando forte influência de sua vida cotidiana e realidade periférica, a qual parece inter-

ferir diretamente na esperança de concretização dos sonhos e ideias de vida. Depois que foram entregues, os necrológios foram lidos com máximo de respeito e sob sigilo ético-profissional. A leitura atenta possibilitou perceber dados, tendências, semelhanças, ideais comuns etc., conforme os resultados apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos acerca dos necrológios mostram uma alta taxa de desesperança e pessimismo, até mesmo na área profissional que citaram como fruto de sonhos almejados, e, o mais preocupante, muitos têm uma perspectiva de que a vida será bastante curta, até aos 30 anos, o que acaba esboçando uma expectativa pavorosa da ideia de que, mesmo estando bem de vida, mas ainda permanecendo na área periférica, torna-se previsível que, algum dia, cedo ou tarde, iriam falecer por bala perdida ou assalto, já que, infelizmente, é um cenário bastante recorrente no local de moradia dos alunos. Outros, porém, acreditam que chegarão à idade dos 40 aos 60 anos, e que a "causa mortis" será por razões naturais, havendo, dessa forma, uma satisfação de ter aproveitado a vida. Aqui, o olhar sobre a morte é apresentado numa perspectiva epicurista (Epicuro, 2009), que consiste em considerar a morte como uma cessação da consciência e não como um evento doloroso a ser vivido. Ainda que os alunos não tenham a ideia de que tiveram esse tipo de pensamento sobre a morte, pode-se analisar, dessa maneira, o modo como esse fim da vida fictícia de cada um foi elaborado.

Apesar da escassez de palavras, detalhes e da ausência da gramática portuguesa, muitos estudantes ainda conseguiram transparecer o peso emocional interno da vida dos adolescentes. Cerca de 50% dos estudantes citaram o desejo de melhorar a condição financeira pessoal e familiar, mostrando seus lados mais profundos em meio à agitação e à exaustão causada tanto pelo estudo integral quanto pelos problemas enfrentados nas condições em que vivem. A respeito das profissões desejadas, poucos demonstraram o mínimo de interesse em ingressar na faculdade, pois a maior preocupação da juventude atual é a garantia financeira, buscando correr atrás das opções mais acessíveis de emprego, seja como jovem aprendiz ou em um trabalho fixo. Os que decidiram alguma profissão acadêmica têm sua preferência em áreas mais técnicas (como ciência da computação), jurídica (Direito) e da saúde (enfermagem, odontologia, medicina etc.). Os que não optaram por nenhuma dessas duas vias escolheram o caminho da CLT, concurso público ou dedicar a vida ao exército militar, e o resto não tem interesse ou sequer ideia do que almejam em um futuro, mesmo que fictício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos pontos abordados anteriormente, nas atividades recolhidas das turmas do ensino médio, pode-se observar um grau considerável de deficiência na escrita, presente em todas as turmas. Trata-se de uma dificuldade referente à gramática e à ortografia, à coesão e à estrutura do texto apresentado, especialmente no que diz respeito à ausência de começo, meio e fim das atividades escritas.

Alguns relatos foram escritos como um meio de aliviar tensões e emoções, pois expõem tragédias e trajetórias, enfrentando dificuldades e obstáculos. Porém, apesar das adversidades, mesmo com um pano de fundo fantasioso, demonstram superações que marcam um divisor de águas no percurso de sua vida, demonstrando resiliência e força em situações desfavoráveis. Dessa forma, os textos demonstram um certo impacto de eventos familiares e de diversos agentes externos que podem acarretar consequências para a saúde mental dos jovens, refletindo a maneira como eles enxergam a si mesmos e o seu futuro.

Assim, de acordo com a análise dos textos coletados e dos resultados definidos, pode-se chegar à conclusão de que a realidade em que os alunos vivem, interligada ao ensino integral e à ausência de apoio/disciplina familiar, engatilha os adolescentes a desenvolverem uma visão muito pessimista sobre desejos, sonhos e ambições. Todavia, é de se considerar crucial o incentivo aos seus sonhos, mas o que ocorre nesse cenário é, por vezes, o contrário.

Apesar de um estado mental afetado negativamente pelo cansaço, cobranças e estilo de vida que cada estudante carrega em silêncio, os estudantes tiveram uma oportunidade de "gritar" por compreensão de suas dores através de um exercício que, de início, objetivava incentivar o processo criativo e a prática da escrita, porém, tornou-se também um reflexo das consequências da educação básica atual e dos dilemas vividos em uma realidade socialmente periférica, marcada por muitos problemas sociais e econômicos.

REFERÊNCIAS

EPICURO. **Cartas & Máximas principais**: "Como um deus entre os homens". Carta a Meneceu, p. 83-91. Tradução do grego: Maria Cecília Gomes dos Reis, 2009.

VIEIRA, W. **O obituário contemporâneo nos jornais e nas coletâneas**: Uma discussão sobre gênero textual e sociedade. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

18 PIBID NA MATEMÁTICA EAD/UFAL: EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEOTÔNIO VILELA-AL

José Anderson da Silva
Maria Santusa da Silva
Isabel Cristina Nantes da Silva
Nivaldo Lopes de Lacerda
Isnaldo Isaac Barbosa

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da educação básica que atende estudantes que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade considerada adequada. Esses alunos, em sua maioria, conciliam os estudos com o trabalho e outras responsabilidades, o que exige da escola e dos professores abordagens pedagógicas que considerem suas especificidades, saberes prévios e necessidades formativas. Nesse contexto, o ensino da Matemática na EJA apresenta desafios particulares, uma vez que muitos estudantes trazem consigo experiências negativas com a disciplina ao longo da trajetória escolar, além de lacunas conceituais que dificultam a aprendizagem de conteúdos mais complexos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Ministério da Educação e coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo fortalecer a formação inicial de professores por meio da inserção dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica. Fundamentado na relação entre teoria e prática, o programa proporciona experiências que contribuem para a construção dos saberes docentes, aspecto considerado essencial para a formação profissional (Tardif, 2014). Além disso, favorece o desenvolvimento de uma prática reflexiva, compreendida por Freire (1996) como elemento indispensável para a constituição de uma docência crítica e transformadora.

Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a participação do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EAD no PIBID representa um marco para a formação docente, ampliando as oportunidades de vivência pedagógica para estudantes de diferentes municípios alagoanos. Entre os contextos contemplados pelo programa, destaca-se o município de Teotônio Vilela, onde os licenciandos desenvolveram atividades em uma Escola Municipal, com turmas da EJA, participando de momentos de observação, planejamento e intervenção pedagógica.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental, atualmente, atende 756 alunos, distribuídos em três turnos: matutino (292 alunos), vespertino (275 alunos) e noturno (189 alunos). Os estudantes do EJA pertencem, em sua maioria, a famílias de baixa renda, com grande parte dos responsáveis atuando no setor canavieiro, no comércio local ou na Prefeitura Municipal.

O contato direto com a realidade da EJA, com seus desafios e potencialidades, tem contribuído para a construção da identidade profissional dos futuros professores de Matemática e para a compreensão da complexidade do trabalho docente. Dessa forma, este capítulo tem como objetivo relatar as experiências do PIBID-Matemática-EAD na EJA em uma escola pública, em Teotônio Vilela-AL, destacando os processos de diagnóstico, intervenção pedagógica e avaliação, bem como os impactos dessas ações na formação dos licenciandos e na aprendizagem dos estudantes.

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EAD

A Educação de Jovens e Adultos e o Ensino da Matemática

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJA deve ser compreendida como um direito humano e uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, social e profissional, respeitando as características, os interesses e as condições de vida dos estudantes.

No âmbito do ensino da Matemática, a EJA apresenta especificidades que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas. Muitos alunos dessa modalidade trazem consigo experiências escolares marcadas por dificuldades e, por vezes, por fracasso, o que pode gerar aversão à disciplina e baixa autoestima em relação à sua capacidade de aprender. Além disso, esses

estudantes geralmente possuem conhecimentos matemáticos construídos na prática cotidiana – como cálculos para compras, medições para plantio ou precificação de produtos – que nem sempre são reconhecidos e valorizados pela escola.

Para D'Ambrósio (2005), a Matemática deve ser ensinada de forma a estabelecer conexões com a realidade do aluno, valorizando seus saberes e promovendo uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, o professor de Matemática na EJA precisa atuar como mediador, criando situações de aprendizagem que partam dos conhecimentos prévios dos estudantes e os desafiem a avançar em direção a conceitos mais elaborados.

O PIBID e a Formação de Professores para a EJA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como uma relevante política pública de formação inicial de professores, ao proporcionar aos licenciandos a inserção em escolas públicas de educação básica desde os primeiros períodos da graduação. Essa inserção permite que os futuros professores vivenciem o cotidiano escolar, observem a prática de professores experientes, planejem e executem atividades pedagógicas e reflitam sobre os desafios da docência.

Para Gatti *et al*. (2014), a participação no PIBID contribui significativamente para a construção da identidade profissional docente, uma vez que os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar situações reais de ensino, desenvolver atividades pedagógicas e interagir com professores experientes e estudantes da educação básica. Essa aproximação favorece a compreensão

do papel social do professor e possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da docência.

No contexto da EJA, o PIBID assume um papel ainda mais relevante, pois permite que os licenciandos entrem em contato com uma realidade educacional marcada por desafios específicos: turmas heterogêneas em termos de idade, trajetória escolar e experiências de vida; alunos que conciliam os estudos com o trabalho; e a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem os saberes prévios e as motivações dos estudantes. Essa vivência contribui para a formação de professores mais preparados para atuar na diversidade, mais sensíveis às necessidades dos alunos e mais comprometidos com a educação como prática de transformação social.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre conhecimentos acadêmicos, curriculares, experienciais e pedagógicos construídos ao longo da trajetória profissional. Nessa perspectiva, o PIBID constitui um espaço privilegiado para a mobilização desses saberes, pois permite que os licenciandos vivenciem situações concretas da prática escolar, reflitam sobre sua atuação e desenvolvam competências essenciais para o exercício da docência.

Metodologias Ativas e Jogos no Ensino da Matemática

As metodologias ativas têm ganhado destaque no campo educacional por colocarem o estudante no centro do processo de aprendizagem, tornando-o protagonista de sua própria formação. No ensino da Matemática, essas abordagens são especialmente relevantes, pois ajudam a superar a visão da disciplina como um

conjunto de fórmulas e procedimentos a serem memorizados, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Entre as metodologias ativas, os jogos matemáticos constituem uma estratégia pedagógica que alia diversão e aprendizado, estimulando o raciocínio lógico, a criatividade e o trabalho colaborativo. Segundo Grando (2000), os jogos no ensino da Matemática podem contribuir para a superação de bloqueios e dificuldades, além de promover o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, a tomada de decisões e a argumentação.

No contexto da EJA, os jogos matemáticos assumem uma função ainda mais importante, pois ajudam a desmistificar a ideia de que a Matemática é uma disciplina difícil e inacessível, além de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais descontraído e acolhedor, favorecendo a participação e o engajamento dos estudantes.

METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID-Matemática-EAD na Escola Municipal, em Teotônio Vilela-AL, foram organizadas em três etapas complementares, com o objetivo de diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos, compreender suas motivações e necessidades e promover a aprendizagem por meio de abordagens pedagógicas inovadoras.

A primeira etapa consistiu na realização de entrevistas individuais com os alunos da EJA, com o intuito de traçar o perfil de cada estudante. As entrevistas abordaram aspectos como idade, profissão, tempo afastado dos estudos, motivações para

o retorno à escola e expectativas em relação ao aprendizado da Matemática. Essa etapa foi fundamental para que os bolsistas pudessem conhecer a realidade dos alunos, compreender suas dificuldades e potencialidades e planejar as ações pedagógicas de forma mais adequada às suas necessidades.

A segunda etapa compreendeu a aplicação de uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar o nível de domínio dos alunos em relação às operações matemáticas básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Os resultados dessa avaliação foram organizados e comparados por período (6º e 9º), permitindo identificar o desempenho e a evolução dos alunos ao longo das intervenções.

A terceira etapa consistiu na aplicação de jogos matemáticos como estratégia de ensino, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais dinâmica, prazerosa e significativa. Os jogos foram selecionados e adaptados pelos bolsistas de acordo com os conteúdos trabalhados e as características dos alunos, promovendo a participação ativa e o trabalho colaborativo.

Além dessas etapas, o projeto previu a realização de uma Feira de Profissões, evento que articulou os conhecimentos matemáticos às vivências profissionais dos alunos da EJA. A feira foi realizada em 21 de maio de 2026, na Escola Municipal, que é polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) credenciada pela Capes e atente ao curso de Matemática Licenciatura EAD em Teotônio Vilela. A feira contou com a participação de equipes organizadas por escola, cada uma responsável pela apresentação de temas relacionados a diferentes profissões, com o uso de banners, painéis e materiais visuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos Alunos e Motivações para o Retorno aos Estudos

A análise das entrevistas realizadas com os alunos da EJA revelou que a principal motivação para o retorno aos estudos é o desejo de aprimorar conhecimentos, seguido pela busca de melhores oportunidades de emprego. Esse dado evidencia que os estudantes da EJA veem a educação como um caminho para o desenvolvimento pessoal e profissional, o que reforça a importância de uma prática pedagógica que estabeleça conexões entre os conteúdos escolares e as necessidades e interesses dos alunos.

Observou-se também que a maioria dos estudantes possui até três anos de experiência escolar recente, indicando um perfil de retorno recente aos estudos. Essa característica demanda ações pedagógicas voltadas à readaptação e motivação contínua, uma vez que muitos alunos ainda estão se reacostumando com a rotina escolar e com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Desempenho nas Operações Matemáticas Básicas

Os resultados das avaliações diagnósticas aplicadas aos alunos dos 6º e 9º períodos indicaram avanços significativos no domínio das operações matemáticas básicas ao longo das intervenções. A manutenção do desempenho positivo evidencia o impacto das ações do PIBID na aprendizagem dos alunos, especialmente no que se refere à consolidação de competências fundamentais para o avanço escolar.

A aplicação dos jogos matemáticos mostrou-se particularmente eficaz para engajar os alunos e promover a aprendizagem

de forma lúdica e colaborativa. Os estudantes demonstraram maior interesse e participação nas atividades quando estas eram apresentadas na forma de jogos, o que reforça a importância de metodologias ativas no contexto da EJA.

A Feira de Profissões como Espaço de Articulação entre Saberes

A Feira de Profissões constituiu um dos momentos mais significativos do projeto, ao promover a articulação entre os conhecimentos matemáticos e as vivências profissionais dos alunos da EJA. Durante o evento, os estudantes apresentaram temas relacionados a suas profissões, como serviços na roça, manicure, artesanato em crochê e comércio, demonstrando como a matemática está presente em seu cotidiano e em suas atividades laborais.

Figura 1 - Feira de Profissões realizada em 21 de maio de 2026.



Fonte: Acervo da Pesquisa (2026).

A feira evidenciou que a matemática não é uma disciplina abstrata e distante da realidade, mas sim uma ferramenta essencial para o dia a dia de cada um. Os alunos conseguiram traduzir seus conhecimentos práticos em conceitos matemáticos, como cálculos de área para plantio, porcentagens para precificação de produtos, geometria para criação de peças artesanais e estatística para controle de estoque.

Foi gratificante observar o protagonismo dos alunos, que se sentiram valorizados ao compartilhar seus conhecimentos e experiências. A feira proporcionou um espaço de troca de saberes, onde a matemática se tornou mais acessível e significativa para todos. A experiência ensinou aos bolsistas a valorizar o conhecimento prático e a sabedoria popular, mostrando que a matemática não se restringe aos livros e às salas de aula, mas está também ligada ao trabalho e à vida das pessoas.

A feira também evidenciou a importância da interdisciplinaridade, conectando a matemática a outras áreas do conhecimento, como a economia, a arte, a cultura e o empreendedorismo. A participação dos alunos do EJA, com suas diferentes experiências e profissões, promoveu a inclusão e a valorização da diversidade, mostrando que a matemática é acessível a todos, independentemente de sua formação ou origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou relatar as experiências do PIBID-Matemática-EAD na EJA em uma Escola Municipal, em Teotônio Vilela-AL, destacando os processos de diagnóstico, intervenção

pedagógica e avaliação, bem como os impactos dessas ações na formação dos licenciandos e na aprendizagem dos estudantes.

A partir das atividades desenvolvidas, foi possível compreender que a EJA apresenta especificidades que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas, que considerem os saberes prévios, as motivações e as necessidades dos alunos. A realização de entrevistas e avaliações diagnósticas mostrou-se fundamental para o planejamento de ações mais adequadas à realidade dos estudantes, enquanto a aplicação de jogos matemáticos e a realização da Feira de Profissões contribuíram para tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Os resultados indicaram avanços significativos no domínio das operações matemáticas básicas entre os alunos participantes, evidenciando o impacto positivo das ações do PIBID. Além disso, a Feira de Profissões revelou-se um espaço privilegiado para a articulação entre conhecimentos matemáticos e saberes práticos, promovendo o protagonismo dos alunos e a valorização da diversidade.

Para os licenciandos, a participação no PIBID representou uma oportunidade ímpar de vivenciar a realidade da EJA, compreender seus desafios e potencialidades e desenvolver competências essenciais para o exercício da docência. A experiência contribuiu para a construção da identidade profissional, para a reflexão sobre a prática pedagógica e para o fortalecimento do compromisso com a educação como prática de transformação social.

Sugere-se a continuidade das práticas pedagógicas voltadas ao reforço das operações básicas, buscando consolidar

as competências matemáticas fundamentais para o avanço escolar, bem como a ampliação de atividades que articulem os conhecimentos matemáticos às vivências profissionais dos alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

GATTI, B. A. *et al*. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

EIXO 3:

DIVERSIDADE, INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO

19 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DOCENTE/DISCENTE

Jânio Nunes dos Santos
Evilainy Aureliano Santos da Silva
Franciclayde Claudine dos Santos Araújo
Maria Jaqueline da Silva
Roberta Bianca da Silva Machado

INTRODUÇÃO

Qual o lugar do estético na apreciação literária? Qual o lugar do inédito no encontro da criança surda com a literatura? Como a literatura pode propiciar à criança surda um processo identitário de ser no mundo e com o mundo enquanto sujeito de direito, de linguagem e de cultura? Embora essas questões sejam complexas e, neste texto, provavelmente não consigamos formular respostas que encerrem a complexa teia discursiva e dialógica, no grande ou no pequeno tempo, intentaremos refletir acerca da contação de história em Libras como uma estratégia para a promoção da literatura no âmbito da educação bilíngue de surdos, especificamente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-UFAL).

Em passo contíguo, cumpre ressaltar que contar histórias na escola carece de formação, de preparação/planejamento, de conhecimentos sobre estratégias e de recursos didático-pedagógicos. É necessário, ainda, saber escolher livros de qualidade a partir do acervo disponível, dentre outros aspectos, de modo a se constituir como processo de formação também do professor e do contador.

A contação de história, como uma das propostas pedagógicas voltadas a promover e a se promover na educação bilíngue de surdos, é uma estratégia com pouca discussão na educação de surdos, sobretudo quando se faz o recorte das crianças surdas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, carece de pesquisas e discussões no âmbito acadêmico, em diálogo com as escolas, no processo colaborativo escola-universidade.

No cenário atual, institucionalizou-se a Política de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS), por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 588, de 2 de julho de 2026 (Brasil, 2026), cuja finalidade é efetivar, qualificar e garantir a oferta, o acesso, a permanência, a participação e o êxito escolar dos estudantes do público-alvo desta modalidade, assegurando seus direitos linguísticos, educacionais e culturais, em consonância com a legislação educacional vigente.

No contexto alagoano, a partir do PIBID Equidade, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) passou a desenvolver o Subprojeto Educação Bilíngue de Surdos [2024-2026], que converge com os princípios e objetivos de formação acadêmica e cidadã apresentados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)

de Pedagogia e de Letras Libras, uma vez que possibilita o estreitamento de pressupostos teórico-metodológicos que envolvem a pesquisa em educação e em processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita, vinculados à prática docente na especificidade dos sujeitos surdos.

No decorrer da implementação do projeto na escola parceira, a contação de história em Libras para os estudantes surdos consistiu em uma das estratégias que ganhou destaque na formação bilíngue de licenciandos em Pedagogia e em Letras Libras. Em virtude disso, discutiremos neste texto o desenvolvimento desta estratégia como dispositivo formativo tanto para os licenciandos como para os estudantes surdos matriculados na escola parceira, na sala regular e no Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES CONTADORES DE HISTÓRIA

A formação de professores é um tema que goza de elasticidade para atravessar as décadas como objeto investigativo a renovar-se. A construção da profissão dá-se na formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional, num contínuo ser e vir-a-ser. Freire (1991) advoga que

> [...] ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde [...]. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

A formação inicial do professor carece de qualidade para que sua atuação seja tanto mais consistente e intencional, sendo a

universidade "[...] o lugar por excelência da formação dos docentes, principalmente se houver ênfase na sua dimensão reflexiva e na profissionalização do trabalho" (Perrenoud, 2014, p. 133).

Em se tratando da educação de surdos, um dos eixos estruturantes da Política de Educação Bilíngue de Surdos é o da formação. Objetiva-se, a partir desta política, ampliar a formação para os profissionais da educação básica em diferentes áreas e temáticas relacionadas à Educação Bilíngue de Surdos e fomentar a sistematização e o reconhecimento de experiências inovadoras voltadas às especificidades dessa modalidade. Além disso, tenciona-se, na assistência técnica e financeira, investir na formação inicial e continuada, em articulação com as instituições federais de ensino e em regime de colaboração entre os entes federados (Brasil, 2026). O Pibid Educação Bilíngue de Surdos, desenvolvido na UFAL desde 2024, forja-se nesse espaço formativo.

A formação inicial dos professores para a educação bilíngue de surdos requer uma articulação entre conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais e sociais, possibilitando a compreensão da complexidade dos processos educativos que envolvem os estudantes surdos (Lodi; Lacerda, 2015). Considera-se que as discussões teórico-metodológicas promovidas nos cursos de graduação podem subsidiar os licenciandos (Pereira *et al.*, 2011) em suas práticas pedagógicas e intervenções didáticas, sobretudo quando atreladas à vivência da profissão em escolas.

Colocar a escola no centro da proposta formativa, como no PIBID Educação Bilíngue de Surdos da UFAL, oportuniza que a formação de professores esteja articulada à valorização da profissão docente, na díade teoria-prática. Assim, faz-se necessário

aproximar e articular universidade e escola, permitindo que os estudantes das licenciaturas tenham uma relação com a profissão desde o início do curso em sua forma mais genuína, por meio da práxis.

No campo da literatura, enquanto estratégia de apreciação estética e de inauguração do inédito para crianças surdas, faz-se necessária a formação para o contador. A contação de história nos moldes da leitura literária torna-se problemática quando seu fim é puramente pedagógico, quando se constitui como pretexto para o ensino: "[...] o uso do texto literário adquire, então, um caráter exemplar e tem sua especificidade anulada enquanto arte" (Aguiar, 2011, p. 8). Há apreciação estética em abordagens dessa natureza? Para que haja, o professor contador necessita ter clara uma concepção de leitura que o oriente; compreender os sentidos da literatura enquanto arte e ter competência para o planejamento e a execução de uma contação que não fira o estético.

É na dimensão estética da arte que reside uma potência que pode afetar a formação inicial dos professores. Trata-se da fricção entre educação e arte como possibilidade para processos formativos menos engessados e mais poéticos (Momoli; Egas, 2015). Nessas relações criadas pela escrita, a literatura precisa estar presente (Andrade, 2025) como experiência estética. A literatura surda assume relevante papel social, considerando que pode proporcionar, especialmente no contexto escolar, um material baseado na cultura das pessoas surdas (Karnopp, 2006), favorecendo vivências literárias significativas.

Considerando a perspectiva interacionista da leitura, Leffa (1996) defende que

> [...] o processo de leitura envolve vários aspectos, incluindo não apenas características do texto e do momento histórico em que ele é produzido, mas também, características do leitor e do momento histórico em que ele é lido (Leffa, 1996, p. 143).

Na interação com a obra, com os personagens, com o enredo, a criança surda expande seu excedente de visão e, nesse processo de ver para além, identifica-se, reconhece-se, valoriza-se. Aprecia!

Não basta abrir o livro e proferi-lo, contá-lo às crianças. Bajard (2014), ao tratar da mediação literária, adjetiva-a como dispositivo engenhoso, pelo fato de ser um processo complexo. A começar pela literatura infantil: "[...] apesar de ser constituída majoritariamente por ficção, a literatura infantil não é monolítica [...]" (Bajard, 2014, p. 43). Complementa com o processo de mediar: é necessário que se produza um protocolo (planejamento); que se tenha espaço adequado à sessão de mediação protocolada; e que se atente às posturas do contador e das crianças.

METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se como qualitativa e possui natureza de pesquisa aplicada (Assis, 2018). De acordo com Bogdan e Biklen (2003), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados a partir do contato direto com a situação estudada e enfatiza o processo construído. Os dados coletados são predominantemente descritivos. Nesse aspecto, o material obtido é rico

em descrições de situações, acontecimentos e registros fotográficos, como os que constituem o *corpus* deste capítulo.

Uma das atividades formativas propostas aos bolsistas de iniciação à docência consistiu em oficinas de contação de histórias em Libras, realizadas na escola parceira e na UFAL. Como desdobramento da ação formativa, os bolsistas de iniciação à docência desenvolveram ações com os estudantes surdos da escola parceira, tanto no SAEEB quanto na sala regular (turma do 5º ano, na qual estão matriculados dois estudantes surdos), para a promoção de experiências literárias estéticas e para a ampliação do repertório literário dos estudantes surdos. Dentre as diversas ações desenvolvidas no seio desta ação maior, na próxima seção serão abordadas apenas as oficinas de contação de histórias em Libras e as contações de histórias propriamente ditas.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM LIBRAS: FORMAR E CONTAR É SÓ COMEÇAR?

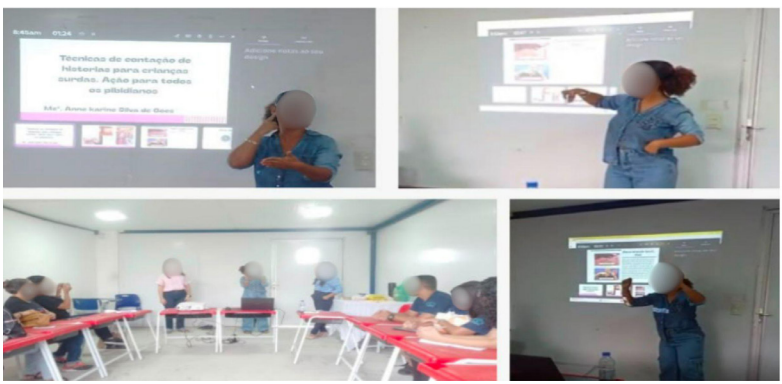
A partir do diagnóstico realizado pelas supervisoras junto aos bolsistas de iniciação à docência, no início do ano de 2025, constatou-se a necessidade de fortalecer o acesso dos estudantes surdos à literatura, tendo em vista que esta era desconhecida por grande parte deles [estudantes surdos]. Para o desenvolvimento desta ação, foram executadas diversas estratégias, tais como: estudos sobre a literatura e a contação de histórias para estudantes surdos; criação de um cantinho da leitura no SAEEB, com obras visuais voltadas à identidade surda; aquisição de acervo literário; promoção de oficinas sobre contação de histórias em Libras para os bolsistas de iniciação à docência; leituras

sinalizadas [proferição] (Bajard, 2014) no SAEEB e na sala regular para estudantes surdos; e contações de histórias sinalizadas [dramatização] abertas a estudantes surdos e ouvintes.

Oficinas de contação de história em Libras para os bolsistas de iniciação à docência

Foram realizadas duas oficinas de contação de histórias em Libras. A primeira aconteceu em agosto de 2025, na escola parceira, e foi conduzida por uma professora surda convidada, que atua no SAEEB da referida escola. O público-alvo foi composto por bolsistas de iniciação à docência e supervisoras.

Figura 1 - Primeira oficina de contação de história para os bolsistas de iniciação à docência.



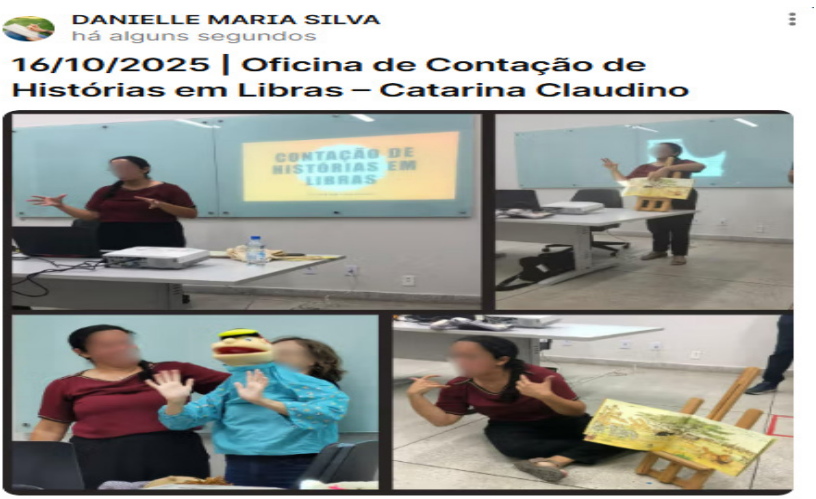
Fonte: Planilhas de registro do PIBID Educação Bilíngue de Surdos-UFAL (2025).

Foram apresentados recursos e técnicas próprios da contação de histórias em Libras. A professora enfatizou que é impor-

tante considerar desde o vocabulário utilizado, especialmente a escolha dos sinais, até a expressão facial para o contorno da contação como momento estético, bem como a velocidade ao contar a história. Quando se trata de uma proferição (Bajard, 2014), o apoio de imagens ou objetos contribui para a compreensão pelo estudante surdo, influenciando diretamente sua experiência literária, conforme afirmou a expositora.

A segunda oficina aconteceu em outubro de 2025, nas dependências da UFAL, e foi conduzida por uma professora ouvinte convidada, com larga experiência em tradução/interpretação e contação de histórias em Libras. Participaram da atividade o coordenador do subprojeto e os bolsistas de iniciação à docência, com ativa interlocução.

Figura 2 - Segunda oficina de contação de história para os bolsistas de iniciação à docência.



Fonte: Planilhas de registro do PIBID Educação Bilíngue de Surdos-UFAL (2025).

O foco inicial da oficina foi a seguinte questão: por que contar histórias? Para isso, a professora tratou da tradição oral e enfatizou a imaginação como campo de desenvolvimento da criança em relação à linguagem, ao raciocínio e à cultura letrada. Seguiu com a seguinte questão: como contar histórias em Libras? Inicialmente, fez uma contação [dramatização], depois uma proferição [leitura de um livro infantil] e finalizou apresentando possibilidades de contação com fantoches e de proferição com o apoio de livros e materiais diversos que ilustraram as histórias contadas.

Esses momentos formativos dos bolsistas de iniciação à docência para atuação como professores bilíngues contadores de histórias em Libras dialogam com o que Freire (2001, p. 172) defende: "Eu não tenho dúvida nenhuma de que não é a escola só que é responsável por isso, mas uma das tarefas da escola deveria ser estimular e desafiar o gosto pela leitura". No caso dos estudantes surdos, é fundamental garantir o acesso à literatura em sua língua materna, a Libras.

Contação de histórias em Libras para os estudantes surdos da escola parceira

Em face das oficinas vivenciadas, os bolsistas de iniciação à docência passaram a planejar e desenvolver leituras sinalizadas [proferição] no SAEEB e contações de histórias em Libras [dramatizações]. A primeira contação de história em Libras aconteceu no mês de novembro de 2025, a partir do livro "O gato surdo". Este livro integra o acervo adquirido para compor o cantinho da leitura implantado no SAEEB. A escolha da obra se deu pela possibilidade de identificação dos estudantes surdos com o personagem.

Figura 3 - Contação da história "O gato surdo".



Fonte: Planilhas de registro do PIBID Educação Bilíngue de Surdos-UFAL (2025).

Atravessada pela temática da identidade surda, a contação de história aconteceu no formato de dramatização aberta a toda a comunidade escolar, buscando proporcionar aos estudantes [surdos e ouvintes] um momento de experiência literária estética (Momoli; Egas, 2015). Esta contação foi planejada e desenvolvida pelo grupo de bolsistas de iniciação à docência que acompanham o SAEEB, junto à supervisora.

A segunda contação de história em Libras [dramatização] teve como temática as grandes navegações e aconteceu no mês de maio de 2026. A escolha pela temática partiu de uma necessidade real da sala de aula [5º ano do ensino fundamental], quando a professora abordava temas circundantes muito presentes em datas comemorativas que integram o currículo escolar e ga-

nham, comumente, maior evidência no mês de abril [abolição da escravidão, povos originários, "descobrimento" do Brasil].

Sob a orientação da professora supervisora e regente da turma, os bolsistas de iniciação à docência desenvolveram o planejamento, que, neste caso, não partiu de uma obra literária específica, mas do imaginário coletivo brasileiro e do que a historiografia aponta sobre as grandes navegações do século XVI, marcadas pelo desbravamento e pela exploração das terras "descobertas".

Retoma-se Leffa (1996) acerca de como o processo de leitura envolve aspectos diversos para reforçar que, nesta contação de história em Libras, se coteja o diálogo entre as características do texto/discurso/imaginário no momento histórico em que foi produzido e as características do leitor e do momento histórico em que essa temática foi trabalhada/experienciada.

Figura 4 - Contação da história "As grandes navegações".



Fonte: Planilhas de registro do PIBID Educação Bilíngue de Surdos-UFAL (2026).

Embora esta contação de história tenha surgido de uma necessidade pedagógica dos estudantes surdos e da professora regente, intentou-se não torná-la pedagogizante em essência, à medida que se constituiu em uma experiência estética e de apreciação do estético, envolvendo o planejamento do enredo, a escolha dos personagens, das vestimentas e do vocabulário e a construção do cenário. Houve interação por parte dos estudantes surdos e ouvintes durante toda a contação, enquanto movimento dialógico interessado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de refletir sobre a contação de história em Libras como uma estratégia para a promoção da literatura, no âmbito do PIBID Educação Bilíngue de Surdos da UFAL, guiamo-nos até aqui a partir das três questões que abrem este texto: Qual o lugar do estético na apreciação literária? Qual o lugar do inédito no encontro da criança surda com a literatura? Como a literatura pode propiciar à criança surda um processo identitário de ser no mundo e com o mundo enquanto sujeito de direito, de linguagem e de cultura?

Sem a pretensão de fechar o discurso com respostas acabadas, propomos, em últimas palavras, apontar indícios de respostas a elas, que seguem abertas à continuidade da investigação. Uma das ações propostas aos bolsistas de iniciação à docência consistiu em oficinas de contação de histórias em Libras, que foram realizadas na escola-campo e na UFAL, tencionando promover o trabalho com a literatura em articulação com as experiências estéticas, na perspectiva da educação bilíngue de

surdos, no contexto da formação docente de professores bilíngues contadores de histórias em Libras. Os resultados apontam avanços significativos na compreensão dos bolsistas, em termos teórico-práticos.

Com relação às experiências de contação em situações práticas com os estudantes surdos, observou-se uma aproximação mais efetiva desses estudantes com a literatura, no viés da experiência estética. Nessa direção, as contações proporcionaram, em certa medida, o encontro com o inédito, considerando a limitação de acesso a vivências literárias que possibilitassem a construção de repertório estético e literário. Além do mais, os estudantes surdos tendem a se identificar com as histórias contadas, sentindo-se leitores e consumidores de literatura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. *In*: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 7-11.

ANDRADE, L. T. Literatura e docência na infância: as imprescindíveis continuidades e aberturas de espaços à voz autoral na alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 23, p. 1-13, 2025. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/908. Acesso em: 15 jul. 2026.

ASSIS, F. Pesquisa aplicada em jornalismo: o desafio da construção do objeto. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 19, n. 41, p. 133-148, set./dez. 2018. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/pt_BR/article/view/5518. Acesso em: 15 jul. 2026.

BAJARD. E. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2014.

BOGDAN, R.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BRASIL. **Portaria nº 588, de 2 de julho de 2026**. Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. Brasília, DF, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnebs/legislacao. Acesso em 14 jul. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

KARNOPP, L. B. Literatura surda. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922006000000012&script=sci_abstract. Acesso em: 15 jul. 2026.

LEFFA, V. Fatores da Compreensão na Leitura. Porto Alagre: **Cadernos do IL - UFRGS**, n. 15, 1996, p. 143-159.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. Formação de professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. esp., p. 279-299, 2015. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29983. Acesso em: 14 jul. 2026.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/tint/article/view/8341. Acesso em: 15 jul. 2026.

PEREIRA, M. C. C. *et al*. **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERRENOUD, P. As "Altas Escolas Pedagógicas" (HEP) suíças entre a forma escolar e forma universitária: as questões. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 112-134.

20 ENSINO, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE: A ATUAÇÃO DO PIBID-HISTÓRIA NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM SALA DE AULA

Antonio Bezerra
Paulo Vitor Barbosa dos Santos
Calebe Teles dos Santos
Késia Regina da Silva
Vitor Ivaldo da Silva

INTRODUÇÃO

A inserção no ambiente escolar, por meio do subprojeto PIBID-História (2024-2026), constituiu um campo fértil para o desenvolvimento de ações de caráter teórico-prático, possibilitando diversas vivências formativas no contexto das salas de aula. Essas experiências contemplaram a formação inicial dos graduandos, a formação continuada dos professores supervisores de área e a aprendizagem histórica dos estudantes da Educação Básica. Nossa experiência teve como lócus em uma Escola Estadual, localizada no bairro Benedito Bentes II, na cidade de Maceió (AL).

A etapa inicial consistiu na realização de um diagnóstico das turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II e do Ensino

Médio, com o objetivo de identificar lacunas de aprendizagem e demandas sociais presentes no cotidiano escolar. Esse diagnóstico não se restringiu à aferição de competências cognitivas, mas buscou compreender as subjetividades que constituem a cultura escolar na qual os estudantes estavam inseridos. Tal imersão dialoga com Caimi (2006, p. 1), que enfatiza a "importância da formação do professor reflexivo e investigador da sua prática e dos contextos escolares" como elemento indispensável para a qualificação do ensino de História.

A transição do planejamento para a intervenção pedagógica em sala de aula exigiu a mobilização do que Cardoso (2007) denomina de "saber histórico escolar". Diferentemente da história produzida no âmbito acadêmico e voltada aos pares, esse saber é compreendido como uma construção singular, produzida cotidianamente nas relações pedagógicas estabelecidas no ambiente escolar, das quais participam diferentes sujeitos, especialmente os estudantes, que constituem a própria razão de ser da escola.

Nesse contexto, a elaboração e a implementação do projeto de ação do PIBID, intitulado *"Discutindo a violência de gênero e a construção social e histórica da masculinidade com estudantes das turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II: a confecção de fanzines como produto artístico e reflexivo"*, partiram da análise das necessidades concretas dos estudantes, estabelecendo um diálogo entre suas experiências de vida, a territorialidade e a historicidade que constituem as identidades manifestadas no cotidiano da escola-campo.

Violência de Gênero e Construção da Masculinidade no Ensino de História: Uma Experiência com Fanzines Escolares

De acordo com Fonseca (2003), o desenvolvimento de projetos, principalmente na área de História, possui duas premissas principais, sendo uma delas a de que todo projeto visa à produção de um material. Devido ao curto tempo destinado à elaboração e à execução deste projeto, optamos pela produção de fanzines[6], publicações independentes, artesanais e de baixo custo voltadas à abordagem de temas específicos.

A produção de fanzines exigia pouco tempo de execução e reduzidos recursos materiais, configurando-se como uma estratégia pedagógica acessível e viável no contexto escolar. Por meio dessa proposta, buscou-se estimular a criatividade dos estudantes mediante atividades artesanais e artísticas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao desenho, à pintura, à colagem, à produção textual e ao design, além de incentivar o trabalho colaborativo.

Com a turma organizada em grupos, foram definidos os seguintes temas para discussão e produção dos fanzines: O que é ser homem?; Mulheres que fizeram História; O que é feminismo?; O que é machismo?; Violência contra mulheres negras; Violência contra mulheres indígenas; Respeito ao corpo e às diferenças; Tipos de violência; Relações saudáveis *x* relações tóxicas. As produções revelaram significativo envolvimento dos estudantes, reunindo colagens, desenhos, pinturas, histórias em quadrinhos, dados estatísticos e diferentes formas de expressão artística e textual.

6 O fanzine é uma publicação artesanal e independente, surgida nos Estados Unidos na década de 1930. O termo deriva da junção das palavras inglesas fanatic e magazine, sendo tradicionalmente associado à produção e circulação não comercial de conteúdos por admiradores de determinado tema (Magalhães, 1993).

Conforme Fonseca (2003), o desenvolvimento de um projeto, de modo geral, compreende três grandes etapas[7]. A primeira etapa consistiu na identificação e na formulação do problema. Para seu desenvolvimento, a equipe de pibidianos, em conjunto com o professor supervisor, optou por adotar uma metodologia de escuta das demandas apresentadas pelos estudantes. A partir das problemáticas identificadas com maior frequência, iniciou-se o processo de construção da questão central que orientaria o projeto.

Em um primeiro momento, após um período de observação das turmas do 8º e do 9º anos do Ensino Fundamental acompanhadas pelo professor supervisor, destacaram-se as falas de alguns estudantes, sobretudo os questionamentos recorrentes de uma aluna do 8º ano, participativa em todas as aulas e que, de certa forma, refletia o perfil da turma. Ela frequentemente nos questionava sobre os motivos pelos quais, ao estudarem as monarquias absolutistas, raramente encontravam referências a mulheres que exerceram o poder, como as rainhas, por exemplo. Diante de indagações como essa, optamos por desenvolver a primeira ação do PIBID-História com duas turmas do 8º ano.

Durante o processo de planejamento das atividades, elaboramos um formulário a ser aplicado aos estudantes dessas duas turmas. O questionário teve como objetivo mapear e problematizar a forma como os estudantes compreendiam conceitos como identidade, memória coletiva, História e sujeito social,

7 "[...] A segunda etapa é a da construção, do desenvolvimento do trabalho – são as atividades, as aulas, a discussão dos resultados. A terceira fase é a da apresentação dos resultados, da globalização, da socialização dos saberes produzidos, da avaliação final do projeto em sua totalidade" (Fonseca, 2003, p. 109-110).

entre outros aspectos pertinentes à ação que se pretendia implementar em sala de aula.

O questionário foi aplicado a 68 estudantes e era composto por questões abertas e fechadas, cujas respostas subsidiaram o planejamento das ações pedagógicas. A análise dos dados revelou que, entre os temas abordados, a violência contra a mulher foi o assunto de maior relevância e recorrência nas respostas dos estudantes. Alguns participantes relataram já ter sofrido ou presenciado situações de violência contra mulheres no próprio ambiente familiar, embora esses casos não representassem a maioria da amostra. Nesse sentido, as respostas registradas nos formulários mostraram-se insuficientes para expressar a profundidade das experiências relatadas[8]. Ainda assim, a problemática da violência contra a mulher revelou-se uma questão urgente, despertando a atenção de toda a equipe, especialmente diante da pergunta: "Você já presenciou ou sofreu algum ato de violência contra a mulher? Se sim, como foi?".

Em sua maioria, as respostas limitaram-se à opção "Não". Quando analisado pela equipe, esse resultado mostrou-se contraditório em relação ao cenário atual da violência contra a mulher no Brasil e, especificamente, no estado de Alagoas, que registrou, entre janeiro e novembro de 2025, um total de 8.924 casos de violência doméstica e familiar contra mulheres. O bairro Benedito Bentes, onde está localizada a escola-campo, apresentou o segundo maior número de ocorrências no muni-

8 Essa limitação foi possivelmente decorreu do caráter impessoal que um instrumento formal de coleta de dados pode promover, o que em larga medida estabelece certo distanciamento entre os interlocutores, por mais que fosse de conhecimento dos estudantes que suas respostas eram anônimas e não seriam compartilhadas com terceiros que não fizessem parte da equipe de pibidianos.

cípio de Maceió, com aproximadamente 359 casos registrados (Francês News, 2025).

O cenário em questão suscitava outro debate, uma vez que as respostas obtidas por meio dos formulários evidenciaram que os dados oficiais sobre a violência contra a mulher não chegavam aos estudantes. Assim, a partir da escuta e do diálogo, buscou-se promover a participação ativa dos estudantes, convergindo com uma concepção de ensino e aprendizagem histórica que não os compreende como sujeitos passivos ou desprovidos de experiências, mas como indivíduos que constroem saberes a partir das vivências acumuladas em diferentes espaços sociais. Nessa perspectiva, o ensino de História é entendido como um processo de construção coletiva do conhecimento, e não de mera transmissão de conteúdos, conforme argumenta Cerri (2011).

Após a aplicação do questionário e a análise das respostas, realizou-se um primeiro momento de apresentação da temática e da problemática central do projeto em sala de aula. Inicialmente, solicitou-se que os estudantes apresentassem suas definições e percepções acerca de alguns conceitos e questões norteadoras. Em seguida, foram convidados a expor suas compreensões sobre o que significava ser homem e ser mulher na sociedade contemporânea, provocando-se, em um primeiro momento, os estudantes do gênero masculino e, posteriormente, as estudantes do gênero feminino. Esse processo revelou um contraste entre as respostas registradas no formulário e aquelas expressas oralmente durante as discussões, evidenciando as diferenças entre um instrumento de coleta de dados e o diálogo estabelecido no espaço da sala de aula.

Ao definirem o que significava ser mulher na sociedade contemporânea, a maior parte das respostas dos estudantes do gênero masculino girou em torno da associação das mulheres às responsabilidades pelo trabalho de cuidado, pela manutenção do núcleo familiar e pela subserviência. Além disso, surgiram respostas que as vinculavam à infidelidade e à dissimulação. Por outro lado, ao definirem o que significava ser homem, muitos desses estudantes destacaram características relacionadas à força física, à responsabilidade pelo sustento financeiro e às atividades de lazer, afirmando, por exemplo, que "ser homem é jogar futebol" e também que "ser homem é trair". Tais concepções constituíram pontos sensíveis das discussões em sala de aula, sobretudo por envolverem adolescentes em processo de formação e construção de suas identidades.

Sob outra perspectiva, as estudantes do gênero feminino apresentaram respostas mais elaboradas ao definirem o que significava ser mulher do que ao caracterizarem o que significava ser homem. Suas falas enfatizaram aspectos relacionados à responsabilidade afetiva, à necessidade de cuidado na condução das relações interpessoais e à constante vigilância social exercida sobre seus comportamentos, evidenciando a percepção de que a condição feminina é marcada por expectativas e mecanismos de controle social.

Durante as discussões realizadas em sala de aula, foi possível registrar falas dos estudantes que contribuíram para compreender suas demandas e orientar as ações do projeto. Declarações como "mulheres que sofrem agressão e não se separam dos maridos são culpadas" e "mulheres querem ser

superiores aos homens" revelaram discursos recorrentes entre estudantes dos gêneros masculino e feminino das turmas do 8º ano. Esses enunciados permitiram compreender não apenas a forma como esses estudantes percebiam o mundo ao seu redor, mas também como valores, crenças e estereótipos socialmente construídos eram reproduzidos e naturalizados em suas interpretações da realidade.

O processo de observação, escuta e diálogo entre os bolsistas do PIBID, o professor supervisor e os estudantes da Educação Básica revelaram-se um instrumento indispensável ao longo do desenvolvimento do projeto, contribuindo significativamente para a formação inicial de futuros professores pesquisadores em História. Fonseca (2003, p. 111) assinala que "O aluno é um ser social completo, não é uma *tabula rasa*". Essa compreensão dialoga diretamente com as elaborações de Cerri (2011), ao defender que a instituição escolar não é a única responsável pela formação da consciência histórica dos sujeitos.

Nesse sentido, a escola compartilha esse processo formativo com outros agentes sociais. A consciência histórica, entendida por Cerri (2011) como uma dimensão inerente à condição humana, não pode ser compreendida como algo que se possui ou não, tampouco como um conhecimento passível de ser simplesmente transferido ao outro. Sob essa perspectiva, projetos voltados à problematização de questões sociais, como a violência de gênero, cumprem uma importante função social da escola ao favorecer a construção da cidadania e da consciência crítica.

Assim, torna-se fundamental reconhecer a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem

para que, por meio do diálogo com o professor, possam analisar, confrontar e reformular suas hipóteses e seus modos de compreender o mundo em que vivem, bem como outras realidades, a partir de concepções frequentemente permeadas por mitos, estereótipos e preconceitos. Nessa perspectiva, o pensamento histórico constitui uma ferramenta essencial para que os estudantes analisem, problematizem e ressignifiquem a realidade em que estão inseridos.

Com base na formação construída a partir das vivências e das visões de mundo trazidas pelos estudantes, planejamos dinâmicas e elaboramos materiais didáticos destinados a promover, de forma coletiva, a análise crítica da realidade, potencializando reflexões fundamentadas em referenciais teóricos e em diferentes documentos históricos. Por meio da perspectiva da historicidade, buscamos favorecer a compreensão dos mais diversos fenômenos sociais contemporâneos, conforme assinala Cerri (2011). Utilizando o gênero como categoria de análise, nos termos propostos por Scott (2016), procuramos compreender como essa categoria se manifesta na sociedade, de onde se originam as concepções expressas pelos estudantes e, por vezes, por nós mesmos, bem como analisar a coerência dos discursos reproduzidos em diferentes contextos sociais.

No mês de setembro de 2025, parte da equipe de pibidianos apresentou um material informativo composto por trechos de vídeos, notícias jornalísticas, dados estatísticos e excertos da legislação brasileira. O conjunto documental reunia informações sobre o tratamento historicamente dispensado às mulheres na sociedade e sobre a maneira como seus papéis sociais foram

associados ao cuidado e à submissão aos companheiros. Também foram apresentados dispositivos legais que evidenciavam a estrutura patriarcal presente na sociedade brasileira, além da história de Maria da Penha, dos acontecimentos que culminaram na criação da Lei nº 11.340/2006 e da tipificação das violências previstas em seu Capítulo II, art. 7º, incisos I, II, III, IV e V. Ao final da atividade, divulgaram-se os canais oficiais de denúncia, reforçando a importância do acesso às redes de proteção e enfrentamento da violência contra a mulher.

Na tentativa de estabelecer uma maior aproximação com a cultura juvenil na qual os estudantes estavam inseridos, projetamos recortes de vídeos da plataforma TikTok que abordavam os temas trabalhados, entre eles um vídeo da produtora de conteúdo mencionada por Oliveira (2024). A estratégia evidenciou as potencialidades das ferramentas contemporâneas de comunicação como recursos para promover debates sobre temas socialmente relevantes.

Ademais, retomaram-se falas anteriormente apresentadas pelos estudantes, utilizando o projetor multimídia para exibir afirmações como: “Por que não larga o marido, se está sofrendo violência?”, “Ela deve ter feito algo para irritá-lo” e “Se ainda está com ele, é porque deve gostar de apanhar”. Tais afirmações foram problematizadas e criticadas pelos próprios estudantes após a apresentação do material informativo e a realização da discussão mediada. Observou-se um elevado nível de criticidade por parte dos estudantes, bem como reflexões significativas desenvolvidas pelos bolsistas e pelo professor

supervisor, fundamentadas em referenciais teóricos e na legislação pertinente ao tema.

O momento mostrou-se enriquecedor do ponto de vista formativo para todos os envolvidos. Observou-se uma aproximação significativa entre estudantes, bolsistas do PIBID e professor supervisor, reduzindo as assimetrias tradicionalmente presentes nas relações pedagógicas, uma vez que todos passaram a ser reconhecidos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Durante as discussões suscitadas pela apresentação do material, diversos estudantes sentiram-se à vontade para compartilhar experiências e sentimentos, o que resultou, por exemplo, no encaminhamento de uma estudante para o acompanhamento psicológico oferecido pela escola, após ela se identificar com algumas das situações abordadas. A maioria dos estudantes desconhecia algumas das tipificações previstas na Lei Maria da Penha, como as violências patrimonial, psicológica e moral, bem como as formas pelas quais essas violências se manifestam. Muitos compreendiam a violência contra a mulher exclusivamente como agressão física, naturalizando, assim, outras modalidades de violência.

No transcorrer do projeto, a equipe do PIBID deparou-se com uma situação já esperada: a postura defensiva e a relativização do problema por parte de alguns estudantes do gênero masculino. O debate sobre os direitos das mulheres era compreendido por esses estudantes como um ataque à própria masculinidade, configurando-se como uma ameaça à posição historicamente ocupada pelos homens nas relações sociais de

gênero. Esse distanciamento pode ser compreendido à luz da reflexão de Scott (2016), segundo a qual a binaridade homem/mulher e masculino/feminino tende a ser concebida como oposição natural e fixa, sustentando dicotomias como força/fraqueza, racionalidade/emoção e poder/submissão.

Partindo das reflexões de Scott (2016), ao compreendermos o gênero como categoria de análise, buscamos interpretar a constituição das relações sociais, reconhecendo-o como um elemento constitutivo dessas relações. Afastamo-nos, assim, da utilização meramente descritiva do conceito, restrita ao estudo das mulheres ou à sua compreensão como simples sinônimo de mulheres. Do mesmo modo, rejeitamos a concepção do gênero como um campo isolado das dimensões política, econômica e diplomática, bem como a dicotomia entre história das mulheres e história dos homens (Scott, 2016).

A partir das reflexões apresentadas, compreendemos que o objetivo da ação desenvolvida pelo projeto consistia em promover, entre os estudantes, a compreensão de que discutir a violência contra a mulher, os direitos das mulheres e o enfrentamento ao machismo não constitui um tema de interesse exclusivo das mulheres, cabendo aos homens apenas o papel de "conscientizar-se" acerca dos impactos dessas violências na sociedade. Refletir sobre a posição das mulheres na sociedade e sobre as múltiplas formas de violência que as atingem implica, igualmente, discutir o comportamento masculino e compreender como os homens constroem sua própria identidade e seu lugar nas relações sociais.

Trata-se de reconhecer que a maneira como os estudantes do gênero masculino definiram o que é ser homem e ser mulher, no início do projeto, revela concepções e narrativas capazes de produzir e reproduzir as relações sociais nas quais estão inseridos. Ao definir quem se é, define-se também o outro, compreendido como aquilo que eu não sou, conforme apontam Souza, Lima e Ferreira (2023), ao afirmarem que

> [...] a construção de um gênero é interdependente da construção do outro, ou seja, para que um homem aprenda o que é ser homem, é necessário que ele tenha clareza do que significa ser mulher (Souza; Lima; Ferreira, 2023, p. 2).

Dessa maneira, formulamos algumas questões norteadoras, tais como: O que é ser homem? Quem define o que é e o que não é ser homem? Os homens são naturalmente dominantes em relação às mulheres? A partir dessas indagações, elaboramos materiais de apoio de caráter informativo com o objetivo de estabelecer um diálogo com os estudantes, buscando despertar uma postura crítica e reflexiva diante de crenças e discursos culturalmente naturalizados como verdades.

O material informativo fundamentou-se, entre outras referências, na cartilha da Defensoria Pública do Estado de São Paulo (2016), ao apresentar diferentes perfis de homens em distintos contextos históricos, evidenciando como as concepções de masculinidade variam conforme o tempo e a cultura[9]. Além disso, recorremos a exemplos históricos, como as relações

9 "Trata-se de uma concepção genérica e não universal, pois depende da sociedade em que está inserida" (Souza; Lima; Ferreira, p. 2, 2023).

afetivas entre soldados espartanos, o uso de calçados de salto elevado por homens em determinados períodos históricos e a utilização de saias por homens em algumas culturas, como a escocesa. Esses exemplos tiveram como finalidade promover o pensamento histórico, incentivando os estudantes a problematizarem informações, narrativas e valores socialmente construídos, em vez de aceitá-los de forma passiva como verdades universais e imutáveis.

Além disso, discutimos como determinados modelos de masculinidade hegemônica e tóxica produzem impactos negativos não apenas para as mulheres, mas também para os próprios homens. Para isso, apresentamos dados estatísticos relacionados aos índices de suicídio, homicídio e mortes decorrentes de acidentes, problematizando os efeitos das expectativas sociais impostas ao masculino. Diante dessas reflexões, lançamos a seguinte questão aos estudantes: que tipo de homem estamos formando na sociedade contemporânea?

Em outro momento, solicitamos aos estudantes que escrevessem de forma anônima[10] sobre o que haviam aprendido sobre o que homens e mulheres podem ou não fazer. Os escritos foram colocados em recipientes separados por gênero. Os relatos dos estudantes demonstraram que os estereótipos e preconceitos em relação aos papéis de gênero perpassam o seu cotidiano, e que em larga medida produz desconforto e pressão social. Destacam-se recortes de relatos, tais como: "Você não pode gostar

10 Optamos por manter o anonimato dos estudantes durante todo o processo de relatos nas dinâmicas e sua inserção neste trabalho por algumas questões, dentre elas, o fato de se tratar de menores de idade. Além disso, os temas são sensíveis para eles e muitas situações dizem respeito à dinâmica familiar, algo delicado de se expor.

de meninas, isso é coisa só para homem"; "você não pode usar roupas largas, isso é feio"; "aprendi que a mulher deve satisfazer os desejos dos homens"; "homem não pode andar de forma relaxada"[11]; "aprendi da minha mãe que é mais fácil ensinar a mulher a se prevenir do que um homem a se controlar".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os momentos das dinâmicas com os estudantes, partimos para o processo de produção de materiais. Realizamos oficinas de como produzir fanzines, quando os bolsistas do PIBID-História participaram ativamente orientando os estudantes em grupos. Na sequência, realizou-se exposição em sala de aula. Para trabalhar com a temática de violência contra a mulher e elaborar os grupos, foi necessário aplicar a Interseccionalidade como ferramenta analítica. O conceito proposto pela intelectual Kimberlé Crenshaw (1989) aponta que as opressões estruturais de raça, gênero e classe não operam de forma isoladas ou meramente aditiva; elas se interligam, gerando uma vulnerabilidade específica para cada indivíduo.

Por fim, as ações desenvolvidas pelo subprojeto PIBID-História na Escola-campo demonstraram a indissociabilidade entre a teoria e a prática na formação docente inicial e permanente. Ao articular debates urgentes sobre a violência de gênero, os pibidianos mobilizaram os saberes docentes necessários para transformar carências práticas dos estudantes em problematizações didáticas consistentes. A experiência com os fanzines evi-

11 Muitas das respostas dos estudantes do gênero masculino diziam respeito a força, responsabilidade financeira e a honra do trabalho. Isso pode ser compreendido a partir das discussões de Souza, Lima e Ferreira (2023), como a cultura da honra.

denciou que o protagonismo discente e o uso de metodologias ativas constituem caminhos eficazes para superar a apatia e a resistência escolar.

REFERÊNCIAS

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de História? História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105–124, jul./dez. 2015.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 17–32, 2006.

CARDOSO, O. P. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 203–225, jan./abr. 2007.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Vamos falar sobre masculinidade?** 1. ed. São Paulo: Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo (EDEPE), 2016. Disponível em: https://www.defensoria.sp.def.br/documents/20122/87849038-4f94-4238-5b9d--de4d57aa9422. Acesso em: 2 jul. 2026.

DIAS, C. M.; ROSA, L. R. **O ideal de masculinidade e suas possíveis implicações na saúde mental masculina**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Centro Universitário Presidente Antônio Carlos, Barbacena, 2024. Disponível em: https://ri.unipac.br/repositorio/trabalhos-academicos/o-ideal-de-masculinidade-e-suas-possiveis-implicacoes-na-saude-mental-masculina/. Acesso em: 2 jul. 2026.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCÊS NEWS. Alagoas registra quase 9 mil casos de violência doméstica contra mulheres em 2025. **Francês News**, 30 dez. 2025. Disponível em: https://francesnews.com.br/post/2025/12/25/9806-alagoas-registra-quase-9-mil-casos-de-violencia-domestica-contra-mulheres-em-2025. Acesso em: 2 jul. 2026.

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

OLIVEIRA, Anaterra (@anaterra.oli). Quem te protege? Do que te protege? É comum ainda vermos esse discurso, onde a mulher é colocada como frágil e indefesa frente aos maus elementos. Mas se não fosse isso que proteção iríamos precisar ter? **TikTok**, 25 nov. 2024. Disponível em: https://www.tiktok.com/@anaterra.oli/video/7441377746229464375. Acesso em: 2 jul. 2026.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 2016. Disponível em: https://repositorio.sistemas.mpba.mp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/524/G%C3%AAnero_uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica%20-%20Joan%20Scott%2C%202016%20.pdf. Acesso em: 2 jul. 2026.

SOUZA, C. S.; LIMA, M. E.; FERREIRA, D. C. Concepções de masculinidade hegemônica como mediadora do sexismo direcionado às mulheres. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 39, e39506, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102.3772e39506.en. Acesso em: 2 jul. 2026.

21 ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: CONSTRUINDO SABERES PARA A DOCÊNCIA INCLUSIVA A PARTIR DO PIBID

Laura Cristiane de Souza
Jeferson Lessa da Trindade
Erik Donalto Santos
Maria Júlia Pereira de Oliveira dos Santos
Nayara da Silva Lima

INTRODUÇÃO

O debate sobre a educação inclusiva vem se deslocando progressivamente da questão da ampliação do acesso à escola para a garantia de condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes. Esse movimento foi impulsionado por um conjunto de marcos legais e normativos que redefiniram o direito à escolarização das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e, mais recentemen-

te, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto n.º 12.686/2025 e regulamentada pela Portaria MEC n.º 421/2026. Em conjunto, esses dispositivos reafirmam que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas pressupõe a criação de condições pedagógicas e institucionais que assegurem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Essa mudança repercutiu diretamente no cotidiano das escolas. Demandas que, historicamente, eram atribuídas aos serviços especializados passaram a integrar o trabalho desenvolvido nas salas de aula comuns, exigindo dos professores a construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente no contexto escolar (Mantoan, 2006; Glat; Pletsch, 2011). A efetivação da educação inclusiva passou, assim, a depender não apenas da existência de marcos legais, mas também das condições institucionais oferecidas às escolas, da organização curricular e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores (Unesco, 2019; Pletsch, 2020).

Esse cenário trouxe novos desafios para a formação docente. Se a inclusão exige que os professores atuem em contextos marcados por diferentes formas de aprendizagem e participação, torna-se necessário que a formação inicial favoreça a construção de saberes capazes de orientar decisões pedagógicas diante dessa complexidade. Entretanto, embora a temática da educação inclusiva esteja cada vez mais presente nos currículos das licenciaturas, sua abordagem ainda ocorre, em muitos casos, de forma fragmentada e pouco articulada às experiências concretas da docência, mantendo um distanciamento entre os referenciais discutidos na universidade e as situações efetivamente vivenciadas nas escolas.

É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) adquire especial relevância. Ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, o programa cria oportunidades para que os futuros professores confrontem os conhecimentos construídos na universidade com a complexidade do trabalho docente. Essa experiência possibilita aos licenciandos iniciar a construção de saberes docentes a partir das situações concretas vivenciadas no exercício da profissão. Além disso, o contato com a realidade escolar favorece a reflexão sobre o próprio processo de formação.

Essas reflexões orientaram a escrita deste capítulo, que busca responder à seguinte questão: como a aproximação entre universidade e escola, proporcionada pelo PIBID, mobiliza a construção de saberes para a docência inclusiva entre licenciandos em Química? Para responder a essa questão, o capítulo tem como objetivo analisar as vivências dos licenciandos no contexto da educação inclusiva, buscando compreender de que maneira a inserção no cotidiano escolar favorece a construção de saberes docentes relacionados ao trabalho pedagógico com a diversidade, bem como os desafios, as tensões e as possibilidades formativas que emergem desse processo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção de saberes para a docência inclusiva na formação inicial

A formação inicial de professores constitui-se como um processo de construção de saberes profissionais que se

desenvolve na articulação entre os referenciais teóricos, as experiências formativas e a reflexão sobre a prática. Ensinar implica interpretar situações complexas, tomar decisões diante de problemas concretos e construir respostas pedagógicas que dificilmente podem ser previstas em sua totalidade durante o percurso formativo. Nessa perspectiva, a docência deixa de ser compreendida como a aplicação de técnicas ou conhecimentos previamente consolidados e passa a ser entendida como uma prática profissional marcada pela mobilização permanente de diferentes saberes.

Ao discutir a natureza desses saberes, Tardif (2014) afirma que eles são plurais, heterogêneos e resultam da articulação entre conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Essa compreensão rompe com a ideia de que o exercício da docência depende exclusivamente da formação acadêmica, reconhecendo que parte significativa dos saberes profissionais é construída nas interações estabelecidas com a escola, com os estudantes e com os desafios concretos da prática educativa.

Em diálogo com essa perspectiva, Nóvoa (2009) defende que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual a experiência assume potencial formativo quando acompanhada de reflexão crítica. Na mesma direção, Pimenta (2012) destaca que a aproximação entre universidade e escola não representa apenas um momento de aplicação da teoria, mas um espaço de produção de conhecimentos sobre a docência, no qual os futuros professores

problematizam concepções, reinterpretam experiências e constroem novos referenciais para sua atuação profissional.

Essa compreensão torna-se particularmente relevante quando se consideram os desafios da educação inclusiva. A presença de estudantes com diferentes características, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais desloca para o cotidiano escolar situações que exigem do professor decisões pedagógicas que não podem ser reduzidas à aplicação de procedimentos padronizados ou à simples adaptação de atividades. Como argumenta Mantoan (2006; 2015), a construção de uma escola inclusiva pressupõe a revisão das práticas pedagógicas e das concepções de ensino historicamente orientadas por modelos homogêneos de aprendizagem. Do mesmo modo, Glat e Pletsch (2011) ressaltam que a efetivação da inclusão depende da formação de professores capazes de compreender a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e de elaborar respostas pedagógicas coerentes com essa realidade.

Embora os cursos de licenciatura tenham ampliado o espaço destinado às discussões sobre educação inclusiva, a construção dos saberes necessários à atuação em contextos inclusivos dificilmente se esgota no âmbito das disciplinas acadêmicas. A aprendizagem da docência demanda experiências que permitam aos futuros professores confrontar os referenciais teóricos com a complexidade da realidade escolar, reconhecer os limites de seus conhecimentos e elaborar novas formas de compreender o trabalho docente. É nesse movimento de aproximação entre universidade e escola que se inserem experiências formativas como o PIBID, as quais favorecem a construção de saberes pro-

fissionais por meio da vivência, da observação, da intervenção e da reflexão sobre a prática, constituindo um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional dos licenciandos.

A docência inclusiva no ensino de Química: desafios e necessidades formativas

Os princípios da educação inclusiva são comuns às diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, as características epistemológicas da Química, as formas de representação dos fenômenos químicos e a forte presença da experimentação impõem desafios ainda maiores ao trabalho docente.

Como discute Johnstone (1991; 2000), a compreensão dos conceitos químicos depende da articulação entre os níveis macroscópico, submicroscópico e representacional, exigindo dos estudantes a constante transição entre diferentes formas de linguagem e representação. Em contextos inclusivos, isso implica considerar diferentes formas de comunicação, experimentação, representação e participação, deslocando o foco da adaptação pontual de atividades para a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis.

A educação inclusiva, contudo, não pode ser reduzida à adaptação de materiais ou à utilização de recursos específicos para determinados grupos de estudantes. A construção de práticas inclusivas pressupõe repensar o próprio ensino de Química, reconhecendo a necessidade de construir formas de perceber, representar e comunicar os fenômenos químicos por meio de estratégias pedagógicas diversificadas e acessíveis a todos os estudantes. Assim, a inclusão deixa de ser compreendida como

uma ação paralela ao ensino e passa a integrar o próprio planejamento didático, a organização das atividades, a comunicação em sala de aula e os processos de avaliação.

Estudos recentes sobre educação inclusiva no ensino de Química deixaram de concentrar-se exclusivamente na produção de materiais adaptados para estudantes com deficiência e passaram a discutir as necessidades formativas dos professores. Paula, Guimarães e Silva (2018) identificaram que a principal demanda apontada pelas pesquisas não diz respeito apenas à falta de recursos didáticos, mas também à insuficiente preparação dos professores para compreender as implicações pedagógicas da inclusão no ensino de Química. Segundo as autoras, a formação inicial oferece poucas oportunidades para que os futuros professores discutam situações concretas de ensino em contextos inclusivos, fazendo com que muitos ingressem na profissão sem referenciais que orientem suas decisões pedagógicas diante da diversidade presente nas salas de aula.

Nesse cenário, a literatura converge ao reconhecer que a formação de professores de Química para a educação inclusiva não deve se limitar à inserção de disciplinas específicas sobre Educação Especial nos currículos das licenciaturas. É necessário desenvolver experiências formativas capazes de aproximar os futuros professores da realidade escolar, favorecendo a problematização das situações vivenciadas e a construção de saberes profissionais que articulem os conhecimentos próprios da Química aos princípios da educação inclusiva.

É nessa perspectiva que experiências como o PIBID adquirem relevância, ao possibilitar que os licenciandos

enfrentem situações reais de ensino e desenvolvam estratégias pedagógicas para lidar com desafios que dificilmente poderiam ser antecipados apenas no contexto universitário.

METODOLOGIA

As reflexões apresentadas neste capítulo têm como base os diários de bordo elaborados por três licenciandos participantes do PIBID durante suas atividades em uma escola de educação básica da rede pública. Esses registros foram tomados como fonte para compreender os significados atribuídos por estes estudantes às experiências vivenciadas no contexto da educação inclusiva, permitindo discutir aspectos da formação inicial docente a partir das situações narradas e das reflexões produzidas ao longo da inserção na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos registros elaborados pelos licenciandos durante as atividades desenvolvidas no PIBID permitiu compreender como o contato com a educação inclusiva repercutiu em seu processo formativo, uma vez que a escrita sistemática das vivências favoreceu processos de reflexão crítica sobre a prática, revelando percepções, dúvidas, sentimentos e aprendizagens construídas durante a atuação dos pibidianos na escola.

Em muitos registros dos diários de bordo foram encontradas anotações que se referiam à insegurança vivenciada pelos licenciandos ao se depararem com situações concretas de inclusão escolar. Eles registraram desde dúvidas sobre como conduzir as atividades de modo que todos os estudantes pu-

dessem participar até a dificuldade de reorganizá-las durante sua execução, quando percebiam que os estudantes com deficiência permaneciam afastados das interações promovidas. Os licenciandos expressavam percepções como: "A gente fica sem saber como fazer a atividade para que todos participem"; "Quando percebemos que o aluno com deficiência não está interagindo, é difícil mudar a atividade na hora"; e "Às vezes, a gente só percebe durante a aula que ele ficou de fora e não sabe como reorganizar o planejamento".

Os registros evidenciam também sentimento de frustração e questionamentos sobre o próprio processo de formação docente. Um dos licenciandos afirma: "A única disciplina que tivemos voltada para essa temática foi Libras, mas ela não me preparou para lidar com as situações que encontrei na escola." Outro estudante relata: "Embora eu tenha cursado disciplinas sobre educação inclusiva e direitos humanos, em nenhum momento discutimos como adaptar materiais didáticos ou como mediar a aprendizagem de estudantes com deficiência."

Esses registros sugerem que as experiências vivenciadas no PIBID levaram os licenciandos a refletir sobre os alcances e os limites de sua formação inicial. Ao confrontarem os conhecimentos construídos na universidade com as demandas concretas da prática docente, passaram a reconhecer a necessidade de uma formação que articule, de forma mais consistente, os conhecimentos específicos da área ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à educação inclusiva.

Também foi possível observar que, ao longo do tempo, os licenciandos modificaram a forma como concebiam o papel das

metodologias ativas no ensino de Química. No início das intervenções, eram frequentes afirmações como: "Achávamos que, usando jogos e atividades diferentes, todos os alunos iam participar naturalmente." Outro licenciando comentou: "Acreditávamos que bastava fazer uma aula mais dinâmica, com experimentos e trabalho em grupo, que a aprendizagem aconteceria para todos."

Entretanto, os licenciandos passaram a perceber que o planejamento de atividades inclusivas não consistia apenas em diversificar metodologias, mas em conhecer os estudantes, planejar práticas pedagógicas que considerassem suas singularidades e promovessem sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Durante a aplicação de uma atividade utilizando o *Kahoot*, os licenciandos perceberam que a dinâmica competitiva, marcada pela intensa interação entre os colegas, pelo aumento do volume da sala e pela empolgação característica do jogo, produziu respostas que eles não esperavam. Embora essa seja uma estratégia bem aceita pela maior parte da turma, um estudante demonstrou sinais de desconforto diante do excesso de estímulos, apresentando maior inquietação e dificuldade para acompanhar a atividade. Outro estudante isolou-se e optou por não interagir durante a prática. A reflexão sobre esses resultados levou os licenciandos a questionar os limites de estratégias didáticas planejadas sem considerar as especificidades dos sujeitos envolvidos.

Isso representa um avanço importante no processo de desenvolvimento profissional docente, pois os licenciandos passaram a reconhecer que práticas inclusivas requerem intencio-

nalidade pedagógica. Elas resultam da capacidade do professor de adaptar, flexibilizar e reconstruir continuamente seu planejamento a partir das necessidades concretas dos estudantes e das situações vivenciadas em sala de aula.

Entretanto, a principal contribuição das experiências vividas no PIBID, evidenciada pela análise dos diários de bordo, foi a transformação das inquietações em objeto de investigação. Ao longo dos registros, observou-se que as dificuldades, inicialmente recebidas com frustração e percebidas como obstáculos, passaram a ser compreendidas como problemas de pesquisa capazes de orientar novos estudos e aprofundamentos teóricos.

Os licenciandos passaram a reconhecer que a construção de práticas inclusivas demanda mais do que boa vontade ou criatividade metodológica. Exige investigação, estudo, diálogo com a literatura especializada e aproximação com os próprios estudantes. Nesse sentido, surgiu, entre o grupo, a necessidade de conhecer melhor os estudantes com deficiência, compreendendo seus interesses, potencialidades e formas de aprendizagem como condição para o planejamento de intervenções mais significativas.

Como consequência desse movimento reflexivo, os pibidianos passaram a discutir novas possibilidades de intervenção, incluindo a realização de momentos de escuta dos estudantes e reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo educativo. O grupo elaborou um roteiro de entrevista semiestruturada destinado a conhecer suas preferências, formas de aprendizagem, interesses, dificuldades e sugestões acerca das atividades desenvolvidas.

Quadro 1 - Eixos contemplados no roteiro de conversa com estudantes público-alvo da Educação Especial.

Eixo	Objetivo
Preferências e interesses	Identificar temas e atividades que despertam maior motivação.
Formas de aprendizagem	Compreender como o estudante considera que aprende melhor.
Condições da sala de aula	Identificar fatores que facilitam ou dificultam sua participação.
Estratégias metodológicas	Conhecer recursos e metodologias que favorecem seu envolvimento.
Comunicação e apoio	Identificar como prefere receber orientações e solicitar ajuda.
Sugestões do estudante	Incorporar sua perspectiva ao planejamento pedagógico.

Fonte: Os autores.

Essa etapa do trabalho ainda se encontra em fase de implementação, mas já revela um importante deslocamento na forma como os licenciandos compreendem sua atuação docente: o foco deixa de estar exclusivamente na aplicação de atividades e passa a concentrar-se na investigação sistemática das necessidades dos estudantes e na construção de estratégias fundamentadas em evidências produzidas na própria prática.

A experiência proporcionada pelo PIBID ultrapassou o desenvolvimento de intervenções pedagógicas voltadas ao ensino de Química, configurando-se como um processo de formação profissional fundamentado na reflexão crítica sobre a prática docente. O contato dos licenciandos com os desafios da educação inclusiva favoreceu o reconhecimento de suas próprias limi-

tações, a ressignificação de concepções acerca da docência e a compreensão de que a inclusão não constitui uma característica inerente a determinada metodologia de ensino, mas resulta da mediação pedagógica, da observação atenta das singularidades dos estudantes e da disposição permanente do professor para investigar, reavaliar e ressignificar sua atuação.

Esse deslocamento de concepção, evidenciado nas práticas e registrado nos diários de bordo, demonstra que a construção de estratégias inclusivas exige diálogo com os estudantes, articulação entre os conhecimentos teóricos e as demandas concretas da escola e uma postura investigativa diante dos desafios da prática. Assim, os resultados permitem afirmar que a principal contribuição do PIBID não reside apenas no desenvolvimento de metodologias inovadoras, mas, sobretudo, na formação de professores capazes de transformar a experiência em objeto de investigação, construir respostas pedagógicas fundamentadas na reflexão e na pesquisa e assumir o compromisso com uma educação efetivamente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste capítulo evidenciam que a experiência vivenciada pelos licenciandos no âmbito do PIBID constituiu um importante espaço de formação docente, ao possibilitar o confronto entre os conhecimentos construídos na formação inicial e os desafios concretos da educação inclusiva no ensino de Química. A análise dos diários de bordo revelou que esse processo favoreceu não apenas o reconhecimento das dificuldades inerentes à prática pedagógica, mas também a ressig-

nificação de concepções sobre inclusão, planejamento didático e atuação docente.

Os resultados também apontam para a necessidade de fortalecer a articulação entre a formação inicial e as práticas de ensino de Química em contextos inclusivos. Não basta ampliar as discussões sobre educação inclusiva em componentes curriculares específicos; é necessário integrar essa temática às experiências formativas que aproximam os licenciandos da realidade escolar e lhes permitam desenvolver estratégias pedagógicas fundamentadas na reflexão sobre a prática.

Ao evidenciar o percurso formativo dos licenciandos diante dos desafios da inclusão, este estudo reafirma a relevância do PIBID como espaço de aproximação entre universidade e escola, favorecendo a formação de professores mais críticos, reflexivos e comprometidos com uma educação que reconheça e valorize a diversidade presente nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 2026**. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiv**a. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: Acesso em: 25 jun. 2026.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p.

JOHNSTONE, A. H. Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 7, n. 2, p. 75-83, 1991.

JOHNSTONE, A. H. Teaching of Chemistry – Logical or Psychological? Chemistry Education: **Research and Practice in Europe**, v. 1, n. 1, p. 9-15, 2000.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Organização: Valéria Amorim Arantes. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PAULA, T. E.; GUIMARÃES, O. M.; SILVA, C. S. Formação de professores de Química no contexto da educação inclusiva. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 3-29, maio 2018.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. S.; OLIVEIRA, M. C. P. (orgs.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional**: pesquisa, extensão e formação de professores. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020. E-book. Disponível em: https://naueditora.com.br/wp-content/uploads/2021/02/NauEditora-Observatorio_de_Educacao_Ebook--gratuito.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508. Acesso em: 25 jun. 2026.

22 MEU SINAL, MINHA IDENTIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SINAL-NOME NO PIBID EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Jânio Nunes dos Santos
Daiane Rose Freitas Rufino de Mesquita
Daniela Miranda da Silva
Kelly Silvestre da Silva

INTRODUÇÃO

Nomear o mundo é atividade inerente à humanidade, na sua humana e social natureza interacionista, na relação com o outro, com os outros. O célebre conceito africano "eu sou porque nós somos", traduzido pelo enunciado "Ubuntu", principia um modo de estar no mundo que não se dá pelo isolamento, pois a existência materializa-se na coletividade. Eu necessito do outro para existir, biológica e socialmente. Ao outro, inclusive, cabe a escolha do meu nome, que me identifica na vida.

No campo da filosofia da linguagem, poderíamos aproximar o conceito africano Ubuntu ao conceito de alteridade, cuja definição, seja ela bakhtiniana ou freireana, conforme o gosto do leitor, não exclui jamais a relação eu-outro; eu para o outro; o outro para mim. Nesse caldo alteritário que lubrifica as engre-

nagens da comunicação, da vida e do existir socialmente, refletir sobre a categoria nome, que na língua encerra uma classe de palavras, orienta a discussão que se tece neste texto. Especificamente, os nomes próprios, assim conceituados na Língua Portuguesa, e os sinais-nome, quando se está a falar da Língua Brasileira de Sinais, a Libras.

Qual a importância do sinal-nome para a constituição e fortalecimento da identidade de estudantes surdos na escola? Em face desta questão, o presente capítulo apresenta um relato de experiência de ações desenvolvidas e acompanhadas pelas supervisoras dos três núcleos de iniciação à docência do subprojeto Educação Bilíngue de Surdos, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFAL). As professoras supervisoras atuam numa escola da rede municipal de educação de Maceió, estando lotadas: duas no Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB) e uma na sala do 5º ano do ensino fundamental. O projeto, intitulado "Meu sinal, minha identidade", surge da necessidade de os estudantes surdos fortalecerem suas identidades surdas e desenvolverem o sentimento de pertencimento, a começar pelo uso dos respectivos sinais-nome e dos sinais-nome dos demais estudantes e servidores da escola, enquanto processo alteritário de nomear-se e nomear os outros.

Nesse contexto, destacam-se algumas das ações desenvolvidas com a participação dos bolsistas de iniciação à docência: identificação dos servidores e estudantes que já possuíam sinal-nome; atribuição de sinal-nome aos servidores e estudantes que não os tinham; produção de cartelas com os sinais-nome

dos servidores da escola parceira; elaboração de mural com os sinais-nome dos servidores, a partir das cartelas produzidas; elaboração de cartaz com os sinais-nome de todos os estudantes [surdos e ouvintes] da turma do 5º ano, disposto na sala de aula; confecção de jogo da memória com os sinais-nome dos servidores e estudantes, a partir das cartelas; e uso do jogo nas atividades do SAEEB com os estudantes surdos.

SINAL-NOME, IDENTIDADE E ALTERIDADE NA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO SUJEITO SURDO

O léxico de uma língua constitui um vasto campo de pesquisas e proporciona uma aproximação entre o linguístico, o cultural e o identitário. A cultura surda, essencialmente visual, reflete-se no ato de nomeação de pessoas (Menezes; Sousa, 2021). Nesse âmbito, os sinais-nome constituem uma das práticas culturais mais marcantes da comunidade surda (Sousa; Xavier; Quadros, 2025), por evidenciarem relações de pertencimento dos sujeitos surdos.

Cabe destacar que a comunidade surda desenvolveu uma forma visual-espacial própria de nomear e reconhecer os indivíduos. Assim, cada pessoa recebe um sinal-nome, cuja atribuição ocorre conforme normas e convenções historicamente construídas e compartilhadas por seus membros (Albres, 2016), configurando-se como uma prática que fortalece a identidade surda, em uma perspectiva social e histórica.

No campo linguístico, é a Onomástica a disciplina que se dedica ao estudo dos nomes próprios em geral. Seabra e Isquerdo (2018) defendem que

> [...] ultrapassando a mera função de nomenclatura, os nomes de pessoas e lugares são produtos de um sistema de denominações que refletem o modo de vida de uma determinada cultura e com isso representa os seus valores (Seabra; Isquerdo, 2018, p. 993).

A Onomástica em línguas de sinais dispõe de estudos produtivos, sendo que, em Libras, há sinais próprios para pessoas, lugares, estabelecimentos comerciais, educacionais e produtos, fenômenos atmosféricos, corpos celestes e deuses (Sousa, 2022).

A antroponímia é a subárea da Onomástica que se encarrega de estudar os nomes próprios de pessoas. Na Libras, longe de se configurarem como traduções literais do sistema onomástico das línguas orais, os sinais-nome constituem manifestações culturais, vinculadas à experiência visual e aos processos de construção identitária dos sujeitos surdos (Xavier; Sousa, 2026). Desse modo, expressam modos próprios de nomeação e de atribuição de significados, constituídos no âmbito da comunidade surda.

Os sinais-nome são baseados em descrições, iniciando-se pela configuração de mão, muitas vezes correspondente à letra do nome escrito da pessoa, ou em traduções dos nomes ou sobrenomes, como um empréstimo da língua portuguesa escrita. Uma forma de atribuir um sinal é pela descrição pessoal, o que significa que o sinal-nome é baseado em aspectos da aparência física, ocupação, peculiaridade, hábito, em som semelhante ao nome do indivíduo ou quaisquer outras características únicas. Esses sinais são icônicos, uma vez que são motivados pela experiência visual e relacionados à representação (Albres; Terrazas; Silva, 2025) da cultura surda.

Em se tratando da constituição do sujeito surdo, Strobel (2013) afirma que ela perpassa um processo de apropriação de diversos artefatos culturais, entre eles, primordialmente, a Língua Brasileira de Sinais, língua pela qual o surdo internaliza os conceitos próprios de seu ambiente, viabilizando o reconhecimento do mundo, assim como a apropriação dos aspectos culturais da comunidade surda.

Nessa perspectiva, outro artefato consiste na experiência visual dos surdos. Silva e Lima (2026) defendem que o estudante surdo constitui sua relação com o mundo por meio de experiências visuais, que fundamentam seu processamento cognitivo, a construção do pensamento e a significação dos conhecimentos. Dessa forma, a visualidade não se restringe ao uso da visão através da comunicação, mas consiste em uma via central de acesso, organização e produção do saber. Portanto, também integra o processo de atribuição dos sinais-nome.

O nome, o sinal-nome, enquanto um endereço social, uma posição de situacionalidade no mundo, existe tão somente na relação com o outro: "[...] A forma de vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação entre as categorias imagéticas do eu e do outro [...]" (Bakhtin, 2011, p. 35). Nesse sentido, Para Pena (2017):

> A alteridade não se limita à consciência da existência do outro, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento; a incompletude e a provisoriedade. Ao lidar com o diferente, com aquilo que se altera em mim e no outro em um contexto dialógico, surge a possibilidade de um novo significado, que caminha no sentido contrá-

> rio ao de uma construção que busca uma verdade absoluta (Pena, 2017, p. 768).

Desse modo, compreender o uso do sinal-nome como um direito do estudante surdo, em respeito à sua identidade e à sua língua, altera as relações interativas no seio da comunidade escolar, no sentido de entendê-lo como sujeito legítimo de linguagem.

METODOLOGIA

Este capítulo se configura como relato de experiência sobre as ações desenvolvidas no PIBID Educação Bilíngue de Surdos voltadas aos sinais-nome. O relato de experiência enquadra-se como um estudo de natureza qualitativa, caracterizado por uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas, e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita a um tempo histórico. Assim, baseia-se na produção do conhecimento como processo, sempre polissêmico, que envolve a cultura (Daltro; Faria, 2019).

A abordagem desta investigação é do tipo pesquisa-ação colaborativa. Pimenta (2005) enfatiza que esta perspectiva mobiliza saberes necessários à compreensão da prática docente, que possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres, num processo contínuo de construção de novos saberes, como evidenciado nas estratégias didático-pedagógicas promovidas no contexto do PIBID.

Os registros fotográficos integraram o procedimento de coleta de dados para a consecução deste texto, a partir das ações didático-pedagógicas desenvolvidas sobre sinais-nome no bojo

do projeto "Meu sinal, minha identidade", com participação dos três núcleos de iniciação à docência. A seguir, apresentam-se, de maneira descritivo-reflexiva, as ações que integram o referido projeto.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA SOBRE O TRABALHO COM SINAIS-NOME NA ESCOLA PARCEIRA

Nesta seção, apresenta-se o relato sobre o trabalho com os sinais-nome desenvolvido na escola parceira em face do projeto didático supramencionado, tendo por base as concepções de identidade surda (Albres; Terrazas; Silva, 2025; Albres, 2016) e de alteridade na perspectiva bakhtiniana. Dessa maneira, as ações buscaram fortalecer a identidade dos estudantes surdos a partir da valorização da identidade dos sujeitos que integram a escola, por meio de seus sinais-nome em Libras (Xavier; Sousa, 2026; Menezes; Sousa, 2021), da cultura surda e da comunicação/interação na escola parceira.

A primeira ação desenvolvida constitui-se no levantamento dos servidores que já possuíam sinal-nome na comunidade surda, bem como daqueles que ainda não o possuíam, de modo que os bolsistas de iniciação à docência dos núcleos situados no SAEEB, sob a supervisão das professoras, realizaram-na no primeiro trimestre de 2025. Essa ação foi nomeada "Pessoas que, além de nome, têm sinal" e desenvolvida em três passos: Passo 1: encontro com os bolsistas surdos e ouvintes para identificar como cada servidor que já possuía sinal é reconhecido na comunidade surda; Passo 2: identificação dos servidores que não possuíam sinal e atribuição do sinal-nome, com a participação ativa

dos estudantes surdos e dos bolsistas surdos; Passo 3: registro fotográfico dos servidores realizando seus sinais.

Essa primeira ação resultou na produção de cartelas com os sinais-nome dos servidores, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Cartelas com os sinais-nome dos servidores da escola parceira.



Fonte: Planilhas de registro do PIBID Educação Bilíngue de Surdos (2025).

A segunda ação, realizada no segundo trimestre de 2025 e decorrente da primeira, consistiu na produção de um mural com as cartelas, de modo a mantê-lo exposto em um espaço comum da escola parceira, para que o contato com o sinal de cada servidor, pelos próprios servidores e pelos estudantes ouvintes e surdos, contribuísse para a estabilização da aprendizagem desses sinais-nome. Em se tratando dos estudantes surdos, essa ação visou, sobretudo, a facilitar a interação com os servidores

no processo de referir-se a eles pelos respectivos sinais. Xavier e Sousa (2026) defendem que, na modalidade da Libras, que é uma língua espaço-visual, os processos de nomeação conectam elementos linguísticos, expressividade corporal, percepção visual e as culturas surdas. O corpo, em especial a face, deixa de ser apenas o suporte físico da produção de sinal e passa a atuar como um espaço de construção de significado. Por isso, justifica-se a construção do mural visual, conforme a Figura 2:

Figura 2 - Mural com sinais-nome dos servidores da escola parceira.



Fonte: Planilhas de registro do PIBID Educação Bilíngue de Surdos (2025).

A terceira ação, realizada no segundo semestre de 2025, consistiu em transformar as cartelas com os sinais-nome dos servidores em um jogo da memória, amplamente trabalhado no SAEEB. O jogo foi organizado com pares de cartelas, de modo

que, em uma cartela, constava apenas a fotografia do servidor e, na outra, a fotografia do servidor realizando seu sinal-nome. Na utilização do jogo com os estudantes surdos, estes realizavam o pareamento entre as cartelas, como exposto na Figura 3:

Figura 3 - Jogo da memória com sinais-nomes dos servidores da escola parceira.



Fonte: Planilhas de registro do PIBID Educação Bilíngue de Surdos (2025).

A utilização do jogo como estratégia didático-pedagógica oportunizou a estabilização e a revisão dos sinais-nome dos servidores. Além do mais, na mediação das professoras supervisoras e dos bolsistas de iniciação à docência, os estudantes surdos eram desafiados a sinalizar os sinais-nome dos servidores e relacioná-los às respectivas funções que exercem na escola parceira, assim como ao espaço/departamento em que atuam. Os jogos didáticos possibilitam a apropriação de conhecimentos pelo brincar lúdico (Lorn, 2015) na educação de surdos.

A interação, no jogar, mediada pelo outro [professora, bolsista e/ou estudante surdo], é eminentemente alteritária (Bakhtin, 2011) e, na potência enunciativa, lança o estudante surdo

a ver-se sujeito de uma cultura em que ter sinal-nome é reconhecer-se sujeito (Strobel, 2013). Nessa perspectiva, a quarta ação do projeto foi realizada no primeiro semestre de 2026, em um processo parecido com o da primeira ação, mas voltada aos estudantes do 5º ano, turma em que há dois estudantes surdos matriculados e atendidos no SAEEB. O primeiro passo foi identificar quem já possuía sinal-nome; o segundo passo foi atribuir sinal-nome aos estudantes que não possuíam; o terceiro passo consistiu em fotografar os sinais-nome de todos os estudantes; por fim, produziu-se um cartaz que ficou exposto na sala de aula. Observa-se, na Figura 4, o cartaz produzido:

Figura 4 - Sinais-nomes dos estudantes [surdos e ouvintes] do 5º ano da escola parceira



Fonte: Planilhas de registro do PIBID Educação Bilíngue de Surdos (2026).

A atribuição de sinais-nome aos estudantes surdos se deu no processo da aula, na interação [alteridade] entre a professora,

os bolsistas de iniciação à docência, o intérprete educacional e os dois estudantes surdos da turma. O cartaz com os sinais-nome dos estudantes [surdos e ouvintes] visa fortalecer a interação entre eles, contribuindo para a difusão da Libras no espaço da sala de aula. Esta iniciativa fortalece o trabalho centrado na perspectiva da valorização linguística da Libras, com ênfase na identidade da comunidade surda e na comunidade surda, bem como no respeito à diversidade linguística da sala de aula e à forma própria de nomear na Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de uma tentativa provisória de finalizar, voltamos à questão que guiou esta discussão: qual a importância do sinal-nome para a constituição e o fortalecimento da identidade de estudantes surdos na escola? Para tanto, retomamos o conceito de Ubuntu, apresentado no início deste capítulo. Destaca-se que as ações propostas no PIBID Educação Bilíngue de Surdos da UFAL tendem a contribuir para o fortalecimento da relação eu-outro, na perspectiva da alteridade, na educação bilíngue de surdos.

As experiências promovidas/vivenciadas na escola parceira e relatadas no transcorrer deste texto evidenciaram a importância de ações pedagógicas que estejam centradas no trabalho com os sinais-nome para fortalecer a identidade dos estudantes surdos, à medida que a comunidade escolar reconhece a Libras como língua e dela faz uso para referir-se a si e ao outro na interação com os estudantes surdos. A participação dos bolsistas de iniciação à docência, dos servidores e dos estudantes ouvintes da escola-parceira nas propostas didáticas relatadas

possibilitou a ampliação da interação com os estudantes surdos, num movimento que valorizou aspectos identitários, culturais e linguísticos da comunidade surda e, consequentemente, reforçou o sentimento identitário e de pertencimento.

Em últimas palavras, compreende-se que iniciativas como as desenvolvidas no âmbito do PIBID sobre os sinais-nome constituem-se como possibilidades pedagógicas que podem ser adotadas em diferentes contextos educacionais, em virtude de demonstrarem a relevância do desenvolvimento de práticas colaborativas e linguisticamente mais inclusivas. Ter nome é ser no mundo. Ter sinal-nome é estar com o mundo.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. A construção de sinais-nome para personagens na tradução de literatura infanto-juvenil para Libras. **Belas Infiéis**, v. 5, n. 1, p. 73-92, 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfieis/article/view/11370. Acesso em: 16 jul. 2026.

ALBRES, N. A.; TERRAZAS, C. M. L.; SILVA, E. A. O. O sinal-nome de pessoas em comunidades surdas: um estudo histórico da motivação visual para os meninos do INES de Campo Grande - MS. *In:* V Seminário Nacional de Língua e Linguagens da UFMS/CPAQ e VI Seminário da Sociedade dos Leitores Vivos, 2025, Aquidauana. V Seminário Nacional de Língua e Linguagens da UFMS/CPAQ e VI Seminário da Sociedade dos Leitores Vivos. **Anais [...]**. 2025. Aquidauana, 2025, p. 127-149. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/SeLLiAq/article/view/24370. Acesso em: 16 jul. 2026.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr. 2029. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812019000100013&script=sci_arttext. Acesso em: 16 jul. 2026.

LORN, J. T. **Do Jogo Didático ao Jogo Didático Surdo no Contexto da Educação Bilíngue**: o encontro com a cultura surda. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MENEZES, K. C. S. O.; SOUSA, A. M. Antroponímia em Libras: análise de sinais-nome atribuídos por surdos. **Raído**, Dourados, v. 15, n. 39, p. 45-65, set./dez. 2021. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/15036. Acesso em: 16 jul. 2026.

PENA, A. C. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Educação e Filosofia, v. 31, n. 62, p. 751-781, 2017. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32727/38230. Acesso em: 14 jul. 2026.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico colaborativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 jul. 2026.

SEABRA, M. C. T. C.; ISQUERDO, A. N. Onomastics in Different Perspectives: Research Results. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 3, p. 993-1000.Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/27863 Acesso em: 10 jul. 2026

SILVA, G. G. P.; LIMA, M. R. S. Visualidade e prática docente: a pedagogia visual na aprendizagem do estudante surdo na escola regular.

Terra de Pretos, Codó, v. 4, mar. 2026. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/SeLLiAq/article/view/24370. Acesso em: 16 jul. 2026.

SOUSA, A. M. Onomástica em Libras. *In*: SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (orgs.). **Perspectivas para o ensino de línguas 6**. Rio Branco: EDUFAC, 2022, p. 05-20.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

XAVIER, J. C. P.; SOUSA, A. M.; QUADROS, R. M. Os sinais-nome de Surdos participantes do Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre: análise semântico-motivacional. *In:* SOUSA, A. M.; BARREIROS, L. L. S.; QUADROS, R. M.; STUMPF, M. (orgs.). **Onomástica em Libras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025, p. 29-54.

XAVIER, J. C. P.; SOUSA, A. M. Antroponímia em Libras: análise dos sinais-nome de surdos e surdas participantes do Inventário de Libras. **GTLex**, Uberlândia, v. 11, p. 1-35, 2026. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/82860. Acesso em: 16 jul. 2026.

23 O ABISMO ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A PRÁXIS INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID-FILOSOFIA

Antônio Ananias Britto Fernandes Oliveira
Carolina Rangel Silva
Cristina Amaro Viana
João Vitor Inácio da Silva
José da Silva Cavalcante Júnior

INTRODUÇÃO

A tese principal que sustenta este capítulo é que a matriz curricular da Licenciatura em Filosofia, assim como ocorre em muitos outros cursos de formação de professores, acaba cometendo o equívoco de reproduzir um modelo de inclusão burocrático e negligente por parte do Estado. Essa reprodução torna-se evidente diante da constatação do abismo entre teoria e prática e da redução da educação inclusiva a componentes curriculares isolados e protocolares. A experiência proporcionada pelo PIBID forneceu a possibilidade de efetivação de um espaço crítico para a desconstrução de uma visão engessada da docência. Nesse sentido, é no "chão da escola" que a identidade do futuro professor é ressignificada, passando da ideia do professor como mero trans-

missor de conteúdos à de um agente reflexivo e politicamente engajado na defesa da igualdade social.

Nosso texto desenvolve-se por meio do engendramento de um movimento dialético: de um lado, a teoria, muitas vezes excessivamente burocrática, da universidade, que, apesar de pensar na inclusão em seus próprios espaços, aparentemente não conta com recursos suficientemente eficientes para preparar os futuros professores para o acolhimento da diversidade no âmbito das escolas; de outro lado, a realidade prática da escola pública, que, muito embora seja amparada por inúmeros dispositivos legais, muitas vezes não consegue abarcar de modo apropriado as diferenças individuais dos estudantes nas atividades pedagógicas do cotidiano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos anos posteriores à elaboração e à divulgação da Declaração de Salamanca, documento fundamental para a concepção e o desenvolvimento da inclusão escolar, diversos países adotaram medidas legais visando reformar seus sistemas de ensino para acolher a diversidade, por meio da criação ou ampliação das chamadas escolas inclusivas. Por sua vez, a definição da estrutura que caracteriza uma instituição de ensino como escola inclusiva não corresponde a um conceito fechado e previamente estabelecido. Pelo contrário, a escola inclusiva se define em razão da trajetória histórica de cada país ou região, especialmente no que se refere ao acesso da comunidade à educação formal.

A despeito das especificidades que definem o público-alvo da inclusão, bem como das estruturas que lhe são correspondentes

tes em diferentes contextos, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) fornece um ponto de partida para compreendermos as implicações da adoção de uma proposta pedagógica inclusiva. Conforme o documento:

> O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994).

Desse modo, a peça-chave de uma escola inclusiva reside no acolhimento da diversidade, de modo a garantir o acesso à educação básica por sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional. No contexto brasileiro, a exclusão formal de pessoas com deficiência constituiu uma forma institucionalizada de segregação que perdurou por longo tempo. Diante da aceitação social e da longevidade dos critérios que justificaram esse tipo de exclusão, a literatura e o senso comum costumam relacionar a inclusão escolar especificamente às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais (NEE).

Em Maceió, uma Escola Estadual exemplifica essa situação. Fundada em 1932, a instituição consolidou-se cultural e historicamente como um espaço de educação inclusiva. Esse reconhecimento não lhe foi conferido a partir de um conceito

amplo de inclusão, fundamentado na diversidade, mas pela aceitação da matrícula de pessoas com deficiência na escola. Nesse sentido, desde 2003, a escola aceita formalmente a matrícula de alunos surdos na instituição. Atualmente, a escola atende estudantes com múltiplos tipos de deficiências e especificidades, tais como estudantes surdo-autistas, hiperativos e com necessidades físicas e mentais.

Diante das contínuas transformações no entendimento sobre a inclusão escolar, a equipe gestora e o corpo docente enfrentam desafios diários para adequar a escola à concepção atual de educação inclusiva. A legislação, bem como a ampliação do sentido conferido à inclusão, exige reformulações complexas no currículo, no ambiente físico e nos processos avaliativos da escola. Sob essa perspectiva, a pesquisa que orientou este artigo estruturou-se a partir das condições objetivas de trabalho experimentadas durante a execução do projeto PIBID-Filosofia UFAL (ciclo 2024-2026) na Escola Estadual, reconhecida como inclusiva pela comunidade local. Nosso foco não é teorizar sobre as dificuldades dos alunos da inclusão na escola, mas refletir sobre os desafios pedagógicos e didáticos enfrentados pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), considerando a formação acadêmica que deveria prepará-los para mediar as situações vivenciadas em sala de aula.

Nesse sentido, os obstáculos em questão não são negados ou estabelecidos em definitivo, mas compreendidos como barreiras circunstanciais à inclusão dos alunos na escola. Longe de pretender culpabilizar cursos específicos de formação docente, o presente trabalho busca refletir acerca do distanciamento

histórico entre a matriz curricular dos cursos universitários e as condições reais para a superação das barreiras à inclusão no cotidiano escolar.

Embora a legislação brasileira assegure o acesso de pessoas com deficiência à educação regular, muitos docentes enfrentam severos obstáculos para efetivar a inclusão. A existência de diretrizes legais para a promoção da inclusão não se traduz automaticamente em sua implementação em sala de aula ou nas adequações práticas necessárias para sua efetivação. Para além das modificações no espaço físico, a inclusão efetiva demanda preparação, atualização e adequação dos cursos de formação inicial ou continuada de professores. Desse modo, a preparação apropriada de todos os educadores constitui-se como fator-chave na promoção de avanços rumo a um sistema educacional genuinamente inclusivo.

Diante desse panorama, o presente trabalho fundamenta-se nos princípios da Declaração de Salamanca e da LDB para analisar os desafios enfrentados pelos bolsistas do PIBID na Escola Estadual, em Maceió. Nesse sentido, a experiência prática proporcionada pelo PIBID configura-se como um espaço profícuo de formação e reflexão, capaz de articular a teoria acadêmica e a realidade escolar a partir do enfrentamento de problemas concretos da sala de aula.

Essa vivência constituiu uma oportunidade singular para reavaliar a formação teórica oferecida pelos cursos de licenciatura no que se refere à superação das barreiras à inclusão. Durante o enfrentamento das situações no cotidiano escolar, os bolsistas reconheceram a insuficiência das disciplinas voltadas a

essa temática. A insegurança teórica identificada pelos bolsistas também é compartilhada por docentes em exercício e não deve ser interpretada como uma falha inerente ao curso de graduação em questão. Trata-se, na realidade, de um resquício histórico do longo processo de segregação que caracterizou a educação brasileira, cujo reconhecimento se constitui como um passo fundamental para sua superação.

A respeito disso, convém destacar que, embora o reconhecimento das insuficiências no processo de formação docente tenha ocorrido a partir das exigências colocadas durante a experiência dos licenciandos do PIBID/Filosofia da Universidade Federal de Alagoas em uma escola-campo específica, o desamparo pedagógico e a consequente insegurança profissional experimentados pelos bolsistas não se restringem aos discentes dessa instituição ou aos sujeitos envolvidos especificamente nessa comunidade escolar. Longe de ser uma falha isolada e específica de uma universidade que, ao contrário, se mostra profundamente comprometida com políticas inclusivas, a percepção da distância existente entre o conteúdo estudado nos cursos de licenciatura e a realidade da inclusão nas salas de aula do país reproduz um sintoma crônico e generalizado, configurando-se como um fenômeno compartilhado por licenciandos e professores em âmbito nacional. Como afirma Maria Aparecida Matos, muitos profissionais da educação relatam sentir-se despreparados para enfrentar a diversidade da sala de aula (Matos, 2024).

Essa realidade é repetidamente confirmada por uma sólida produção científica publicada em teses, artigos e eventos acadêmicos, que aponta o descompasso entre o imperativo legal

que rege a prática docente e o provimento das condições materiais e teóricas necessárias para cumprir essas determinações legais em sala de aula. Destarte,

> Não se pode negar o fato de que no sistema educacional brasileiro ainda há lacunas sólidas de recursos materiais (ex.: salas de recursos, materiais e equipamentos) e recursos humanos como profissionais especializados na área da educação especial e professores com entendimento claro do que seja inclusão na sala de aula e capazes de ensinar usando metodologias de ensino que são inclusivas. Todavia, não se pode ignorar o fato de que nos últimos cinco anos o número de matrículas na rede de ensino de alunos com deficiência tem aumentado sistematicamente (Ferreira, 2009, p. 36).

Nesse contexto, cumpre lançar um olhar sobre a formação oferecida pelos cursos de Licenciatura em Filosofia, a fim de analisar em que medida os futuros professores recebem preparação para lidar com tais realidades, de maneira a promover a equidade no ensino. Evidentemente, não pretendemos fazer um levantamento de todas as matrizes curriculares do Brasil, de modo que nos deteremos no currículo do curso de Filosofia da UFAL.

No que se refere às práticas de inclusão no próprio curso, nota-se um esforço e um cuidado com os discentes com necessidades especiais que chegam à universidade, buscando-se garantir sua permanência e formação por meio de ações concretas, com orientação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade (NAC), bem como da recém-criada Comissão de Acessibilidade do Curso de Filosofia da UFAL. No entanto, muito embora tais ações tenham seu inegável valor social e acadêmico, elas não parecem reunir to-

das as condições necessárias para reverberar de modo eficiente em uma sólida formação do professor para uma escola inclusiva. A julgar pela matriz do curso, o que se observa é que o currículo contempla apenas uma disciplina voltada à inclusão, que é Libras, com carga horária de 54 horas/aula (UFAL, 2019).

Cumpre informar, contudo, que, em virtude da Resolução CNE de 2024, os cursos de Licenciatura terão seus projetos pedagógicos revistos proximamente. Na UFAL, em conformidade com as normativas internas, em especial a Resolução nº 67/2025, os cursos deverão orientar suas reformulações curriculares pelas disposições do Artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 4, de 29/05/2024, cuja extensa lista de instruções contempla, entre outros aspectos, dois incisos que destacamos em especial:

> b) 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; [...] g) 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 (Resolução CNE/CP N. 4, p. 11).

Um outro ponto favorável que destacamos no âmbito da UFAL é o Núcleo de Acessibilidade (NAC), que surgiu como uma iniciativa voltada à organização e à atuação direta por meio de ações institucionais que asseguram a inclusão e a equidade de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior. A equipe, formada por profissionais técnicos, docentes e

estudantes, engaja-se para oferecer serviços e ações que buscam amenizar as desigualdades no espaço acadêmico.

Apesar de toda a capacitação do Núcleo, a formação docente ainda encontra desafios para atender às ações propostas pelo NAC em seu planejamento, sobretudo devido à falta de apoio especializado, à lacuna na formação continuada específica e, em alguns casos, à infraestrutura física, que impõe limitações que vão além da locomoção. As barreiras atitudinais, representadas pela resistência e pela falta de capacitação do corpo docente, constituem outro fator que traz dificuldades. A falta de verbas nas instituições públicas fundamenta ainda mais esse cenário desfavorável, no qual a ausência de rampas, calçadas planejadas e acessíveis, elevadores ou banheiros adaptados inviabiliza a locomoção básica do(a) estudante em um espaço que não se adapta às suas necessidades.

Percebemos que as dificuldades da educação inclusiva no espaço acadêmico reverberam, em grande medida, as dificuldades constatadas no âmbito da escola estadual na qual foi realizada a presente pesquisa. Para o recorte que aqui nos interessa, sublinhamos que a democratização do acesso e da permanência nas universidades públicas deve ser pensada e praticada desde a formação docente, evitando a padronização das metodologias e estimulando a equidade por meio de ações que incluam as necessidades individuais de cada estudante em sua rotina acadêmica. Essa lacuna, no que diz respeito à formação docente para atender às demandas da inclusão, verifica-se de modo similar na educação básica, ainda que sejam notórios os esforços de órgãos como o NAC-UFAL.

METODOLOGIA

A temática da acessibilidade e da inclusão surgiu a partir de questionamentos levantados pelos próprios estudantes da escola. Eles ficaram interessados depois de perceberem, durante o intervalo, que um colega cego apresentava grande dependência de sua auxiliadora: a escola não era adaptada para esse aluno, não havia nenhum tipo de sinalização tátil e não havia um esforço ativo para integrá-lo à socialização escolar. Ele, então, permanecia em uma condição de dependência e isolamento.

Isso produziu nos estudantes uma série de inquietações, que foram levadas à prof.ª Dra. Carolina Rangel, coautora do presente texto. Ela fazia parte do Programa Professor Mentor/ Meu Projeto de Vida, política pública idealizada pelo governo do estado de Alagoas, e incentivou o pensamento crítico dos estudantes para que se aprofundassem nessa temática, transformando as questões suscitadas por essa experiência individual em um amplo objeto de pesquisa: por que se criava esse contexto de dependência e isolamento para pessoas com deficiência? Há medidas para transpor esse problema?

A partir de novas observações da vida escolar, da pesquisa e da leitura de artigos científicos relevantes para o tema, da elaboração de questionários on-line para o levantamento de dados sobre os alunos e da exposição e discussão, em sala, desses dados, foi-se construindo o que viria a se chamar Projeto M.E.T.A. (Mudança Estudantil Tavares Acessível). Seu objetivo era intervir no cotidiano da Escola Estadual, desenvolvendo mecanismos que promovessem a acessibilidade e a inclusão de alunos PCDs ou com alguma necessidade especial, tornando a escola um lugar

que fosse, de fato, ativamente inclusivo para as pessoas minorizadas. Essa iniciativa veio a se tornar vencedora da SINPETE, na subcategoria "Ideias Inovadoras e Pesquisas Inovadoras", por ter criado placas de sinalização em *braille* de fácil produção (Governo do Estado de Alagoas, 2024).

É nesse contexto que os bolsistas do PIBID-Filosofia atuaram como parceiros do M.E.T.A. e, dessa forma, buscaram dar continuidade à pesquisa já iniciada no ambiente escolar. Foi então que os pibidianos trouxeram sua contribuição ao constatarem, a partir da experiência vivenciada na escola, a existência de uma grande lacuna na formação docente: não havia, no currículo universitário, uma base que preparasse suficientemente os discentes para lidar com alunos PCDs ou com necessidades especiais; tampouco havia espaço para uma discussão séria e satisfatória sobre práticas de integração desses alunos ou sobre a problemática da exclusão de grupos minoritários no ambiente escolar. Percebido esse fato, começou-se a articular os trabalhos do PIBID e do M.E.T.A., a fim de tentar sanar, na medida do possível, esse lapso estrutural da formação docente universitária.

Os bolsistas começaram a participar de reuniões e atividades junto ao M.E.T.A., bem como de palestras e discussões promovidas pelo projeto, além de contribuir com questionários e bate-papos com os alunos engajados na iniciativa. A percepção geral dos bolsistas foi de que os problemas abordados pela teoria acadêmica sobre acessibilidade e inclusão não foram suficientes para prepará-los para atender às necessidades urgentes da comunidade escolar, sobretudo quando se trata da escola pública e

de seu contexto multicultural e desafiador. O PIBID, por sua vez, ao possibilitar a experimentação da prática docente, abriu não apenas a possibilidade de perceber esse déficit de formação, mas também caminhos para a conscientização e o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como consequência da falta de um embasamento teórico-formativo específico que habilitasse os futuros professores de Filosofia a promover a inclusão em suas aulas, o peso sobre a prática docente acabou sendo imenso. Assim, foi sobretudo na prática educacional que esses pibidianos puderam compreender as dificuldades e os caminhos necessários para o adequado desenvolvimento da formação intelectual dos(as) estudantes. Dito isso, a inserção do(a) graduando(a) em escolas públicas, sob a orientação de um supervisor, representou um ponto fundamental para a formação profissional nos cursos de licenciatura. O acompanhamento dos graduandos inseridos no PIBID-Filosofia foi extremamente importante para a formação de futuros professores atentos ao seu papel na busca por uma educação inclusiva.

Apesar dos vários avanços conquistados em matéria de inclusão educacional, as condições concretas de acolhimento dos alunos com deficiência ainda são insuficientes para promover o pertencimento e a participação desses estudantes na vida escolar. Entretanto, participar da rotina de uma escola possibilitou reconhecer o quanto a formação teórica universitária pode ser padronizada e insuficiente para abarcar a diversidade do ambiente escolar. Exemplo disso é a maneira convencional como

são compreendidas as ferramentas de acessibilidade disponibilizadas aos estudantes surdos. O conservadorismo teórico presente em determinadas concepções sobre a inclusão dificulta a percepção da escassez de recursos e da consequente segregação sofrida pelos estudantes na prática, visto que, na maioria das vezes, esse processo ocorre de forma velada.

Certamente, a presença de intérpretes em sala de aula é essencial para a promoção da inclusão. Porém, ao contrário do que somos acostumados a acreditar, isso não é suficiente para impedir que os alunos surdos fiquem isolados do restante da turma. A percepção desse isolamento não é algo imediato, mas resultado de um processo gradual de sensibilização, que ocorre à medida que rompemos com a ilusão de uma sala de aula homogênea, presente em determinadas teorias didático-pedagógicas ensinadas na universidade, e passamos a enxergar a diversidade dos modos de aprendizagem dos educandos. Na realidade, os alunos surdos que frequentam classes regulares podem não interagir com a turma inteira, já que a maioria dos colegas não conhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além disso, o processo de aprendizagem dos alunos surdos apresenta especificidades que precisam ser consideradas em relação às práticas destinadas aos alunos ouvintes.

Desse modo, podemos dizer que as dificuldades vivenciadas pelos bolsistas do PIBID derivam tanto da dificuldade em lidar com a perda da ilusão de homogeneidade ideal entre os alunos quanto da ausência de um repertório teórico adequado para reformular sua prática. Isso porque a diversidade dos estudantes não é satisfatoriamente abordada em sua formação acadêmica.

Dito isso, a insegurança sentida pelos bolsistas também é de ordem organizacional, visto que muitos dos problemas relacionados à inclusão já se originam no próprio ambiente de ensino. O choque, nesse sentido, acaba sendo significativo, pois se percebe que o professor não é o único agente responsável pela aprendizagem, mas que também existem diversas forças externas que atravessam os espaços escolares e interferem nas condições que tornam viável o trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da diversidade é uma condição essencial para a construção e o desenvolvimento de escolas inclusivas. Desde a década de 1990, marcos legais e políticas educacionais foram instituídos com o objetivo de garantir o direito universal à educação e resultaram em transformações significativas no número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino básico regular. Contudo, o maior desafio atual da educação inclusiva não é mais garantir o direito à matrícula, mas combater barreiras discriminatórias que impedem o oferecimento de uma educação eficaz para a diversidade de estudantes que passaram a ter acesso à educação formal.

Sob esse aspecto, a permanência de grupos historicamente excluídos na escola é um desafio que precisa ser enfrentado. Dentre todos esses grupos, as pessoas com deficiência foram sistematicamente excluídas e segregadas do sistema educacional regular. Hoje, embora exista uma série de estudos, artigos, teses e congressos que esclareçam os direitos sociais das pessoas com deficiência, experiências discriminatórias não apenas continu-

am existindo dentro das escolas, como também são corriqueiras. Atuar em uma escola que recebe um grande número de estudantes desse grupo, possibilita compreender o quanto tais situações são comuns na vida escolar desses estudantes. A violação do direito à educação não ocorre somente por meio da negação da matrícula, e a aceitação da matrícula não constitui garantia de efetivação da inclusão. Partilhar o cotidiano escolar com crianças e jovens com deficiência revelou aos bolsistas do PIBID as inúmeras facetas da discriminação na esfera educacional.

Como dissemos, o reconhecimento dessas facetas não foi imediato. Durante o desenvolvimento do PIBID, percebemos o amadurecimento do olhar dos bolsistas e o aguçamento de sua capacidade de enunciar o problema em níveis cada vez mais complexos. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional proporcionado pelo PIBID capacita o bolsista tanto a redimensionar sua prática docente quanto a avaliar criticamente sua trajetória acadêmica. Dessa maneira, os licenciandos tornam-se atentos à necessidade de ampliar seu repertório teórico quando a possibilidade de resolução de conflitos impõe condições práticas que exigem a reformulação de estratégias pedagógicas tradicionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: Diário Oficial da União. Edição 104, Seção I, Pág. 26. Acesso em 08 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510**, **de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 04 jun. 2026

BRASIL. **Lei nº 13.146**, **de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, **de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. *In*: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-54. Disponível em: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23183/tornar_educa%C3%A7ao_inclusiva.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. **Rede estadual encerra SINPETE 2024 com 16 premiações**. 26 de outubro de 2024. Disponível em: https://alagoas.al.gov.br/noticia/rede-estadual-encerra-sinpete-2024-com-16-premiacoes. Acesso em 11 jun. 2026.

MATOS, M. A. R. S. Inclusão escolar: desafios e práticas na educação especial. **Revista Interseção**, Palmeira dos Índios, v. 6, n. 1, p. 122, nov. 2024.

NASCIMENTO, A. A.; SANTOS, C. Uma análise estatística da evolução da educação em Alagoas no ano de 2025. **Revista ft**, *[S. l.]*, v. 30, n.

158, p. 01–17, 2026. Disponível em: https://www.revistaft.com/ft/article/view/913. Acesso em: 7 jun. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Brasília, DF: CORDE, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. ICHCA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia**. Maceió, AL, 2019. Disponível em: https://ichca.ufal.br/pt-br/graduacao/filosofia/documentos/ppc-filosofia-2019.pdf/view. Acesso em: 27 mai. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. SECRETARIA EXECUTIVA DOS CONSELHOS SUPERIORES – SECS. **Resolução N. 67/2025 - CONSUNI/UFAL, de 15 de julho de 2025**. Define os componentes curriculares comuns aos cursos de Graduação de Formação de Professores para a Educação Básica, no âmbito da UFAL, 2025.

24 O MOVIMENTO NEGRO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Vanessa Silva dos Santos
Dayanne Carla Nascimento Martins
Vitória Santos da Silva
Meury Mirel Melo de Barros

INTRODUÇÃO

O presente capítulo pretende discutir a importância do Movimento Negro enquanto caminho pedagógico e metodológico no ensino da Sociologia na educação básica. O nosso título emerge enquanto inspiração da obra de Nilma Lino[12], que trata do papel de educador do Movimento Negro do Brasil. Na obra em questão, Gomes (2017) destaca, dentre outras reflexões, a centralidade das personalidades que compõem o Movimento Negro na inserção das pautas étnico raciais na educação escolar brasileira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como já debatido por diversos intelectuais, a educação formal no Brasil foi constituída historicamente pelas bases colo-

12 A obra em questão é O Movimento Negro Educador, 2017. A referência completa se encontra ao final deste capítulo.

nialistas, machistas e racistas (Munanga, 1999; Carneiro, 2023) que também invadiram e saquearam esse território. Contudo, partindo de uma perspectiva da educação como possibilidade emancipatória e humanizadora da diversidade, propomos examinar e exemplificar a centralidade da reeducação promovida pelo Movimento Negro ao pautar questões que atravessam corpos e trajetórias de nossos alunos/as da escola pública brasileira. E, antes de prosseguirmos, é importante destacar que falamos a partir das experiências em duas Escolas Públicas no Nordeste do Brasil, situadas mais especificamente em Maceió, Alagoas; um encontro promovido pelo PIBID/Sociologia da Universidade Federal de Alagoas.

Apresentada a nossa referência teórica principal e o campo através do qual estamos compartilhando as nossas reflexões, é hora de retomar o que falávamos acima quanto ao desafio de pautar o racismo e explicitar a existência de pluripotencialidades das pessoas negras no espaço da escola. É absurdo, mas já bastante debatido, que pessoas negras tenham a dificuldade de se perceberem e se associarem ao *self* de sua racialidade negra, tendo em vista a subjugação e posição de "Outro" que lhe foi conferida historicamente pela branquitude.

A escritora e psicóloga portuguesa Grada Kilomba (2019, p. 176) argumenta que "[...] no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ele/ela possa realmente ter", por isso a nossa preocupação deveria ser não exatamente com o branco colonialista, e sim com a referência desse sujeito branco quando negros estabelecem relações consigo (Hall, 1996). Nesse sentido, desde muito cedo,

as pessoas negras são "lançadas" à violência de raça que, traduzidas em traumas de sua psique, elaboram como consequências ser forçadas a desenvolver uma percepção de si moldada pela persona branca.

Dialogando com o contexto das nossas escolas, sugerimos que a máscara utilizada para silenciar as reivindicações e os segredos sobre o colonialismo e o racismo da qual trata Kilomba (2019), parece se perpetuar através dos traumas e da negação de si que insistem ainda hoje entre muitos estudantes negros que ora não foram ensinados a se perceberem negros, ora se mostram "distantes" e desengajados no interesse pelo debate das questões étnico raciais na Escola.

Desse modo, sugerimos que reside nessa amputação de si do sujeito negro a "plantação" do trauma instituída pela irracionalidade do racismo, como nos alerta Fanon (2008). Seguindo as pistas desse autor, percebemos que os adolescentes negros na escola estão se constituindo, consolidando e aprendendo a lidar com as fantasias brancas que, ao serem negadas pelo *self* branco, são "arremessadas" irracionalmente ao negro. Cabe a esse último, quando não reeducado pelo Movimento Negro, aprender a ser e viver uma vida pautada na projeção de imagens autoritárias do que é negado pelo *self* do branco.

Com a "máscara" histórica selando o seu *self* pelos traumas da irracionalidade do racismo, a fala dos jovens estudantes negros se mostra ainda uma ação permeada pelos processos de interdição, dúvida e não pertencimento na dialética com o branco. Todavia, surge, na dinâmica da historicidade brasileira, o Movimento Negro, empenhado em não apenas negar uma história

de silenciamentos e negações do negro, mas igualmente promover uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil (Gomes, 2017).

A partir de agora, compartilharemos com os leitores/as experiências proporcionadas pelo ensino de Sociologia com estudantes da educação básica que explicitam a relevância de reeducar através das pautas caras ao Movimento Negro brasileiro. Colocando a juventude negra da escola em movimento, através de projetos, atividades e rodas de conversa em sala de aula, foi possível presenciar um interrogar-se, mas também o desabrochar de um *self* negro, assim como o fortalecimento de consciências já despertas por alguns, quando falamos de colonialismo, da branquitude, do racismo e das desigualdades sociais marcadas pela raça.

METODOLOGIA

"Eu sou o quê?": As experiências acerca da raça nas aulas de Sociologia

Há dois momentos sobre os quais gostaríamos de refletir. O primeiro deles seria a aplicação de um questionário, no qual os alunos eram perguntados sobre sua raça/cor, enquanto o segundo momento se refere às aulas ministradas que, de forma direta ou indireta, trataram do tema.

Uma das primeiras atividades realizadas pelos Pibidianos foi a escrita de um texto orientado por eixos temáticos. Para coletar os dados que seriam utilizados neste texto, foi aplicado um questionário aos alunos. Quando os alunos foram indagados

sobre sua raça ou cor, o questionamento "eu sou o quê?" entrava em cena, precedendo uma discussão sobre a definição conceitual de 'negro' e 'pardo', sobre o 'ser negro' no Brasil e sobre a identidade e a política. Neste momento, achamos interessante evocar os dados obtidos:

Quadro 1 – autodeclaração racial dos alunos da escola Estadual Padre Cabral, Maceió, AL.

Dos declarados **Pardos**	130 respostas
Dos declarados **Brancos**	64 respostas
Dos declarados **Pretos**	39 respostas

Fonte: produzidas pelas autoras (2026).

Questiona-se o motivo pelo qual, em um país com uma forte presença da comunidade negra, ainda haja dúvidas sobre "o que me faz ser negro ou negra?". Ou, até que ponto a autodeclaração de 'Pardo' é resultado do pleno conhecimento dessa multiplicidade étnica ou seria esse um lugar de "não identidade"? Atrelada à ausência de características fenotípicas ou, ainda, de um tom de pele mais "racializado", percebemos uma dificuldade, inclusive, na definição do lugar que esse sujeito ocupa nas lutas antirracistas. Ademais, ao serem perguntados sobre o que entendiam por "Raça", dos 239 alunos que responderam ao questionário, 135 responderam que seria uma 'Divisão natural', no sentido de que a divisão racial é determinada ao nascer, não havendo influências socio-históricas na construção do "ser negro" ou "ser branco".

A explicação pode estar nos aspectos fundadores, sejam científicos, sejam mitológicos, encontrados em momentos his-

tóricos específicos, nos quais o Brasil interroga-se na busca de compreender aquilo que o organiza, movimenta e transforma. A história do Brasil constitui uma área fértil para que diversos pesquisadores dediquem esforços investigativos na tentativa de reconstruir teoricamente as características diacrônicas dos fatores sociais, econômicos, biológicos, geográficos ou políticos que moldaram a sociedade brasileira.

Quando olhamos para as relações raciais no Brasil, elas adquirem uma configuração diferente daquelas conservadas em outros países. É o caso dos Estados Unidos da América, onde é possível ver uma tensão mais pronunciada e a presença de políticas de segregação. Mas por quê? Ianni (2000) afirma que os tipos ideais e mitos surgem como forma de organizar e administrar uma sociedade civil pouco articulada, como é o caso da sociedade pós-abolição. É nesse tipo de contexto que nascem os tipos e mitos e as suas ramificações, como, por exemplo, a famosa e atemporal teoria da "democracia racial". O mito da democracia racial, argumento a favor de um paraíso racial, seria aquele que explicaria as particularidades das relações raciais no Brasil.

Em síntese, essa teoria nos afirma que a sociedade brasileira está livre de quaisquer barreiras impeditivas legais que possam dificultar a ascensão social de negros ou indígenas. Junto ao mito, há ainda uma ideia de "revoluções brancas e brandas", à qual Gilberto Freyre (*apud* Guimarães, 2001) acrescenta que a cultura e a mestiçagem seriam a prova cabal de um Brasil como um paraíso das raças.

Ao final, nos parece que o objetivo por trás dos discursos de democracia racial e da ideia de uma índole pacífica do

escravagista brasileiro era mascarar as tensões e contradições presentes nas relações raciais no Brasil. Para além disso, visava apagar o histórico de luta e resistência desses povos. Nota-se, portanto, a dissolução do "ser negro" na sociedade brasileira.

É nesse cenário que surge a importância das pautas levantadas pelos movimentos negros e da inclusão desses sujeitos de forma efetiva nas práticas pedagógicas. Como professores de Sociologia e futuras professoras, possuímos um forte vínculo com as práticas sociais, uma vez que a matéria-prima da disciplina é extraída da realidade social.

Seguindo a mesma defesa, bell hooks (2019), uma importante artista e ativista feminista antirracista, defende que o controle das imagens na mídia é fator central na manutenção da supremacia branca na sociedade. Através da estética, entende-se que ser branco é mais "bonito" e mais "digno" e que isso impacta a forma como percebemos a nós mesmos. "A natureza profundamente ideológica das imagens determina não só como outras pessoas pensam a nosso respeito, mas como nós pensamos a nosso respeito" (hooks, 2019, p. 33).

Aqui, amar a negritude, quando a referência é branca, torna-se um ato perigoso. Não se trata apenas de uma autodeclaração mais precisa, mas sim de resistência política e da recuperação de corpos historicamente marginalizados até mesmo dentro das instituições escolares, conforme discute Louro (2000).

Assim, com o objetivo de discutir o Dia da Consciência Negra, organizamos uma atividade sobre representatividade negra em HQs, fortemente ancorada na perspectiva de hooks. Foi possível perceber que os alunos se interessaram pelo tema

e compreenderam a importância de discutir as formas de representação da negritude nas mídias. A ideia por trás da atividade era oferecer aos estudantes novas formas e possibilidades de representação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As experiências e reflexões aqui relatadas foram desenvolvidas no contexto do ensino de Sociologia e envolveram discussões sobre identidade, relações étnico-raciais, desigualdades sociais, assim como as violências simbólicas encontradas na construção de uma identidade pertencente aos jovens negros na atualidade. Nesse contexto, as contribuições de Nilma Lino Gomes (2017) são centrais para compreender o movimento negro como sujeito educador, produtor de saberes e agente de transformação social.

Seguindo o pensamento da autora, a educação antirracista não se limita ao currículo escolar, mas envolve a valorização das identidades historicamente marginalizadas e a construção de práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento da diversidade. Tais contribuições tornam-se visíveis nas práticas pedagógicas observadas durante o PIBID, especialmente nos debates sobre identidade, racismo e reconhecimento da diversidade cultural presentes no cotidiano escolar.

A reflexão desenvolvida por Gomes acerca da afirmação da identidade negra oferece importantes contribuições para a análise das aulas sobre identidade realizadas no contexto do PIBID. Ao afirmar que o movimento negro produz saberes e atua como agente educador da sociedade, a autora evidencia que as

identidades não são dadas naturalmente, mas constituídas historicamente em meio a relações de poder, disputas simbólicas e processos de reconhecimento social. Nesse sentido, a ressignificação de elementos historicamente desvalorizados pelo racismo, como o cabelo crespo ou outros aspectos da estética negra, as religiões de matriz africana e as manifestações culturais afro-brasileiras, representa um movimento político e pedagógico de resistência à lógica racial hegemônica e dominadora.

Nessa perspectiva, a utilização de símbolos culturais para a afirmação identitária evidencia a relação de dominação na construção e valorização de determinadas identidades, o que pode ser entendido à luz do conceito de violência simbólica desenvolvido por Pierre Bourdieu (1998), segundo o qual as relações de dominação são frequentemente reproduzidas por meio de mecanismos simbólicos que naturalizam desigualdades e hierarquias sociais.

Essas experiências são constantemente vivenciadas no espaço escolar, manifestando-se quando determinados conhecimentos, culturas ou modos de ser e estar no mundo são legitimados em detrimento de outros. São justamente esses processos que têm contribuído para a invisibilização das experiências e dos saberes de grupos historicamente subalternizados. Por tais razões, a ausência ou a representação estereotipada da população negra nos currículos escolares constitui uma forma de violência simbólica, uma vez que reforça padrões culturais eurocêntricos e desvaloriza identidades afro-brasileiras.

Em combate ao apagamento histórico, utilizamos como recurso pedagógico, em uma das aulas de Sociologia, um curta-

-metragem, *Meu Corre*, acerca do tema identidade. Esse espaço nos permitiu promover, junto aos alunos, um debate sobre as racialidades e o racismo nas periferias do Brasil e, após a exibição do curta, os provocamos com uma série de questionamentos, levando-os a refletir sobre suas próprias trajetórias e formas de pertencimento, problematizando estereótipos e padrões socialmente impostos. Além disso, a atividade favoreceu a compreensão de que as identidades são múltiplas, dinâmicas e historicamente construídas, possibilitando o reconhecimento da diversidade presente no espaço escolar e na sociedade.

Durante as aulas que se seguiram sobre o tema identidade, foi possível observar como as representações sociais acerca da raça, do gênero e da cultura influenciam a construção das subjetividades dos estudantes. Em diversos momentos, emergiram discursos que reproduzem estereótipos racializados ou concepções naturalizadas sobre as desigualdades sociais, evidenciando como o racismo estrutural se manifesta no cotidiano escolar. Durante as discussões em sala de aula, os estudantes foram incentivados a refletir sobre de que modo as identidades são formadas a partir das relações sociais, das instituições e das representações culturais presentes no cotidiano. Ao problematizar essas percepções por meio de debates e atividades mediadas, buscou-se promover uma reflexão crítica acerca das origens históricas dessas desigualdades e das formas pelas quais elas se reproduzem nas interações sociais.

Depois da sequência de aulas debatendo identidade, cultura e questão racial, sugerimos que as experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID evidenciam a relevância do ensino de

Sociologia na promoção de reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais e as desigualdades sociais. Ao articular as contribuições de Gomes (2017), acerca da educação antirracista, com a teoria da violência simbólica de Bourdieu (1998), foi possível problematizar com os alunos como a escola pode tanto reproduzir quanto enfrentar mecanismos de exclusão e dominação presentes na sociedade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento da diversidade e à valorização dos saberes afrodiaspóricos contribuem para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes de seu papel social.

Pertencimento, Ancestralidade e Memória: caminhos para a construção da consciência racial

Experienciar as aulas de Sociologia nos ajuda a evidenciar que os debates presentes nas relações étnico-raciais ultrapassam a compreensão conceitual do racismo e chegam a dimensões relacionadas à memória, ao pertencimento e à construção das identidades. Pôde-se observar que diversos alunos ainda possuem dificuldades em reconhecer os próprios aspectos da sua trajetória racial ou em estabelecer algum tipo de conexão entre as suas vivências e a população negra no Brasil. A presente realidade mostra, na prática, como os processos de apagamento histórico produzidos pelo racismo afligem não apenas as oportunidades palpáveis dos sujeitos da análise, mas também as formas de compreensão de si mesmos e do seu lugar na sociedade.

Nesse viés, as reflexões trazidas por Djamila Ribeiro (2021) contribuem para a compreensão da importância da memória e da ancestralidade na construção da consciência racial.

Em *Cartas para minha avó*, a autora resgata experiências pessoais para promover a reflexão sobre os impactos do racismo na vida, sobre como ele acontece e sobre a necessidade de reconstruir e resgatar os vínculos históricos frequentemente interrompidos por séculos de exclusão e silenciamentos. Revisando a própria trajetória, Djamila demonstra que o reconhecimento da ancestralidade negra constitui um importante processo de fortalecimento da identidade e da valorização das experiências historicamente silenciadas e invisibilizadas.

Essa concepção faz um paralelo direto com as experiências observadas em sala de aula. Em muitos aspectos, os alunos demonstravam um conhecimento limitado a respeito da participação da população negra na construção da sociedade brasileira, fazendo apenas a associação da figura do negro ao processo de escravização ou às constantes situações de desigualdades sociais. Esses diálogos com os alunos buscam ampliar essa compreensão, revelando as múltiplas contribuições culturais, políticas e intelectuais produzidas por homens e mulheres negros e negras ao longo da história do Brasil.

Para além disso, Djamila Ribeiro (2018) argumenta que o enfrentamento ao racismo não exige apenas denúncias, mas a construção de novas narrativas que sejam capazes de questionar as estruturas que foram historicamente naturalizadas. Em *Quem tem medo do feminismo negro?*, obra em questão, a autora destaca o fato de que a produção de conhecimento por personalidades negras representa uma forma de resistência aos processos de exclusão produzidos por um passado marcado por exclusão e violência. Ocupar esses espaços de fala e reivindicar o direito de

narrar suas próprias experiências dá a esses sujeitos a possibilidade de questionar o lugar de subalternizados ao qual colonialmente os colocaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como esperamos ter escurecido, até aqui, as práticas desenvolvidas de maneira pedagógica no PIBID buscaram criar oportunidades para que os estudantes pensassem de maneira crítica sobre as suas trajetórias, suas referências culturais e os significados que são atribuídos às suas identidades raciais. Mais do que apenas transmitir conteúdos conceituais sobre o racismo ou as desigualdades sociais, essas atividades buscam fortalecer os processos de visibilização e valorização das experiências negras, permitindo que esses estudantes percebam a si como sujeitos históricos e que também se percebam como produtores de conhecimentos, e não como corpos forjados para viverem à margem de uma violência colonial.

Dessa maneira, compreender o Movimento Negro como agente educador, como proposto por Gomes (2017), implica reconhecer que a educação antirracista também é construída por meio do resgate de memórias, da valorização da ancestralidade e da ampliação das referências positivas sobre a população negra. Promovendo essa reflexão, o ensino de Sociologia na educação básica contribui para a formação de sujeitos mais conscientes das relações de poder que sustentam a sociedade brasileira e preparados para a construção de práticas sociais que se comprometem com a compreensão da questão racial em sua amplitude: diversa e ancestral.

REFERÊNCIAS

BODART, C. N. **O que aprender para ensinar sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito, **Novos Estudos**, n. 61, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

IANNI, O. Tendências do pensamento brasileiro, Tempo Social. **Rev. Sociol**. USP, São Paulo, 55-74, 2000.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Fundamental, 1999.

ROCHA, H. S. **Pardo**: uma identidade construída no limbo? Os processos de subjetivação dos pardos no contexto brasileiro, Programa de Pós-graduação em Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, D. **Cartas para minha avó**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

25 RACISMO RECREATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID-HISTÓRIA À LUZ DA LEI 10.639/2003

Antonio Bezerra
Fernando Cirino
João Cavalcante
Kedimo Paixão
Victor Lima

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um lugar permeado pelas mais variadas relações. Local de trabalho e convivência para os profissionais da educação e espaço de aprendizagem e de trocas de conhecimentos entre estudantes e docentes, a escola constitui-se como um ambiente atravessado por contradições, afetos, conflitos e interesses. Dessa maneira, entendemos o ambiente escolar como um potencializador de sociabilidades, que podem se manifestar de diversas formas, sendo seus frequentadores responsáveis, direta ou indiretamente, por todas as interações que nele ocorrem.

Observa-se que a sociedade brasileira foi historicamente marcada pela heterogeneidade cultural, fruto de um longo processo de miscigenação, muitas vezes forçada, entre diferentes povos. Influências das mais variadas matrizes passaram a compor esse "caldo cultural" brasileiro, considerando que estas terras já eram habitadas pelos povos originários, detentores de uma rica diversidade de costumes, línguas e códigos morais. Com o início do processo de colonização, observa-se uma intensificação das interações entre os diversos grupos sociais que aqui se faziam presentes. A partir desse momento da história brasileira e, posteriormente, com a chegada de um contingente significativo de imigrantes ao longo do século XX, o Brasil tornou-se palco da imbricação entre múltiplas culturas, evidenciando sua pluralidade em diferentes aspectos.

Todos esses períodos históricos são marcados, de maneira indelével, pela ideologia do racismo. Quando os portugueses aqui desembarcaram, trouxeram consigo uma maneira peculiar de compreender a sociedade a partir de um olhar discriminatório diante de outros povos, diferenciando práticas e costumes como dignos de respeito ou não. Tudo aquilo que não apresentasse semelhança com a própria cultura era taxado como incivilizado e, consequentemente, deveria ser reprimido e alterado (Fragoso; Gouvêa, 2014). Essa maneira de lidar com as diferenças culturais entre os colonizadores portugueses e os povos originários encontra-se devidamente registrada na carta de Pero Vaz de Caminha (1500)[13], por exemplo.

13 BRASIL. Ministério da Cultura. A Carta de Pero Vaz de Caminha. Brasil: Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/Acervo_Digital/livros_eletronicos/bndigital0009/bndigital0009.pdf Acesso em: 02 Jul. 2026.

No bojo das práticas violentas e discriminatórias da expansão do império português em terras brasileiras encontra-se a escravização de pessoas negras africanas. Silvio Almeida (2019) pontua que essa forma de organização do trabalho, baseada na captura, no tráfico e na exploração da mão de obra de um grupo étnico-racial determinado, constituiu um dos pilares da formação de uma estrutura racista de diferenciação social em nosso território. Assim sendo, o Brasil foi engendrado, por mais de trezentos anos, com base na segregação racial.

Nesse aspecto, o racismo torna-se um fator constitutivo do território e da sociedade brasileira, levando à compreensão de que é impossível discutir a história do Brasil sem destacar a histórica discriminação sofrida pela população negra que, diga-se de passagem, constitui a maior parcela da população brasileira, segundo dados do IBGE (2022). Diversas são as formas pelas quais a discriminação racial pode se manifestar, seja de maneira explícita ou velada. Ela pode ocorrer por meio da tentativa de criminalização de práticas religiosas de matriz africana, por exemplo, ou por meio de "piadas" que busquem rebaixar a humanidade de pessoas negras. Seja como for, uma coisa é clara: no Brasil, o racismo é crime.

Assim, nossas reflexões terão como enfoque metodológico a análise de práticas de racismo recreativo no ambiente escolar, especialmente com fulcro nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID em espaços formativos da Escola Estadual parceira, localizada no bairro do Vergel do Lago, periferia da capital alagoana. Notadamente, tais práticas serão problematizadas à luz das reflexões de Moreira (2019), observando que

> Deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial (Moreira, 2019, p. 95).

A categoria discutida por Moreira será o principal eixo analítico deste escrito, fruto de uma das ações do PIBID, quando tivemos a oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula na escola-campo, colocando-nos diante desse problema. Uma questão nos acompanha desde a primeira vez em que testemunhamos tais "brincadeiras" de cunho racial: como é possível haver tanta discriminação racial em um ambiente no qual a maioria dos seus frequentadores é composta por pessoas negras?

Com base na Lei 10.639/2003 e no Protocolo Antirracista da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL, 2024), teceremos a problematização do nosso objeto de análise. A documentação citada nos servirá tanto para analisar os casos discriminatórios que presenciamos quanto para constituir importantes instrumentos de enfrentamento às práticas racistas no ambiente escolar.

PARA ENFRENTAR O PROBLEMA É NECESSÁRIO COMPREENDÊ-LO

Entender o racismo no ambiente escolar demanda, de partida, compreendê-lo como algo que transcende ações pessoais ou casos pontuais de intolerância. Almeida (2019) observa que o racismo constitui um componente fundamental da realidade brasileira, manifestando-se nas organizações, nas relações

humanas e na produção de desigualdades históricas. Sob esse ponto de vista, o preconceito racial não advém apenas de condutas individuais, mas de um sistema vigente que, durante séculos, naturalizou privilégios e estabeleceu mecanismos permanentes de marginalização das pessoas negras.

Tal perspectiva é fundamental para compreender as experiências dos sujeitos nas salas de aula, uma vez que a instituição escolar, embora possua uma função voltada à formação cidadã, também reproduz práticas, crenças e discursos presentes no meio social em que está inserida. Assim, tensões étnico-raciais, práticas de exclusão e visões distorcidas compartilhadas coletivamente encontram espaço no ambiente escolar, manifestando-se tanto nas relações entre estudantes quanto nas interações entre docentes, gestores e demais integrantes da comunidade escolar.

Por esse prisma, observa-se que a expressão racismo recreativa, formulada por Moreira (2019), evidencia uma das formas recorrentes de manifestação da discriminação racial no ambiente escolar brasileiro. Para o autor, essa prática envolve a utilização do riso, da ironia e das "brincadeiras" como mecanismos de reprodução do preconceito racial, ocultando atos de violência simbólica sob uma aparência de descontração. Ao serem tratadas como meros comentários jocosos, essas manifestações tendem a minimizar o sofrimento das vítimas, dificultando a percepção coletiva acerca da gravidade da situação e contribuindo para a manutenção de hierarquias raciais.

Moreira (2019) destaca que o riso racializado exerce uma função política ao legitimar preconceitos historicamente cons-

truídos contra pessoas negras. Características físicas, como o tom de pele, o cabelo, os traços faciais e outras marcas corporais, tornam-se frequentemente alvos de ridicularização, produzindo um ambiente de desvalorização contínua. O autor ressalta que a naturalização dessas práticas dificulta que muitas vítimas busquem formas de reparação, pois frequentemente são confrontadas com argumentos de que "não aceitam piadas" ou de que interpretaram equivocadamente situações consideradas banais pelo grupo.

No contexto educacional, essa postura assume proporções ainda mais graves, uma vez que ocorre em um espaço cuja finalidade fundamental é promover o desenvolvimento humano, o reconhecimento da diversidade e o exercício da cidadania democrática. Quando episódios de racismo recreativo são negligenciados ou reduzidos a conflitos pessoais, perde-se a oportunidade de construir práticas pedagógicas capazes de problematizar desigualdades étnico-raciais e promover uma educação comprometida com os direitos fundamentais.

Dessa forma, a Lei nº 10.639/2003 configura-se como um marco essencial na educação nacional ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica. Tal norma rompe paradigmas educacionais historicamente marcados pelo eurocentrismo e reconhece a urgência de valorizar os legados sociais, culturais, políticos e humanos dos povos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Além de ampliar os conteúdos pedagógicos, a legislação fomenta transformações nas relações étnico-raciais no interior das instituições escolares, contribuindo

para o enfrentamento do preconceito e para a promoção da diversidade cultural.

Contudo, a existência de normas legais, isoladamente, não garante transformações efetivas nas práticas educacionais. Segundo Gomes (2019), a construção de uma educação antirracista exige o compromisso permanente das instituições em desenvolver práticas e conteúdos capazes de confrontar desigualdades étnico-raciais historicamente estruturadas. A autora destaca que o Movimento Negro desempenhou papel fundamental na produção de conhecimentos sobre as relações raciais brasileiras, influenciando a formulação de políticas públicas voltadas à promoção da equidade racial e à implementação da Lei nº 10.639/2003. Ademais, evidencia que o Movimento Negro atua como agente formador, produzindo saberes que renovam tanto o campo científico quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

O engajamento do Movimento Negro possibilitou que o debate racial ultrapassasse espaços restritos de militância e alcançasse as políticas educacionais, consolidando propostas voltadas ao ensino das relações étnico-raciais. Segundo Gomes (2019), diversos avanços conquistados nas últimas décadas, como a criminalização do racismo, a ampliação das políticas de ações afirmativas e a inserção dos saberes afro-brasileiros nos currículos escolares, resultam fundamentalmente da luta contínua desse movimento.

No contexto alagoano, tais normativas são fortalecidas pelo Protocolo Antirracista das Escolas Estaduais (SEDUC-AL, 2024), documento que orienta gestores, docentes e demais

agentes educacionais sobre formas de prevenir, identificar e combater práticas racistas no ambiente escolar. O documento evidencia que episódios de discriminação racial não constituem meros problemas disciplinares, mas violações graves aos direitos humanos, demandando processos de mediação, acolhimento das pessoas afetadas, responsabilização dos envolvidos e desenvolvimento de ações formativas contínuas voltadas ao enfrentamento dessas práticas.

Observa-se, ademais, que a educação exerce papel fundamental na construção de um ethos antirracista, consolidando-se para além da transmissão de conhecimentos, uma vez que também contribui para a formação de valores éticos, práticas sociais e posicionamentos políticos relacionados à coletividade dos estudantes. Nesse sentido, a escola apresenta potencial tanto para reproduzir estigmas quanto para questioná-los e superá-los. Ao desenvolver estratégias pedagógicas voltadas à valorização da diversidade e ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, o ambiente escolar fortalece valores democráticos e cria condições para que estudantes negros reconheçam e valorizem suas identidades, histórias e pertencimentos, assegurando-lhes dignidade e o direito à existência plena.

Nesse percurso, é fundamental que docentes e gestores estejam preparados para identificar manifestações de racismo em suas diferentes formas, inclusive aquelas disfarçadas sob a aparência de brincadeiras ou piadas. O silenciamento diante dessas situações contribui para a permanência das violências raciais, enquanto uma postura pedagógica comprometida possi-

bilita a construção de relações institucionais fundamentadas no respeito, na equidade e na justiça social.

Assim, compreender o racismo recreativo no cotidiano escolar exige reconhecer que tais práticas não constituem acontecimentos isolados ou desprovidos de intencionalidade, mas expressões de uma estrutura social historicamente atravessada pelo racismo. Ao articular as contribuições de Silvio Almeida, Adilson Moreira, Nilma Lino Gomes e os dispositivos legais presentes na Lei nº 10.639/2003 e no Protocolo Antirracista da SEDUC-AL, compreende-se a escola simultaneamente como espaço no qual desigualdades podem ser reproduzidas e como território fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com a formação de cidadãos capazes de enfrentar o racismo em suas múltiplas manifestações.

METODOLOGIA

A experiência desenvolveu-se, inicialmente, a partir da observação cotidiana dos bolsistas da disciplina de História do PIBID-UFAL acerca da realidade da escola em que atuam, registrada nos diários de campo individuais. A instituição está localizada em uma região periférica da capital alagoana e, nesse contexto, parte significativa dos sujeitos que compõem o segmento discente é formada por estudantes afrodescendentes.

Com base nessa realidade encontrada na Escola Estadual parceira, aliada às atribuições previamente estabelecidas aos integrantes do Programa, a equipe, enquanto agente ativo do espaço escolar, planejou sua atuação a partir de temáticas relacio-

nadas à Lei nº 10.639/2003, com foco na valorização da história e da cultura afro-brasileira e, de modo mais amplo, na discussão das relações étnico-raciais, um dos eixos temáticos do subprojeto PIBID/História.

A observação foi realizada em turmas do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, ao longo dos dois últimos bimestres do ano letivo de 2025. Em diversas ocasiões, as temáticas das aulas ministradas pelo professor-supervisor abordavam conteúdos que se articulavam, ainda que de forma indireta, às discussões propostas pelos bolsistas sobre as relações étnico-raciais, favorecendo a integração entre as atividades desenvolvidas em sala de aula e o planejamento elaborado pela equipe.

Entretanto, durante o período de observação, a equipe constatou a recorrência, no cotidiano escolar, de comentários de cunho racial ofensivo, disfarçados sob a forma de piadas. Foram identificadas manifestações de alguns estudantes que utilizavam o tom de pele, a textura do cabelo e características fenotípicas faciais de outros colegas como elementos centrais de anedotas, sendo tais manifestações recebidas com jocosidade por outros integrantes do corpo discente.

Os comentários surgiam de forma espontânea, em momentos de descontração entre os estudantes, mas também eram motivados pelas próprias temáticas trabalhadas em sala de aula. Em uma das ocasiões, o professor ministrava uma aula no 7º ano A acerca da cultura das religiões de matriz africana. A aula em questão foi marcada por constantes piadas de alguns discentes, que reproduziram discursos de demonização dessas religiões, direcionando seus ataques principalmente a um dos estudantes,

identificado pelos colegas como praticante de uma dessas tradições religiosas.

O estudante demonstrou sentir-se intimidado pelas manifestações e, quando sua participação foi solicitada pelo professor, recusou o convite por temer novas injúrias. De acordo com Nogueira (2020), esse tipo de manifestação do racismo, que parte da demonização das religiões de matrizes africanas, ainda que apresentada sob uma perspectiva recreativa, evidencia a negação da humanidade de seus praticantes.

Em outra ocasião, na turma do 7º ano B, cujo tema da aula envolvia o tráfico transatlântico de pessoas escravizadas, o professor Lucas utilizou recursos audiovisuais como estratégia de contextualização histórica. Foram exibidas cenas de um filme que retrata, de modo geral, a captura de pessoas escravizadas na costa africana e o processo de deslocamento dos cativos até as Américas.

Durante a exibição do trecho, um dos estudantes brancos realizava comentários constantes, de maneira discreta, direcionados a um colega negro, comparando-o às pessoas escravizadas representadas no filme. O estudante, em diferentes momentos, fazia referência aos personagens da obra cinematográfica como se eles fizessem parte da história familiar de seu colega de turma. Tais comentários reforçavam estereótipos raciais associados ao período colonial, vinculando a população negra a uma condição histórica de subserviência e escravização.

O estudante observado não demonstrava preocupação com o impacto de suas palavras e, em outros momentos, mantinha uma relação de certa proximidade com o alvo de seus comentários. O

comportamento observado também se aproxima das reflexões apresentadas por Moreira (2019), ao identificar que

> [...] esse processo demonstra o caráter aversivo do racismo recreativo porque os estereótipos são empregados por pessoas que sempre rechaçam acusações de racismo porque elas mantêm relações cordiais com minorias raciais (Moreira, 2019, p. 96).

Diante das situações observadas em sala de aula, a equipe constatou a urgente necessidade de desenvolver uma intervenção pedagógica voltada à valorização da cultura afro-brasileira e africana, em consonância com as proposições estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003. O momento coincidiu com a proximidade do mês de novembro, período em que é celebrado o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, no dia 20. Considerando aquele contexto, os bolsistas, em conjunto com o professor-supervisor e com o apoio do Grêmio Estudantil, organizaram os preparativos para o Mês da Consciência Negra na escola, cuja culminância contou com diversas apresentações de estudantes voluntários para toda a comunidade escolar. As atividades contemplaram manifestações da cultura afro-brasileira e africana, abrangendo aspectos relacionados à moda, à musicalidade, à literatura e às tradições.

Os preparativos para o evento estenderam-se durante todo o mês de outubro e até a metade de novembro. Nesse período, a equipe do PIBID/História reuniu-se com os estudantes voluntários para definir as funções de cada participante nas apresentações. A primeira equipe de discentes ficou responsável

pelas demonstrações de capoeira; à segunda equipe foi atribuída a função de realizar leituras de obras que retratavam a cultura afro-brasileira e africana; a terceira equipe ficou encarregada de elaborar uma performance de dança; e, por fim, a quarta equipe organizou os preparativos para um desfile de moda afro.

Durante o processo de preparação das equipes para o evento, determinadas situações decorrentes das relações étnico-raciais foram observadas pelos bolsistas. Além disso, identificou-se resistência por parte de alguns estudantes em reconhecer determinadas características da cultura africana e, em alguns casos, estudantes negros demonstraram rejeição estética à diversidade de penteados e características associadas aos cabelos de pessoas afrodescendentes. O comportamento reproduzido pelos discentes também pode ser compreendido como uma manifestação relacionada ao racismo recreativo, segundo Moreira (2019), quando assume a forma de violência simbólica, dificultando a construção de sentimentos de pertencimento social entre pessoas negras.

Durante a realização do evento, alguns comentários de cunho pseudo-humorístico puderam ser presenciados, ainda que em pequena quantidade. Aquelas chamadas "brincadeiras" tinham como alvo, principalmente, as performances de dança realizadas pelos discentes, mas também se direcionavam à indumentária de algumas estudantes, que se vestiram de acordo com suas tradições religiosas de matriz africana. Apesar das situações observadas, a finalização das atividades alcançou os objetivos esperados, sendo capaz de mobilizar parte significativa

da comunidade escolar, que demonstrou grande entusiasmo em prestigiar o trabalho desenvolvido pelos estudantes envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As situações observadas ao longo das atividades do PIBID/História corroboram a compreensão de Almeida (2019), segundo a qual o racismo integra a estrutura social brasileira e, consequentemente, também se manifesta nas instituições escolares. Nesse contexto, o racismo recreativo apresentou-se como uma manifestação recorrente no cotidiano escolar, sendo naturalizado por meio de comentários depreciativos. Notadamente, tais comentários reforçam estereótipos e perpetuam desigualdades presentes na sociedade, podendo ser reproduzidos, inclusive, por aqueles que são historicamente afetados pelo preconceito racial.

Lamentavelmente, as situações observadas permitem compreender que o racismo recreativo no ambiente escolar interfere no processo de formação da identidade de estudantes negros, produzindo impactos negativos sobre sua autoestima e sobre o reconhecimento positivo de suas identidades raciais. Moreira (2019, p. 97) reconhece que "[...] a construção simbólica da negritude como uma característica estética e moralmente inferior à branquitude é um dos elementos centrais do racismo recreativo".

É importante salientar que esse tipo de comportamento dos discentes está sendo reproduzido por crianças e adolescentes – numa faixa etária de 11 a 14 anos -, que se encontram em processo de formação e que, de acordo com o Protocolo Antirracista da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL, 2024), devem ser enfrentados com

firmeza, mas também com sensibilidade, para que mudanças de comportamento sejam promovidas de maneira efetiva. Por esse motivo, as providências tomadas pelo professor supervisor e pelos bolsistas do PIBID a respeito dos dois casos de racismo ocorreram de forma pedagógica, tanto no momento das situações, a partir de falas e orientações, quanto no momento posterior aos atos, onde um dos bolsistas apresentou uma aula específica sobre racismo nas turmas onde as situações foram identificadas. Cabe reiterar que boa parte do alunado da escola é composto por crianças e adolescentes negros, que acabam por reproduzir esse tipo de atitude por não possuírem o letramento correto para identificar determinada problemática.

Nesse sentido, o combate ao racismo recreativo deve ocorrer de forma contundente nas instituições públicas de ensino, reforçando o compromisso do Estado com a promoção de uma educação antirracista, pautada na valorização da cultura afro-brasileira. Tal perspectiva considera que, segundo Gomes (2019), as escolas públicas são as instituições que mais recebem corpos marcados pelas desigualdades sociorraciais intensificadas no contexto da globalização capitalista.

O combate a esse tipo de discriminação é fundamental para efetivar as disposições estabelecidas na Lei nº 10.639/2003, tendo em vista que, segundo Gomes (2019), uma educação fundamentada na valorização e no reconhecimento da cultura negra, capaz de promover ações como a desenvolvida no evento do Mês da Consciência Negra realizado pelos bolsistas do PIBID, torna-se possível a partir da consolidação de uma postura antirracista no espaço educacional. Assim, a experiência desenvolvida pelos

bolsistas, inicialmente por meio do processo de observação e, posteriormente, durante o Mês da Consciência Negra, demonstrou que ações pedagógicas pautadas na Lei nº 10.639/2003 podem contribuir para a valorização da cultura afro-brasileira e para a problematização de práticas discriminatórias que, por vezes, são naturalizadas no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência adquirida enquanto bolsista do PIBID-História tornou-se imensurável, pois, ao vivenciarmos o cotidiano escolar de maneira tão profunda, somos impelidos a lidar com situações que não são previstas em nenhuma disciplina de nossa trajetória acadêmica. A carga teórica do curso é imprescindível, sem dúvida alguma; entretanto, para estudantes que estão em processo de formação docente, é fundamental o contato direto com os dilemas que permeiam o "chão da escola" (Freire, 1996).

Teoria e prática não constituem momentos distintos da atividade pedagógica, mas se relacionam de maneira dialética, em um movimento no qual se complementam. Não existe docente formado exclusivamente por meio do estudo teórico, tampouco aquele que aprende a desenvolver, com qualidade, suas habilidades profissionais em sala de aula simplesmente ao ingressar no ambiente de trabalho sem uma preparação prévia.

O estudo aprofundado dos intelectuais da área da educação e o desenvolvimento dos conhecimentos necessários ao fazer pedagógico constituem um único processo formativo, que envolve também o preparo emocional para lidar com realidades distintas entre os estudantes. Na educação pública, é comum que

parte dos discentes vivencie situações de vulnerabilidade social, como dificuldades materiais, contextos de violência em seus lares e outras adversidades, encontrando na escola um espaço de acolhimento e segurança, onde, por algumas horas do dia, podem estar afastados das dificuldades cotidianas.

Contudo, como discutido no presente escrito, os problemas sociais não respeitam os muros da escola. Eles também estão inseridos no ambiente escolar, sendo nessa realidade que todos os profissionais da educação precisam atuar. Ademais, o racismo recreativo configura-se como um dos principais desafios enfrentados nesse contexto, manifestando-se cotidianamente em suas variadas formas no espaço escolar. A atenção e o cuidado demonstrados por alguns profissionais da escola-campo diante dos casos de injúria racial, frequentemente disfarçados sob a aparência de brincadeiras, são fundamentais para o enfrentamento dessas práticas e para a construção de um ambiente educativo comprometido com o respeito e a equidade racial.

Construir uma cultura escolar preparada para repudiar tais comportamentos constitui um desafio posto a todos aqueles que se preocupam com o desenvolvimento de crianças e adolescentes capazes de reconhecer seu potencial enquanto cidadãos, evitando que se tornem agentes de reprodução de práticas racistas com seus colegas de sala de aula e/ou em outros espaços sociais. O Protocolo Antirracista da SEDUC-AL configura-se como um instrumento fundamental no combate à discriminação racial no interior das escolas, constituindo também, no âmbito regional, um importante dispositivo alinhado à Lei nº 10.639/2003. Os instrumentos necessários para o enfrentamento do racismo

recreativo já estão estabelecidos; cabe, portanto, aos profissionais que atuam em defesa de uma educação pública inclusiva efetivá-los em suas práticas pedagógicas e em seu fazer docente.

Por fim, reforçamos que o enfrentamento das práticas racistas no interior das instituições de ensino constitui uma necessidade imperativa quando o objetivo é a formação de cidadãos capazes de conviver com a diversidade racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, entre outras dimensões que constituem a pluralidade humana. O exercício da alteridade, fundamentado no respeito e na dignidade humana, também integra a responsabilidade social da escola. O esforço para a consolidação de uma instituição educacional comprometida com esses princípios deve ser coletivo, sustentado pelo diálogo democrático e pelo respeito à pluralidade de ideias daqueles e daquelas que constroem cotidianamente o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Protocolo Antirracista para as Escolas da Rede Pública Estadual de Alagoas**: Combatendo o Racismo e Promovendo a Equidade. Maceió, 2024. Disponível em: https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/protocolos. Acesso em: 02 jul. 2026.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Cultura. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Brasil: Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/Acervo_Digital/livros_eletronicos/bndigital0009/bndigital0009.pdf Acesso em: 02 jul. 2026.

FRAGOSO, J.; GOUVÊA, M. F. **O Brasil Colonial - 1443-1580**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça o Brasil - População**: Cor ou Raça. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html. Acesso em: 2 jul. 2026.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo, SP: Jandaíra: Sueli Carneiro, 2020.

EIXO 4:

LINGUAGENS, CULTURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

26 A LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS NO PIBID PEDAGOGIA

Darah Myllena Oliveira da Silva
Maria Evelyne Araújo Silva
Rayssa Julia Miquelino da Silva
Rosa Mística Machado Miranda
Suzana Maria Barrios Luis

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - NID de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, tendo como foco a ludicidade como estratégia para um processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e significativo em uma turma de 5° ano do ensino fundamental. O trabalho é fruto de uma pesquisa por meio da qual a ludicidade foi abordada como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras, indo além do simples entretenimento para se constituir como uma metodologia de mediação e aprendizagem.

Para Vygotsky (1991), o ato de brincar é o que permite à criança atuar em uma situação imaginária e testar hipóteses, criando a zona de desenvolvimento proximal que impulsiona o

aprendizado e a construção de identidade. No contexto de uma turma que passa pela transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental 5° ano, tais práticas evitam a ruptura brusca com o universo infantil, ao tempo que contribui para manter o engajamento e interesse pelas aprendizagens escolares. Assim, este artigo busca responder: como a ludicidade pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar em uma turma de 5° ano do ensino fundamental?

O interesse por essa temática surgiu a partir das experiências vivenciadas por um grupo de bolsistas do Núcleo de Iniciação à Docência (NID) de Pedagogia (Maceió) do Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Alagoas (PIBID-UFAL). Levou-se em consideração o plano de ação desenvolvido no ano de 2025, que foi construído com base no contexto educacional da escola parceira, onde as crianças não tinham intervalo, apenas uma pausa para o lanche, bem como passavam pela exaustiva preparação para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O estudo tem como objetivo geral analisar a importância da ludicidade para o processo de ensino-aprendizagem de uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Maceió (AL). Por sua vez, os objetivos específicos buscam: compreender a importância da ludicidade para o processo de ensino-aprendizagem; analisar práticas pedagógicas lúdicas e refletir sobre sua contribuição para a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva, realizada por meio de obser-

vações participantes, planejamento e desenvolvimento de propostas pedagógico-didáticas, registros em diários de campo e pesquisa bibliográfica.

Para alcançar esse propósito, este trabalho fundamenta-se em autores que abordam o conceito de ludicidade, o brincar e suas possibilidades, como Vygotsky (1991), Luckesi (2022), Chaves e Ripa (2022).

O trabalho encontra-se assim estruturado: esta introdução, a fundamentação teórica, abordando os aspectos relacionados à ludicidade, seguida dos procedimentos metodológicos, das discussões e resultados e, por último, as considerações finais.

A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

A ludicidade no contexto da educação é um aspecto constantemente associado apenas à etapa da educação infantil, sendo, na maioria das vezes, deixada de lado ao fim desta etapa. Luckesi (2022) aponta que a ludicidade ainda é um termo em construção, no que se refere ao seu significado. O autor a descreve como um estado interno de quem a vivencia:

> Em síntese, ludicidade tem a ver com a experiência interna de cada um. Experiência que é sempre individual, mas que pode ser vivenciada por cada um em uma situação coletiva, na qual todos podem estar felizes, contudo, cada um a seu modo, com sua história e sua experiência pessoal de vida (Luckesi, 2022, p. 24).

Dessa forma, a ludicidade se configura como um aspecto amplo, como um estado interno de cada um. O autor não a aborda

como um aspecto exclusivamente ligado à infância, mas como algo que pode se fazer presente em todas as fases da vida humana.

Nesse sentido, ludicidade, que tem sua origem na palavra lúdico, que vem do latim *ludus* (Massa, 2015), está relacionada às ideias de jogar, brincar, imaginar, criar, sentir prazer e alegria, dentre outras emoções. Tais emoções, por mais que possam ser relacionadas à infância, podem ser vivenciadas em qualquer fase da vida.

Seguindo essa perspectiva, Chaves e Ripa (2022) discutem que, durante a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, é necessário continuar considerando a prática da ludicidade no processo de aprendizagem. As autoras afirmam ainda que

> Os momentos lúdicos podem ser o fio condutor para estimular as crianças nas mais diversas situações de aprendizagem, fazendo conexões com experiências globais. Logo, no contexto escolar, a ludicidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser aplicada com o intuito que o professor planejar. Ou seja, pode-se planejar momentos de recreação sem intervenção, nos quais se propõe observar como as crianças brincam e interagem entre si, momentos de recreação com intervenção, nos quais se planeja obter determinados resultados, ou ainda atividades lúdicas dirigidas, nas quais se pretende introduzir ou reforçar um conteúdo a ser ministrado (Chaves; Ripa, 2022, p. 08).

Dessa forma, compreende-se que a ludicidade não deve ser restringida à educação infantil, mas incorporada também aos anos iniciais do ensino fundamental, adaptando-se aos objetivos

almejados para ter maior aproveitamento e interesse dos alunos. Como se percebe, uma prática pedagógica permeada por momentos lúdicos pode adequar-se a diferentes intencionalidades educativas em que brincar e jogar sejam mais significativos do que outras formas de atuar na sala de aula e na escola.

A ludicidade não deve ser compreendida apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma estratégia pedagógica capaz de estimular a criatividade, a autonomia, o raciocínio lógico e a participação dos estudantes. As práticas lúdicas possibilitam maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas, contribuindo para a compreensão dos conteúdos desenvolvidos em sala. Ao utilizar jogos, brincadeiras, dinâmicas, dramatizações e atividades interativas, o professor desperta o interesse dos alunos, favorecendo a construção do conhecimento de forma motivadora e prazerosa. A citação a seguir mostra que o brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança. Durante as brincadeiras, ela usa a imaginação, explora novas ideias e aprende com suas experiências, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

> Para Vygotsky (1991, *apud* CORDAZZO; VIEIRA, 2007, p. 92), toda brincadeira possui regras, "[...] mesmo sendo livre e não estruturada [...]" e se reporta ao ato de brincar como sendo "[...]essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança [...]". Vem imbricados nesse excerto, que mesmo que a criança brinque naturalmente, ela vai testando hipóteses ao explorar sua criatividade e, assim, vai desenvolvendo a sua imaginação a partir das vivências que já traz consigo e pouco a pouco constrói sua identidade, progredindo social, emocional e cognitivamente (Chaves; Ripa, 2022, p. 6).

Nesse contexto, o professor atua como mediador, planejando atividades que relacionem os conteúdos curriculares às experiências que os estudantes irão vivenciar. O professor desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que cabe a ele planejar e mediar atividades lúdicas que estejam relacionadas aos objetivos pedagógicos. O professor tem que ser objetivo e dinâmico para conseguir trabalhar o assunto, de acordo com Cotonhoto (2019), baseado nos estudos de Meirieu (2005):

> Segundo Meirieu (2005, *apud* Cotonhoto *et al*., 2019, p. 45) [...] alerta ao professor que nesse processo de tradução do mundo, de mediação, ele preste atenção para não praticar uma pedagogia sem objetivos. Cabe a ele, por meio de jogos e estratégias diversificadas, suspender a explicação e fazer com que nasça o desejo de aprender, construir, produzir (Chaves; Ripa, 2022, p.6).

Quando utilizadas de forma intencional e organizada, as estratégias lúdicas tornam o ambiente escolar mais acolhedor e motivador, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade, da criatividade, do raciocínio lógico, da resolução de problemas e do pensamento crítico dos alunos. Além disso, contribuem para a interação entre os alunos, promovendo a cooperação, o respeito às diferenças e a troca de conhecimentos.

PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA QUALITATIVA E A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO PIBID

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, visto que esta busca compreender um fenômeno levando em consideração o seu contexto. Nessa direção,

Minayo (2002, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes".

O campo de investigação foi uma turma de 5° ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal, na qual realizou-se o estudo em quatro etapas: a primeira etapa consistiu na preparação, por meio de estudos bibliográficos, acerca da pesquisa qualitativa na formação docente, observação de aula e escrita de diários. Durante a segunda etapa, houve um período de observação da rotina da turma para identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes, bem como os conteúdos eram ministrados, quando se identificou a ludicidade como uma prática estratégica utilizada pela professora supervisora.

Observou-se que, ao participarem das dinâmicas interativas, os estudantes demonstraram um entusiasmo que facilita a construção ativa do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e intelectuais. Tendo como base o período inicial de dois meses de observação, passou-se à terceira etapa, quando ocorreu o processo de planejamento e desenvolvimento das propostas pedagógico-didáticas lúdicas interdisciplinares: a construção de sólidos geométricos (Matemática); o jogo de trilha sobre Dandara e Zumbi (História) e a produção de sanduíches tendo como base o gênero receita (Língua Portuguesa). A quarta etapa consistiu na análise das vivências, a partir do cruzamento dos dados das observações com o referencial teórico.

A coleta de informações fundamentou-se na observação participante, com registros que focaram na interação entre os

estudantes durante as aulas e com os materiais didáticos, bem como no engajamento demonstrado durante as atividades.

ATIVIDADES LÚDICAS INTERDISCIPLINARES: CONTRIBUIÇÕES PARA AS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA E HISTÓRIA

Tendo em vista o propósito de analisar as contribuições de práticas pedagógicas lúdicas para o ensino fundamental, selecionamos três diferentes experiências vivenciadas com a turma.

Atividade 1 - Sólidos geométricos: Reconhecendo e nomeando

A atividade foi desenvolvida com o objetivo de reconhecer, nomear e diferenciar as figuras geométricas espaciais, bem como relacioná-los com os objetos do cotidiano de maneira lúdica, envolvendo a representação de sólidos.

Inicialmente, tivemos um momento expositivo sobre o assunto, em que as crianças verbalizaram seus conhecimentos prévios a respeito. Ao decorrer da aula, respondemos questões de maneira coletiva e todos os alunos participaram ativamente explicitando o seu interesse para com a aula, mostrando compreensão sobre o tema trabalhado. Para sistematização do assunto e avaliação dos alunos, fizemos o momento lúdico: utilizando jujubas e palitos de dentes para montar os sólidos, a partir da representação dos sólidos geométricos que fizemos no quadro, as crianças puderam replicar os sólidos com o material disponibilizado, bem como produzir outros sólidos por iniciativa própria.

Essa atividade nos permitiu observar que a ludicidade não se reduz a um momento de descontração, mas a um processo de mediação pedagógica importante para compreensão de conceitos abstratos. Ao utilizarem jujubas e palitos para montagem dos sólidos, os alunos deixaram de ser receptores passivos do conteúdo para se tornarem sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre através do uso de estímulos auxiliares ou instrumentos que permitem ao indivíduo dominar suas próprias operações psicológicas.

Nessa aula, a primeira série de estímulos foi constituída pelo desafio de identificar e diferenciar sólidos geométricos. A segunda série de estímulos foi introduzida por meio das jujubas e palitos, objetos inicialmente neutros que as crianças incorporaram ativamente à tarefa. Ao utilizarem esses materiais os alunos deram a eles a função de signos, representando vértices e arestas, transformando-os em instrumentos psicológicos auxiliares que permitiram aos alunos organizar o pensamento e dominar o conceito geométrico. Verificamos que essa mediação externa com o material concreto facilitou a internalização do conhecimento matemático.

Figura 1 – Produção e apresentação dos sólidos geométricos.



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Figura 2 - produção de sólidos geométricos



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Atividade 2 - Consciência Negra: A história de resistência de Dandara e Zumbi

Esta atividade teve como objetivo trabalhar a importância da consciência negra, por meio do conhecimento da história de Dandara e Zumbi, integrantes centrais da história e de resistência representada pelo Quilombo dos Palmares. Essa atividade foi desenvolvida de forma interdisciplinar, levando em consideração a temática do subprojeto do NID de Pedagogia, articulando a disciplina de história com a prática de leitura, com uma abordagem lúdica.

A atividade teve início com uma roda de conversa sobre a temática, na qual foram resgatados os conhecimentos prévios dos educandos. Em seguida, foi realizada a leitura coletiva do livro *Dandara e Zumbi***,** de Maria Julia Maltese (2021), na qual cada aluno leu parte do livro. Após a leitura, para sistematizar o conteúdo, foi utilizado um jogo de trilha desenvolvido pelos pibidianos.

O jogo foi a parte lúdica da atividade, contando com o tabuleiro da trilha, peões, dados e cartas de perguntas que dificultavam a chegada dos alunos na casa final. As cartas foram divididas em dois blocos: um que tratava especificamente sobre a temática da aula e outro bloco, denominado "perguntas extras", que trazia questões relacionadas a conteúdos de pelo menos três disciplinas que os alunos estavam estudando no momento.

As cartas do primeiro bloco traziam perguntas, como: "Em que município fica localizado o parque memorial Quilombo dos Palmares?", "Qual era a língua falada em Palmares?", "Pelo que os quilombolas lutavam?". Já as questões do segundo bloco

traziam perguntas, como: “Quais são os três estados da água?”, “O que é um patrimônio imaterial?”, dentre outras.

Para o desenvolvimento dessa etapa, os alunos foram divididos em grupos de até quatro jogadores, vencendo quem conseguisse chegar até a casa final. Dessa forma, teria que acertar uma determinada quantidade de perguntas.

Figura 3 - Momento de leitura com os alunos.



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Figura 4 - Jogo de Trilha e livro sobre Zumbi e Dandara



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Foi possível perceber que a inserção de momentos lúdicos e dinâmicos ao longo da atividade contribuiu significativamente para o envolvimento dos educandos. A utilização do jogo despertou maior interesse e motivação para participar, tornando a aprendizagem mais leve e prazerosa. Além disso, a ludicidade favoreceu a aproximação dos alunos com a prática da leitura, uma vez que a compreensão da história de Dandara e Zumbi era fundamental para o desempenho durante a brincadeira. Sobre esse aspecto, Chaves e Ripa (2022) afirmam que:

> Na verdade, educar com dinamicidade e de forma descontraída, é utilizar o lúdico como metodologia de aprendizagem que vai além de divertir, pois criam atmosferas propícias para as crianças se perceberem como sujeitos no mundo e possibili-

> tar a compreensão do que os cerca (Chaves; Ripa, 2022, p. 6).

Assim, a experiência vivenciada a partir desta atividade possibilitou o reconhecimento de que o jogo não se limitou apenas à diversão, mas permitiu que a aprendizagem das crianças fosse construída por meio dela. Ao participar da atividade, os educandos puderam revisitar os conteúdos trabalhados e fortalecer a compreensão acerca da consciência negra.

Atividade 3 - Gêneros textuais: Receita

A atividade teve como objetivo trabalhar o gênero textual receita, entendendo os ingredientes, a quantidade, porção e o modo de preparo. A atividade se iniciou com uma conversa, perguntando aos alunos se eles sabiam alguma receita ou alguma dica de receita que pudessem partilhar, visando que o gênero estivesse no dia a dia deles de forma indireta.

De início, a receita do sanduíche foi a opção mais prática que conseguimos levar para os alunos. Eles viram como é o modo de preparo de uma receita e a praticaram. Cada aluno fez sua seleção de ingredientes e seu próprio sanduíche. Iniciaram a montagem dos alimentos seguindo os comandos do bolsista ID que estava à frente da atividade.

Figura 5 - Preparo e degustação do sanduíche



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Figura 6 - Preparo e degustação do sanduíche



Fonte: Acervo das autoras (2026).

Observamos que, durante essa atividade, os alunos se interessaram e ficaram ansiosos para realizá-la. Fazer a montagem de um sanduíche cuja receita foi escolhida por eles e poder degustá-lo em sala de aula representou um momento lúdico e de afetividade, dando novos sentidos ao trabalho com gêneros textuais, especificamente receita. Quando há uma preocupação em como os estudantes vão recepcionar ou não um determinado conteúdo escolar e busca-se planejar ações que oportunizem ludicidade e interação entre os sujeitos, os resultados podem ser melhores e maiores do que inicialmente esperado.

Nessa pesquisa, a ludicidade foi trabalhada por meio de dinâmicas, como a produção de sanduíches, trabalhando o gênero receita em língua portuguesa; a construção de sólidos geométricos com jujubas em matemática; e o jogo de trilha sobre Dandara e Zumbi na disciplina de história. Estas vivências evidenciaram que o aluno participa ativamente da construção do conhecimento quando motivado por atividades que despertam prazer e imaginação.

Os bolsistas desenvolveram práticas pedagógicas tornando o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo e, em especial, contribuíram para melhor compreensão dos conteúdos curriculares. Os estudantes da turma tiveram maior facilidade para compreender os conteúdos quando estes foram trabalhados de forma dinâmica, pois as atividades favoreceram a interação entre os colegas, estimulando a comunicação e o trabalho em grupo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social deles. Os estudantes da turma demonstravam mais entusiasmo e empolgação quando sabiam que

teriam uma atividade lúdica, inclusive partindo deles a iniciativa de solicitar outras formas dinâmicas de aprender.

Esses resultados estão de acordo com os autores estudados, como Luckesi (2022) e Chaves e Ripa (2002), que destacam a ludicidade como uma importante estratégia pedagógica para promover uma aprendizagem significativa. As ações desenvolvidas mostram que a ludicidade pode ser utilizada como importante estratégia pedagógica, inclusive para a experiência dos licenciandos como bolsistas ID. O processo de planejar e desenvolver aulas mais lúdicas oportunizou a vivência da prática educativa e o diálogo com a professora supervisora a partir dos estudos, da observação participante e das discussões e análises sobre os desafios da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que as atividades lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor dos estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas, atrativas e significativas. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi alcançado ao demonstrar que a ludicidade é uma importante ferramenta pedagógica capaz de potencializar a aprendizagem e contribuir para a formação integral dos alunos. Identificou-se que, quando planejadas e desenvolvidas de maneira intencional, as atividades lúdicas auxiliam na compreensão dos conteúdos curriculares.

As propostas pedagógico-didáticas lúdicas contribuíram consideravelmente para a aprendizagem, ao tornar o ambiente escolar mais motivador e atrativo, minimizando a ruptura brusca

com o universo infantil e criando esse espaço brincante dentro da sala de aula. Nesse contexto, o professor é um mediador intencional para que o lúdico não seja reduzido a entretenimento sem potencial educativo, reconhecendo a sua importância e sua capacidade de promover uma aprendizagem mais efetiva e prazerosa.

Diante dos elementos aqui apresentados, a partir da análise dessas atividades lúdicas, enfatizamos os progressos em termos de evolução das aprendizagens, desenvolvimento integral e participação de todos os estudantes. Assim, na escola, a ludicidade não deve ser vista apenas como um momento de diversão, mas como uma estratégia pedagógica capaz de intensificar a capacidade de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

CHAVES, D. K.; RIPA, R. O papel do educador dos anos iniciais do ensino fundamental: discutindo a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 11, 2022. Disponível em: https://recima21.com.br/recima21/article/view/2287/1648. Acesso em: 02 jun. 2026.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa**. São Paulo: Editora Cortez, 2022.

MALTESE, M. J. **Dandara e Zumbi**. São Paulo: Editora Mostarda, 2021.

MASSA, M. S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender - Caderno de filosofia e psicologia da educação**, n. 15, p. 111-130, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *et al*. **A formação social da mente**. São Paulo, v. 3, p. 41-69, 1991.

27 DO FAZER MUSICAL AO PROTAGONISMO: BANDA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID MÚSICA

Rafaela Maria da Silva Lima
Natã David Nascimento Costa
Victor Medeiros Tenório Tavares
Vanilson de Lima Coelho

INTRODUÇÃO

A presença da música na educação básica constitui uma importante possibilidade de desenvolvimento artístico, cultural e humano dos estudantes. Entretanto, um dos desafios encontrados pelos professores é promover o engajamento dos alunos, especialmente no Ensino Médio, etapa em que frequentemente são observados comportamentos de desinteresse e baixa participação nas atividades escolares.

Durante as intervenções realizadas pelo PIBID em uma escola de Ensino Médio, observou-se que muitos estudantes demonstravam dificuldades de concentração e pouco envolvimento com as propostas desenvolvidas. Diante dessa realidade, surgiu a necessidade de construir estratégias pedagógicas que

aproximassem os alunos da experiência musical e favorecessem sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar a experiência de formação de uma banda escolar desenvolvida no âmbito do PIBID, buscando compreender suas contribuições para o engajamento e o desenvolvimento musical dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trabalhar a música apenas por meio de conceitos teóricos pode tornar o processo de ensino-aprendizagem pouco significativo, reduzindo o interesse e a motivação dos estudantes.

Keith Swanwick defende que a educação musical deve estar centrada na vivência musical, indo além da simples transmissão de conteúdos teóricos. Para o autor, a música constitui uma experiência humana carregada de significados e, por isso, deve ser aprendida por meio da criação, da apreciação e da performance. Nessa perspectiva, o fazer musical ocupa posição central no processo educativo, permitindo que os estudantes construam conhecimentos a partir da execução, da escuta e da compreensão da música em contextos reais de aprendizagem. Segundo França e Swanwick (2002), essas modalidades constituem formas fundamentais de envolvimento com a música e devem ser vivenciadas de maneira articulada, pois é por meio do ouvir, fazer e criar que os alunos desenvolvem sua compreensão musical.

Assim, a prática da banda escolar desenvolvida no PIBID possibilitou aos estudantes aprender música por meio da experiência musical coletiva, da execução instrumental, da escuta atenta e da interação entre os participantes. Ao reunir alunos

com diferentes níveis de conhecimento, a atividade favoreceu o respeito às individualidades e aos diferentes ritmos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento musical, da consciência estética, da expressão artística e da formação humana dos estudantes.

O modelo C(L)A(S)P e sua relação com a prática da banda escolar

Swanwick (2003) propõe o modelo C(L)A(S)P, segundo o qual a aprendizagem musical envolve diferentes formas de relação com a música. O modelo compreende a Composição (*Composition*), a Literatura (*Literature Studies*), a Apreciação (*Appreciation*), as Habilidades Técnicas (*Skills*) e a Performance (*Performance*). A composição refere-se à elaboração e organização de ideias musicais, envolvendo processos criativos de experimentação e construção sonora; a apreciação envolve a escuta, a reflexão e a atribuição de significados à música; as habilidades técnicas correspondem ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários à prática musical; a performance diz respeito à execução musical em diferentes contextos; e os estudos de literatura abrangem conhecimentos históricos, culturais e teóricos relacionados à música. Para o autor, essas dimensões não devem ser trabalhadas de forma isolada, mas articuladas em experiências musicais significativas.

Na experiência desenvolvida por meio da banda escolar, a performance esteve presente nos ensaios e nas apresentações públicas; as habilidades técnicas foram desenvolvidas por meio do aprendizado dos instrumentos e do canto; a apreciação ocor-

reu durante a escuta do repertório e na observação das execuções dos colegas; e os estudos de literatura manifestaram-se na compreensão das estruturas musicais e das características das canções trabalhadas. Embora a composição não tenha sido o foco principal da atividade, os estudantes participaram de decisões relacionadas aos arranjos e à interpretação das músicas, exercitando aspectos criativos do fazer musical.

Dessa forma, a participação em grupos musicais possibilita uma aprendizagem integrada, em que teoria e prática se articulam de maneira significativa.

Música como discurso e prática social

Segundo Swanwick (2003), a música pode ser compreendida como uma forma de discurso humano, capaz de comunicar significados e promover interações entre os indivíduos. Portanto, assim como a linguagem verbal, a música constitui um meio de expressão e compartilhamento de experiências, permitindo que os sujeitos construam sentidos coletivamente.

Nessa perspectiva, quando os estudantes participam de uma banda escolar, não estão apenas aprendendo técnicas instrumentais ou vocais. Eles passam a integrar um processo coletivo de construção de significados musicais, no qual precisam ouvir uns aos outros, ajustar suas execuções, compreender a função de cada instrumento e colaborar para a construção de uma interpretação comum. Dessa forma, a aprendizagem musical ocorre por meio da participação ativa em um discurso musical compartilhado, fortalecendo a compreensão da música como prática social.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido durante as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola pública estadual de Ensino Médio.

A experiência foi realizada em uma Escola Estadual parceira, localizada na cidade de Maceió/AL, atendendo estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino. Participaram da atividade 20 estudantes, com idades entre 14 e 18 anos.

A escola dispunha de uma sala de música improvisada, em razão de reformas que estavam sendo realizadas no espaço escolar. Entre os recursos disponíveis, encontravam-se dois teclados, dez violões, uma bateria, seis ukuleles, dez flautas doces, um cavaquinho, pandeiros, microfone e caixas de som. Esses recursos influenciaram diretamente a organização das atividades e a formação da banda escolar.

A intervenção ocorreu ao longo de oito meses, por meio de encontros semanais com duração aproximada de duas horas. Inicialmente, foi realizado um levantamento das habilidades musicais prévias dos estudantes, identificando experiências anteriores com canto e instrumentos musicais. A partir desse diagnóstico, os participantes foram organizados em grupos de canto, violão, ukulele, teclado e bateria (percussão).

O repertório foi selecionado considerando o nível de conhecimento musical dos estudantes, priorizando canções com estruturas harmônicas simples que favorecessem a participação

e o desenvolvimento gradual das habilidades musicais. Os ensaios ocorreram de forma coletiva, valorizando a prática musical em grupo, a colaboração entre os participantes e a aprendizagem por meio da experiência musical.

Para o acompanhamento e análise da experiência, foram utilizados diferentes instrumentos de registro. O diário de bordo, preenchido semanalmente pelos bolsistas do PIBID, permitiu registrar observações sobre as atividades desenvolvidas, as dificuldades encontradas e os avanços percebidos ao longo do processo. Também foram realizados registros audiovisuais dos ensaios e das apresentações, posteriormente analisados para observar aspectos relacionados à evolução da execução musical, ao engajamento dos participantes e às interações estabelecidas durante as atividades.

Para auxiliar na revisão gramatical, na adequação do vocabulário técnico e na estruturação textual deste relato, foi utilizado o modelo de linguagem ChatGPT-4o (OpenAI, 2025). Todas as informações, análises, interpretações e conclusões apresentadas são de responsabilidade exclusiva dos autores, que revisaram e validaram criticamente todo o conteúdo gerado pela ferramenta.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

No primeiro encontro, diante da proposta de formar uma banda escolar, observou-se uma reação inicial de hesitação por parte dos estudantes. Dos 30 participantes, apenas quatro se voluntariaram para o canto, enquanto a maioria demonstrou preferência pelo violão ou pela percussão corporal. Inicialmente, tivemos uma aula coletiva de canto, antes da inserção das aulas individualizadas de instrumento e canto.

Diante dessa realidade, foram organizadas também oficinas simultâneas, nas quais diferentes grupos participavam de atividades adequadas aos seus níveis de conhecimento musical. Enquanto um bolsista ensinava os acordes básicos de Dó, Sol e Lá menor aos iniciantes no violão, outro conduzia exercícios rítmicos utilizando palmas e percussão corporal. Já nas primeiras semanas, foi possível observar os estudantes realizando as primeiras trocas de acordes e demonstrando maior confiança em suas execuções.

Ao longo dos encontros, tornou-se evidente a diversidade de experiências musicais presentes no grupo. Alguns estudantes possuíam conhecimentos prévios em instrumentos ou canto, enquanto outros estavam tendo o primeiro contato com a prática musical. Diante dessa disparidade, foram adotadas estratégias diferenciadas de ensino, alternando momentos de orientação individualizada e atividades coletivas, de modo a atender às necessidades dos diferentes participantes.

Durante o processo, observou-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades para executar uma música completa, especialmente em relação à troca de acordes e à manutenção do ritmo. Como estratégia para enfrentar essa dificuldade, foi incentivada a aprendizagem colaborativa, na qual os próprios estudantes auxiliavam os colegas durante os ensaios, sempre com a orientação dos bolsistas. Essa dinâmica favoreceu não apenas o desenvolvimento técnico-musical, mas também a construção de um ambiente de cooperação e apoio mútuo.

A formação da banda escolar mostrou-se uma estratégia eficaz para despertar o interesse dos estudantes. A valorização

das habilidades já existentes permitiu que os participantes se sentissem reconhecidos e motivados a contribuir para o desenvolvimento coletivo do grupo. Em alguns casos, estudantes que já possuíam conhecimentos básicos passaram a auxiliar os colegas iniciantes, assumindo papéis de liderança e fortalecendo sua autoconfiança.

Além da colaboração entre estudantes com diferentes níveis de experiência, a própria limitação de recursos disponíveis influenciou positivamente o processo de aprendizagem. A escassez de alguns instrumentos, especialmente dos teclados, favoreceu situações de observação, escuta atenta e troca de conhecimentos entre os participantes, pois, como nem todos podiam praticar simultaneamente, muitos estudantes passaram a aprender observando os colegas e discutindo estratégias de execução, o que fortaleceu a aprendizagem colaborativa e a compreensão da música como uma linguagem expressiva e compartilhada.

Essa dinâmica também contribuiu para o desenvolvimento socioemocional dos participantes. Os estudantes perceberam que o sucesso do grupo dependia da contribuição de cada integrante, fortalecendo o senso de responsabilidade, o comprometimento com os ensaios e a persistência diante dos desafios encontrados ao longo do processo. Como consequência, observou-se o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e da capacidade de enfrentar situações desafiadoras.

A escolha de um repertório acessível permitiu avanços graduais na execução instrumental e vocal. Inicialmente, foram trabalhadas músicas com estruturas harmônicas simples, possibilitando aos estudantes desenvolver segurança na execução

dos acordes e na prática em conjunto. À medida que o grupo evoluía, novos desafios musicais foram introduzidos, ampliando gradativamente a complexidade das atividades sem gerar frustração ou desmotivação.

Nos ensaios finais, diversos estudantes relataram percepções positivas sobre seu próprio desenvolvimento musical. Falas como "Nunca imaginei que conseguiria tocar uma música inteira" e "Ter que ensinar o colega me fez aprender melhor a minha parte" evidenciaram o fortalecimento da autoconfiança e a importância da aprendizagem colaborativa para o processo formativo.

As atividades culminaram em duas apresentações públicas. A primeira ocorreu em ambiente universitário e a segunda, na própria Escola Estadual Professor Theotônio Vilela Brandão. Esses momentos representaram oportunidades para que os estudantes compartilhassem o trabalho desenvolvido ao longo dos ensaios, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo e valorizando os resultados alcançados coletivamente. A experiência de se apresentar diante de diferentes públicos contribuiu para ampliar a confiança dos participantes e consolidar as aprendizagens construídas durante o projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados observados indicaram avanços significativos tanto no desenvolvimento musical quanto no envolvimento dos estudantes com as atividades propostas.

A prática coletiva favoreceu a participação ativa dos alunos, reduzindo comportamentos de dispersão e aumentando o comprometimento com os ensaios. Além disso, foram observa-

dos ganhos relacionados à autoconfiança, à autonomia e à capacidade de trabalhar em equipe.

Embora a experiência tenha culminado em duas apresentações públicas, os resultados observados ultrapassaram a simples realização de um produto final. A formação da banda escolar constituiu um processo contínuo de construção de conhecimentos musicais e de fortalecimento dos vínculos entre os participantes. As apresentações representaram momentos de consolidação das aprendizagens desenvolvidas ao longo dos ensaios e contribuíram para fortalecer o sentimento de pertencimento ao grupo.

Nesse sentido, a experiência evidenciou que a prática musical coletiva envolve muito mais do que a execução correta de notas musicais. A organização colaborativa dos estudantes, a preparação para as apresentações e a vivência constante do fazer musical favoreceram não apenas o desenvolvimento técnico, mas também competências socioemocionais, como autonomia, compromisso, responsabilidade e autoestima. Tais resultados reforçam a importância da música como elemento de formação humana integral no contexto escolar.

À luz das contribuições de Swanwick (2003), percebe-se que a aprendizagem ocorreu a partir de experiências musicais concretas e significativas. Os estudantes não apenas aprenderam conteúdos musicais, mas vivenciaram a música como prática social, artística e expressiva.

É importante destacar que a experiência desenvolvida na Escola Estadual ocorreu em uma realidade que possibilitou o acesso a instrumentos convencionais, como violões, teclados,

bateria, flautas doces e ukuleles. Entretanto, essa não corresponde à realidade de muitas escolas brasileiras, que frequentemente enfrentam limitações materiais para o desenvolvimento de atividades musicais.

Nesse sentido, as reflexões de Swanwick (2003) permitem compreender que a educação musical não deve ser condicionada exclusivamente à disponibilidade de instrumentos. Para o autor, a aprendizagem musical está relacionada às diferentes formas pelas quais os indivíduos se envolvem com a música, seja ouvindo, cantando, apreciando, criando, movimentando-se ou executando sons. A experiência musical antecede o domínio técnico de instrumentos e constitui a base para a construção da compreensão musical.

Assim, o desafio do educador musical não consiste apenas em garantir recursos materiais, mas em promover experiências significativas que fortaleçam a relação dos estudantes com a música. Sob essa perspectiva, a formação da banda escolar não deve ser compreendida como um fim em si mesma, mas como um dos meios possíveis para o desenvolvimento da musicalidade. O aspecto central da experiência não esteve nos instrumentos utilizados, mas nas oportunidades de escuta, interação, expressão, criação e construção coletiva de significados musicais proporcionadas ao longo do processo.

A experiência, no entanto, não se esgota na perspectiva de Swanwick (2003). Ao colocar os estudantes em uma situação de performance pública e colaboração, a banda escolar se aproxima do que David Elliott (1995) denomina educação musical praxial, em que o conhecimento é construído na e pela prática

musical contextualizada. O êxito da iniciativa não reside apenas no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas na criação de um ambiente em que os alunos puderam experimentar a música como uma prática social significativa, um espaço de troca e identidade. Simultaneamente, os momentos de escuta atenta e reflexão sobre a qualidade sonora produzida permitiram vivenciar uma experiência estética defendida por Bennett Reimer (2003), indicando que a prática musical coletiva, quando bem orientada, pode conciliar o fazer com a fruição, o que é um dos grandes desafios da educação musical contemporânea.

A imersão prática proporcionada pelo programa de iniciação à docência permitiu compreender que a formação do professor de música exige maleabilidade metodológica para acolher a pluralidade cultural e os conhecimentos musicais que os estudantes trazem para o ambiente escolar, tal como discutido por Fonterrada (2008) ao analisar a evolução dos métodos ativos em educação musical. Tal compreensão reforça a importância de uma atuação docente sensível às experiências prévias dos alunos, capaz de transformar essas vivências em pontos de partida para a construção de novas aprendizagens musicais.

Além dos impactos observados nos estudantes, a experiência também contribuiu para a formação dos bolsistas do PIBID. A necessidade de adaptar estratégias de ensino, lidar com diferentes níveis de aprendizagem e, em alguns casos, atuar com instrumentos que não correspondiam à área principal de formação, aproximou os futuros docentes das demandas concretas do contexto escolar. Esse processo possibilitou a articulação entre conhecimentos construídos na universidade e os desafios da

prática pedagógica, fortalecendo competências relacionadas à mediação, à flexibilidade metodológica e à tomada de decisões em situações reais de ensino.

A experiência demonstrou que a formação de grupos musicais no contexto escolar pode constituir uma estratégia pedagógica relevante para promover o interesse dos estudantes e fortalecer o ensino de música no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida por meio da formação da banda escolar evidenciou o potencial da prática musical coletiva como estratégia de ensino e aprendizagem no contexto do Ensino Médio.

Ao valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e proporcionar experiências musicais significativas, foi possível ampliar o engajamento dos participantes e favorecer o desenvolvimento de competências musicais e sociais.

Os resultados dialogam com as proposições de Keith Swanwick (2003) para a educação musical, especialmente sua defesa de um ensino centrado na experiência musical ativa. Conclui-se que a prática coletiva pode constituir um importante recurso pedagógico para tornar o ensino de música mais significativo, participativo e conectado aos interesses dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ELLIOTT, D. J. **Music Matters**: A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press, 1995.

FONTERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

REIMER, B. **A Philosophy of Music Education**: Advancing the Vision. 3. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2003.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

OPENAI. ChatGPT (versão GPT-4o). [São Francisco]: OpenAI, 2025. 1 resposta gerada por IA. **Prompt. "fazer correção gramatical do texto de acordo com ABNT"**. Disponível em: https://chat.openai.com. Acesso em: 19 jun. 2026.

28 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LETRAMENTO CRÍTICO DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: REFLEXÕES SOCIOAMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Diego Palmeira da Silva
Esther Monteiro Fernandes
Lucileide da Costa Lima Soares
Nara Gleyce Cavalcante da Silva
Flávia Colen Meniconi

INTRODUÇÃO

Este capítulo insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA), área de investigação interdisciplinar que busca compreender problemas sociais mediados pela linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como prática social, e o pesquisador assume um compromisso ético e político com questões relevantes para a vida em sociedade (Moita Lopes, 2006).

O objetivo deste capítulo é apresentar uma proposta para o ensino de língua espanhola que contemple a temática socioambiental, entendida por nós como tão relevante quanto as discussões em torno da raça, gênero, sexualidade, entre outros marcadores sociais. Assim, este trabalho parte do entendimento

de que a questão socioambiental também deve ser privilegiada nos processos formativos, uma vez que compreendemos que as problemáticas relacionadas ao espaço e ao ambiente, de diferentes formas, influenciam nossas vidas, considerando que somos parte integrante da natureza.

Além disso, cabe ressaltar que compreendemos a língua como prática social por meio da qual circulam discursos, ideologias e relações de poder (Volóchinov, 2018), cabendo, portanto, ao professor reconhecer que

> [...] o ensino de línguas não deve se dar de forma alienada e descontextualizada, alheio às demandas sociais, à luta de classes, às relações de poder e aos problemas vivenciados pelo seu alunado (Almeida, 2020, p. 1420).

Nosso estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Espanhol), da Universidade Federal de Alagoas. Nele, buscamos analisar produções textuais em língua espanhola elaboradas por estudantes de uma escola pública periférica de Maceió/Alagoas. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011), uma vez que os pesquisadores participaram diretamente do processo investigativo. Como aporte teórico, fundamentamo-nos nos estudos do letramento crítico decolonial (Meniconi; Ifa, 2024) e da educação ambiental (Oliveira, 2006; Reigota, 2009; Carvalho, 2004).

Além desta introdução, o capítulo apresenta duas seções dedicadas à fundamentação teórica, uma seção metodológica,

uma seção de análise dos dados, as considerações finais e as referências. A seguir, discutiremos a educação ambiental.

POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA COMO EDUCAÇÃO POLÍTICA

A Educação Ambiental (EA) emerge em um contexto marcado pelas transformações decorrentes da Revolução Industrial e da consolidação do sistema capitalista. Segundo Oliveira (2006), a intensificação da exploração dos recursos naturais contribuiu para uma nova relação entre seres humanos e natureza, marcada pela lógica produtivista e pela apropriação dos bens naturais como recursos econômicos.

As preocupações com a degradação ambiental ganharam projeção internacional a partir da década de 1960. Diversos eventos e conferências contribuíram para consolidar a EA como campo de conhecimento e prática educativa. Entre esses marcos, destaca-se a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, realizada em Tbilisi (Geórgia), em 1977, considerada referência para a definição de princípios, objetivos e estratégias da EA (Oliveira, 2006).

No contexto brasileiro, a EA é orientada pela Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A legislação define a EA como os

> [...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente" (Brasil, 1999).

A partir dos aportes de Paulo Freire, desenvolve-se a perspectiva da Educação Ambiental Crítica (EAC), que compreende as questões ambientais para além de seus aspectos biológicos, relacionando-as às dimensões sociais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva, a formação ambiental busca promover "[...] subjetividades orientadas por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental" (Carvalho, 2004, p. 19), contribuindo para a constituição de sujeitos capazes de identificar, problematizar e intervir nas questões socioambientais.

Para Carvalho (2004), a formação do sujeito ocorre nas relações entre indivíduo e sociedade, o que implica compreender os problemas ambientais como fenômenos históricos e coletivos. Nesse sentido, a escola assume papel fundamental na formação de cidadãos e cidadãs criticamente engajados com as causas socioambientais, favorecendo a construção de valores e práticas comprometidos com a justiça ambiental e com a transformação social (Carvalho, 2013).

Considerando que a formação de uma consciência socioambiental crítica ocorre também por meio das práticas discursivas e dos processos de produção de sentidos, torna-se relevante discutir o papel da linguagem nesse contexto. Assim, na seção seguinte, apresentamos o letramento crítico decolonial como perspectiva teórica que fundamenta a articulação entre ensino de línguas, reflexão crítica e transformação social.

LETRAMENTO CRÍTICO DECOLONIAL: DOIS CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Nesta seção, apresentaremos um breve conceito de letramento crítico e de decolonialidade separadamente, para, posteriormente, explorar como essas perspectivas se interligam no contexto do letramento crítico decolonial.

Entendemos que o letramento crítico (LC) é uma prática reflexiva de leitura, na qual o leitor atribui sentidos e significações aos diversos tipos de textos. Para Janks (2012), o LC é uma prática social que incentiva os/as estudantes a interpretarem e interagirem com o mundo de forma ativa e crítica. De acordo com Pennycook (2001), o termo crítico abrange mais do que os significados tradicionais, pois, para o pesquisador, o LC é uma perspectiva de formação transformadora que utiliza a linguagem para questionar, subverter e reformular as relações de poder.

Por sua vez, a decolonialidade questiona e busca desconstruir as formas de dominação e exploração estabelecidas pelos processos coloniais, fundamentando-se na compreensão de que o colonialismo não se limitou a uma simples fase histórica, mas que ainda hoje exerce influência sobre as relações políticas, sociais, econômicas, culturais e socioambientais. De acordo com Quijano (2000), as estruturas de poder colonial não se dissiparam com a independência dos países colonizados, mas continuam exercendo influência nas relações humanas. O autor argumenta que o colonialismo estabeleceu uma hierarquia global baseada na racialização e na exploração econômica, perpetuando desigualdades que ainda afetam profundamente a sociedade moderna.

Nessa perspectiva, compreendemos o letramento crítico decolonial como a confluência de duas perspectivas, o letramento crítico e a decolonialidade, o que nos permite reconhecer que tal articulação não se reduz a uma simples junção de teorias, mas configura-se, conforme Meniconi e Ifa (2024, p. 142), como a defesa de "[...] uma educação menos preconceituosa, mais humana, justa e igualitária", sustentada por propostas pedagógicas que abram caminho para a leitura e o diálogo sobre temas a partir de diferentes ângulos, o confronto de visões por meio de situações discursivas diversas e a ampliação de conhecimentos não eurocêntricos.

A junção do letramento crítico e da decolonialidade proposta por Meniconi e Ifa (2024) dialoga com o conceito de confluência proposto por Antônio Bispo dos Santos (2023) e retomado por Loureiro (2025): diferentes correntes epistemológicas se entrelaçam sem perder suas singularidades, fortalecendo-se mutuamente. Conforme afirma Santos (2023, p. 4 *apud* Loureiro, 2025, p. 52), "[...] um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio; ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece".

É nesse ponto de confluência entre a Educação Ambiental Crítica e o letramento crítico decolonial que este estudo se insere. Ao compreender a língua como prática social e a educação como espaço de produção e formulação de sentidos, defendemos que o ensino de espanhol pode favorecer reflexões sobre as relações entre sociedade, ambiente e poder. Nessa perspectiva, discutir questões socioambientais em sala de aula não significa apenas tematizar o meio ambiente, mas criar condições para que os estudantes problematizem realidades vividas, questionem discursos

hegemônicos e construam posicionamentos ético-políticos acerca dos desafios que atravessam seus territórios e suas comunidades.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar fenômenos sociais a partir dos significados produzidos pelos participantes em contextos específicos (Minayo, 2001). Quanto aos procedimentos metodológicos, caracteriza-se como pesquisa-ação, entendida como um tipo de pesquisa social

> [...] que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 22).

O estudo foi desenvolvido em uma turma do curso de língua espanhola da escola-campo do PIBID/Espanhol, localizada em uma região periférica do município de Maceió-AL. Participaram desta pesquisa nove estudantes jovens e adultos, dos quais foram selecionadas seis produções textuais que apresentavam reflexões sobre as questões socioambientais discutidas durante a aula, com duração média de 100 minutos.

A produção dos dados analisados neste estudo resultou de uma intervenção pedagógica fundamentada nos pressupostos da Educação Ambiental Crítica (Carvalho, 2004) e do Letramento Crítico Decolonial (Meniconi; Ifa, 2024). A aula teve como tema “El medio ambiente y su importancia: ¿cómo nuestras ac-

ciones habituales lo afectan?" e buscou promover reflexões acerca das relações entre as ações humanas cotidianas e os impactos ambientais observados no contexto local.

A intervenção foi organizada em três momentos principais. Inicialmente, os estudantes analisaram imagens que retratavam diferentes formas de poluição em Maceió, tais como praias contaminadas, descarte irregular de resíduos e problemas relacionados ao saneamento urbano. A escolha de imagens do próprio contexto dos participantes teve como objetivo aproximar a discussão de suas realidades, favorecendo a identificação de problemas socioambientais presentes em seu cotidiano e estimulando posicionamentos críticos sobre essas questões.

Em seguida, os estudantes assistiram a um vídeo em língua espanhola que abordava os impactos do descarte inadequado de lixo nas ruas e suas consequências para o meio ambiente e para a população. A atividade envolveu momentos de compreensão auditiva e leitura, possibilitando discussões sobre hábitos frequentemente naturalizados, mas que contribuem para problemas como enchentes, poluição das águas e desequilíbrios ecológicos.

Por fim, foi proposta uma atividade de produção escrita na qual os discentes deveriam relatar sua experiência durante a aula e refletir sobre sua própria relação com o meio ambiente, utilizando o vocabulário trabalhado ao longo da intervenção. As produções textuais constituem o corpus desta pesquisa e serão analisadas a seguir, buscando compreender de que maneira os participantes mobilizaram reflexões críticas sobre questões socioambientais e como articularam tais reflexões ao uso da língua espanhola. As produções textuais foram apresentadas em

sua forma original, preservando, inclusive, eventuais desvios ortográficos, gramaticais e lexicais em língua espanhola. Assim, buscamos preservar a autenticidade dos dados produzidos em nosso estudo.

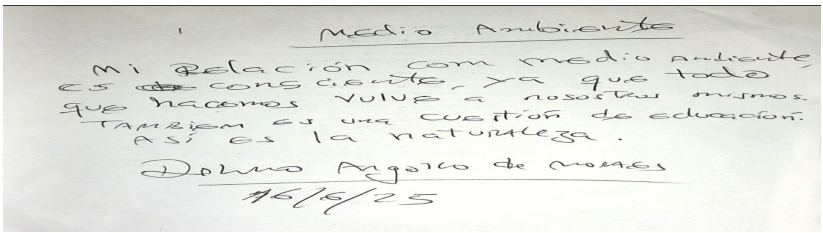
Definidos os procedimentos metodológicos e caracterizado o corpus da pesquisa, a seção seguinte dedica-se à análise das produções textuais dos estudantes. A partir delas, buscamos identificar indícios de construção de uma consciência socioambiental crítica e discutir como a proposta pedagógica possibilitou a articulação entre ensino de língua espanhola, Educação Ambiental Crítica e Letramento Crítico Decolonial.

PRODUÇÕES ESCRITAS EM LÍNGUA ESPANHOLA

A análise das produções textuais evidencia que os estudantes compreenderam a proposta da atividade e conseguiram estabelecer relações entre suas experiências cotidianas e as questões socioambientais discutidas durante a aula. De modo geral, os textos revelaram preocupações com o descarte inadequado de resíduos, a preservação da natureza e a responsabilidade individual e coletiva diante dos problemas ambientais.

Um dos aspectos mais recorrentes nas produções foi a associação entre educação e conscientização ambiental. O estudante 1, por exemplo, afirmou que sua relação com o meio ambiente está ligada à consciência de que “tudo o que fazemos volta para nós mesmos” (tradução nossa), acrescentando que a preservação ambiental também é uma questão de educação (Figura 1).

Figura 1 - Produção textual do estudante 1.

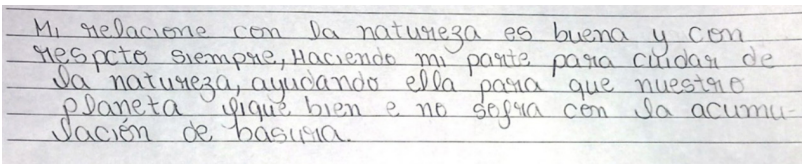


Fonte: Acervo PIBID/Espanhol (2024-2026).

Essa percepção demonstra uma compreensão que ultrapassa a dimensão puramente naturalista do meio ambiente, aproximando-se da perspectiva da Educação Ambiental Crítica, que entende os problemas ambientais como fenômenos relacionados às práticas sociais e aos modos de organização da vida em sociedade. Tal compreensão dialoga com a afirmação de que o meio ambiente deve ser entendido como uma "grande teia", na qual natureza e relações sociais estão permanentemente entrelaçadas. Ao associar preservação ambiental e educação, o estudante demonstra reconhecer que as questões ambientais não se restringem aos elementos naturais, mas envolvem também formas coletivas de convivência, responsabilidade e participação social.

Em outras produções, os estudantes destacam atitudes concretas de cuidado ambiental. A estudante 2 afirma que procura ajudar a natureza para que o planeta permaneça limpo e livre do acúmulo de lixo (Figura 2).

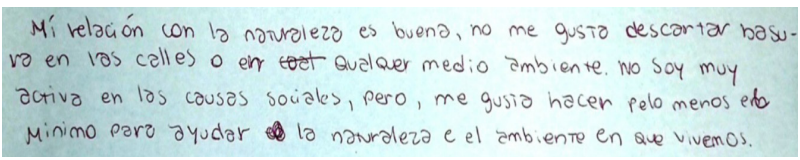
Figura 2 - Produção textual do estudante 2.



Fonte: Acervo PIBID/Espanhol (2024-2026).

De forma semelhante, a estudante 3 relata que evita jogar lixo nas ruas e busca contribuir para a preservação do ambiente em que vive (Figura 3).

Figura 3 - Produção textual do estudante 3.

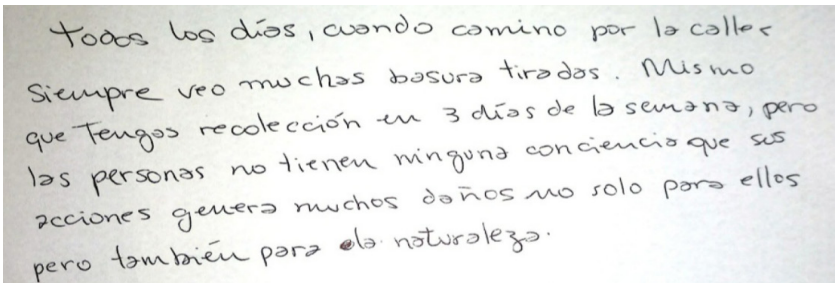


Fonte: Acervo PIBID/Espanhol (2024-2026).

Tais posicionamentos indicam que os participantes reconheceram a importância das ações individuais para a conservação ambiental, demonstrando sensibilidade diante das questões discutidas em sala de aula. Esses resultados podem ser compreendidos à luz de uma perspectiva de Educação Ambiental que ultrapassa a adoção de comportamentos pontuais, contribuindo para a formação de valores e atitudes orientados pela cidadania ecológica. Embora os textos enfatizem ações individuais, eles revelam indícios da construção de um sentido de responsabilidade ética e social, considerando a solidariedade e a justiça ambiental como dimensões de um mesmo ideal de sociedade justa e ambientalmente orientada.

Alguns textos também apresentam observações críticas acerca da realidade social vivenciada pelos/as estudantes. A estudante 4 relata que, frequentemente, observa lixo espalhado pelas ruas e afirma que muitas pessoas não possuem consciência dos danos causados por essas atitudes (Figura 4).

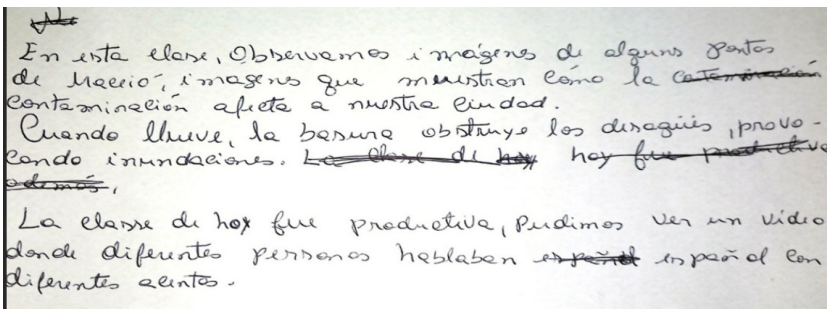
Figura 4 - Produção textual do estudante 4.



Fonte: Acervo PIBID/Espanhol (2024-2026).

De modo semelhante, a estudante 5 destaca que as imagens analisadas durante a aula mostravam situações de contaminação ambiental que afetam a cidade, refletindo sobre a necessidade de mudanças de comportamento (Figura 5).

Figura 5 - Produção textual do estudante 5.



Fonte: Acervo PIBID/Espanhol (2024-2026).

Essas produções revelam que os estudantes foram capazes de relacionar o conteúdo trabalhado com problemas concretos presentes em seu contexto social. Esse movimento de problematização da realidade aproxima-se da concepção de Educação Ambiental Crítica defendida por Carvalho (2004), segundo a qual a formação do sujeito ecológico pressupõe a capacidade de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas. Ao observarem criticamente situações de poluição e descarte inadequado de resíduos em seu cotidiano, os estudantes demonstram um olhar que ultrapassa a simples descrição dos problemas e se direciona para a reflexão sobre suas causas e consequências sociais.

Dessa forma, os dados construídos indicaram que a articulação entre ensino de língua espanhola e Educação Ambiental Crítica favoreceu não apenas a prática da escrita em língua adicional, mas também a construção de reflexões sobre responsabilidade ambiental, cidadania e transformação social. Além disso, os resultados evidenciaram que o trabalho baseado nos pressupostos teóricos do letramento crítico decolonial promoveu processos de diálogo e construção de conhecimentos fundamentados na diversidade e na valorização das múltiplas possibilidades de leitura e produção de sentidos. Ao refletirem sobre questões ambientais a partir de suas próprias realidades, os estudantes produziram interpretações situadas e socialmente significativas sobre o tema. Com base nessas reflexões, apresentamos, a seguir, as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar produções textuais em língua espanhola elaboradas por estudantes de uma escola pública periférica de Maceió, buscando compreender de que maneira uma proposta fundamentada na Educação Ambiental Crítica (Carvalho, 2004) e no Letramento Crítico Decolonial (Meniconi; Ifa, 2024) poderia contribuir para a construção de reflexões socioambientais no contexto do ensino de língua espanhola.

A análise dos dados permitiu observar que os estudantes foram capazes de relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula às suas experiências cotidianas, expressando preocupações com o descarte inadequado de resíduos, a preservação da natureza e a necessidade de conscientização ambiental. Ainda que as produções apresentem limitações linguísticas esperadas para o nível de proficiência dos participantes, os textos evidenciam posicionamentos críticos e reflexivos acerca das questões discutidas. As produções analisadas indicam que os estudantes compreenderam as questões ambientais como parte de uma realidade que também lhes diz respeito, reconhecendo seu papel como sujeitos participantes desse processo.

Os resultados reforçam a compreensão de que o ensino de línguas pode constituir um espaço privilegiado para o debate de temas socialmente relevantes. Nesse contexto, a aprendizagem da língua espanhola mostrou-se articulada à construção de reflexões sobre questões sociais e ambientais que atravessam a vida dos estudantes. Ao utilizar a língua espanhola para refletir sobre problemas ambientais presentes em sua realidade, os estudantes ampliaram não apenas suas possibilidades de uso da lingua-

gem, mas também sua capacidade de interpretar criticamente o mundo que os cerca.

Além disso, a pesquisa evidenciou a relevância de inserir a Educação Ambiental Crítica nas aulas de língua adicional, promovendo práticas pedagógicas que articulem aprendizagem linguística, cidadania e transformação social. Nessa perspectiva, o ensino de espanhol deixou de se restringir ao estudo de estruturas gramaticais e passou a contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, participativos e comprometidos com as questões socioambientais.

Por fim, consideramos que a experiência desenvolvida no âmbito do PIBID/Espanhol demonstra o potencial de propostas pedagógicas que integrem linguagem e problemáticas sociais. Os resultados obtidos apontam para a relevância de práticas que promovam a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, justa e ambientalmente responsável. Espera-se que este trabalho incentive novas pesquisas e ações pedagógicas voltadas à articulação entre Educação Ambiental e ensino de línguas, ampliando as possibilidades de formação crítica e cidadã nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. Letramento Crítico e o Ensino de Língua Portuguesa: Análise de um livro didático. **fólio-Revista de Letras**, v. 12, n. 1, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2017.

CARVALHO, I. C. M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. *In*: PERNAMBUCO, M.; PAIVA, I. (Orgs.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, S. F. Educação ambiental: aspectos históricos e perspectivas. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 26, n. 2, p. 152-166, 2006.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *In*: **Moving critical literacies forward**: A new look at praxis across contexts, p. 32-44, 2012.

LOUREIRO, K. M. N. Nas confluências da educação: letramento crítico decolonial, linguagens e ensino. **Open Minds International Journal,** São Paulo, v. 6, n. 2, p. 44-54, mai./ago. 2025.

MENICONI, F. C.; IFA, S. Letramento crítico decolonial. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e suas epistemologias. v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 137-144.

MINAYO, M. C. S. Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação. **Saúde & Transformação Social/Health & Social Change**, v. 1, n. 3, p. 2-11, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Por uma **Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, A. Introducing Critical Applied Linguistics. *In*: PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001. p. 1-23.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World Systems Research,** v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

REIGOTA, M. Educação Ambiental brasileira: a contribuição da nova geração de pesquisadores e pesquisadoras. **Revista Interacções**, v. 5, n. 11, 2009.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

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

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

29 ENTRE LÍNGUA, GÊNERO E CRITICIDADE: AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PIBID/ ESPANHOL

Elaine dos Santos Sgarbi
Júlia Medeiros de Omena
Lara Beatriz Marques Batista dos Santos
Maria Thayná de Vasconcelos Silva
Sara Mical Oliveira Gonçalves

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) articula universidade e escola, proporcionando aos licenciandos experiências essenciais para a construção da identidade docente e para a reflexão crítica sobre o ensino. Nesse contexto, as intervenções pedagógicas aproximam os conhecimentos teóricos das demandas concretas da escola. Contudo, a docência transcende a aplicação de métodos; trata-se de uma prática marcada por relações humanas, desafios e afetos.

As experiências relatadas neste capítulo ocorreram durante o Mês da Mulher, por meio de aulas de língua espanhola focadas em representações femininas, desigualdades de gênero e opressões históricas. As atividades buscaram desenvolver

competências linguísticas e formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, compreendendo a linguagem como espaço de disputa de sentidos e de produção de identidades (Janks, 2018).

O planejamento das intervenções pedagógicas baseou-se nos pressupostos do letramento crítico decolonial, perspectiva que problematiza as relações de poder nos discursos e questiona a naturalização de saberes eurocêntricos (Meniconi; Ifa, 2024; Loureiro, 2025). Essa abordagem dialoga com Quijano (2005) e com as críticas de Mignolo (2003; 2008) à universalização dos conhecimentos do Norte Global. Sob tal ótica, consideramos crucial o trabalho em torno das questões de gênero, visto que a imposição de um padrão feminino universal invisibiliza as especificidades de mulheres negras, indígenas e latino-americanas. Nesse horizonte, Lugones (2008) teoriza sobre a colonialidade de gênero, demonstrando como os sistemas de classificação coloniais transformaram a organização social dos povos colonizados.

Diante disso, este capítulo apresenta uma reflexão sobre as ações interventivas desenvolvidas no PIBID a partir dessa temática, destacando o planejamento, os desafios e as contribuições para a formação inicial. Buscamos, ainda, evidenciar o ensino da língua espanhola como espaço de construção de uma educação crítica, dialógica e decolonial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso diálogo teórico fundamenta-se em discussões relacionadas ao letramento crítico e às perspectivas decoloniais, referenciais que compreendem a linguagem como prática social permeada por relações de poder, identidades e disputas de sig-

nificados. Tais perspectivas possibilitam compreender o ensino de línguas para além do desenvolvimento de competências linguísticas, favorecendo a problematização de discursos e das desigualdades presentes na sociedade.

Nesse contexto, o ensino da língua espanhola é concebido como um espaço de diálogo, reflexão e construção crítica do conhecimento, no qual os estudantes são incentivados a questionar narrativas naturalizadas e a reconhecer diferentes formas de representação social. Assim, os aportes teóricos aqui apresentados subsidiam a análise das intervenções pedagógicas desenvolvidas durante o Mês da Mulher, evidenciando o potencial do ensino da língua espanhola para promover práticas educativas críticas, dialógicas e comprometidas com a valorização da diversidade.

Letramento crítico

A linguagem constitui e influencia as formas como vemos e interpretamos o mundo. Ela organiza sentidos, proporciona visibilidades e invisibilidades e define o que é reconhecido como realidade. Nesse movimento, os discursos carregam marcas históricas, sociais e ideológicas que atravessam aquilo que se estabiliza e é aceito como verdade.

O letramento crítico (LC) insere-se nesse debate ao problematizar as relações de poder que atravessam os usos da linguagem. Trata-se de uma perspectiva voltada à formação de sujeitos capazes de agir diante das desigualdades sociais. Nesse sentido, Sardinha (2018) afirma que o LC

> [...] tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais

> justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade (Sardinha, 2018, p. 1).

Essa perspectiva compreende os sentidos como construções sociais, atravessadas pela ideologia, pelo contexto e pela história.

Tal perspectiva ganha materialidade quando observada no espaço escolar, especialmente em práticas centradas na temática da mulher, como ocorre durante o mês de março. Nesse período, circulam discussões, imagens, narrativas e representações sobre experiências femininas, desigualdades de gênero e formas de existência das mulheres na sociedade. Essas representações estão longe de ser neutras, embora frequentemente sejam naturalizadas. Elas se constroem por meio de escolhas linguísticas que moldam sentidos e posicionamentos sociais.

No Mês da Mulher, essas escolhas tornam-se ainda mais evidentes, pois diferentes formas de representar o feminino entram em circulação e disputam sentidos sobre presença, voz e lugar social. Sobre essa questão, Aguiar (2022) afirma que

> [...] a aprendizagem, na perspectiva do letramento, ocorre em práticas e eventos de letramento, que nada mais são do que trocas de relações históricas e multiculturais no âmago de nossa sociedade (Aguiar, 2022, p. 8271).

Nesse sentido, Aguiar (2022) reforça o caráter coletivo do questionamento e da reconstrução dos sentidos.

No ensino de línguas adicionais, essa perspectiva amplia o trabalho com a linguagem para além da dimensão estrutural, incorporando a análise das formas como os sentidos sociais são produzidos e naturalizados. O LC, nesse contexto, "[...] promove a reflexão, a transformação e a ação" (Cervetti; Pardales; Damico, 2001 *apud* Sardinha, 2018, p. 2). Menezes de Souza (2010, p. 2) reforça essa direção ao afirmar que "[...] preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico".

No espaço escolar, especialmente nas práticas relacionadas ao Mês da Mulher, circulam diferentes discursos sobre gênero. Essas discussões se cruzam com experiências diversas, marcadas por raça, classe, idade e gênero, produzindo múltiplas formas de interpretação da realidade, muitas vezes pautadas por discriminações.

A criticidade, portanto, ocupa um lugar central nesse processo. Para Janks (2018, p. 18), "[...] sem criticidade, a possibilidade de interromper esses discursos é reduzida", indicando a necessidade de uma postura de leitura que questione os sentidos estabilizados.

Decolonialidade

As perspectivas decoloniais emergem na América Latina como um campo de estudos voltado à compreensão e ao questionamento das estruturas de poder que permaneceram atuantes mesmo após o fim do colonialismo formal. Embora os processos de independência tenham encerrado a dominação política direta das metrópoles europeias, diversas formas de desigualdade

continuam sendo reproduzidas por meio das relações sociais, econômicas, culturais e epistemológicas. Nesse contexto, os estudos decoloniais buscam compreender como essas heranças coloniais permanecem influenciando a organização das sociedades contemporâneas.

Quijano (2005) aponta que a colonialidade do poder estabeleceu padrões de classificação social baseados na raça, os quais continuam estruturando as relações sociais após o colonialismo. Essa colonialidade manifesta-se também no campo dos saberes, legitimando os conhecimentos europeus como universais em detrimento de outras formas de saber. Assim, Mignolo (2008) argumenta que modernidade e colonialidade são inseparáveis, pois o projeto moderno europeu dependeu da exploração colonial e da imposição de modos de interpretar o mundo.

No campo educacional, as contribuições de Walsh (2009) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com o questionamento das desigualdades historicamente naturalizadas. Para a autora, a educação deve possibilitar a construção de novos modos de pensar e agir, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e social presente nos diferentes contextos educativos. Nesse sentido, Walsh (2009, p. 25) defende a construção de "[...] maneiras outras de pensar, ser, estar, aprender, ensinar e viver", capazes de desafiar as lógicas excludentes produzidas pela colonialidade.

A partir dessa perspectiva, a escola pode constituir-se como um espaço de reflexão crítica acerca das relações de poder que atravessam a sociedade. Ao problematizar discursos naturalizados e incentivar o diálogo sobre questões sociais, o ambiente

escolar contribui para a formação de sujeitos mais conscientes das desigualdades presentes em seu cotidiano e mais preparados para questioná-las. As contribuições da decolonialidade mostram-se especialmente relevantes quando articuladas às discussões sobre gênero.

Compreender as desigualdades de gênero exige reconhecer que as experiências das mulheres não são homogêneas. Nesse contexto, destaca-se o conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Crenshaw (2002). A autora argumenta que diferentes formas de opressão atuam simultaneamente sobre determinados grupos sociais, produzindo experiências específicas de discriminação. Segundo Crenshaw (2002, p. 177), a interseccionalidade permite compreender "[...] as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação", evidenciando como raça, gênero, classe e outros marcadores sociais se articulam na produção das desigualdades.

Ao aproximar as contribuições da decolonialidade e da interseccionalidade, torna-se possível questionar perspectivas universalizantes que tomam a experiência de um único grupo de mulheres como referência para todas as demais. Ambas as abordagens evidenciam a necessidade de reconhecer a pluralidade das experiências humanas e de problematizar as estruturas de poder que, historicamente, produziram processos de exclusão e silenciamento.

No contexto escolar, essas reflexões mostram-se fundamentais para a promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade, o combate às discriminações e a construção de uma educação socialmente

crítica. Ao abordar temas como feminismo, representatividade feminina, estereótipos de gênero e as experiências de mulheres negras latino-americanas, o ensino de língua espanhola pode favorecer a problematização de discursos naturalizados e contribuir para a formação de estudantes capazes de compreender criticamente as relações de poder presentes na sociedade.

METODOLOGIA

Para colocar em prática nossa concepção teórica na sala de aula, optamos pela pesquisa-ação, uma vez que essa abordagem articula investigação e reflexão sobre a prática pedagógica em um processo contínuo de construção de conhecimentos. A escolha dessa abordagem metodológica relaciona-se ao caráter colaborativo das ações desenvolvidas no âmbito do PIBID, envolvendo supervisoras, pibidianas e estudantes na problematização de questões sociais e na construção coletiva de aprendizagens por meio do ensino de língua espanhola.

Nessa perspectiva, não ocupamos apenas a posição de pesquisadoras; estivemos diretamente envolvidas no contexto investigado, participando do planejamento, do desenvolvimento, da observação e da reflexão sobre as práticas realizadas. Essa dinâmica possibilitou a produção coletiva de conhecimentos, fundamentada nas experiências compartilhadas e na análise crítica das ações desenvolvidas ao longo do projeto.

Portanto, assim como Thiollent (1986, p. 22), acreditamos que a pesquisa-ação vai além da participação, pois exige "[...] produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate". Dessa forma, as aulas so-

bre gênero desenvolvidas durante o Dia Internacional da Mulher colaboraram para problematizar essa temática, tanto por romperem com um ensino focado apenas na gramática normativa quanto por possibilitarem que os estudantes compreendessem os discursos sociais de forma mais crítica.

É justamente para romper com essas narrativas hegemônicas que compreendemos a urgência de levar esse debate para o ambiente escolar. Afinal, se a questão da diversidade não for trabalhada em sala de aula com vistas ao desenvolvimento de atitudes e sentimentos de respeito às diferentes formas de ser e existir, consequentemente deixaremos de cumprir nossa responsabilidade na formação de sujeitos empáticos, sensíveis e comprometidos com a justiça social. Nessa perspectiva, não basta ensinar a ser tolerante ou tolerado, pois o respeito vai além disso. Ele exige o reconhecimento de que as diferenças existem e de que isso é o que torna o mundo mais plural e singular.

Para fundamentar essa preocupação, Tripp (2005) destaca que

> [...] em educação, o pesquisador tem em mira contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos, para aumentar o interesse, a autonomia ou a cooperação e assim por diante (Tripp, 2005, p. 457).

Diante disso, defendemos que as discussões pautadas no letramento crítico decolonial contribuíram para que nossas aulas se voltassem à problematização das questões sociais contemporâneas, tornando-as mais significativas para a educação linguística.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir das intervenções pedagógicas desenvolvidas durante o Mês da Mulher no âmbito do PIBID. Inicialmente, abordamos os processos de planejamento das atividades, destacando as escolhas metodológicas e os referenciais teóricos que orientaram a elaboração das propostas. Em seguida, analisamos as experiências vivenciadas durante a realização das aulas, considerando a participação dos estudantes, os diálogos construídos e as reflexões suscitadas ao longo das intervenções pedagógicas.

O planejamento das intervenções pedagógicas

As intervenções pedagógicas desenvolvidas durante o Mês da Mulher foram construídas coletivamente a partir de discussões realizadas entre as pibidianas e as supervisoras do subprojeto PIBID/Espanhol, tendo como principal objetivo promover reflexões críticas acerca das questões de gênero por meio do ensino de língua espanhola. Buscou-se, assim, romper com abordagens meramente comemorativas da data, frequentemente associadas à exaltação da figura feminina, sem que sejam problematizadas as condições históricas e sociais que tornam necessária a luta das mulheres por direitos e reconhecimento.

Nesse sentido, as ações didático-pedagógicas foram elaboradas considerando a sala de aula como um espaço de reflexão sobre as relações de poder presentes nos discursos e nas práticas sociais. As escolhas de textos, imagens, dinâmicas e atividades buscaram estimular a participação dos estudantes e favorecer a

construção de leituras críticas sobre as desigualdades de gênero presentes no cotidiano.

Experiências e realizações das aulas

As intervenções pedagógicas foram desenvolvidas em duas turmas distintas, conduzidas por pibidianas diferentes, mas organizadas a partir de uma mesma proposta didático-pedagógica. Embora cada aula tenha seguido percursos próprios, ambas partiram do objetivo comum de problematizar as desigualdades de gênero por meio do ensino da língua espanhola, promovendo espaços de diálogo, reflexão e participação ativa dos estudantes. Neste capítulo, destacamos duas dessas intervenções, entre as diversas ações desenvolvidas a partir da temática proposta.

Como ponto de partida, as duas aulas iniciaram com a dinâmica "Yo nunca", inspirada na brincadeira "Vivo ou morto". Nessa adaptação, todos os estudantes permaneciam de pé e, à medida que ouviam afirmações relacionadas às desigualdades de gênero, sentavam-se caso se identificassem com as situações, seja por já tê-las vivenciado, presenciado ou mesmo reproduzido em algum momento.

Apesar da simplicidade e do caráter lúdico da dinâmica, a atividade revelou um significativo potencial reflexivo. As respostas dos estudantes indicaram que a maior parte das situações apresentadas fazia parte de suas vivências cotidianas. Ao longo da atividade, surgiram relatos de experiências ocorridas no ambiente escolar, familiar e em outros espaços de convivência. Enquanto alguns estudantes afirmavam que determinadas atitudes eram apenas brincadeiras, outros passaram a questionar essas

práticas durante a própria discussão, percebendo que comportamentos aparentemente inofensivos podem reforçar desigualdades e estereótipos de gênero.

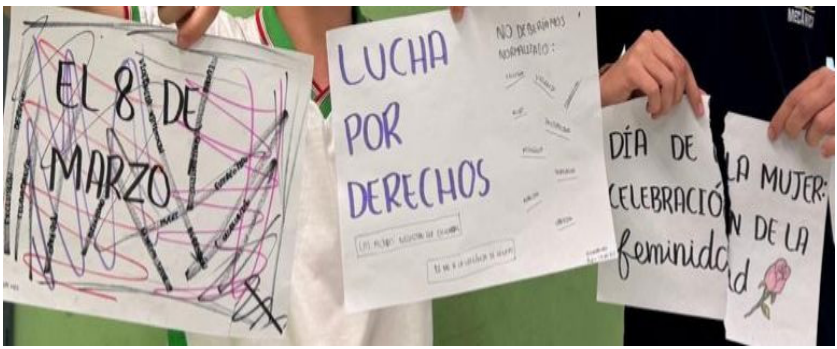
Esse momento inicial mostrou-se fundamental para aproximar o tema da realidade dos alunos. Mais do que responder às afirmações propostas, eles passaram a compartilhar experiências, justificar seus posicionamentos e ouvir diferentes perspectivas dos colegas. Dessa forma, a dinâmica deixou de ser apenas uma atividade de movimentação corporal para tornar-se um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de conhecimentos, no qual os próprios estudantes assumiram papel central na condução das discussões.

A partir desse momento, as aulas seguiram encaminhamentos distintos, mas complementares. Em uma das experiências, a turma realizou, em grupos, a atividade "Titular Alternativo", na qual deveria reformular criticamente a manchete "El 8 de marzo: día para homenajear a la mujer". As produções demonstraram a compreensão, por parte dos estudantes, da necessidade de romper com a perspectiva comemorativa frequentemente atribuída ao Dia Internacional da Mulher.

Em vez de enfatizar a ideia de homenagem, os estudantes produziram novos títulos que ressaltavam a data como um marco de luta, resistência e reivindicação por direitos, evidenciando uma compreensão mais ampla de seu significado histórico. Durante a apresentação das produções, explicaram o que pretendiam expressar por meio de seus desenhos e produções escritas. A Figura 1 ilustra esse movimento, evidenciando como a romantização da data foi simbolicamente "rasgada" para dar

lugar a palavras de ordem em defesa dos direitos das mulheres e das conquistas que ainda precisam ser alcançadas.

Figura 1 – Produção da atividade "Titular Alternativo" pela dupla A



Fonte: As autoras (2026).

Na outra experiência, o aprofundamento das discussões ocorreu por meio da apresentação e da problematização de conceitos como desigualdade de gênero, estereótipos de gênero, machismo, preconceito, teto de vidro e interseccionalidade. Embora alguns desses termos fossem desconhecidos pelos estudantes, as discussões revelaram que muitos já haviam presenciado ou vivenciado situações relacionadas a essas problemáticas. Assim, os conceitos deixaram de ser apresentados de forma abstrata e passaram a ser compreendidos à luz das experiências compartilhadas pela própria turma.

Posteriormente, a turma foi organizada em trios, que receberam situações-problema para identificar os estereótipos presentes, analisar suas consequências e elaborar possíveis formas de intervenção. A atividade possibilitou que os estudantes

relacionassem os conceitos discutidos às situações do cotidiano, refletindo sobre seus impactos e propondo alternativas fundamentadas no respeito às diferenças e na promoção da equidade. A Tabela 1 apresenta uma das respostas produzidas pelos grupos durante a atividade.

Tabela 1 - Resposta elaborada pelo Grupo 3 na atividade de análise de situações-problema.

Caso	Un grupo de amigos hace chistes sobre las mujeres que conducen
Estereotipo	La idea de que las mujeres son pésimas conductoras
Consecuencia	Tienen las disminución de las mujeres con CNH o muchas no conducen
Intervención	Responder a los chistes con una pregunta con datos sobre los choques y infraciones para hacer que el grupo reflexione

Fonte: As autoras (2026).

Em ambas as experiências, muitas reflexões partiram espontaneamente das vivências dos alunos, especialmente de questões relacionadas às brincadeiras da infância, à divisão das tarefas domésticas e às expectativas direcionadas a meninas e meninos. Outro aspecto significativo foi a dificuldade apresentada por parte das turmas em justificar determinadas crenças relacionadas aos papéis atribuídos a homens e mulheres.

A partir disso, ao serem questionados sobre a origem dessas diferenças, muitos perceberam que reproduziam ideias socialmente naturalizadas sem refletir sobre seus processos de

construção histórica. Esse movimento favoreceu o reconhecimento de que os papéis de gênero não são naturais, mas aprendidos e continuamente reforçados por diferentes processos de socialização presentes na família, na escola e em outros espaços sociais.

Dessa forma, em ambas as intervenções, a língua espanhola constituiu-se como um meio de mediação para a construção dessas reflexões. O idioma deixou de ocupar apenas um lugar voltado ao desenvolvimento de competências linguísticas para tornar-se um instrumento de argumentação, diálogo e produção de sentidos acerca de questões que atravessam a realidade dos próprios estudantes. Assim, as atividades possibilitaram o uso da língua para expressar opiniões, compartilhar experiências e construir posicionamentos críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas analisadas neste capítulo evidenciam o potencial do ensino de língua espanhola na educação básica para promover a reflexão crítica e a formação cidadã. Ao articular o letramento crítico decolonial à realidade da sala de aula por meio de metodologias participativas, foi possível incentivar os estudantes a questionarem discursos hegemônicos de gênero em suas dimensões histórica e interseccional.

No âmbito da formação docente, a mediação desses debates sensíveis permitiu compreender a docência como uma prática ética e política, que articula teoria, prática e compromisso com a diversidade. Por fim, as ações desenvolvidas reafirmam a relevância do PIBID na formação inicial de professores, consolidando o ensino de línguas não apenas como um processo de desenvolvi-

mento de competências linguísticas, mas também como um espaço de transformação social e de reflexão crítica sobre a realidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. E. Letramento crítico e teoria socio-histórico e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição do sujeito. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 8268-8281, 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8739353. Acesso em: 01 jun. 2026

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (orgs.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018.

LOUREIRO, K. M. N. Nas confluências da educação: letramento crítico decolonial, linguagens e ensino. **Open Minds International Journal**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 44-54, 2025.

LUGONES, M. Colonialidad y género. ***Tabula Rasa***, n. 9, p. 73-101, 2008.

MENICONI, F. C.; IFA, S. Letramento crítico decolonial. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e suas epistemologias. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. v. 2. p. 137-144.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.116-142.

SARDINHA, P. M. M. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagem & Cidadania**, Rio Grande do Sul, v. 20, jan./dez., 2018. Disponível em: https://cutt.ly/Eny4aFt. Acesso em: 30 mai. 2026.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108 p.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. *In*: OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. (orgs.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

30 O PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICAS DE APROXIMAÇÃO À CULTURA ESCRITA[14]

Gabriela Ferreira dos Santos Gonçalves
Lucélia Alexandre da Silva
Mônica Patrícia da Silva

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere à apropriação da linguagem oral e escrita. Nesse contexto, a ludicidade, articulada às práticas pedagógicas, apresenta-se como uma importante estratégia para promover aprendizagens significativas de maneira atrativa e contextualizada.

Por meio da literatura infantil, a criança estabelece contato com diferentes formas de linguagem, ampliando seu repertório cultural, simbólico e imaginativo. Quando articulada a

14 O presente trabalho insere-se no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um programa voltado à formação inicial de professores, que promove a aproximação entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica no cotidiano das escolas públicas. O PIBID tem como finalidade contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente, possibilitando aos licenciandos vivências significativas no ambiente escolar, por meio da participação em experiências didático-pedagógicas inovadoras e inclusivas.

jogos e brincadeiras, a literatura favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais e sociais, possibilitando experiências de aprendizagem mediadas pela interação, pela criatividade e pela experimentação. Diante disso, surge o seguinte questionamento: como as práticas pedagógicas mediadas pela literatura infantil favorecem experiências de inserção na cultura escrita de crianças do segundo período da Educação Infantil?

Assim, as intervenções pedagógicas desenvolvidas no CMEI buscaram promover práticas educativas na Educação Infantil que transcendessem a mera transmissão de conteúdos, com foco na inserção das crianças na cultura escrita por meio de experiências sensoriais, lúdicas e dialógicas. Partiu-se do pressuposto de que a aprendizagem da escrita deve considerar as múltiplas experiências das crianças com a linguagem. Com base na obra *Alfaletrar*, de Magda Soares (2020), compreende-se que toda criança é capaz de aprender quando inserida em um ambiente que favoreça o letramento por meio de práticas concretas e significativas.

A proposta empreendida nas ações do PIBID alinha-se à pedagogia freiriana ao compreender que ensinar exige criar possibilidades para a construção do conhecimento, valorizando o diálogo, a escuta e as experiências das crianças (Freire, 1996). As intervenções desenvolvidas buscaram considerar os conhecimentos prévios das crianças, promovendo momentos de investigação, curiosidade e participação ativa nas atividades pedagógicas.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência desenvolvido a partir das vivências de bolsistas de iniciação à docência em uma turma do segundo período da Educação Infantil de um CMEI da cidade de Maceió/AL, composta por crianças de cinco anos de idade. Adotou-se uma abordagem qualitativa, uma vez que o estudo buscou compreender os processos de aprendizagem e as experiências construídas pelas crianças no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas. Conforme Lüdke e André (1986, p. 11), "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento". Utilizaram-se a observação participante e o diário de campo como procedimentos e instrumentos de registro, possibilitando acompanhar as interações, os processos de aprendizagem e as manifestações das crianças em seu contexto cotidiano.

As ações pedagógicas foram desenvolvidas por meio de atividades fundamentadas na literatura infantil e articuladas a jogos, brincadeiras, experiências sensoriais, recursos audiovisuais e propostas investigativas, visando favorecer a aproximação das crianças com a cultura escrita de maneira lúdica e significativa. Entre as experiências realizadas, destacam-se contações de histórias, atividades sensoriais, exploração de materiais concretos e vivências relacionadas ao cotidiano infantil. A análise das experiências ocorreu de forma descritiva e reflexiva, buscando compreender de que modo as práticas pedagógicas mediadas pela literatura infantil e pela ludicidade contribuíram para o desenvolvimento da oralidade, da imaginação, da interação social e das experiências de inserção na cultura escrita na Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento das crianças, possibilitando-lhes transitar por diferentes mundos, ampliar a imaginação e descobrir novas possibilidades para além de sua realidade imediata. Quando articulado a experiências lúdicas, o contato com o texto literário torna-se ainda mais significativo, podendo despertar o interesse pela leitura, contribuir para a formação de futuros leitores e estimular a criatividade e o pensamento crítico.

O contato com histórias desde a Educação Infantil favorece experiências de escuta, interpretação e produção de sentidos, constituindo-se como um importante caminho de aproximação com a cultura escrita. "Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução [...]" (Abramovich, 1997, p. 24). Nesse sentido, a literatura infantil ultrapassa o caráter recreativo e assume uma dimensão formativa e pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento integral. A formação do sujeito leitor inicia-se por meio da escuta, do encantamento pelas narrativas e do contato com livros e diferentes práticas de linguagem. Como afirma Freire, "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989, p. 9), indicando que as crianças constroem interpretações e significados a partir de suas vivências e interações com o meio. Assim, a literatura infantil, ao promover experiências de imaginação, escuta e diálogo, contribui para a inserção das crianças em práticas significativas relacionadas à linguagem e à cultura escrita.

Na Educação Infantil, o brincar constitui uma linguagem própria das crianças e um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Por meio dos jogos e das brincadeiras, elas experimentam, interagem, imaginam e constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

> Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (Kishimoto, 2011, p. 36-37).

Quando articuladas à literatura infantil, as práticas lúdicas ampliam as possibilidades pedagógicas, pois permitem que as crianças se envolvam com os temas das narrativas por meio de experiências concretas, investigativas e criativas. Nessas vivências, o brincar constitui-se como mediador das aprendizagens e fortalece a participação ativa das crianças no processo educativo. A ludicidade contribui, assim, para práticas pedagógicas que respeitam as especificidades da infância e reconhecem as crianças como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A construção da cultura escrita na Educação Infantil deve ocorrer de forma significativa, integrada às experiências vivenciadas pelas crianças e sem antecipar práticas escolarizadas próprias da alfabetização formal. Trata-se de possibilitar sua inserção em contextos de uso social da leitura e da escrita, favorecendo o contato com diferentes linguagens, narrativas e práticas de letramento. Nesse sentido, a aproximação com a cultura

escrita não significa antecipar a escolarização, mas proporcionar experiências que permitam às crianças compreenderem os usos e as funções sociais da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2020), alfabetização e letramento constituem processos distintos, porém indissociáveis, que devem ser desenvolvidos de maneira articulada. Nessa perspectiva, a aproximação das crianças com a escrita pode ocorrer por meio de práticas significativas de linguagem, nas quais elas participem de situações reais de leitura e escrita. Como afirma a autora, "Alfabetizar e Letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando" (Soares, 2020).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil e são fundamentais para promover experiências que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, inclusive no que se refere às práticas de linguagem e à inserção na cultura escrita (Brasil, 2010). Assim, o contato com livros e histórias, as rodas de conversa, os registros e as experiências mediadas pela oralidade constituem importantes caminhos para aproximar as crianças da cultura escrita de maneira significativa e coerente com as especificidades da infância.

O TRABALHO INTERVENTIVO COM LITERATURA INFANTIL NO PIBID

As ações desenvolvidas no PIBID possibilitaram a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na literatura infantil, na ludicidade e nas experiências significativas viven-

ciadas pelas crianças. As intervenções buscaram favorecer o desenvolvimento integral por meio de propostas que envolveram imaginação, criatividade, oralidade, interação social e inserção na cultura escrita. As atividades realizadas contemplaram experiências sensoriais, contações de histórias, propostas lúdicas com materiais concretos e vivências investigativas relacionadas ao cotidiano infantil.

As práticas desenvolvidas favoreceram a participação ativa das crianças, despertando curiosidade, envolvimento e diferentes formas de expressão durante os momentos pedagógicos. Além disso, as ações contribuíram para a formação docente dos(as) pibidianos(as), possibilitando a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento da sensibilidade pedagógica e a construção de um olhar mais atento às necessidades, aos interesses e às potencialidades das crianças. A seguir, serão apresentadas algumas das experiências desenvolvidas no contexto do PIBID.

Atividade em alusão a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla

Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, planejada pelos(as) pibidianos(as) sob a orientação da professora supervisora e da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em alusão à referida semana, foi realizada uma atividade sensorial baseada no livro *O Menino que Via com as Mãos*, de Alexandre Azevedo. A proposta buscou promover reflexões sobre diferentes formas de perceber e compreender o mundo, valorizando a inclusão, a empatia e o respeito às singula-

ridades. Por meio da construção de um livro sensorial ampliado e de uma caixa sensorial, foi possível proporcionar às crianças uma vivência significativa, articulando aspectos cognitivos, emocionais e sensoriais ao processo de aprendizagem.

O momento da atividade sensorial constituiu-se como um dos mais marcantes da proposta. Desde a apresentação da obra *O Menino que Via com as Mãos*, foi possível perceber o interesse e o envolvimento das crianças. Ao ampliar o livro e incorporar elementos sensoriais, buscou-se favorecer o acesso de todas às imagens e aos diferentes elementos da narrativa, criando um espaço coletivo de participação e interação. Durante a contação da história, observou-se o envolvimento das crianças, evidenciado pela atenção, pela curiosidade e pelas diferentes reações diante dos acontecimentos narrados. A experiência possibilitou refletir sobre outras formas de perceber, compreender e "ler" o mundo, para além da experiência predominantemente visual.

Com a apresentação da caixa sensorial, observou-se um aumento da expectativa e da curiosidade do grupo. As crianças demonstraram interesse em descobrir os objetos que estavam em seu interior, compartilhando hipóteses e comentários entre si. Ao colocarem as mãos na caixa, algumas demonstraram surpresa, enquanto outras exploraram os materiais com maior cautela. Esse momento possibilitou que diferentes sensações fossem percebidas e verbalizadas, favorecendo a exploração de características como textura, peso, forma e consistência dos objetos.

As expressões e reações das crianças demonstraram diferentes modos de vivenciar a experiência. Algumas exploraram os materiais cuidadosamente, enquanto outras demonstraram

maior espontaneidade e rapidez durante a exploração. Em ambos os casos, o contato com diferentes texturas e objetos favoreceu a construção de percepções e a ampliação do vocabulário utilizado para descrever as sensações experimentadas. A atividade também possibilitou abordar, de maneira concreta e significativa, a importância de considerar diferentes formas de perceber e interagir com o mundo, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de empatia e respeito às diferenças.

A participação das crianças foi intensa e significativa, envolvendo curiosidade, interação, descobertas e compartilhamento de experiências. O ambiente tornou-se espaço de diálogo e aprendizagem, no qual corpo, emoção e imaginação estiveram articulados. Dessa forma, a atividade ultrapassou a dimensão de uma proposta pontual e constituiu-se como uma experiência sensorial e afetiva que favoreceu a reflexão sobre inclusão, diversidade e diferentes formas de aprendizagem.

Para nós, pibidianas, participar de todas as etapas do processo, desde a idealização e a construção dos materiais até a adaptação do livro e a realização da atividade com as crianças, constituiu uma experiência formativa significativa. A vivência possibilitou articular conhecimentos teóricos e práticos, desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas e ampliar a compreensão sobre a importância de considerar as singularidades das crianças no planejamento das práticas educativas. O envolvimento observado durante a atividade reforçou a relevância de construir experiências pedagógicas que promovam participação, inclusão, respeito às diferenças e aprendizagens significativas.

Atividade "A Linha Assanhada"

A experiência de contação da história *A Linha Assanhada*, poema de Carlos Jorge, constituiu-se como um momento significativo para as crianças. A proposta despertou curiosidade e encantamento, uma vez que a narrativa se estruturava de forma dinâmica, permitindo que uma simples linha se transformasse gradativamente em diferentes figuras e objetos do cotidiano, como casa, coração, carro, flor, torta e reta. Essa transformação contínua instigou o imaginário infantil e provocou surpresa a cada nova forma apresentada.

Durante a contação, foi possível observar a atenção das crianças voltada para cada etapa da narrativa. Seus olhares acompanhavam atentamente o movimento e as mudanças da linha, enquanto muitas verbalizavam hipóteses sobre o que aquela forma poderia representar. Esse envolvimento demonstra não apenas o interesse pela história, mas também a mobilização de habilidades cognitivas relacionadas à antecipação, à interpretação e à associação de ideias. Além disso, a proposta favoreceu a ampliação do repertório simbólico das crianças, uma vez que a linha deixou de ser percebida apenas como um objeto simples e passou a representar diferentes possibilidades de criação.

Após a contação, foi proposta uma atividade prática com a utilização de pedaços de lã, possibilitando que cada criança criasse suas próprias representações. A experiência mostrou-se especialmente significativa por favorecer a expressão individual e a criatividade. De maneira espontânea, as crianças manipularam os fios e deram forma às suas ideias, produzindo represen-

tações diversas, como máquina de lavar, bola e letras iniciais de seus nomes, entre outras criações.

Esse processo evidenciou a capacidade inventiva das crianças e os diferentes modos pelos quais interpretam e representam o mundo ao seu redor. Outro aspecto relevante foi a interação estabelecida entre elas, uma vez que muitas compartilhavam suas ideias, observavam as produções dos colegas e, a partir dessas trocas, construíam novas possibilidades. Esse movimento colaborativo contribuiu para o desenvolvimento das relações sociais e para o reconhecimento e respeito às diferentes formas de expressão.

Ao retomar a proposta por meio da releitura da história, foi possível observar mudanças na forma como as crianças se envolviam com a atividade. Ao serem novamente convidadas a utilizar a lã, muitas demonstraram maior segurança para construir letras e formar seus próprios nomes. Esse momento foi marcado por entusiasmo e satisfação diante das produções realizadas. A experiência evidencia o potencial de propostas lúdicas e significativas para favorecer aprendizagens relacionadas à linguagem escrita e à construção da identidade, especialmente quando as crianças são convidadas a explorar e representar elementos que fazem parte de suas próprias experiências.

Durante a releitura, as crianças demonstraram entusiasmo ao reconhecer a narrativa e maior segurança na realização da proposta. Algumas expressavam alegria ao conseguir formar letras, enquanto outras solicitavam o apoio dos colegas ou das pibidianas, estabelecendo um ambiente de cooperação e apoio mútuo. Essas interações possibilitaram observar diferentes rit-

mos de aprendizagem e reforçaram a importância da mediação pedagógica e da colaboração entre as crianças durante as experiências educativas.

Essa vivência revelou o potencial de práticas pedagógicas que articulam ludicidade, criatividade e intencionalidade educativa. Para nós, participar do planejamento e do desenvolvimento da proposta foi uma experiência formativa significativa, pois possibilitou vivenciar o cotidiano escolar e articular conhecimentos teóricos e práticos. Planejar, executar, observar e acompanhar as manifestações das crianças permitiu compreender, em contexto concreto, a importância de estratégias didáticas que valorizem o protagonismo infantil e considerem os diferentes modos de participação e expressão.

A experiência reforçou, ainda, a relevância do trabalho coletivo, da observação e da escuta atenta às necessidades e potencialidades das crianças. Constituiu-se como uma oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos, tanto para as crianças, que puderam experimentar diferentes formas de criação e expressão, quanto para nós, pibidianas, em processo de formação docente. A construção e o desenvolvimento da proposta contribuíram, assim, para ampliar nossa compreensão sobre a importância de práticas pedagógicas lúdicas, significativas e intencionalmente planejadas na Educação Infantil.

Atividade "De Onde Vem o Ovo?"

A atividade "De Onde Vem o Ovo?" teve como objetivo aproximar as crianças de experiências de linguagem e literatura infantil de forma lúdica e interativa, articulando recursos

audiovisuais e vivências concretas relacionadas ao cotidiano. Inicialmente, foi exibido o vídeo *De Onde Vem o Ovo?*, do canal "De Onde Vem?", no YouTube, no qual a personagem Kika dialoga com sua mãe de maneira curiosa e investigativa, levantando questionamentos sobre a origem do ovo. A narrativa apresentada em formato audiovisual despertou o interesse das crianças, especialmente por sua linguagem acessível, dinâmica e visualmente atrativa.

Antes da exibição do vídeo, foi realizada uma roda de conversa com a turma, na qual foram questionadas sobre a origem do ovo. As respostas foram variadas: algumas crianças afirmaram que o ovo vinha do mercado, enquanto outras disseram que vinha da galinha, embora ainda demonstrassem dúvidas sobre esse processo. Esse momento inicial possibilitou identificar conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, estimular a curiosidade e a formulação de hipóteses acerca da temática proposta.

Após o diálogo, a turma foi conduzida ao galinheiro do CMEI, espaço que despertou entusiasmo e surpresa. Durante a visita, ocorreu um momento inesperado: uma das galinhas havia acabado de colocar um ovo no ninho. A reação das crianças foi imediata, com expressões de espanto, alegria e curiosidade. Algumas apontavam para o ninho, outras se aproximavam cuidadosamente, enquanto várias demonstravam encantamento diante de uma situação que, para algumas, era conhecida principalmente por meio das falas dos adultos ou da observação dos ovos disponíveis no mercado. A experiência possibilitou relacionar as informações apresentadas no vídeo com uma situação concreta vivenciada no próprio espaço escolar.

A proposta permitiu ampliar as possibilidades de contato das crianças com diferentes linguagens, articulando o audiovisual, a oralidade, a observação e a experiência concreta. Nesse sentido, o vídeo constituiu um recurso mediador da aprendizagem, favorecendo a atenção, a escuta e o envolvimento com a temática. A atividade também evidenciou as possibilidades de utilização de recursos tecnológicos em articulação com experiências presenciais, considerando que as crianças participam cada vez mais de contextos marcados pela presença de linguagens digitais e multimodais.

Além disso, a proposta aproximou literatura infantil, ludicidade e investigação, possibilitando que as crianças construíssem conhecimentos por meio da observação, da interação, da formulação de hipóteses e da experiência direta. O encantamento manifestado ao longo da atividade evidenciou o potencial de experiências significativas e contextualizadas para favorecer aprendizagens na Educação Infantil. A vivência também contribuiu para os objetivos propostos neste trabalho, ao integrar diferentes linguagens, experiências lúdicas e situações concretas ao cotidiano escolar, favorecendo a oralidade, a curiosidade, a interação e a aproximação das crianças com práticas relacionadas à cultura escrita.

A atividade possibilitou, ainda, compreender a importância da escuta sensível e da valorização da curiosidade infantil no planejamento pedagógico. Observar as reações das crianças diante da descoberta do ovo no galinheiro evidenciou como situações simples do cotidiano, quando mediadas de maneira intencional e significativa, podem constituir oportunidades de

aprendizagem, interação e construção de conhecimentos. A experiência reforçou a relevância do PIBID na aproximação entre universidade e escola, permitindo-nos, enquanto futuros(as) docentes, desenvolver um olhar mais atento, sensível e reflexivo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Participar desse processo contribuiu não apenas para nossa formação acadêmica, mas também para a construção da identidade docente, fortalecendo o compromisso com uma educação problematizadora, lúdica, significativa e centrada nas experiências e nos interesses das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências realizadas no PIBID evidenciaram que a articulação entre literatura infantil e práticas lúdicas pode favorecer a aprendizagem e a aproximação das crianças com a cultura escrita. Durante as rodas de leitura e as atividades desenvolvidas a partir das histórias, foi possível observar envolvimento, curiosidade, participação e produção de sentidos pelas crianças, mediados pelas intervenções pedagógicas. A literatura, articulada a diferentes linguagens e à exploração dos espaços escolares, possibilitou que elas estabelecessem relações entre narrativa, observação e descoberta. Além disso, experiências como as apresentadas neste relato aproximaram as crianças da cultura escrita não por meio da antecipação formal da alfabetização, mas pela inserção em práticas significativas de linguagem, escuta, curiosidade e construção de sentidos. As intervenções realizadas demonstraram que a literatura infantil, os jogos, as brincadeiras e as experiências investigativas podem constituir práticas pedagó-

gicas potentes para favorecer aprendizagens na infância, respeitando o brincar, a descoberta e o protagonismo infantil.

No que se refere à nossa formação docente, as experiências vivenciadas no PIBID constituíram um processo formativo de grande relevância, pois possibilitaram a aproximação entre os conhecimentos teóricos construídos na universidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. O planejamento, a execução e a reflexão sobre as intervenções favoreceram o desenvolvimento de aspectos essenciais à docência, como a observação sensível, a escuta atenta das crianças, a mediação das aprendizagens, o trabalho colaborativo e a elaboração de propostas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Além disso, as vivências fortaleceram nossa identidade profissional, ampliaram a compreensão sobre as especificidades da infância e reafirmaram o compromisso com uma educação pautada na ludicidade, na inclusão, no respeito às singularidades e na promoção de experiências que valorizem o protagonismo infantil. Dessa forma, o programa mostrou-se fundamental tanto para as experiências de aprendizagem das crianças quanto para a construção de uma prática docente crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

31 PARLENDAS E ADIVINHAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DESENVOLVIDAS NO PIBID

Camylle Vitória Nascimento
Julia Mota da Fonseca
Melissa Torres Xavier
Mônica Patrícia da Silva

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e é fundamental para o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos, como os cognitivos, afetivos, sociais e aqueles relacionados à linguagem. Antes mesmo do ensino formal e sistemático da alfabetização, a criança já estabelece contato com o mundo letrado ao ouvir histórias, manusear livros, observar palavras e letras em diferentes espaços e perceber a escrita presente em seu cotidiano. É nesse sentido que o letramento ganha relevância como dimensão importante das práticas pedagógicas voltadas às crianças na Educação Infantil.

Ao conceituar o termo letramento, Magda Soares (2009, p. 17) o define como "[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever". A partir dessa definição, a au-

tora apresenta aspectos fundamentais para a compreensão do conceito de letramento, entre eles, a diferenciação em relação à alfabetização, aspecto que nos interessa destacar: a criança pode ainda não estar alfabetizada, mas já participar de práticas de letramento. Conforme a autora, a criança que ainda não se encontra alfabetizada, "[...] mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função [...]" (Soares, 2009, p. 24), encontrando-se, portanto, inserida em práticas sociais de leitura e escrita.

O Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil (Maceió, 2020) estabelece que as crianças tenham contato com a linguagem escrita por meio de atividades relacionadas ao eixo do letramento e às vivências da cultura da infância. Assim, as instituições de pré-escola devem proporcionar experiências que possibilitem às crianças interagir com textos, palavras e letras, ampliando sua inserção na cultura escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que subsidia o Referencial, reconhece a linguagem como dimensão central das experiências educativas na Educação Infantil. As linguagens oral e escrita estão contempladas no documento, estabelecendo que o contato com a escrita não deve se restringir à decodificação de letras e palavras, mas promover experiências significativas com a linguagem em seus diferentes usos sociais. Em consonância com o Referencial Curricular de Maceió e a BNCC, as atividades desenvolvidas pelas bolsistas do PIBID foram planejadas e realizadas, durante o primeiro ano do projeto, em articulação com essas orientações e com a proposta pedagógica da instituição.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca proporcionar aos estudantes de licenciatura uma formação teórico-prática, a partir da inserção no cotidiano e na realidade das escolas públicas e da aproximação entre docentes da Educação Básica e discentes em formação. O Subprojeto de Alfabetização do curso de Pedagogia, desenvolvido pelo Núcleo de Iniciação à Docência (NID) em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), ao longo do ano de 2025, teve como eixo central as práticas de letramento. Alinhadas à concepção de Educação Infantil adotada pelo Referencial Curricular de Maceió, pela BNCC e pelas práticas pedagógicas da instituição, as atividades propostas buscaram proporcionar às crianças experiências com a linguagem escrita, a oralidade, a escuta e diferentes gêneros textuais.

Entende-se por práticas de letramento o conjunto de atividades sociais que mobilizam a língua escrita em contextos específicos e para finalidades determinadas (Kleiman, 1995). Com base nessa concepção, as atividades desenvolvidas não se restringiram à aprendizagem do sistema de escrita, mas buscaram ampliar a compreensão das crianças acerca das funções e dos significados socialmente construídos por meio das práticas de leitura e escrita.

O uso de gêneros textuais na Educação Infantil encontra respaldo no Referencial Curricular de Maceió, que prevê o trabalho com uma diversidade de gêneros em diferentes contextos educativos. Para este capítulo, foram selecionados dois gêneros textuais: as parlendas e as adivinhas. A escolha desses gêneros justifica-se por características que lhes são inerentes, como a lu-

dicidade, as possibilidades de exploração das palavras por meio de brincadeiras, o trabalho com a oralidade e o estímulo à imaginação, dimensões significativas para as crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo relatar e analisar as experiências vivenciadas no PIBID, em um CMEI da cidade de Maceió, com uma turma do 2º período (5 e 6 anos), voltadas à aproximação das crianças com as linguagens oral e escrita por meio do desenvolvimento de atividades com os gêneros textuais parlendas e adivinhas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2025, p. 25), "[...] se ocupa, dentro das ciências sociais, com o universo dos significados, dos motivos [...]" e compreende que o "[...] objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos".

O relato de experiência caracteriza-se pela descrição de vivências em contextos práticos, acompanhada de reflexão crítica sobre os acontecimentos e articulada ao referencial teórico que fundamenta a prática (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Os materiais que fundamentam este relato incluem observações, diários de campo, registros fotográficos e planejamentos de atividades, produzidos ao longo do desenvolvimento do Subprojeto e analisados à luz do referencial teórico sobre letramento adotado neste trabalho.

CULTURA LETRADA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA INFÂNCIA

A inserção das crianças na cultura letrada ocorre desde os primeiros anos de vida, por meio das interações estabelecidas

com diferentes práticas de leitura, escrita e oralidade presentes no cotidiano. Antes mesmo da alfabetização formal, as crianças convivem com palavras, símbolos, livros, histórias, embalagens, placas e diversos textos que circulam socialmente, construindo conhecimentos sobre os usos e as funções da linguagem escrita em diferentes contextos. Nesse sentido, a cultura letrada compreende o conjunto de experiências sociais que envolvem a leitura e a escrita em uma sociedade, possibilitando aos sujeitos participar de práticas mediadas pela linguagem.

No contexto da Educação Infantil, o contato com a cultura letrada não deve estar associado à antecipação da alfabetização formal, mas à promoção de experiências significativas com as linguagens oral e escrita. Tal perspectiva rompe com concepções tradicionais centradas na memorização mecânica de letras e sílabas, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos e participante de práticas de linguagem desde a infância.

Segundo Magda Soares (2009), alfabetização e letramento são processos distintos, embora indissociáveis. Enquanto a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita, o letramento relaciona-se à inserção dos sujeitos em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Dessa forma, mesmo sem dominar convencionalmente o sistema de escrita, a criança já pode participar de experiências de letramento presentes em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, Soares (2009) destaca que crianças que manuseiam livros, escutam histórias, observam textos e brincam com a escrita já vivenciam experiências relacionadas à

cultura letrada. Essa concepção amplia a compreensão sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, evidenciando que as experiências com a linguagem devem ocorrer de forma contextualizada, lúdica e significativa, respeitando as especificidades da infância.

Em consonância com essa perspectiva, Angela Kleiman (1995) compreende o letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos específicos e para diferentes finalidades. A partir dessa abordagem, entende-se que o trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa favorecer situações em que as crianças possam interagir com diferentes manifestações da linguagem, ampliando suas possibilidades de expressão, comunicação e participação social.

Além disso, o contato com a cultura letrada contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do repertório linguístico e cultural das crianças. Conforme afirma Paulo Freire (1989), "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989, p. 9), evidenciando que a construção do conhecimento ocorre a partir das experiências sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos. Dessa forma, as práticas de letramento desenvolvidas na infância devem considerar os saberes, as vivências e as formas de interação das crianças com o mundo, promovendo experiências que articulem linguagem, brincadeira e participação social.

Linguagem oral e escrita na infância

A linguagem oral constitui uma das principais formas de interação da criança com o mundo, sendo fundamental para o

desenvolvimento da comunicação, da socialização e da aprendizagem. É por meio da oralidade que as crianças expressam sentimentos, desejos, opiniões e experiências, estabelecendo relações com outros sujeitos e construindo conhecimentos acerca da realidade que as cerca. Na Educação Infantil, o desenvolvimento da linguagem ocorre nas interações cotidianas, nas brincadeiras, nas narrativas, nas músicas, nas rodas de conversa e em diferentes situações comunicativas vivenciadas pelas crianças.

Na perspectiva de Lev Vygotsky (1998), o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Para o autor, os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão profundamente relacionados às relações estabelecidas socialmente. Assim, as experiências linguísticas promovidas no ambiente escolar exercem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social infantil, pois possibilitam às crianças participar ativamente de práticas de comunicação e de construção de sentidos.

A oralidade também possui importante relação com o desenvolvimento da linguagem escrita. Ao participar de situações de escuta, diálogo, contação de histórias e contato com diferentes textos, as crianças elaboram conhecimentos acerca das características e das funções da escrita, compreendendo gradativamente seus usos sociais. Conforme aponta Emília Ferreiro (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal, apropriando-se progressivamente de conhecimentos relacionados ao sistema de escrita por meio das experiências vivenciadas em seu cotidiano.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil não deve assumir caráter mecanicista ou antecipatório da escolarização formal. Quando reduzidas à repetição de letras, sílabas e exercícios descontextualizados, as práticas pedagógicas desconsideram as formas próprias pelas quais as crianças aprendem e interagem com o mundo. Em oposição a essa perspectiva, a valorização da oralidade, da escuta, da imaginação e das interações possibilita que as crianças construam experiências significativas com a linguagem, reconhecendo-a como prática social viva e presente em seu cotidiano.

Dessa maneira, as práticas relacionadas à oralidade e à escrita precisam ocorrer de forma integrada, significativa e contextualizada, respeitando os interesses, as necessidades e as formas de expressão das crianças. O ambiente educativo deve favorecer experiências em que as crianças possam ouvir, falar, imaginar, questionar, brincar e produzir sentidos por meio da linguagem, ampliando suas possibilidades de participação cultural e social.

Dispositivos normativos e a valorização da linguagem na Educação Infantil

As concepções de infância, linguagem e letramento discutidas anteriormente encontram respaldo nos documentos normativos que orientam a Educação Infantil brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que essa etapa da educação básica deve assegurar experiências que promovam a escuta, a fala, o pensamento, a imaginação e o contato das

crianças com diferentes práticas de linguagem, reconhecendo-as como sujeitos ativos na construção de conhecimentos.

Entre os campos de experiências propostos pela BNCC, destaca-se "Escuta, fala, pensamento e imaginação", que enfatiza a importância de proporcionar situações em que as crianças possam expressar sentimentos, ideias, desejos e experiências por meio de diferentes linguagens. O documento compreende que as crianças participam, desde muito pequenas, de práticas comunicativas presentes em seu cotidiano e, por isso, devem vivenciar propostas pedagógicas que ampliem suas formas de expressão e interação com as linguagens oral e escrita.

A BNCC também reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Tal concepção distancia-se de propostas centradas na escolarização precoce e reforça a necessidade de ações educativas contextualizadas, significativas e articuladas às experiências infantis. Assim, o contato com a cultura escrita deve ocorrer por meio de situações que despertem a curiosidade, a imaginação, a escuta e a participação ativa das crianças em práticas sociais de linguagem.

Em consonância com a BNCC, o Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil (2020) destaca a importância de promover práticas pedagógicas voltadas à cultura letrada, assegurando às crianças experiências relacionadas à leitura, à oralidade, à escuta e ao contato com diferentes textos presentes em seu contexto social e cultural. O documento orienta que as instituições de Educação Infantil proporcionem situações que favoreçam a interação das crianças com histórias, livros, palavras,

brincadeiras orais e diferentes manifestações da linguagem, valorizando as especificidades da infância e os processos de construção de sentidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) também reforçam a compreensão da criança como sujeito histórico, social e de direitos, defendendo práticas pedagógicas fundamentadas nas interações e nas brincadeiras. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das linguagens oral e escrita não se reduz à apropriação técnica da leitura e da escrita, mas envolve a inserção das crianças em experiências culturais e sociais mediadas pela linguagem.

Dessa forma, as práticas de letramento desenvolvidas na Educação Infantil precisam considerar a linguagem como elemento essencial da formação humana, possibilitando às crianças experiências que articulem oralidade, escuta, imaginação, interação e cultura escrita. Nesse contexto, o trabalho com diferentes gêneros textuais constitui uma importante possibilidade de inserção das crianças em práticas sociais de linguagem, favorecendo experiências significativas com a oralidade e a escrita desde os primeiros anos da infância.

GÊNEROS TEXTUAIS E DESENVOLVIMENTO ORAL E ESCRITO NA INFÂNCIA

Marcuschi (2008), em sua obra: "Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão", define os gêneros textuais como:

> Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por

> composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais estão presentes nas diferentes situações de interação social e comunicativa do cotidiano, constituindo formas de ação social por meio da linguagem. Nesse sentido, manifestam-se em uma ampla variedade de situações e suportes, desde textos de uso cotidiano, como bulas de medicamentos, até situações comunicativas mais formais, como reuniões e eventos institucionais.

O autor destaca, ainda, que os gêneros textuais não podem ser compreendidos apenas a partir de suas características estruturais, uma vez que sua constituição está relacionada às condições de produção, aos contextos de circulação e às finalidades comunicativas. A partir dessa perspectiva, o trabalho com gêneros textuais na Educação Infantil possibilita aproximar as crianças de diferentes práticas sociais de linguagem, ampliando suas experiências com a oralidade, a escrita e outras formas de expressão e favorecendo sua inserção na cultura letrada.

Entre os gêneros textuais trabalhados, destacam-se as parlendas e as adivinhas, que contribuem para o desenvolvimento da oralidade, da memória, da imaginação e da interação social das crianças. As parlendas, enquanto manifestações da cultura oral, por meio das rimas, ritmos e repetições, favorecem experiências lúdicas e criativas com a linguagem (Kishimoto, 2014). As adivinhas, por sua vez, constituem jogos de linguagem que mobilizam o raciocínio, desafiam as crianças e estimulam a cria-

tividade na busca por respostas (Souza; Santos; Almeida, 2024). Assim, as experiências desenvolvidas no PIBID possibilitaram a vivência desses gêneros no cotidiano da Educação Infantil, promovendo momentos de interação, participação e construção coletiva de sentidos, além de contribuir para a ampliação das práticas de letramento na infância.

As adivinhas e parlendas como práticas de letramento no âmbito do PIBID

No início das intervenções na sala de referência, ao trabalharmos com a proposta das adivinhas, foi necessária a confecção de cartazes contendo os textos escritos e ilustrados com imagens representativas, que serviriam como suporte para a leitura e a interação com as crianças.

As adivinhas eram lidas em voz alta por nós, pibidianas, enquanto as crianças acompanhavam a leitura observando os cartazes. Mesmo sem dominarem convencionalmente a leitura, demonstravam interesse pelo texto escrito e buscavam acompanhá-lo à sua maneira, percebendo aspectos importantes da escrita, como a direção da leitura e os espaços entre as palavras. A atividade despertou curiosidade e participação, uma vez que as adivinhas estimulavam o pensamento, a imaginação e a tentativa de descobrir as respostas a partir das pistas apresentadas, proporcionando, assim, um contato significativo e lúdico com a linguagem escrita.

Em outro momento, as crianças também tiveram a oportunidade de criar suas próprias adivinhas. Essa experiência foi marcada pela criatividade, pelas brincadeiras e pela interação

entre elas, que inventaram perguntas engraçadas e inusitadas. Um dos momentos mais significativos ocorreu quando realizamos uma proposta diferente: em vez de lermos as adivinhas completas, apresentamos apenas as respostas, e as crianças foram convidadas a elaborar as perguntas. Durante a atividade, foi possível perceber o entusiasmo e o envolvimento da turma. Entre as adivinhas utilizadas pelas crianças estavam: "o que é o que é, tem coroa, mas não é rei, tem escama, mas não é peixe"; "o que é o que é, dorme em pé e quando anda fica deitado"; e "o que é o que é, tem asa, mas não voa". Uma das crianças também criou sua própria adivinha: "o que é o que é, tem bolsa e pula, tem filho quando está na bolsa".

As atividades com parlendas, por sua vez, foram organizadas de maneira dinâmica e participativa. Inicialmente, selecionamos uma parlenda para ser trabalhada e registramos o texto em um cartaz, permitindo que as crianças visualizassem as letras e as palavras. Em seguida, realizamos diversas leituras coletivas em voz alta, favorecendo a memorização e a familiarização com o texto. Após esse momento, desenvolvemos outras atividades relacionadas à parlenda trabalhada.

Com a parlenda "Um, Dois, Feijão com Arroz", realizamos atividades com texto lacunado. As crianças, divididas em grupos, receberam cartazes contendo a parlenda com algumas palavras ausentes. A partir da observação do cartaz principal, identificavam as palavras que faltavam e completavam o texto, organizando-as até reconstruir a parlenda. A mesma proposta foi desenvolvida com a parlenda "Hoje é domingo". Essas atividades possibilitaram articular oralidade e linguagem escrita, propor-

cionando às crianças contato com o texto escrito e oportunidades de reconhecimento de letras e palavras. Durante as atividades, observamos que muitas crianças identificavam palavras a partir da letra inicial, demonstrando avanços na compreensão do sistema de escrita alfabética. Algumas também evidenciaram a capacidade de diferenciar letras e números. Na atividade com a parlenda "Um, Dois, Feijão com Arroz", por exemplo, utilizamos números em um dos cartazes, e as crianças conseguiram distingui-los das letras sem dificuldades.

Com a parlenda "Hoje é domingo", também confeccionamos um jogo da memória utilizando palavras e imagens correspondentes aos elementos mencionados no texto. Dessa maneira, as crianças puderam estabelecer relações entre a representação escrita e as imagens, além de participar de uma atividade lúdica que estimulava a memória, a atenção e a interação entre os pares.

As parlendas "Soco, soco" e "Viva eu, viva tu" foram trabalhadas com maior enfoque na musicalização e nas brincadeiras corporais. Inicialmente, realizamos leituras coletivas e atividades com textos lacunados e, posteriormente, as crianças aprenderam a brincadeira "soco soco, bate bate". Com a parlenda "Viva eu, viva tu", promovemos uma roda de musicalização com copos, explorando ritmo, coordenação motora e interação em grupo.

Com isso, as experiências desenvolvidas na sala de referência por meio do PIBID demonstraram a importância do trabalho com gêneros textuais na Educação Infantil, especialmente com adivinhas e parlendas, enquanto práticas de letramento que aproximam as crianças da oralidade e da linguagem escrita de maneira lúdica, contextualizada e significativa. As atividades

também evidenciaram que o contato intencional com textos que circulam socialmente pode favorecer não apenas a ampliação do repertório linguístico e cultural, mas também a construção de conhecimentos sobre os usos, as características e as funções da linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no PIBID, a partir do trabalho com parlendas e adivinhas, evidenciaram a relevância dessas atividades para os processos de letramento na Educação Infantil. Foi possível observar o envolvimento das crianças nas rodas de conversa, nas recitações, na antecipação de palavras, na repetição espontânea dos textos e na participação ativa na resolução das adivinhas.

Essas experiências podem ser compreendidas como eventos de letramento, uma vez que a linguagem foi mobilizada em situações de interação social, possibilitando às crianças interpretar, produzir sentidos e dialogar com os colegas e com as educadoras. Além disso, as atividades favoreceram a articulação entre alfabetização e letramento, em consonância com a perspectiva de alfabetizar letrando. Ao mesmo tempo em que participavam de práticas sociais de linguagem, as crianças eram colocadas em contato com elementos do sistema de escrita, como a sonoridade das palavras, a segmentação oral e a ampliação do vocabulário. Assim, as experiências integraram dimensões linguísticas, interativas e socioculturais da aprendizagem da língua escrita, respeitando as especificidades da infância e favorecendo aprendizagens significativas.

As atividades relatadas também evidenciaram a importância de práticas pedagógicas que articulem teoria e prática desde a formação inicial dos licenciandos. Ao vivenciarmos situações concretas de ensino na Educação Infantil, pudemos compreender como os processos de letramento se constituem de maneira contextualizada, lúdica e significativa. Essas vivências contribuíram para refletirmos sobre o papel do professor como mediador das práticas de linguagem e como sujeito responsável pelo planejamento intencional das ações pedagógicas.

O contato direto com a realidade escolar permitiu reconhecer a relevância de gêneros da tradição oral, como parlendas e adivinhas, para o desenvolvimento da linguagem infantil, fortalecendo a compreensão de que alfabetização e letramento são processos distintos, porém articulados. Dessa forma, o PIBID constitui-se como um espaço formativo relevante ao promover experiências que ampliam o olhar dos licenciandos sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil e contribuem para a construção de práticas fundamentadas teoricamente, sensíveis às especificidades da infância e comprometidas com a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global Editora, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco: Serie Indagaciones**, n. 24, p. 81-106, jun. 2014. Disponível em: https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/508/3c3/5885083c30725696469734.pdf. Acesso em: 25 mai. 2026.

KLEIMAN, Â. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil**. Maceió: SEMED, 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2024.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, S. R.; SANTOS, T. S.; ALMEIDA, A. M. S. As adivinhas e o jogo dos enigmas: percursos na cultura até a literatura infantil. **Missangas: Estudos em Literatura e Linguística**, v. 5, n. 9, p. 11–33, 2024. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/missangas/article/view/19971. Acesso em: 25 mai. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

32 PONTES E ABISMOS: UMA POLIFONIA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID

Bruna Roberta Santos
Filipe Pereira Almeida
Jailma Maria da Silva
Marcelo Ferreira Marques

INTRODUÇÃO

Figura 1 - Operários, Tarsila do Amaral, 1933.



Fonte: Google Imagens.

Abrimos este texto com a obra *Operários*, pintada em 1933, por Tarsila do Amaral. A tela é formada, em primeiro plano, por uma heterogeneidade de rostos de cores e formas diversas, fruto das movimentações demográficas e dos saldos migratórios sem os quais a cidade de São Paulo não seria o que foi e hoje é. Ela figura aqui em decorrência do olhar de Filipe, um dos supervisores de nosso PIBID. No relato que o docente elaborou para compor o presente capítulo, a pintura aparece como uma forma de sintetizar aquilo que a experiência do programa lhe despertou: a escola pública como espaço de trabalho coletivo, de diferenças que coexistem e de sujeitos que, embora ocupem posições distintas, compartilham um mesmo horizonte de formação. No trabalho de costura deste texto, escrito de forma colaborativa, pensamos em deslocá-la para o início; a imagem nos lembra que uma experiência coletiva dificilmente pode ser contada por uma única voz.

EXPERIÊNCIA E POLIFONIA: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Este capítulo é atravessado por duas noções teóricas que, embora oriundas de campos distintos, encontram-se no modo como escolhemos elaborar este texto. A primeira é a polifonia, tal como proposta por Bakhtin ao estudar a obra de Dostoiévski: a coexistência de vozes autônomas que, em diálogo, constroem um tecido comum sem perder suas singularidades. Na música, polifonia designa a combinação de diferentes linhas melódicas que se entrelaçam; na escrita deste artigo, designa o arranjo de

vozes – de bolsistas, supervisoras, supervisor e coordenador – que, ao se encontrarem, produzem sentidos que nenhuma delas teria isoladamente.

A segunda noção é a de experiência, tal como formulada por Jorge Larrosa (2015):

> [...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Larrosa, 2015, p. 18).

Essas duas noções não operam aqui como molduras externas ou citações de autoridade a serem justapostas aos relatos; elas se dissolvem e se materializam na própria costura das vozes, permitindo que a teoria seja dita a partir do próprio fazer docente.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Aqui, buscamos *arranjar* as vozes de bolsistas, supervisoras, supervisores e coordenador de área em um percurso no qual cada parte colabore para a compreensão de um todo. Para isso, tomamos como *corpus* de análise dezesseis (16) formulários respondidos por pibidianos(as), três (3) formulários respondidos por supervisores(as) e três (3) textos autorais produzidos por esses(as) mesmos(as) docentes, nos quais puderam registrar, *em formatos livres*, memórias, cenas, cartas endereçadas a si próprios(as) e reflexões sobre a experiência vivida.

Esses materiais foram lidos de forma conjunta, buscando identificar aproximações, tensões, recorrências e deslocamen-

tos que atravessam as diferentes narrativas. Os formulários dirigidos a pibidianos(as) e supervisores(as) foram organizados em torno de cinco eixos comuns: (i) as imagens de docência e formação trazidas ao ingresso no projeto; (ii) os deslocamentos produzidos pela experiência; (iii) situações, atividades ou encontros considerados mais significativos; (iv) as transformações percebidas ao longo do percurso; e (v) perguntas, inquietações e perspectivas que permaneceram abertas ao final da experiência.

Para preservar o anonimato dos(as) bolsistas(as), suas falas são identificadas por códigos numéricos, referentes à ordem em que os formulários foram respondidos no Google Forms. Os(as) supervisores(as), por sua vez, são identificados nominalmente, por integrarem a autoria deste capítulo. Ao longo do texto, optamos por preservar os três textos escritos pelos(as) supervisores(as) (uma carta, um relato e a descrição de uma cena) em sua forma original, aparecendo como pequenas interrupções da voz analítica do capítulo, permitindo que dialoguem diretamente com o percurso interpretativo que estamos construindo.

DESLOCAMENTOS: QUANDO AS IMAGENS ENCONTRAM A EXPERIÊNCIA

Ninguém inicia um percurso formativo sem carregar imagens anteriores sobre escola, docência e formação. Essas imagens são produzidas pelas experiências que tivemos como estudantes na escola e na universidade, pela prática profissional e pela própria memória. Coordenadores(as), supervisores(as) e pibidianos(as) chegam ao projeto por caminhos e de lugares diferentes, mas todos(as) trazem consigo expectativas, dúvidas e modos particulares de imaginar o trabalho docente.

Foi justamente esse conjunto de imagens iniciais que buscamos recuperar nos formulários aplicados aos(às) pibidianos(as). As perguntas retomavam um perfil diagnóstico preenchido no ingresso ao PIBID, que reunia informações biográficas e acadêmicas, expectativas em relação ao programa, autoavaliação de habilidades e concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Mais do que comparar um "antes" e um "depois", interessava-nos compreender como essas imagens haviam sido atravessadas pela experiência. Ao colocá-las em diálogo com os relatos produzidos recentemente, tornou-se perceptível não apenas uma mudança nas respostas, mas também no próprio vocabulário empregado: categorias inicialmente mais projetivas e idealizadas cedem espaço, com frequência, a uma linguagem marcada pela complexidade das relações escolares e pela reflexão sobre a prática.

Para alguns(as) pibidianos(as), a chegada é atravessada pela insegurança. Ao recordar o momento em que preencheu seu perfil inicial, uma delas comenta: *"Tive certa dificuldade de decidir o que colocar sobre aquelas habilidades. Acho que isso aconteceu porque eu estava insegura com a perspectiva de ir a uma escola e não estar na posição de estudante, como era antes. [...] A vontade, no início, era de fazer coisas grandes e boas, que tivessem resultados em todos os alunos (ou na maioria) e, agora, percebo que não posso fazer isso"* (Pibidiana 4, resposta 1). Outra sintetiza essa inquietação em poucas palavras: *"Não sei se tenho vocação"* (Pibidiana 3, resposta 4). A primeira, ainda, confessa, com franqueza: *"Eu não sei como responder a essa pergunta porque não sei se consigo me imaginar em sala de aula. É fato que*

entrei na universidade por gostar de Letras, mas a licenciatura ainda é um campo que me deixa nervosa, insegura" (Pibidiana 4, resposta 4).

Há, contudo, quem viva a chegada de outros modos. Uma pibidiana que já atuava em sala de aula antes de ingressar no programa relata: *"Minha trajetória no PIBID começou com uma vantagem: o 'chão da escola' já me era familiar. Por já possuir experiência prévia em sala de aula, o contato com os alunos, a rotina escolar e os desafios do ensino não foram fatores que me assustaram ou causaram o 'choque de realidade' comum a muitos colegas"* (Pibidiana 1, resposta 2). E ainda assim, mesmo essa familiaridade não eliminava o que a experiência poderia oferecer: *"O que realmente me chamou a atenção, ao reler minhas expectativas hoje, no sexto período, foi como o programa transformou essa prática que eu já conhecia em algo muito mais estruturado e fundamentado"* (Pibidiana 1, resposta 2).

Os(as) supervisores(as), por sua vez, observam essas chegadas a partir de outro lugar. Jailma percebe que muitos bolsistas traziam *"expectativas idealizadas sobre a docência, acreditando que o domínio do conteúdo e uma boa didática seriam suficientes para manter a turma motivada e organizada, vendo o professor como referência intelectual e moral"* (Jailma, resposta 1). Filipe identifica uma compreensão ainda bastante hierarquizada: *"os pibidianos aparentavam, de modo geral, ter um entendimento parecido com o que eu tinha quando comecei a ensinar numa escola de tempo integral: a compreensão vertical do sistema educacional, de modo a crer que o conhecimento sistematizado estivesse ou, ao menos devesse estar no topo da cadeia"* (Filipe, resposta

1). Já Bruna observa que muitos ingressavam no projeto imaginando uma relação mais distante entre professor e estudante: *"a imagem de docência que os pibidianos tinham era de uma docência menos aproximada com o alunado, com uma separação mais pontual entre professor e aluno"* (Bruna, resposta 1).

As vozes são diferentes, mas convergem para um mesmo ponto: ninguém chega ao PIBID de mãos vazias. Há quem traga o peso da insegurança e a dúvida sobre a própria vocação. E há quem traga a bagagem de quem já conhece a escola, mas ainda não a compreende como espaço de formação profissional. As imagens que cada participante traz para o PIBID, no entanto, não se constituem apenas no âmbito das trajetórias individuais. Elas também são atravessadas pelas disputas mais amplas em torno da escola pública e da própria docência, produzindo expectativas, receios e modos particulares de compreender o papel do professor na sociedade contemporânea.

Não é foco deste manuscrito, mas faz-se oportuno não esquecer que o ataque coordenado, por parte de determinados setores da sociedade, à educação pública e aos(às) educadores(as) que nela atuam contribui para o enfraquecimento de sua legitimidade social, dificultando as relações entre professores(as), estudantes e responsáveis. Quem antes desfrutava de um certo prestígio intelectual, passa, então, a ser visto(a) como agente possivelmente perigoso. Também por isso, o PIBID oferece aos futuros professores a possibilidade de observar de perto esse contexto institucional e político, refletindo criticamente sobre uma realidade que já atravessa tanto a formação inicial quanto o cotidiano profissional.

Em resumo, seja qual for o ponto de partida, todos carregam imagens da docência — alimentadas tanto por suas experiências pessoais ou pelos discursos sociais que circulam sobre a escola e o trabalho docente. É sobre esse conjunto de percepções, e não sobre um terreno neutro, que a experiência do PIBID começará a operar seus primeiros deslocamentos.

Entre as imagens que os(as) pibidianos(as) traziam ao chegar ao projeto, algumas se repetem com insistência nos formulários. Uma delas projeta a figura de um(a) professor(a) que precisa saber tudo. Ao revisitar suas expectativas iniciais, uma pibidiana escreve: *"Tinha a falsa visão de que o professor deve saber de tudo. Minha visão superficial da docência também me fazia crer que a maior parte do trabalho do professor era a questão do conteúdo, por isso imaginava que ele deveria saber de tudo"* (Pibidiana 4, resposta 2). Em outra resposta, a mesma insegurança aparece por outro caminho: *"Sinto que ainda não estou preparada, mas não de um jeito ruim, e sim daquele jeito de não se sentir preparado pra nada"* (Pibidiana 12, resposta 4). Em ambas, a docência surge como lugar de domínio absoluto, de uma preparação que parece nunca se completar; um lugar difícil de ser ocupado por quem ainda está em formação e percebe, com clareza, aquilo que ainda não sabe.

Outro conjunto de respostas concentra-se na relação entre teoria e prática. Uma pibidiana recorda que imaginava uma experiência relativamente previsível: *"Acreditava que bastaria elaborar um plano de aula e aplicá-lo para a turma"* (Pibidiana 8, resposta 2). Pouco tempo depois, a própria escola desfaz essa expectativa: *"Em muitos momentos, os professores precisam inter-*

vir e mudar a estratégia quando a turma não consegue compreender o conteúdo" (Pibidiana 8, resposta 2). Em outra resposta, um bolsista sintetiza esse deslocamento de forma bastante precisa: *"Acreditei que seria uma experiência passiva, com um aprendizado simples. Mas logo essas expectativas foram quebradas pela realidade brasileira. O ensino tem sido cada vez mais desafiador"* (Pibidiano 5, resposta 2). Há ainda quem reconheça que a principal aprendizagem tenha sido justamente perceber que teoria e prática não constituem mundos separados: *"O PIBID me permitiu unir a teoria acadêmica à prática real, evoluindo da observação para o protagonismo na criação de experiências pedagógicas inovadoras"* (Pibidiana 1, resposta 2).

Outro aspecto recorrente diz respeito à própria ideia de trabalho coletivo. Uma pibidiana reconhece que precisou aprender *"a lidar com o trabalho em equipe, debater, mas também ouvir a ideia do outro; juntos, foi preciso tecê-las para concretizar uma ação"* (Pibidiana 14, resposta 2). Em outra direção, um bolsista destaca que *"o apoio que nos damos é essencial para o bom desenvolvimento do projeto bem como para o nosso próprio desenvolvimento, tanto na condição de profissionais quanto de humanos"* (Pibidiano 5, resposta 1). Se, para alguns, a imagem inicial era a de um professor que atua individualmente, a experiência começa a revelar a docência como prática construída em colaboração.

> ***[Uma cena]*** *Em uma manhã de atividades, os pibidianos trouxeram a proposta da mão oposta. A ideia era simples, escrever usando a mão não dominante. No início, os alunos estranharam bastante. Alguns riam nervosos, outros*

reclamavam da dificuldade, e havia quem desistisse logo nas primeiras tentativas. A sala estava silenciosa, marcada por expressões de esforço e concentração, como se cada gesto exigisse uma nova forma de pensar o próprio corpo. Com o tempo, o clima foi mudando. O que parecia apenas um exercício difícil se transformou em um momento leve e divertido. Risos começaram a surgir, os alunos passaram a se desafiar entre si e logo estavam envolvidos de forma espontânea. A atividade, que parecia pequena, acabou estimulando coordenação, atenção e criatividade, além de despertar curiosidade e engajamento.

Para mim, como supervisora, essa cena foi especial porque mostrou que propostas simples podem gerar aprendizagens significativas. Foi também um aprendizado para os pibidianos, que puderam observar como os estudantes reagem diante de algo novo, como a resistência inicial pode se transformar em entusiasmo, e como o papel do professor exige sensibilidade para acolher o inesperado e transformar dificuldades em oportunidades. Depois da atividade, conversamos sobre o que havia acontecido. Os pibidianos destacaram como foi interessante ver os alunos se divertirem com algo tão simples e, ao mesmo tempo, perceberem que estavam aprendendo. Essa reflexão mostrou que a docência não se limita a conteúdos formais, mas também envolve criar experiências que mobilizam corpo, mente e emoções.

O PIBID, nesse episódio, revelou sua força como espaço de formação. Ali, futuros professores puderam experimentar,

> refletir e amadurecer sua prática, entendendo que ensinar é também criar caminhos para que os alunos descubram novas formas de aprender. Para mim, foi uma lembrança de que a escola é, acima de tudo, um lugar de encontros e aprendizagens compartilhadas, onde cada gesto pode se tornar uma oportunidade de crescimento.
>
> ***Jailma Maria.***

Curiosamente, as impressões dos supervisores caminham na mesma direção. Filipe observa que muitos pibidianos chegavam acreditando que o domínio do conteúdo e uma boa didática seriam suficientes para conduzir uma turma (Filipe, resposta 1). Jailma percebe uma compreensão ainda bastante hierarquizada da relação entre universidade, conhecimento e escola (Jailma, resposta 1). Bruna, por sua vez, identifica uma imagem inicial de docência marcada por maior distanciamento entre professor e estudante, separação que, segundo ela, as experiências vividas no cotidiano escolar trataram de desfazer (Bruna, resposta 1).

Antes de classificá-las como certas ou equivocadas, interessa reconhecer essas imagens como pontos de partida. Elas constituem as lentes por meio das quais cada participante passou a olhar a experiência. Algumas são marcadas pela insegurança, outras pelo entusiasmo, outras mais por certezas que pareciam inabaláveis. Nenhuma delas, entretanto, permanece intacta diante do encontro com a escola. É justamente sobre essas lentes que o PIBID começa, pouco a pouco, a produzir seus primeiros deslocamentos.

QUANDO AS IMAGENS ENCONTRAM A EXPERIÊNCIA

Se o primeiro movimento deste texto procurou compreender as imagens que bolsistas e supervisores(as) traziam consigo ao ingressar no PIBID, este segundo acompanha o que acontece quando essas imagens são postas à prova pela experiência concreta da escola. Não se trata de uma substituição integral por outras imagens completamente novas. Em muitos casos, elas permanecem, mas deixam de oferecer respostas simples.

A experiência produz deslocamentos: torna mais complexas determinadas certezas, modifica perspectivas e abre perguntas que antes sequer existiam. O contato com o cotidiano escolar desfaz, aos poucos, a ideia de que a docência se resume à aplicação de um plano ou ao domínio de um conteúdo. Essa ideia e essas dimensões passam a ser vistas como parte de um quadro mais amplo, que inclui escuta, improviso e a abertura e habilidade de reconfigurar uma aula quando o previsto não se realiza. Uma pibidiana, ao olhar para trás, percebe o abismo e a ponte entre o que imaginava e o que viveu: *"O que mais me chama a atenção hoje é o abismo e, ao mesmo tempo, a ponte entre a minha visão teórica de universidade e a realidade da sala de aula"* (Pibidiana 1, resposta 1). Seria possível dizer que o abismo separava teoria e prática; a ponte, em construção progressiva, elabora-se na experiência proporcionada pelo PIBID.

A experiência, porém, não desloca apenas ideias sobre a profissão. Ela desloca também o modo como passamos a olhar as pessoas que habitam a escola. O encontro com estudantes concretos — com suas histórias, suas dificuldades, suas formas de responder ou de resistir — revela que a formação docente não

se esgota na aquisição de técnicas. Uma pibidiana, ao final da trajetória, condensa esse aprendizado em uma imagem de si que é, ao mesmo tempo, humilde e cheia de potencialidades: *"Vejo que sou uma medrosa muito corajosa. Cresci, estudei, evoluí. Adaptei minha prática para a realidade da escola, fiquei frustrada muitas vezes, mas a frustração fez com que eu ficasse mais consciente do meu papel: ensinar e ter um olhar carinhoso para cada realidade, para cada aluno, para cada vida que passar por mim"* (Pibidiana 11, resposta 4). Longe de psicanalisar essas falas, poderíamos dizer que o medo permanece, mas já não ocupa o mesmo lugar.

> Olá, Bruna de 2024,
>
> Venho do futuro para te dar uma notícia que vai te tranquilizar: você passou no processo seletivo para ser professora supervisora do PIBID. Eu sei que, neste momento, você está cheia de dúvidas, inseguranças e cansaço. Afinal, está vivendo os desafios da maternidade, enfrentando noites mal dormidas e tentando equilibrar tantas responsabilidades ao mesmo tempo. Por isso, é natural que pense que talvez não consiga dar conta de mais essa missão. Mas acredite: você consegue. Nos próximos meses, você será responsável por acompanhar uma equipe formada por seis estudantes, cada um com sua personalidade, seus medos, seus sonhos e suas potencialidades. No início, todos chegarão ansiosos diante do desafio de atuar em uma escola que ainda não conhecem, mas, pouco a pouco, encontrarão seu espaço. E você terá o privilégio de acompanhar de perto esse crescimento.

Você conhecerá jovens talentosos/as, comprometidos/as e inspiradores/as. Aprenderá com a organização, a disciplina e a dedicação de Wendell, que, mesmo tão jovem, demonstra maturidade e habilidade para conduzir uma aula e trabalhar com produção textual. Aprenderá com a seriedade, a responsabilidade e o humor peculiar de Cícero, que tornará muitos momentos mais leves. E também aprenderá com os/as demais integrantes da equipe, com seus diferentes olhares, suas ideias criativas e suas inquietações. Ao longo dessa caminhada, você conhecerá novas metodologias, novas obras, entre várias outras "novidades". Haverá desafios, é claro. Nem tudo acontecerá exatamente como o planejado. Mas também haverá muitos momentos de alegria, descontração, parceria e crescimento. Você vai rir, brincar, trocar experiências e construir memórias.

O PIBID também proporcionará experiências que ultrapassam os muros da escola. Graças ao programa, você terá a oportunidade de conhecer novas realidades e culturas. Uma delas será a visita à aldeia indígena Tingui-Botó, tão próxima geograficamente e, ao mesmo tempo, tão distante do seu conhecimento até então. Essa experiência ampliará seu olhar sobre diversidade, identidade e respeito às diferentes formas de viver e compreender o mundo.

Por isso, siga em frente sem medo. Confie mais em você e na profissional que está se tornando. Aproveite cada reunião, cada atividade, cada conversa e cada desafio. Va-

> lorize os vínculos que serão construídos e celebre cada conquista, por menor que pareça.
>
> Logo nos encontraremos novamente. E quando isso acontecer, você continuará sendo a mesma Bruna, mas carregará consigo novas experiências, novos aprendizados, novas histórias e a certeza de que aceitou um desafio que transformou positivamente sua trajetória profissional e pessoal.
>
> ***Com carinho, Bruna de 2026.***

Esse mesmo movimento aparece também nas palavras dos supervisores. Ao acompanhar a trajetória dos bolsistas, Filipe observa que o amadurecimento aconteceu, sobretudo, nos momentos em que o planejamento deixou de responder sozinho às demandas da sala de aula: *"Percebi que os pibidianos foram amadurecendo justamente nos momentos em que o planejamento não dava certo e precisavam reorganizar a aula diante dos imprevistos. Também notei mudanças quando começaram a valorizar mais o diálogo com os alunos e a considerar o contexto social da escola em suas práticas"* (Filipe, resposta 2). O deslocamento, aqui, não acontece apesar dos imprevistos, mas precisamente por causa deles.

O que antes aparecia como certeza, transforma-se em pergunta; o que era medo passa a conviver com a coragem; o que surgia como expectativa abstrata ganha espessura no encontro cotidiano com a escola. Se o primeiro movimento do capítulo procurou mostrar de onde partimos, este acompanha justamen-

te o momento em que essas imagens começam a ser atravessadas pela experiência, abrindo caminho para novas formas de compreender a docência, a formação e o próprio sentido de estar no PIBID.

> Instigados pelo nosso coordenador, professor Marcelo, a refletirmos sobre uma representação imagética de nossa experiência enquanto supervisores do PIBID, escolhemos a obra Operários, de Tarsila do Amaral por acreditarmos no seu poder de simbolizar a nossa realidade enquanto educadores brasileiros, sobretudo da rede pública que, com nossas diversidades étnicas, culturais, sociais, entre outras, buscamos realizar o melhor trabalho possível, mesmo em posição de precariedade.
>
> A pintura destaca no plano de fundo a presença do setor industrial e como ele influencia as nossas vidas, lógica essa que, 93 anos depois (haja vista que o quadro foi apresentado em 1933), encontra-se imiscuída na educação pública brasileira, idealizada e executada para atender aos interesses privados, uma indústria de mão-de-obra barata, contra a qual nós, do chão da escola, lutamos diariamente. Somos operários do saber compromissado com a transformação social e não da burocracia e da sabotagem educacional. Assim como na obra de Tarsila, estivemos juntos — supervisor e bolsistas — durante o percurso do nosso projeto e, mesmo com nossas diferenças, buscamos, unidos, desenvolver nossas atividades da melhor maneira possível, ainda mais diante de um público social, cultural

e economicamente vulnerável, característica de grande parte dos estudantes participantes.

Graças a essa junção de esforços, conseguimos, entre outras experiências exitosas, realizar o projeto Arapiraca assombrada, que, através da literatura, buscou estimular o engajamento dos estudantes no aprendizado da cultura local, de modo que se enxergassem não apenas como receptores de conteúdos, mas, sobretudo, como produtores.

Deste modo, não posso deixar de agradecer a parceria dos (as) queridos (as) Amanda, Ana Vitória, Anderson, Aparecida, Brenda, Franciele, Isaac, Samyra e Wilma, bem como ao estimado professor Marcelo pela oportunidade de conhecer e trabalhar com pessoas tão valorosas e contribuir de forma efetiva para a construção de uma sociedade melhor através da educação.

Filipe Pereira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, procuramos menos reunir evidências sobre o PIBID do que acompanhar alguns dos deslocamentos produzidos pela experiência em seus diferentes participantes. Ao colocar em diálogo formulários, relatos, cenas e cartas, buscamos preservar a pluralidade de vozes que constituiu nosso percurso e reconhecer que a formação docente dificilmente se deixa reduzir a trajetórias lineares ou respostas definitivas. Se algo permanece ao final deste texto, talvez seja justamente a

compreensão de que formar-se é continuar revendo as imagens que trazemos da escola, da docência e de nós mesmos. A nosso ver, as perguntas que permaneceram abertas nos formulários e nos relatos não representam uma insuficiência do percurso; elas talvez constituam seu resultado mais fecundo, apontando para experiências que continuam a produzir sentidos muito depois de encerrado o subprojeto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

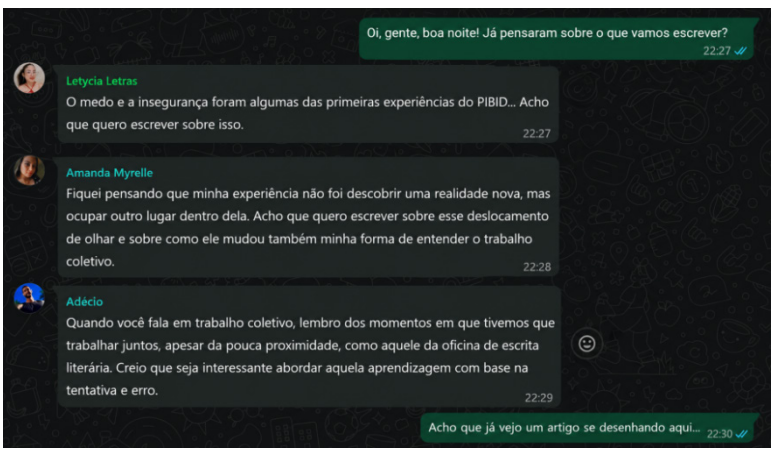
CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

33 RODA DE CONVERSA ESCRITA: CENAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NO PIBID LETRAS LP - ARAPIRACA

Adécio Anjos dos Santos
Amanda Myrelle Pereira da Silva
Letycia Emiliano de Souza
Marcelo Ferreira Marques

INTRODUÇÃO

Figura 1 - Print de conversa do WhatsApp registrada em 09 de julho de 2026.



Fonte: acervo pessoal dos autores (2026).

09 de julho de 2026. Ao longo de quase dois anos de PIBID – Língua Portuguesa em Arapiraca, realizamos reuniões, oficinas, planejamentos, visitas às escolas e diferentes experiências formativas nas três escolas que abrigam o subprojeto: Escola de Ensino Fundamental Governador Fernando Collor de Mello (sob supervisão da Profa. Jailma Maria da Silva), Escola Estadual Aurino Maciel (sob supervisão do Prof. Filipe Pereira Almeida) e Escola Estadual Padre Jefferson de Carvalho (sob supervisão da Profa. Bruna Roberta Santos). Ao escrever os capítulos para o presente livro, pensamos em registrar alguns momentos dessa trajetória que nos parecessem especialmente significativos. Mas, ao planejar o texto, esbarramos sempre em duas ideias, um tanto opostas, embora não necessariamente excludentes: por um lado, nenhum capítulo daria conta de descrever a riqueza e a multiplicidade das experiências vividas pelas mais de trinta pessoas que passaram pelo projeto; por outro, é justamente quando escrevemos que algumas dessas experiências ganham forma inteligível e podem, enfim, ser partilhadas.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Em "Notas sobre a experiência e o saber de experiência" (2015), Jorge Larrosa propõe uma distinção que nos acompanhou ao longo do PIBID: nem tudo o que acontece se converte em experiência. A experiência, escreve ele, "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. [...] Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça" (Larrosa, 2015, p. 18). Em um tempo marcado pelo excesso de informação e ace-

leração, talvez seja a experiência aquilo que mais facilmente se perca – e retomá-la, especialmente na formação docente, é um gesto de resistência.

Se Larrosa nos ajudou a compreender o que se transforma em experiência, as pesquisas narrativas em educação de Connelly e Clandinin (2011) oferecem um caminho para investigá-la. Para esses autores, a narrativa é "o melhor modo de representar e entender a experiência. [...] o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela" (Connelly; Clandinin, 2011, p. 48). Mais do que um procedimento de registro, a escrita narrativa torna-se, assim, espaço de formação e produção de conhecimento.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Da confluência dessas noções, Adécio, Amanda, Letycia e eu, Marcelo, tivemos a ideia de organizar este texto como uma roda de conversas e de afetos, uma colcha de retalhos formada por lembranças, cenas, imagens e anotações. A opção por esse formato decorreu do desejo de preservar, na própria escrita, a potência do diálogo que atravessou o subprojeto, mantendo a polifonia das vozes e o caráter processual da reflexão.

Ao assumir essa forma, aproximamo-nos, como já dito, das pesquisas narrativas em educação, compreendendo a escrita coletiva como espaço simultâneo de formação, elaboração e análise. As narrativas foram revisitadas, comentadas e articuladas ao longo dos encontros de planejamento e escrita, permitindo que a reflexão emergisse tanto da interlocução entre os participantes quanto *do próprio ato de escrever*. Em vez de utilizar os

relatos como exemplos para confirmar interpretações prévias, buscamos colocá-los em diálogo, reconhecendo a escrita como espaço de elaboração de percepções construídas em interlocução com o vivido, com os participantes e com a tradição teórica que nos acompanha.

Para facilitar a compreensão da dinâmica proposta, as falas alternar-se-ão entre o peso regular e o itálico da fonte, indicando a mudança de turnos na conversa.

UMA RODA DE CONVERSAS

As mensagens que aparecem na imagem do *print*, no início da Introdução, falam, entre outras coisas, de medo. Talvez seja por aí que nossa conversa precise começar, Letycia. Puxe uma cadeira.

[Letycia] *Um dia, entre lanches e café, após uma manhã de aula, começo a conversar com outros bolsistas sobre o medo: de assumir a posição central em uma sala de aula; de não ser ouvida pelos alunos; de não conseguir explicar o assunto; ou até mesmo de não conseguir sanar uma dúvida simples. Esse medo me deixava inquieta e alimentava sempre uma dúvida constante sobre estar, de fato, no lugar em que eu deveria estar. Eu carregava uma sensação de incerteza sobre minha escolha profissional e frequentemente questionava a minha capacidade de assumir esse papel.*

Então, em determinado momento eu ouço que "aula boa só é dada para turma boa". Essa frase me chamou atenção e fez com que eu parasse para refletir. Lá no fundo as coisas começam a fazer sentido. Eu entendi que eu posso ter planejado a melhor aula,

mas ela só poderá ser desenvolvida com ajuda da turma, e que sozinha eu não consigo fazer nada. Com isso, eu começo a ouvir relatos sobre a dificuldade em desenvolver uma atividade prevista em turmas desinteressadas, marcadas por conversas paralelas e com baixa participação dos alunos, além de outros desafios que dificultam a condução da aula. A partir daí eu aprendi que o sucesso de uma aula depende não só do professor, mas também do empenho e ajuda da turma.

[Marcelo] Vejo tantas coisas interessantes aí, Letycia... O medo mudou de forma. No início, ele parecia nascer da ideia de que um(a) bom(a) professor(a) deveria controlar tudo: a turma, os conteúdos, as perguntas, os imprevistos. Essa talvez seja a ideia mais clássica: um(a) bom(a) professor(a) tem *domínio* de turma, pulso firme. Depois, uma frase ouvida em uma conversa faz esse medo se deslocar. Não porque ela resolva o problema, mas porque obriga você a pensar de outro modo. Você deixa de se ancorar em garantias e começa a pensar em uma relação: ensinar nunca depende apenas do(a) professor(a). Mas será que essa descoberta basta? Será que ela resolve a inquietação inicial ou apenas a torna mais complexa?

[Letycia] *Eu percebi que antes, antes dessa experiência, minha visão sobre a sala de aula era muito simplificada. De fato, eu via o professor como um sujeito capaz de fazer tudo sem errar, responder a dúvidas complexas sem hesitar, controlar todas as situações e ter sucesso em todas as atividades. Ao viver a experiência da docência por meio do PIBID, pude entender um pouco mais da complexidade do "ser professor". Eu entendi, na prática, que nem toda aula dá certo, e que nem toda turma responde conforme as*

expectativas. Compreendi que isso não significa uma falha minha, apenas que eu estou vivendo a docência como ela é, de fato; faz parte da dinâmica da sala de aula. O trabalho docente envolve adaptação, mudança, escuta e constante reconstrução das práticas previstas.

Após compreender toda essa complexidade, o medo de ser insuficiente começou a diminuir. Passei a enxergar a sala de aula como ela é, e não de forma idealizada, o que ajudou a desenvolver minhas práticas pedagógicas, permitindo-me atuar com mais segurança, consciência e flexibilidade frente aos desafios.

[Marcelo] Tem um jogo de palavras interessante nisso que você falou. Vistas isoladamente, as frases "aula boa só é dada para turma boa" e "Compreendi que isso não significa uma falha minha" poderiam talvez ser compreendidas na perspectiva de uma defesa, quase de uma isenção ou justificativa dos possíveis fracassos da docência; "a culpa não é minha, gente!". E, de onde vejo, talvez elas não digam exatamente uma verdade sobre a docência; talvez elas marquem o momento em que uma imagem simplificada da sala de aula começa a ceder lugar a outra, mais difícil, mais contraditória e mais próxima da experiência da maioria de nós. Descobrimos, pouco a pouco, que ensinar não depende apenas do professor, mas seria um risco também ser reduzido às condições da turma. Entre uma coisa e outra, abre-se o espaço complexo da docência, penso. É nesse ponto que me soa tão significativa uma outra frase sua: "O trabalho docente envolve adaptação, mudança, escuta e constante reconstrução das práticas previstas". Faz sentido para você essa abertura de complexidade?

[Letycia] *Faz total sentido. A virada de chave, a mudança de perspectiva aconteceu quando passei a enxergar que a docência está no espaço entre a responsabilidade do professor em ensinar e a receptividade da turma para aprender. É nesse espaço entre o planejamento e a realidade que o ensino ganha vida.*

[Marcelo] Talvez uma das coisas mais interessantes nessa conversa seja perceber, como já falamos, que estamos lidando com conceitos, reflexões e vivências dinâmicas, não estáticas. Para você, Letycia, a experiência começou pela revisão de uma imagem idealizada da professora. Para Amanda, ao que parece, ela passa por uma ampliação do olhar para uma realidade já conhecida. Amanda, queremos te ouvir e ler.

[Amanda] *Quando entrei no PIBID, eu não tinha uma visão idealizada da escola. Tendo estudado todo o meu ensino médio em escolas públicas, eu já conhecia muitas das dificuldades que costumam aparecer quando se fala sobre educação: salas cheias, limitações estruturais, estudantes cansados, professores sobrecarregados e uma série de problemas que atravessam o cotidiano escolar. Por isso, a principal transformação que vivi no projeto não foi descobrir que a realidade da escola é difícil. De certo modo, eu já sabia disso. O que o PIBID me permitiu foi ocupar outro lugar dentro dessa realidade. Antes, eu observava a escola a partir da carteira do aluno. Agora, passei a observá-la também do lado do professor.*

Essa mudança de posição me fez perceber a profundidade de questões que, enquanto estudante, eu conseguia enxergar apenas parcialmente. Como aluna, eu compreendia o cansaço, a desmotivação e as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes.

Como pibidiana, comecei a perceber que o professor precisa lidar simultaneamente com dezenas de histórias diferentes, cada uma atravessada por condições familiares, econômicas, emocionais e sociais específicas. Se o caos já parecia grande quando observado por um único estudante, ele se multiplicava quando visto a partir da responsabilidade de conduzir uma turma inteira.

Mas, curiosamente, a experiência que mais me desafiou durante o PIBID não surgiu diretamente da sala de aula. Ela surgiu do próprio trabalho coletivo. Ao longo do projeto, percebi que construir atividades, oficinas e intervenções em grupo exige habilidades que vão muito além do planejamento pedagógico. Sempre fui uma pessoa acostumada a assumir responsabilidades de forma individual. Quando me comprometo com uma tarefa, procuro realizá-la da melhor maneira possível. No entanto, trabalhar em equipe significou lidar com ritmos, interesses e níveis de comprometimento muito diferentes.

Em alguns momentos, tornou-se evidente que nem todos os participantes se envolviam da mesma forma com as atividades propostas. Enquanto alguns colegas assumiam planejamentos, produziam materiais, participavam das discussões e buscavam soluções para os desafios encontrados, outros permaneciam em posições mais distantes do processo. Isso gerava uma sensação constante de sobrecarga para aqueles que se encontravam mais envolvidos com as demandas do projeto.

Lembro que essa percepção me causou incômodo durante bastante tempo. Inicialmente, eu tentava compreender como fazer com que o grupo funcionasse de maneira mais equilibrada. Com o passar dos meses, porém, fui entendendo que nem toda respon-

sabilidade pode ser assumida por nós. Existem compromissos que pertencem ao campo da escolha individual e da ética profissional.

[Marcelo] Amanda, enquanto lia esses parágrafos, fiquei pensando que eles deslocam novamente nossa conversa. Até então falávamos da complexidade da sala de aula. Agora, a dificuldade aparece antes mesmo de entrarmos nela; se a sala de aula exige lidar com a alteridade dos(as) estudantes da escola, o planejamento nos confronta com a alteridade de nossos próprios pares. E essa constatação pressupõe não apenas reflexão e teoria, mas também frustração, tensionamentos das relações pessoais, movimentos de avanço e recuo. E isso, penso, é das coisas que só aprendemos fazendo e buscando aberturas de entendimento. Existe um risco bem comum quando falamos de trabalho coletivo: imaginar que ele acontece naturalmente apenas porque compartilhamos um objetivo comum. A experiência parece mostrar outra coisa: o coletivo também precisa ser construído, negociado, cuidado. Você diz que aprendeu a reconhecer certos limites, os das outras pessoas e os seus. Fiquei pensando se esse reconhecimento não é também uma forma de amadurecimento. Afinal, aprender a trabalhar coletivamente significa apenas aceitar que cada um tem seu tempo e seu compromisso? Ou significa também descobrir maneiras de convocar o outro para construir alguma coisa em comum? Essa é uma pergunta que devolvo a mim, enquanto coordenador de área. E nem sempre tenho a resposta mais certeira. Mas, retomando: você indicou essa questão do coletivo como um desafio. Que aprendizado deriva dela?

[Amanda] *Talvez uma das aprendizagens mais importantes que o PIBID tenha me proporcionado tenha sido justamente essa:*

compreender os limites da própria responsabilidade. Aprendi que colaborar não significa carregar sozinho aquilo que deveria ser construído coletivamente. Aprendi também que a formação docente não acontece apenas nas relações entre professores e estudantes, mas também nas relações estabelecidas entre os próprios futuros professores. Hoje penso que essa experiência me preparou para desafios que ultrapassam a sala de aula. Afinal, a docência não exige apenas conhecimento pedagógico. Ela também exige maturidade para trabalhar com outras pessoas, reconhecer limites, negociar responsabilidades e compreender que o compromisso com a educação começa muito antes de assumir uma turma. Ele começa na forma como cada um escolhe participar da própria formação.

[Marcelo] Amanda, correndo o risco do clichê, eu diria que seu relato, tão cheio de observações ricas, me parece relembrar que, do vivido, não importa o seu sabor, podemos derivar planos, ajustes, projeções. Se de fato estamos falando de experiências, não estamos nos referindo apenas a informação solta ou perdida. Itamar Assumpção diria: "Chavão abre porta grande". De onde vejo, sem excluir parte alguma de seu relato, percebo abertura real de aprendizado, amadurecimento, busca de soluções realizáveis e não apenas ideais. O que você vê?

[Amanda] *Acho que hoje vejo a experiência menos como aquilo que nos confirma e mais como aquilo que nos desloca. Nem sempre ela oferece respostas ou resolve os conflitos; muitas vezes, apenas modifica as perguntas que fazemos. No meu caso, o PIBID me ensinou que a formação docente não acontece quando tudo funciona, mas justamente quando somos obrigados a rever expectativas, negociar diferenças e reconstruir nossos modos de*

participar do coletivo. Talvez amadurecer seja, antes de tudo, permanecer disponível para esse movimento.

[Marcelo] É uma boa ideia para deixar no horizonte, Amanda. E nesse sentido, se seu texto nos convida a pensar que o coletivo não nasce pronto, o texto de Adécio nos leva, na perspectiva dele, para dentro desse processo. Antes de prosseguir, vamos contextualizar a oficina a que Adécio se refere em seu texto: ao longo do subprojeto, buscamos construir diferentes momentos de formação, não apenas nas escolas mas em nossas reuniões periódicas, em que os(as) próprios(as) pibidianos(as) assumissem a condução de atividades destinadas ao grupo. A ideia era simples: reconhecer que os conhecimentos produzidos e trazidos pelos(as) próprios(as) pibidianos(as) também constituíam um patrimônio formativo do projeto. Naquela ocasião específica, reunimos Amanda, Adécio e Bruno — três pibidianos(as) que compartilhavam o interesse e o exercício pela escrita literária — para organizar uma oficina sobre narrativas curtas e processos de criação literária. A proposta era criar um espaço em que os(as) próprios(as) bolsistas pudessem experimentar a posição de formadores(as) de seus e suas colegas e esses (as) colegas pudessem também se colocar um pouco na posição dos(as) estudantes das escolas. Adécio, pode seguir daqui.

[Adécio] *O trabalho em equipe é uma tarefa árdua. Exige de todos aqueles que se dispõem a participar de determinada atividade uma postura responsável e minimamente conectada. As sequências lógicas são algo a se levar em consideração, visto a necessidade de produção. Ao longo desse PIBID (2024-2026), ocorreram algumas oficinas que possuíam diversos objetivos distintos:*

de produção de texto à análise de propostas textuais; de interpretação de linguagem não verbal à produção de textos multimodais.

Ao longo do programa, as trocas feitas nas experiências foram as mais diversificadas possíveis. A que se faz presente aqui diz respeito à minha oficina conjunta com meus colegas de PIBID, Amanda e Bruno, que possuía o intuito de expandir os conhecimentos e compartilhar experiências que traziam novas perspectivas para o ensino da literatura. A oficina em questão tratou de uma contextualização do gênero conto, com um certo aprofundamento e socialização, para depois, uma especificação/afunilamento para o gênero micro-conto, que buscava novos horizontes e formas de se contar histórias, e um fechamento que dizia respeito à valorização da subjetividade na escrita. O que se destacou em tal oficina ofertada foi a forma como os discentes se articulavam no momento pré e durante sua execução, visto a precariedade de comunicação antes da referida ocorrer. Anteriormente, a comunicação estava um tanto difusa e sem muita intencionalidade única. Cada um parecia querer fazer uma coisa diferente. Foi neste momento que o coordenador Marcelo Marques fez sua intervenção e fez o que pôde para alinhar as expectativas e objetivos de tal oficina, mostrando o caminho mais adequado para que os objetivos de todos, de certo modo, "conversassem" entre si. É neste ponto que evoco os dizeres de Amanda sobre a importância do envolvimento dos participantes do projeto e de uma articulação em grupo que respeite e aproveite as individualidades. É interessante apontar sobre como os discentes, após os alinhamentos, ainda gostariam de seguir seus objetivos pessoais, mas tendo em mente a necessidade de respeito ao tempo e contribuição do colega. Então, foi

feito o possível para uma execução coesa e coerente, apesar de algumas claras desavenças estruturais.

O momento cuja colaboração conjunta ficou evidente, ocorreu durante a oficina em si, com os discentes apresentando suas perspectivas, interagindo e colaborando com as apresentações orais. Estávamos na sala do PIBID no Campus Arapiraca. Mesa posta, ouvintes preparados, ministrantes ainda mais. Não havia medo, mas ansiedade: a ansiedade de se apresentar para os colegas. Colegas estes que, aproveitando o que Letycia apontou, estavam prontos e dispostos a colaborar com o momento que aconteceu sem percalços devido a disposição de todos. Os ministrantes da oficina assumiram o protagonismo e a aplicaram, mesmo tendo suas desavenças de objetivos e uma comunicação um tanto limitada. A apresentação aconteceu e os ouvintes tiveram suas determinadas participações em análises, socializações e produção textual.

[Marcelo] Desde a ocasião, e também agora na leitura, fiquei com a impressão de que o aspecto mais interessante da experiência talvez não estivesse apenas na oficina em si, mas no processo de construí-la. Amanda nos falou pouco antes sobre o desafio do trabalho coletivo. Seu relato, Adécio, retoma essa questão por outro caminho. Vocês três não estavam plenamente alinhados; cada um trazia interesses, ritmos e objetivos próprios. A própria linguagem e a comunicação não funcionaram, previamente, como seria o ideal. Ainda assim, foi preciso descobrir uma forma de fazer essas perspectivas conversarem. Talvez haja aí uma coincidência curiosa: uma oficina dedicada às formas de narrar exigiu, antes de tudo, que seus próprios ministrantes aprendessem a compor uma narrativa comum. E tenho a impres-

são de que essa também foi uma das aprendizagens menos visíveis, mas mais importantes, que o PIBID nos proporcionou.

[Adécio] *De fato. A ingenuidade de acreditar que o processo de apresentação se adequaria naturalmente, sem uma pressão nos colegas, foi uma esperança que tive que carregar, pois a cobrança ainda não fazia parte de meu repertório. Uma apresentação que demanda preparo, necessita de seus integrantes uma comunicação constante, um estudo direcionado, um propósito claro para todos (as). Aprender a aprender e estar disposto a negociar no trabalho em equipe, cuidando das perspectivas e respeitando as diferenças, são perspectivas necessárias que carrego comigo desde então.*

QUANDO A CONVERSA CONTINUA - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a experiência, como nos ensina Larrosa, é aquilo que nos toca e nos transforma, talvez esta roda de conversa escrita tenha conseguido preservar algo da pergunta que a originou: o que significa formar-se professor no encontro com o outro, com a escola e com o coletivo? As falas aqui reunidas não encerram essa questão; ao contrário, mantêm-na aberta. Esse aprendizado parece estar longe de ser algo que se acessa como a um objeto na gaveta; está mais para os movimentos da memória, que podem colorir e alterar o lembrado cada vez que o aciona.

Enquanto escrevíamos este texto, percebemos que ele deixava de ser apenas um modo de registrar uma experiência para tornar-se também parte dela; escrever também é uma forma de continuar formando-se. Talvez seja esse um dos sentidos mais bonitos que levaremos deste processo: descobrir que algumas experiências continuam acontecendo enquanto tentamos narrá-

-las. Se outros textos ainda serão escritos sobre este subprojeto, é porque esta conversa, felizmente, ainda não terminou.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

EIXO 5:

TECNOLOGIAS, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E ENSINO

34 APRENDER JOGANDO: O LÚDICO COMO MÉTODO DE ENSINO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Crisla Daniele Basílio Dias
Maria Vitoria Barbosa dos Santos
José Alegnoberto Leite Fechine

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo relatar e analisar as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A participação no programa representou um momento significativo na formação docente, proporcionando uma imersão no universo da docência muito antes da conclusão do curso de graduação.

O PIBID oferece uma oportunidade ímpar de vivenciar o exercício docente no "chão da escola". Essa experiência prática é fundamental para a construção do perfil profissional docente, uma vez que possibilita confrontar os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade com os desafios, as particularidades e as realidades encontradas no cotidiano escolar.

Foi nesse contato direto com a escola que aprendemos a desenvolver resiliência e criatividade para lidar com os desafios da profissão. Um dos aprendizados mais marcantes foi a compre-

ensão da relação indissociável entre teoria e prática. O programa demonstrou que a prática pedagógica não se sustenta sem fundamentação teórica e que a teoria, por sua vez, ganha sentido e se aprofunda quando aplicada e problematizada na realidade da sala de aula. Essa articulação constitui, para nós, um dos fundamentos de uma docência consciente, crítica e comprometida com a realidade educacional.

Ao longo dessa jornada, também foi possível observar e compreender o papel fundamental do lúdico no processo de engajamento e aprendizagem dos estudantes. As atividades que incorporam jogos e brincadeiras mostraram-se ferramentas importantes para dinamizar o ambiente escolar, estimular a participação ativa dos alunos e favorecer aprendizagens significativas, transformando a dinâmica da sala de aula e ampliando as possibilidades de interação entre estudantes e professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O cenário educacional contemporâneo é marcado por profundas transformações, especialmente pela velocidade com que as informações são produzidas, disseminadas e incorporadas ao cotidiano. Nesse contexto, muitas vezes, as experiências e os conhecimentos que os estudantes trazem consigo acabam sendo secundarizados no processo educativo. Essa dinâmica pode limitar a forma como os alunos compreendem os conteúdos escolares, reduzindo-os, em determinadas situações, à memorização de informações para a realização de avaliações.

Nesse sentido, torna-se necessário pensar um ensino que estabeleça relações entre os conteúdos escolares e as experiên-

cias dos estudantes, de modo a favorecer aprendizagens contextualizadas e significativas. Afinal, como adverte Larrosa (2002):

> A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (Larrosa, 2002, p. 21).

Nesse cenário, a Geografia apresenta-se como uma ciência essencial, tendo como objeto de estudo o espaço geográfico e as relações estabelecidas entre sociedade e natureza. Nesse sentido, seu ensino pode contribuir para romper com aquilo que Larrosa (2002) caracteriza como "antiexperiência", marcada pelo excesso de informação e pela redução das possibilidades de vivenciar experiências significativas. No ambiente escolar, o estudo do espacial busca atribuir sentido ao mundo vivido, aproximando a realidade dos estudantes do conhecimento científico. Sobre essa aproximação, Deon e Callai (2020) afirmam que:

> A geografia, assim como as demais disciplinas escolares, reúne um conjunto de conceitos que permitem/possibilitam fazer a relação entre os conceitos cotidianos (aqueles adquiridos pela vivência da criança no mundo empírico/mundo da vida) com os conceitos teóricos (produzidos por pensadores e estudiosos que produzem conhecimentos) (Deon; Callai, 2020, p. 83).

Relacionar os conceitos do cotidiano com a teoria, como destaca Deon e Callai (2020), é o que fundamenta o chamado "Raciocínio Geográfico", apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo a BNCC:

> O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios [...] para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2018, p. 359).

Com base nas concepções discutidas, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem deve contribuir para a capacitação do estudante para interpretar o mundo e se reconhecer como sujeito atuante e transformador do espaço geográfico, para além da memorização de conceitos. Isso denota o quanto é importante pensar em novas formas e práticas de ensino, pois são processos indissociáveis, visto que vivemos na era globalizada, em que as informações se modificam constantemente, tudo se atualiza e tudo se renova.

No cenário educacional, é necessário acompanhar essas mudanças, pois, conforme destaca Libâneo (1990, p. 86), "[...] a aprendizagem escolar é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo". Esse processo mostra como as práticas pedagógicas são essenciais para repensar, refazer e reformular as ações em busca da aprendizagem com intencionalidade no processo de ensino.

É o trabalho docente que dá unidade ao que Libâneo (1990, p. 90) caracteriza como "processo ensino-aprendizagem", conectando o estudante, por meio da mediação, ao conhecimento de forma ativa. Essa visão do uso da mediação dialoga com a caracterização de Paulo Freire (2002, p. 25), para quem "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Assim, a busca por práticas pedagógicas no processo de ensino visa não apenas à transmissão de conteúdos, mas também a apresentar aos alunos formas de ler o mundo e de se reconhecer como sujeitos da própria história em construção.

Nesse contexto, o educador é convidado a promover o protagonismo do estudante, compreendendo-o como agente transformador do processo de aprendizagem e considerando as diferentes formas de ensino. Resende (1989 *apud* COUTO, 2010, p. 110) criticava a ideia de que o aluno é "[...] um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história... entidade alheia ao momento histórico e aos espaços geográficos determinados". Portanto, reconhecer as formas culturais e as vivências espaciais dos estudantes não se apresenta apenas como uma escolha pedagógica, mas como uma necessidade que amplia o sentido do ensino geográfico.

Para a construção do ensino de Geografia, entende-se que as metodologias ativas representam muito mais do que estratégias didáticas: elas podem ser um caminho para promover uma aprendizagem significativa, que perpassa a memorização e desperta o desejo genuíno de compreender o espaço. A partir dessa conjectura, o ensino de Geografia deve desenvolver-se sob

a lógica dos conhecimentos prévios dos estudantes, alinhados à teoria. Como destaca Moran (2018, p. 37), "[...] a aprendizagem ativa se realiza quando o aluno participa intensamente do processo, pesquisa, questiona, reflete e aplica o que aprende".

Essa ideia mostra como é importante colocar o estudante no centro desse processo dialógico, fazendo da sala de aula um espaço de experimentação e descobertas. Torna-se, assim, essencial a busca por métodos que aproximem o estudante dos conteúdos escolares. Nesse sentido, a experiência que o estudante carrega consigo assume um importante papel no processo de ensino-aprendizagem, conforme destaca Larrosa (2002):

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular (Larrosa, 2002, p. 27).

No contexto do ensino da Geografia Escolar, essa experiência pode ser trabalhada com o lúdico como uma estratégia que visa aproximar os conteúdos escolares com a realidade dos estudantes, fazendo com que compreendam o espaço, interpretem e desenvolvam pensamento crítico da sua realidade. Fraga e Albuquerque (2017) afirmam que:

> A utilização de metodologias puramente teóricas nas aulas de Geografia tem promovido o desinteresse em relação à disciplina; por isso é necessária uma educação que proporcione prazer e envolvimento durante as aulas, sendo está a proposta do ensino mediado pela ludicidade. O lúdico faz parte

> da nossa epistemologia desde a pré-história, pois já havia sinais de ludicidade diretamente ligados à afetividade, à cultura e ao lazer. Atualmente esta prática tem conquistado espaço em diferentes segmentos de estudos educativos, apresentando-se, também, como uma necessidade no contexto social. As atividades lúdicas possuem valor educacional, por isso elas devem ser utilizadas como recurso pedagógico (Fraga; Albuquerque, 2017, p. 2).

O uso do lúdico nas aulas de Geografia colabora para a construção de uma aprendizagem mais significativa, estimulando o desenvolvimento cognitivo e aproximando os alunos tanto do momento de explicação teórica quanto da prática das temáticas abordadas durante as aulas, tornando o ensino mais atrativo e favorecendo a construção do conhecimento por meio do uso de jogos como importantes ferramentas pedagógicas.

Sob a perspectiva de sua eficiência, Huizinga (2000, p. 7) justifica que "[...] as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo". Visto por esse ângulo, percebe-se que, com a utilização de jogos lúdicos como apoio pedagógico, o docente apresenta não apenas uma variedade de recursos didáticos em sua aula, mas também transforma e resgata uma prática já muito utilizada na construção do saber e na socialização entre os indivíduos, tornando o ensino da ciência geográfica mais atrativo e conectado à natureza humana por meio dos jogos.

Conforme mencionado anteriormente, a contemporaneidade é definida por uma dinâmica de fluxos e informações que ocorrem de maneira muito rápida. Isso se explica, sob a perspectiva de Milton Santos (2006), por meio do conceito de meio

técnico-científico-informacional. Essa configuração atual constitui um exercício da organização espacial, permitindo que as relações sociais se reconfigurem instantaneamente.

Assim, a escola é um espaço físico que está inserido no espaço geográfico e acompanha as transformações sociais. Vale destacar, portanto, que, perante essa aceleração informacional, o mundo mudou e, consequentemente, a forma de ensinar também. Assim, o lúdico deixa de ser visto como entretenimento e passa a ser uma ferramenta estratégica de mediação didática. Pensando justamente no perfil dos estudantes atualmente, observa-se que eles estão cada vez mais expostos a estímulos rápidos, e a aula tradicional enfrenta o desafio de disputar a atenção com o celular. Ao trazer propostas lúdicas, como jogos, o professor consegue resgatar o foco do aluno. O lúdico tem o poder de ressignificar a aprendizagem.

METODOLOGIA

A experiência pedagógica foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As atividades foram realizadas na Escola Estadual Luiz Augusto de Azevedo, localizada na cidade de Delmiro Gouveia, Alagoas. Participaram das intervenções estudantes de turmas do primeiro ano A, segundo ano C e terceiro ano A do Ensino Médio, com uma média de 35 alunos por turma. Nesse contexto, os estudantes foram mediados por duas bolsistas do projeto de iniciação à docência, vinculadas ao NID de Geografia, sob o acompanhamento da professora supervisora da escola e a coordenação do docente da instituição acadêmica.

Para a abordagem dessa metodologia, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva. O processo metodológico foi organizado em fases de planejamento, execução das atividades e avaliação após a aplicação. Inicialmente, foram realizadas observações dos conteúdos programáticos abordados em sala de aula, a fim de que fossem desenvolvidas estratégias e propostas de atividades lúdicas alinhadas aos conteúdos trabalhados pela professora de Geografia.

A execução das dinâmicas ocorreu por meio da aplicação de atividades interativas, organizadas nas seguintes etapas:

- Passa ou Repassa Geográfico – ocorreu em 07/03/2025. Elaborado para as turmas do primeiro ao terceiro ano, trata-se de um jogo de perguntas e respostas sobre conteúdos geográficos, para identificar as lacunas de aprendizagem dos alunos.
- Roleta Geográfica (Jogo das 3 Pistas) – nos dias 28/03/2025 e 04/04/2025. A atividade envolveu os alunos do primeiro e terceiro ano, com o uso de uma roleta reciclável para identificação de conceitos geográficos.
- Monte seu Bioma – na data de 09/05/2025. Participaram dessa dinâmica lúdica a turma do 3 ano A. Essa atividade tinha por objetivo a identificação e organização de figuras representativas dos biomas brasileiros.
- Descasque seu Repolho (Coordenadas Geográficas) – a dinâmica interativa, que ocorreu em 20/08/2025, com a turma do 2 C, propunha um estudo de revisão

sobre as coordenadas geográficas, com perguntas organizadas em camadas de folhas de papel A4.

- GlobaQuiz (Quiz da Globalização) – aconteceu no dia 06/10/2025, com a turma do 2 C. Essa dinâmica apresentou um Quiz online realizado na plataforma digital *Wordwall*, utilizado como material de apoio e revisão do conteúdo sobre Globalização.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas desenvolvidas mostraram-se eficazes na promoção de um ambiente de aprendizagem mais positivo, favorecendo a interação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, por meio do trabalho em equipe e da criação de um espaço aberto para a discussão, a retirada de dúvidas e o compartilhamento dos conhecimentos prévios que cada turma e os alunos, individualmente, apresentavam. A utilização de jogos lúdicos, com o auxílio de materiais práticos, como imagens e materiais recicláveis, além de recursos digitais, como o Wordwall, aproximou os conteúdos da realidade dos estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e favorecendo a interação e o envolvimento das turmas durante a aplicação das dinâmicas.

De modo geral, os resultados observados mostraram que as metodologias ativas utilizadas contribuíram para uma maior participação dos alunos e para o despertar de um interesse significativo dos estudantes, tanto durante a apresentação de como as dinâmicas seriam desenvolvidas quanto no momento de aplicação e resolução das atividades. Foi possível perceber, também,

um fortalecimento da interação entre os alunos e do processo de aprendizagem. Assim, a seguir, são apresentados os resultados obtidos em cada uma das atividades desenvolvidas na Escola Estadual Luiz Augusto de Azevedo:

Passa ou Repassa Geográfico - A partir da aplicação da atividade, foi possível observar uma maior abertura dos estudantes em relação ao jogo desenvolvido em sala. A proposta utilizada contribuiu para aumentar o interesse dos alunos, refletindo diretamente na participação durante a dinâmica. Notou-se que, ao longo das perguntas, os estudantes passaram a se envolver mais, participando ativamente da atividade.

Outrossim, os discentes demonstraram um bom engajamento durante a aplicação, sendo possível observar na prática a participação coletiva, e em como cada aluno explicava os conteúdos um para o outro e conversava entre si para chegar a melhor resposta. Embora tenha sido a primeira atividade, se mostrou bastante importante para a elaboração das demais dinâmicas, pois, por ser algo novo para a turma, não se sabia ao certo como iria acontecer este momento, já que os alunos eram acostumados a um modelo mais tradicional de ensino. No entanto, o envolvimento da turma foi evidente durante e depois da explicação, despertando maior motivação em comparação a outros formatos de aula.

Abaixo, a Figura 1 apresenta um dos momentos da aplicação da dinâmica *Passa ou Repassa Geográfico*, evidenciando a participação e o envolvimento dos alunos durante a atividade.

Figura 1 – Aplicação da dinâmica Passa ou Repassa Geográfico com estudantes do Ensino Médio.



Fonte: De autoria própria.

Roleta Geográfica: jogo das 3 pistas – Durante a aplicação da dinâmica, foi possível observar que os alunos participaram ativamente, atentando-se às pistas para chegar à resposta correta. A atividade proporcionou aos alunos o desenvolvimento da interpretação e da atenção para compreender as pistas e identificar do que elas tratavam, contribuindo para o raciocínio lógico dos estudantes e para a associação de informações, além do levantamento prévio de conteúdos já vistos pelos alunos. Dessa forma, os conhecimentos geográficos que eles já possuíam foram revisados e colocados em prática. A Figura 2 apresenta a roleta utilizada para a condução da atividade e a participação dos estudantes.

Figura 2 – Recurso didático utilizado na atividade Roleta Geográfica: jogo das 3 pistas.



Fonte: De autoria própria.

Monte seu Bioma – Aqui, os alunos confeccionaram representações com as características de cada bioma brasileiro. Durante a elaboração dos cartazes, verificou-se que os alunos já possuíam bons conhecimentos prévios sobre os biomas, como suas características predominantes e os locais em que cada bioma se encontra. Além das informações fornecidas sobre os biomas para que pudessem preencher as cartolinas, os estudantes aproveitaram para apresentar outros tipos de características presentes no bioma escolhido, por meio de desenhos e frases.

A elaboração dos cartazes estimulou a criatividade dos alunos e a organização das informações. Durante o momento de exposição, observou-se que os alunos apresentaram um bom desempenho na comunicação e demonstraram conhecimentos geográficos para justificar a escolha do bioma e apresentar o contexto em que está inserido. A Figura 3 apresenta os cartazes produzidos pelos estudantes durante a atividade "Monte seu bioma", com as diferentes formas de organização e as informa-

ções apresentadas pelos grupos sobre os biomas brasileiros: Caatinga, Cerrado, Pampa, Pantanal, Amazônia e Mata Atlântica.

Figura 3 – Produções dos estudantes sobre os biomas brasileiros durante a atividade "Monte seu bioma".



Fonte: De autoria própria.

Descasque seu repolho (Coordenadas geográficas) – Inicialmente, a proposta da dinâmica chamou a atenção dos alunos pelo uso da música como um dos recursos, o que contribuiu para manter a atenção da turma. Após a pausa da música, o aluno que estivesse com as camadas de papel em mãos, representando o repolho, deveria responder às perguntas. Além disso, percebeu-se que os estudantes se mostraram entusiasmados quando a atividade foi iniciada.

O formato de repolho utilizado para apresentar as folhas com perguntas tornou o momento mais participativo, com forte presença do protagonismo dos alunos. A aplicação dessa atividade lúdica permitiu compreender melhor o nível de aprendizagem e interpretação dos estudantes. A Figura 4 apresenta o momento de realização da dinâmica, evidenciando a organização e a participação da turma durante a atividade:

Figura 4 – Participação dos estudantes na dinâmica "Descasque seu repolho".



Fonte: De autoria própria.

GlobaQuiz (Quiz da Globalização) – A dinâmica apresentou resultados positivos em relação à participação e ao envolvimento dos alunos. O uso da plataforma digital colaborou para despertar o interesse da turma, favorecendo uma participação mais ativa durante a interpretação das questões e a elaboração das respostas. A possibilidade de acompanhar as respostas em tempo real permitiu visualizar o desempenho de cada estudante ao longo da dinâmica.

Observou-se, também, que os discentes conseguiram relacionar os conteúdos sobre globalização às situações apresentadas no quiz, evidenciando a compreensão de conceitos básicos sobre o tema trabalhado. De modo geral, a atividade promoveu maior interação, troca de conhecimentos e participação coletiva da turma. O uso do lúdico e da tecnologia na construção da dinâmica contribuiu para a fixação do conteúdo e para o desenvolvimento crítico dos estudantes em relação aos processos de globalização presentes em seu dia a dia.

A Figura 5 apresenta o momento da aplicação do GlobaQuiz, evidenciando o uso da plataforma digital como recurso para a revisão dos conteúdos sobre globalização e a participação ativa dos estudantes.

Figura 5 – Aplicação do GlobaQuiz.



Fonte: De autoria própria.

Outro ponto importante a destacar sobre os resultados obtidos, de modo geral, com a aplicação das dinâmicas foi o retorno

apresentado pelos próprios alunos após cada atividade. Eles relataram preferência por esse tipo de abordagem, destacando que as atividades tornavam a aprendizagem mais interessante e acessível. Esse aspecto evidencia que o uso de metodologias ativas pode contribuir para atender melhor às necessidades dos estudantes.

Além disso, as atividades possibilitaram uma melhor contextualização dos conteúdos, favorecendo a compreensão dos temas trabalhados. O uso do lúdico contribuiu não apenas para o engajamento, mas também para a construção de um ambiente mais participativo e dinâmico. Observou-se que, desde o início das intervenções até o desenvolvimento das atividades, houve uma evolução no comportamento dos estudantes, que passaram a participar mais ativamente das aulas. Esse processo foi evidenciado tanto pela participação nas dinâmicas quanto pelos relatos dos próprios alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas experiências adquiridas com o uso do lúdico, foi possível constatar que o uso de metodologias ativas no ensino de Geografia contribui de forma significativa para o engajamento e a participação dos estudantes. As atividades realizadas ao longo do PIBID demonstraram que, quando os conteúdos são trabalhados de maneira interativa e dinâmica, os estudantes apresentam maior abertura para aprender e se envolver com as propostas pedagógicas.

Essa vivência prática nos permitiu confirmar que o lúdico transcende a mera brincadeira, consolidando-se como uma ferramenta pedagógica transformadora, capaz de gerar resultados

efetivos e corroborar as constatações de diversos autores sobre sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Em um cenário de constante fluxo de informações e de disputa pela atenção dos estudantes, o lúdico mostra-se ainda mais relevante para manter o foco e o interesse, contribuindo para minimizar a dispersão causada pelas mídias sociais e pela velocidade das redes.

Dessa forma, conclui-se que a adoção de metodologias ativas diferenciadas é fundamental para atender às necessidades dos alunos e promover uma aprendizagem mais efetiva e próxima de sua realidade. A experiência vivenciada no PIBID reforça a importância de repensar as práticas pedagógicas, buscando estratégias que valorizem a participação dos estudantes e contribuam para um ensino mais dinâmico e transformador. Mais do que isso, o programa revela-se essencial para a construção do perfil do futuro profissional e para a preparação, enquanto educadoras, diante dos desafios e das inovações que a docência exige, evidenciando, na prática, a indissociabilidade entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COUTO, M. A. C. Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia ? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 109-124, jan./jun. 2010.

DEON, A. R.; CALLAI, H. C. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação em Análise**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 79-101, jan./jun. 2020. DOI: 10.5433/1984-7939.2020v5n1p79.

FRAGA, C. C. V.; ALBUQUERQUE, I. S. Ludicidade e o fortalecimento da geografia escolar. **Educon**, Aracaju, v. 11, n. 1, p. 1–9, set. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, J. Cs. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério. 2º Grau. Série Formação do Professor).

MORAN, J. Ml. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2018.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

35 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID/HISTÓRIA

Antonio Bezerra
Crisllaynne dos S. Lima
Maria Izabel S. de Miranda
Mychael W. A. Almeida
Vanieire dos S. O. Ramos

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como um instrumento central de articulação ao promover a inserção dos licenciandos nas instituições públicas para o desenvolvimento de ações didáticas e pedagógicas no campo de atuação profissional do futuro docente, favorecendo, simultaneamente, os processos de formação inicial dos licenciandos e de formação continuada dos professores(as) da Educação Básica.

Ao mesmo tempo, o Programa contribui para potencializar a aproximação entre a Universidade e a Educação Básica, conectando os saberes acadêmicos à prática educacional. Nesse sentido, o presente artigo apresenta os resultados das experiên-

cias desenvolvidas no âmbito do PIBID/História da Universidade Federal de Alagoas, em parceria com a Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes, proporcionando espaços de diálogo e de construção coletiva de saberes entre discentes e docentes da escola-campo, incluindo a professora supervisora, uma das autoras deste artigo.

As ações realizadas no âmbito do PIBID/História fundamentaram-se nas proposições teórico-metodológicas de Jörn Rüsen (2001; 2009; 2016) acerca das aprendizagens históricas e da formação da consciência histórica, articuladas às contribuições da Educação Histórica propostas por Isabel Barca (2006), especialmente no que tange ao desenvolvimento da literacia histórica por meio da investigação, da interpretação de fontes e da construção de narrativas como estratégias de produção do conhecimento histórico.

A experiência vivenciada na escola-campo levou-nos à compreensão de que o ensino de História, na contemporaneidade, enfrenta desafios decorrentes das profundas transformações culturais e sociais impulsionadas pela expansão das tecnologias e pela circulação acelerada de informações, responsáveis por produzir novas formas de interação com o conhecimento e com a percepção do tempo. Em uma sociedade caracterizada pela cultura digital da instantaneidade, fortalecem-se mentalidades imediatistas e, muitas vezes, desconectadas da realidade dos discentes. Conforme Bauman (2001), na obra *Modernidade Líquida*, a contemporaneidade é marcada pela fluidez das relações sociais e pela efemeridade das experiências, aspectos que

repercutem diretamente na construção do conhecimento e nas expectativas dos sujeitos em relação ao mundo.

O ensino de História é posto à prova por discussões e indagações acerca de sua necessidade e de sua finalidade, sendo frequentemente submetido a uma lógica que reduz o saber histórico ao armazenamento de datas e nomes de personalidades para fins meramente simbólicos e decorativos. Essa perspectiva rompe a fluidez da relação entre passado e presente, inviabilizando a criticidade que é própria da disciplina.

Cria-se, assim, um cenário semelhante ao relatado por Lee (2001), ao observar que a disciplina era compreendida como um momento de exposição de "Estórias". Consequentemente, perde-se a capacidade de ensinar uma História que trate dos *Passados Vivos* (Pereira; Seffner, 2018), possibilitando a superação da alienação sociocultural. Em seu lugar, consolida-se a falsa impressão de descontinuidade do tempo histórico, perceptível quando os estudantes afirmam que "História é a aula em que se aprende sobre o que passou".

A vivência no Programa evidenciou, em diversos momentos, desafios recorrentes no ensino de História na Educação Básica, entre eles a dificuldade dos estudantes em atribuir significado aos conhecimentos históricos para além da memorização de acontecimentos e personagens do passado. Observou-se que uma parcela significativa dos discentes compreendia a disciplina como um saber restrito ao estudo de fatos pretéritos, frequentemente desvinculado de suas experiências cotidianas e das problemáticas do tempo presente.

Tal constatação levou à necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas capazes de possibilitar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos históricos construídos e dialogados em sala de aula, bem como daqueles mobilizados por meio da pesquisa e da análise de fontes históricas, transformando-os em instrumentos para a interpretação da experiência humana no tempo e para a construção do pensamento histórico.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CRIAÇÃO DE NARRATIVAS

O conceito de consciência histórica do historiador alemão Jörn Rüsen (2001; 2009; 2016) articula-se com as reflexões de Isabel Barca sobre a literacia histórica, oferecendo importantes subsídios para a reflexão acerca do Ensino de História. Se, para o primeiro, a construção de narrativas históricas constitui elemento central para a formação da consciência histórica, Barca (2006) enfatiza que a aprendizagem histórica pressupõe o desenvolvimento de competências de interpretação, investigação e utilização de evidências históricas, possibilitando aos estudantes atribuir sentido ao passado e compreender a sua relação com o presente.

Assim, a aprendizagem histórica adquire maior significado quando articulada às experiências concretas dos estudantes e às problemáticas de sua realidade. Nesse contexto, o ensino de História demanda práticas pedagógicas capazes de estabelecer diálogos entre os conhecimentos e saberes construídos socialmente. Fonseca (2009) assinala que:

> As metodologias propostas para o ensino de História na atualidade exigem permanente atualização, investigação e incorporação de diversas linguagens, respeitando as especificidades de cada uma delas. As novas concepções de História e ensino alargaram o conceito de fonte histórica, e o documento escrito não é mais a única fonte, nem a mais confiável ou verdadeira (Fonseca, 2009, p. 82).

Segundo a autora, a ampliação das fontes e das linguagens mobilizadas no ensino de História favorece a construção de aprendizagens historicamente, fazendo com que os estudantes estabeleçam relações entre suas experiências de vida e os conhecimentos históricos sistematizados. Sob essa perspectiva, diferentes manifestações culturais, produções midiáticas e expressões artísticas podem ser compreendidas como importantes mediadoras na formação da consciência histórica e no desenvolvimento do pensamento crítico.

Peter Lee (2016) argumenta que aprender História não significa acumular informações acerca do passado, mas desenvolver formas específicas de pensar historicamente, envolvendo tanto a compreensão dos conceitos substantivos relacionados aos conteúdos históricos, quanto dos conceitos de segunda ordem, como evidência, mudança, permanência, causalidade e narrativa, indispensáveis para compreender como o conhecimento histórico é produzido. Dialogando com essa perspectiva, Barca (2006, p. 95) afirma que "[...] a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes", ou seja, a aprendizagem histórica pressupõe o desenvolvimento da literacia histórica, en-

tendida como o conjunto de competências que possibilita aos estudantes interpretar fontes, confrontar diferentes versões sobre o passado e construir explicações sólidas, superando práticas baseadas na simples reprodução de informações.

As reflexões de Jörn Rüsen (2001, p. 66) ocupam posição central nesse debate ao compreender "[...] a consciência histórica como fundamento da aprendizagem histórica". Para o autor, a consciência histórica corresponde ao

> [...] conjunto de operações mentais por meio das quais os indivíduos interpretam sua experiência temporal, articulando passado, presente e futuro na construção de sentidos para orientar a vida prática (Rüsen, 2001, p. 66).

Trata-se de uma capacidade inerente à existência humana, uma vez que decorre da própria condição histórica dos sujeitos e manifesta-se na necessidade de interpretar experiências temporais para compreender a si mesmos e o mundo em que vivem (Rüsen, 2009).

Assim, o processo interpretativo não constitui um conhecimento a ser simplesmente transmitido pela escola, mas uma forma de orientação temporal que pode ser desenvolvida e refinada por meio da aprendizagem histórica. Segundo Rüsen (2016, p. 56-57), a aprendizagem histórica "[...] aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica, que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana", estando intimamente relacionada à cultura histórica, entendida como "[...] o conjunto de formas pelas quais as sociedades elaboram, preservam e atribuem sentidos ao passado" (Rüsen, 2016, p. 56-57).

METODOLOGIA

A metodologia adotada na produção deste escrito partiu da percepção das experiências observadas pelo PIBID/História da Universidade Federal de Alagoas, na escola parceira, junto às turmas dos 9º anos ("A" e "B") do Ensino Fundamental – anos finais, compostas por aproximadamente 39 a 40 estudantes cada. A partir dos encontros formativos e das discussões de planejamento, notou-se o hábito de leitura de parte dos estudantes, bem como outras potencialidades a serem exploradas no ensino de História, para além das capacidades mnemônicas e orais.

Tal constatação possibilitou o desenvolvimento de práticas interdisciplinares com outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Arte, permitindo que o conhecimento histórico fosse ressignificado em diferentes linguagens, seja por meio de produções audiovisuais (videografias, podcasts e minidocumentários), literárias (contos e reportagens), artísticas (minipeças teatrais e histórias em quadrinhos) ou lúdicas (jogos e museus interativos).

As práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID/História tiveram como objetivo central constituir um ambiente de aprendizagem no qual o professor assumisse o papel de mediador, enquanto os bolsistas pibidianos se inseriam em um processo contínuo de acompanhamento e orientação dos estudantes ao longo das atividades.

Organizados em equipes e acompanhados pelos bolsistas, os estudantes foram estimulados a pesquisar fontes históricas, analisar documentos, investigar aspectos da cultura material, das formas de sociabilidade e das experiências vividas pelos

sujeitos históricos estudados, produzindo diferentes narrativas materializadas em diários, jornais e podcasts. Dessa forma, buscou-se favorecer o protagonismo e a autonomia dos estudantes, possibilitando-lhes estabelecer relações entre diferentes temporalidades.

As atividades buscaram mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos temas abordados por meio de questionamentos, debates e associações com situações do cotidiano. Assim, evidenciaram-se os limites dessa estratégia em diversos momentos, quando os estudantes demonstraram dificuldades em estabelecer relações entre os conceitos históricos apresentados e experiências históricas mais amplas, não necessariamente pela ausência de conhecimentos prévios, mas pela dificuldade em reconhecer a historicidade dos fenômenos presentes em sua própria realidade social.

As ações pedagógicas passaram a privilegiar aulas expositivas dialogadas, leitura mediada do livro didático e problematização constante das fontes e dos conceitos históricos mobilizados em sala de aula. As discussões foram desenvolvidas a partir do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental, da coleção *Jovem Sapiens*, utilizado não apenas como suporte para a abordagem dos conteúdos curriculares, mas também como instrumento de mediação e problematização histórica, possibilitando aos estudantes interpretar conceitos, processos e experiências humanas em diferentes temporalidades.

A proposta teve o intuito de analisar de que maneira a construção de narrativas e a problematização dos conteúdos escolares contribuem para o desenvolvimento da consciência

histórica dos estudantes, demonstrando como tais práticas favorecem a articulação entre a historicidade e as experiências humanas, ampliando a capacidade dos discentes de se orientarem temporalmente diante das questões e dos desafios do tempo presente. Tais produções ultrapassaram sua função avaliativa, constituindo-se como evidências dos processos de aprendizagem histórica, ao possibilitarem aos estudantes mobilizar conhecimentos, interpretar experiências humanas no tempo e elaborar explicações por meio da argumentação histórica.

EXPERIÊNCIAS DO PIBID/HISTÓRIA NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS

Durante as discussões sobre a Primeira República, conceitos como oligarquia, coronelismo e concentração do poder político foram relacionados às dinâmicas políticas locais, permitindo que os estudantes identificassem permanências e ressignificações dessas estruturas no contexto alagoano contemporâneo. Dessa forma, conteúdos inicialmente percebidos como abstratos e distantes passaram a constituir instrumentos de interpretação da realidade social vivenciada pelos próprios estudantes. Assim, o passado deixou de ser compreendido como um espaço temporal encerrado em si mesmo, tornando-se um recurso para compreender fenômenos e relações de poder presentes na contemporaneidade.

Processo semelhante ocorreu durante as discussões acerca das políticas indigenistas do início do século XX e da atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A análise das propostas assimilacionistas e das disputas territoriais envolvendo

populações indígenas permitiu problematizar a permanência de conflitos relacionados à demarcação de terras e aos direitos territoriais indígenas no Brasil contemporâneo. Embora alguns estudantes desconhecessem tais questões, os debates possibilitaram importantes deslocamentos interpretativos, favorecendo a compreensão dos povos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos, e não como personagens circunscritos ao passado nacional.

Nos diários produzidos pelos estudantes a partir da análise de cartas, relatos e outras fontes históricas relacionadas à Primeira Guerra Mundial, evidenciou-se que os estudantes compreenderam que a experiência da guerra não se restringia às batalhas, às datas e às movimentações militares, mas envolvia também dimensões materiais e humanas da experiência histórica.

Para além da reprodução de informações acerca do conflito, as narrativas produzidas evidenciaram um movimento de humanização dos sujeitos históricos envolvidos na guerra, que deixavam de figurar como números, baixas militares ou personagens anônimos nos manuais escolares, passando a ser representados como sujeitos atravessados pelo medo, pela fome, pela saudade, pelas perdas e pelas incertezas quanto ao futuro.

Tal percepção pode ser observada quando um dos estudantes escreve que

> [...] estamos racionando nossos suprimentos, mas a cada dia parece mais difícil. Ontem conseguimos dividir um pouco de pão duro entre três de nós. Uma migalha, mas foi tudo o que tivemos. A fome pesou no estômago e na alma (Diário de guerra, estudante do 9º ano, 2025).

Ademais, a guerra aparece associada às perdas humanas e aos impactos emocionais produzidos pelo conflito quando outro estudante registra que

> [...] os feridos estão por toda parte. Um jovem soldado chamado Hans, que tinha apenas 19 anos, foi atingido por um estilhaço ontem. Ele era tão cheio de vida e sonhos e agora está em uma maca improvisada, gemendo e delirando (Diário de guerra, estudante do 9º ano, 2025).

Ao atribuírem nomes, sonhos, vínculos afetivos e expectativas aos combatentes, os estudantes da Educação Básica deslocam a guerra do campo das estatísticas e dos acontecimentos militares para o campo das experiências humanas concretas. O soldado deixa de ser uma estatística da guerra e passa a ser compreendido como um sujeito histórico dotado de projetos de vida, relações afetivas e um futuro interrompido pelo conflito.

Destarte, os estudantes também demonstraram compreender elementos estruturantes da experiência nas trincheiras, como a lama, a escassez de alimentos, as doenças, a precariedade das condições sanitárias e a constante presença da morte. Em um dos relatos, afirma-se que

> [...] o cheiro de sangue seco e fresco se mistura e a higiene praticamente é inexistente. Deus, eu simplesmente não sei mais quanto tempo irei aguentar (Diário de guerra, estudante do 9º ano, 2025).

Para além da descrição, os registros dos discentes revelam esforços de empatia histórica e de compreensão das experiên-

cias humanas situadas naquele contexto específico de aprendizagem histórica. Particularmente significativa é a compreensão demonstrada pelos estudantes acerca da própria natureza dos registros produzidos pelos sujeitos históricos.

> [...] escrevi nesse diário para me ajudar a lidar com tudo isso. É como conversar com um amigo que me entende. Espero que alguém leia isso um dia e saiba o que realmente enfrentamos aqui (Diário de guerra, estudante do 9º ano, 2025).

Ao escrever o exposto, o estudante evidencia compreender o diário não apenas como um exercício escolar, mas como um testemunho histórico e um vestígio do passado, capaz de preservar memórias e experiências para gerações futuras.

Figura 1 - Diários de guerra produzidos por estudantes do 9º ano.



Fonte: Material pedagógico produzido em contexto de aula de História (Maceió, AL, 2025).

Nesse aspecto, chamou a atenção o cuidado dos estudantes com a materialidade dos produtos elaborados. Algumas

equipes buscaram reproduzir, visualmente, os efeitos do tempo e da própria guerra sobre os documentos, produzindo diários com páginas envelhecidas, rasuras, marcas de desgaste e acabamento artesanal que simulavam documentos preservados após anos de circulação ou encontrados posteriormente em arquivos familiares.

Como exemplo, destaca-se o diário produzido pelo personagem *Edward Smith*, no qual os estudantes optaram por envelhecer artificialmente as páginas, desgastar as bordas e utilizar amarrações artesanais, conferindo ao material a aparência de um documento que teria atravessado o próprio conflito e a ação do tempo. Tal preocupação demonstra que os estudantes não apenas narram acontecimentos históricos, mas também refletem sobre a própria natureza dos vestígios do passado e sobre as formas pelas quais a História chega até nós por meio de documentos, memórias e registros materiais.

Também os jornais históricos produzidos pelos estudantes evidenciaram processos de apropriação das linguagens e das formas narrativas próprias dos contextos estudados. No jornal elaborado sobre a Revolta da Vacina, por exemplo, a manchete "Projeto de regeneração: regenerar quem?" revela não apenas a compreensão das reformas urbanas e sanitárias empreendidas no início do século XX, mas também a percepção dos conflitos sociais e das disputas de interesses que marcaram aquele processo histórico.

Ao questionarem quem seria efetivamente beneficiado pelas políticas de modernização da capital federal, os estudantes demonstram compreender que os processos históricos

produzem impactos desiguais sobre diferentes grupos sociais e que projetos políticos aparentemente universais podem ocultar mecanismos de exclusão e marginalização. A título de exemplo, observe-se a imagem a seguir.

Figura 2 – Jornais sobre a primeira Guerra Mundial, Revolução Russa e Revolta da Vacina de 1904, produzidos por estudantes do 9º ano.



GAZETA VERMELHA

DO FOGO DA REVOLUÇÃO AO COLAPSO DO IMPÉRIO: A RÚSSIA NUNCA MAIS SERIA A MESMA

● 7 DE NOVEMBRO DE 1917 ●

A QUEDA DO IMPÉRIO RUSSO

São Petersburgo, 1917 – O czar Nicolau II, último da dinastia Romanov, foi forçado a abdicar após greves, fome e derrotas na Primeira Guerra Mundial. O governo provisório assumiu, mas sua fragilidade abriria espaço para os bolcheviques.].

A REVOLUÇÃO RUSSA QUE MUDOU O MUNDO

Processos revolucionários eclodiram ao longo do ano, culminando na Revolução de Outubro. O cenário de guerra, fome e crises políticas acelerou o fim do czarismo e abriu caminho para uma nova era socialista.

PAZ, PÃO E TERRA: A PROMESSA QUE INCENDIOU MULTIDÕES.

Em meio à pobreza extrema, à fome e às derrotas da Primeira Guerra Mundial, o povo russo clamava por mudanças. Liderados por Vladimir Lênin, os bolcheviques tomaram o poder prometendo "Paz, Pão e Terra". A promessa de acabar com a guerra, distribuir terras aos camponeses e melhorar a vida dos trabalhadores mobilizou milhões de pessoas e deu início à Revolução de Outubro, transformando a Rússia e influenciando a política mundial para sempre.

DA REVOLUÇÃO À RUPTURA: RÚSSIA

O Valor de Uma Vida

A Europa está envolvida em uma guerra repleta de dor e sangue desde o último verão. Quanto mais teremos que lutar por seu fim? Quanto teremos que esperar entre trincheiras e viver realidades insalubres?

Esta guerra se iniciou devido o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando, mas isto foi apenas o estopim da guerra. A rivalidade entre as potências, a corrida armamentista, o nacionalismo e o imperialismo, foram como ferramentas que construíram uma arma em meio a Europa, esperar que ela explodisse conforme a tensão entre essas grandes potências foi o real motivo para a guerra. Hoje nos encontramos nas consequências destes fatos. Vivendo em uma realidade repleta de tensão e agressão.

A guerra se mantém em várias frentes. A frente Ocidental está paralisada em meio a guerra de trincheiras, com ambos os lados sofrendo terríveis danos. A Rússia batalha para que continue ao Leste. Enquanto o bloqueio naval britânico está em conflito com a Alemanha. Cada país acredita em sua própria vitória, a custo de uma batalha que aparenta não ter fim.

Enquanto os poderes destes países determinam posições e estratégias de batalha a fim de conquistar a vitória, os soldados no campo de batalha possuem por uma terrível realidade. Convivem com roedores, sofrem perdas e traumas que os acompanharão por toda a vida, bem como uma moeda que não cessa de perturbar, além de presenciar a morte de seus colegas e seus corpos em decomposição. É uma guerra que tem como custo, a vida dos subordinados ao poder. Entretanto, se perdermos nunca saberemos o que está por vir. Seria uma completa incerteza de um mundo tomado pela tensão e a ansiedade.

Apesar de todas estas consequências, há esperança e indícios para a melhoria deste mundo.

GAZETA DO POVO

RIO DE JANEIRO, NOV. 1904

CONTRA A MEMÓRIA

As marcas de dor por vidas arrancadas são milhares e silenciamentos também.

O governo federal.

A política sanitarias do então presidente Rodrigues para combater a varíola, há anos assolava o povo, no entanto, a vacinação obrigatória imposta foi além do suportado pelos cidadãos.

Os agentes sanitários tinham o poder de aplicar a vacina à força. Muitos relatam efeitos do soro colateral por parte dos agentes.

O PROJETO "REGENERAÇÃO", REGENERA QUEM?

Com o cargo de presidência assumido por Rodrigo Alves, promessas começam a se cumprir.

Seu plano principal já está sendo executado nas ruas do Rio de janeiro, com o objetivo de "regenerar" a cidade, trazendo reformas urbanas e sanitárias.

Modernizar a cidade.

Mas toda a população está sendo beneficiada por igual?

Será que todos os públicos estão contentes com a notícia avassaladora?

bondes destruídos por manifestantes.

VACINA OBRIGATÓRIA

NOVA LEI!

A recente legislação que institui a vacinação obrigatória tem sido o principal estopim da indignação à medida.

RESISTÊNCIA GANHA FORÇA

A indignação dos pequenos aumento, os estudantes, artistas, patentes militares, professores e proletariados se juntam à revolta.

Muitos foram presos, apenas por ter em seu

Fonte: Material pedagógico produzido em contexto de aula de História (Maceió, AL, 2025).

Os registros acima citados evidenciam os esforços dos discentes na apropriação das linguagens políticas e culturais do período estudado, bem como a compreensão da permanência histórica dos acontecimentos e de seus desdobramentos. As narrativas produzidas pelos estudantes ultrapassam a simples reprodução dos conteúdos escolares, constituindo evidências da mobilização de perspectivas históricas, da construção da empatia histórica, da elaboração de relações entre passado e presente

e da produção de narrativas historicamente situadas, aspectos diretamente relacionados aos processos de aprendizagem histórica e ao desenvolvimento da consciência histórica.

Assim, os produtos elaborados pelos estudantes foram compreendidos não apenas como estratégias metodológicas ou instrumentos avaliativos, mas também como evidências empíricas dos modos pelos quais os sujeitos atribuem sentido ao passado, articulam diferentes temporalidades e constroem explicações, no presente, acerca das experiências humanas no tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas durante o PIBID/História na Escola Estadual Professor Edmilson de Vasconcelos Pontes evidenciaram as potencialidades da construção de narrativas históricas como estratégia de mediação da aprendizagem e de desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, ao mesmo tempo em que reafirmaram a relevância das políticas de Iniciação à Docência para a aproximação entre a Universidade e a Educação Básica.

A atuação articulada entre a professora supervisora, os licenciandos bolsistas e os estudantes do 9º ano da escola-campo possibilitou a constituição de espaços de planejamento coletivo, investigação e experimentação pedagógica que dificilmente poderiam ser desenvolvidos de forma isolada, favorecendo a construção de práticas sustentadas pelo diálogo entre referenciais teóricos e as demandas concretas da escola pública.

Para além das atividades destinadas à avaliação da aprendizagem histórica, os produtos construídos no âmbito da ação

tornaram-se espaços de elaboração de sentidos sobre as experiências humanas no tempo, permitindo que os estudantes operassem historicamente com diferentes temporalidades e produzissem interpretações situadas acerca dos fenômenos estudados. Por fim, evidenciou-se a indissociabilidade entre a formação histórica dos estudantes, a formação inicial dos licenciandos e a formação continuada da professora supervisora, potencializada por sua participação no PIBID/História.

O Programa articula essas dimensões ao promover a aproximação entre a universidade e a Educação Básica, constituindo-se como um espaço de produção e compartilhamento de conhecimentos e de reflexão sobre a prática educativa. Talvez resida precisamente aí uma de suas principais contribuições: transformar a escola em um espaço de produção de conhecimento compartilhado, de registro e análise das experiências e das aprendizagens dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, articulando a formação inicial, a prática docente e a vivência escolar.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Especial, p. 93–112, 2006. https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545. Acesso em: 22 de jun. 2026.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAINELLI, M.; BARCA, I. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/BKsCBnJLhgLFrcwGG8PxcJq/. Acesso em: 27 jun. 2026.

FONSECA, S. G. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em História. *In*: BARCA, I. **Perspectivas em Educação Histórica**. Cognição histórica. Património: o que preservar? Universidade do Minho, 2001, p. 13-28.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Trad. Lucas Pydd Nechi. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/kGFY5FDVCVz-6J8DJCKwbqcT/. Acesso em: 27 jun. 2026.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F.; Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis, **História Hoje**, vol. 7, n. 13, p. 14-33 - 2018.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 2, p. 163-209, mar. 2009. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12. Acesso em: 22 de jun. 2026.

RÜSEN, J. O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. *In*: SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen. Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016, p. 53-82.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? *In*: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.**). Aprender História:** perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-51.

36 FÍSICA DE QUEM? OLHANDO O CÉU SOB UMA OUTRA PERSPECTIVA

Kayllanny Nathiany Amaral Vieira de Araújo
Maiara Eduarda Ferreira Brito
Filipe Sóstenes Feijó dos Santos
Ivanderson Pereira da Silva

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, a observação do céu foi a base para a construção do conhecimento de todas as sociedades antigas, incluindo os povos indígenas brasileiros, os quais já eram habilidosos astrônomos, capazes de associar os eventos celestes à fauna e à flora, garantindo, assim, sua subsistência e sobrevivência.

O estudo das cosmovisões astronômicas alternativas às lentes eurocêntricas tem sido objeto da Etnoastronomia, que estuda os conhecimentos astronômicos de povos contemporâneos, e da Arqueoastronomia, que é voltada para os vestígios astronômicos de povos antigos.

Os mitos indígenas possuem algumas funções cosmológicas e pedagógicas, que servem como instrumentos de transmissão de conhecimentos experienciais. Diferentemente da astronomia ocidental, muitas tradições indígenas associam

as constelações indígenas às estações do ano, aos períodos de caça, plantio, pesca e às narrativas ancestrais transmitidas entre gerações.

Compreendemos que é fundamental promover práticas educativas que oportunizem aos estudantes perceberem outras cosmovisões sobre Astronomia. Nesse sentido, foi desenvolvida uma intervenção no âmbito do PIBID Física, na Escola Estadual Manoel André, com uma turma do 3° ano do Ensino Médio. Como objetivo, a proposta buscou apresentar aos estudantes os conhecimentos indígenas referentes à Astronomia, a partir de apresentações expositivas e do uso de metodologias ativas desenvolvidas pelas autoras e pelos autores do presente capítulo.

DESENVOLVIMENTO

A presente intervenção buscou, através da introdução de conhecimentos indígenas sobre Astronomia, promover alternativas à visão etnocêntrica do ensino de ciência que vem sendo transmitida ao longo do tempo. Assim, considera-se de extrema importância trabalhar com os estudantes **essa** temática, já que, por muito tempo, o Ocidente não levou em consideração os saberes tradicionais indígenas em relação ao céu (Oliveira, 2022).

A intervenção ocorreu em quatro etapas. Na primeira, realizou-se uma pesquisa qualitativa em periódicos, que se deu por meio da leitura exploratória dos títulos e resumos, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão para refinar os resultados obtidos. Além disso, utilizamos a técnica de *snowballing* a partir dos artigos selecionados, visando mapear outras produções relevantes que não apareceram na busca inicial por

palavras-chave. Já na segunda etapa, planejamos a aplicação da intervenção, bem como a preparação do material que seria apresentado aos estudantes.

A metodologia de ensino/intervenção utilizada foi a de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), ou *Project Based Learning* (PBL). Dentro dessa perspectiva, os estudantes realizam tarefas que demonstram os conhecimentos adquiridos por eles, dando destaque ao incentivo ao uso de tecnologias digitais que podem auxiliar na execução do projeto, como, por exemplo, apresentações multimídia. Outro tipo de metodologia abordada foi a de Aprendizagem Baseada em Equipes (*Team Based Learning*, TBL), proposta por Larry Michaelsen no final dos anos 1970, baseada no trabalho conjunto e na interação ativa entre os estudantes, dividida em três fases:

- Trabalho/ estudo individual antes da aula;
- Teste individual, discussão em grupo, discussão coletiva e feedback do professor;
- Esclarecer os conceitos e entregar os trabalhos.

A terceira etapa foi o início da aplicação da intervenção em sala de aula, que aconteceu em três dias, no horário regular da aula de Física. Cada aula teve duração de 50 minutos, e todas ocorreram com a presença do supervisor da escola parceira. Inicialmente, foi feita a apresentação do conteúdo de forma interativa e com uso de slides. No primeiro dia, buscou-se entender qual a imagem que os alunos tinham acerca de quem produz ciência e se eles conheciam alguns povos indígenas do

Brasil, por meio de perguntas, como: Qual a imagem que vem à sua cabeça quando se fala de Ciência ou de Física? Você conhece algum cientista? Vocês conhecem alguma tribo indígena aqui do Brasil? Vocês acham que os povos indígenas fizeram descobertas científicas, assim como Newton, Galileu e tantos outros cientistas que conhecemos?

Essas foram algumas das perguntas feitas à turma e, a partir delas, foram feitas discussões e, então, foi iniciada a introdução sobre a Astronomia Indígena, abordando o conceito de Etnoastronomia e Arqueoastronomia. Em seguida, foi feita uma brincadeira de telefone sem fio com todos os alunos, para mostrar o quão difícil é transmitir uma informação de forma oral e que essa informação pode ser perdida conforme é passada para uma e depois para outra pessoa. Dessa maneira, é preciso uma forma confiável de se passar essa informação adiante. Posteriormente, isso foi associado ao fato de os conhecimentos indígenas não serem documentados, mas sim passados de forma oral, mostrando a importância da mitologia para preservar e transmitir os saberes indígenas adiante.

Foi discutido sobre alguns dos instrumentos astronômicos criados por indígenas, sobre como eles utilizaram e utilizam os corpos celestes no seu cotidiano e quais as características da astronomia indígena e sua função social (Figura 1). Ademais, foi dado destaque especial ao observatório solar indígena e ao Gnômon, especificando sua aplicação. Ainda, foram utilizados vídeos como recurso visual para mostrar a Pororoca (fenômeno causado pelo encontro das águas oceânicas com as correntes fluviais), e foram discutidos registros do século XVII que mostram que os

Tupinambás do Nordeste do Brasil já sabiam da influência das fases da Lua sobre as marés, antes mesmo de Newton e Galileu afirmarem o mesmo (Afonso, 2009).

Figura 1 - Maiara introduzindo a apresentação sobre Astronomia Indígena.



Fonte: Autoria própria (2026).

Em seguida, no segundo dia, foi apresentado para os alunos algumas das constelações indígenas mais importantes, sendo elas: Ema, Homem-Velho, Anta do Norte, Cervo do Pantanal, Colibri, Jararaca, Cruzeiro do Sul e Aglomerado Estelar das Plêiades. Essa etapa foi fundamental para apresentar um pouco sobre

como os povos indígenas utilizavam cada constelação, em que cada uma tinha uma função diferente, sendo usadas para determinar estações do ano, o dia e a noite, ou até mesmo o calendário agrícola (Figura 2).

Figura 2 - Kayllanny explicando sobre Constelações Indígenas.



Fonte: Autoria própria (2026).

Por conseguinte, após a apresentação das discentes, foram divididos 5 grupos com, no máximo, 9 alunos cada (já que a turma contava com 45 alunos), e um representante de cada grupo sorteou o tema que seu grupo ficaria responsável. Os temas foram:

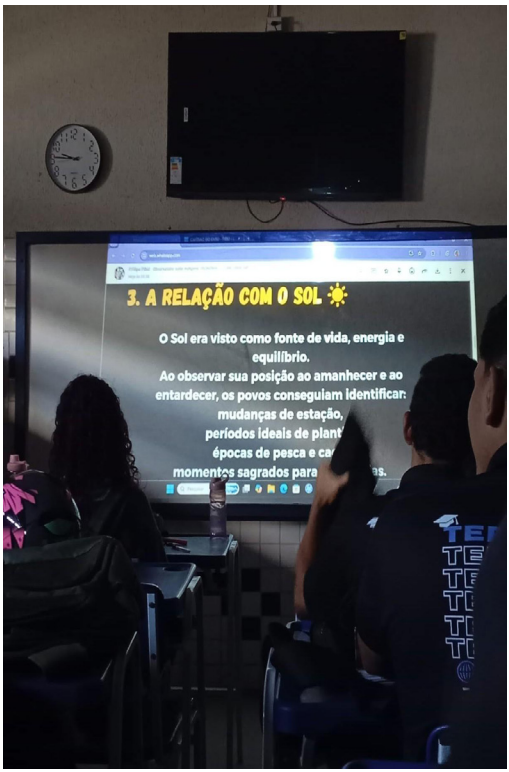
- Grupo 1: Observatório Solar Indígena;
- Grupo 2: Influência da Lua nas Marés;

- Grupo 3: Constelações da Ema, do Homem Velho e da Anta do Norte;
- Grupo 4: Constelações do Cervo do Pantanal, do Colibri e da Jararaca;
- Grupo 5: Aglomerado Estelar das Plêiades e Constelação do Cruzeiro do Sul.

Sendo assim, a quarta etapa deu-se com a socialização das apresentações dos grupos anteriormente divididos, na qual eles apresentaram e mostraram aos colegas o resultado de suas pesquisas. Para avaliá-los, foi elaborada uma tabela com alguns critérios a serem seguidos, levando em consideração tanto o comportamento individual quanto o comportamento em grupo. Um dos critérios em grupo era a produção de um material para a apresentação, o que foi seguido pelos grupos 1, 3, 4 e 5 (Figuras 3, 4, 5 e 6).

O primeiro explorou como os povos indígenas brasileiros usam o observatório solar para atividades de plantio, caça, pesca e colheita e explicou que o Sol tem também funções culturais e sociais, além de cada povo ter desenvolvido seus próprios saberes (Figura 3).

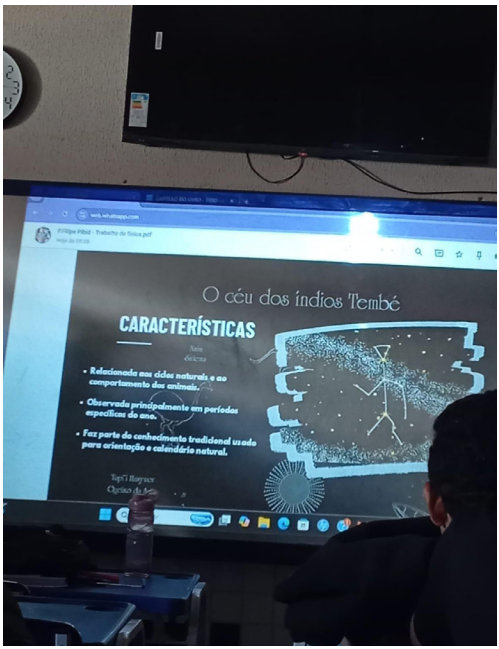
Figura 3 - Apresentação do Grupo 1.



Fonte: Autoria própria (2026)

O terceiro grupo apresentou sobre as constelações já citadas anteriormente, explicando sobre a função de cada uma na cultura indígena, em quais estações do ano aparecem e em que isso implica no cotidiano da comunidade indígena, quais as suas características e falaram das diferenças entre as constelações ocidentais e as dos povos originários (Figura 4).

Figura 4 - Apresentação do grupo 3.



Fonte: Autoria própria (2026).

O quarto grupo relacionou cada constelação que foi escolhida como tópico ao seu significado espiritual e religioso nas culturas indígenas, além de explicar a relação com as estações do ano e sua utilização como calendário no cultivo, bem como a influência no comportamento dos animais, ajudando, muitas vezes, na caça (Figura 5).

Figura 5 - Apresentação do grupo 4.

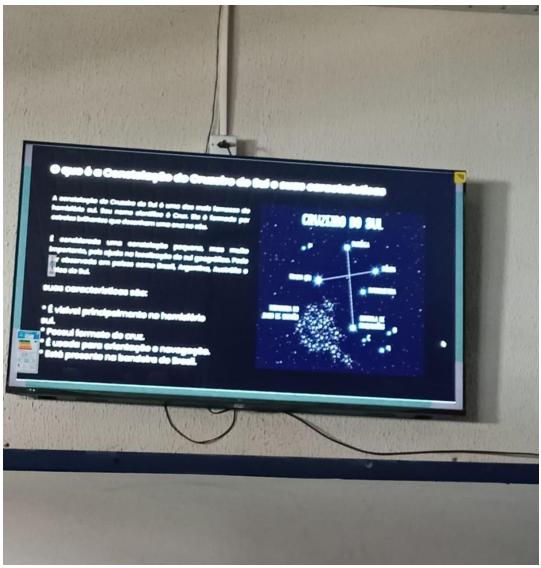


Fonte: Autoria própria (2026).

O grupo 5 falou das características da constelação do Cruzeiro do Sul e do aglomerado das Plêiades e especificou cada estrela que os compõem. Mencionaram que marcam as estações do ano e as épocas de plantio, sendo também usadas por antigas civilizações em navegações marítimas, mas não fizeram uma ligação com os povos indígenas brasileiros (Figura 6). Por isso, ao final da apresentação, fizemos perguntas aos estudantes que apresentaram, como: qual a relação da constelação do Cruzeiro do Sul e do aglomerado das Plêiades com os povos indígenas do Brasil? E para quê eles as usavam?

A partir dessas perguntas, fizemos uma discussão com a turma sobre em quais estações do ano as constelações aparecem e como isso ajudava no cotidiano de povos indígenas brasileiros, fechando, assim, as apresentações.

Figura 6 - Apresentação do grupo 5.



Fonte: Autoria própria (2026).

CONCLUSÃO

A intervenção desenvolvida no âmbito do PIBID Física possibilitou ampliar as discussões sobre ciência no contexto escolar ao apresentar aos estudantes conhecimentos relacionados à Astronomia Indígena, valorizando saberes que são pouco abordados no ensino atual de Física. A intervenção permitiu que os alunos refletissem sobre quem produz conhecimento científico e reconhecessem que diferentes povos também desenvolveram suas formas de observar e explicar os fenômenos naturais.

Em nossa prática, percebemos a importância de um bom planejamento e da organização das atividades, desde a concepção de como as aulas seriam realizadas até a escolha das me-

todologias didáticas. Essas escolhas, pautadas no contexto dos alunos e nas ferramentas disponíveis, tornaram a experiência interativa e enriquecedora. Assim, a intervenção contribuiu para nossa formação docente e nos permitiu compreender melhor como nos direcionarmos aos estudantes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, G. B. Saberes astronômicos dos tupinambás do Maranhão. **Anais da 64ª Reunião Anual da SBPC**, São Luís, MA, 2012.

AFONSO, G. B. Galileu e a Natureza dos Tupinambá. **Scientific American Brasil**, n. 84, p. 60-65, 2009.

ARAÚJO, K. N. A. V.; BRITO, M. E. F. **Astronomia Indígena**. Arapiraca, 27 de março de 2026. Apresentação de slides (Anexo A). Disponível em:https://drive.google.com/file/d/1E_GVAuJe_scju3H3WZ_a0vG-1DXGe77Oe/view?usp=sharing. Acesso em: 9 ago. 2026.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso editora, 2014.

BRITO, M. E. F. **Avaliação dos trabalhos de Astronomia Indígena.** Arapiraca, 14 de maio de 2026. Tabela. (Anexo B). Disponível em: avaliação dos trabalhos de astronomia indígena.pdf. Acesso em: 09 ago. 2026.

CUNHA, M. B. *et al*. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, v. 40, p. e39442, 2024.

OLIVEIRA, J. F. S. R. **A valorização do ensino da astronomia indígena na educação brasileira**. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2022.

PUHL, C. S.; MÜLLER, T. J.; DE LIMA, I. G. As contribuições de David Ausubel para os processos de ensino e de aprendizagem. **DYNAMIS - FURB (Online)**, 2020.

UZUN, M. L. C. As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para à aplicação das Metodologias Ativas. **Revista Thema**, v. 19, n. 1, p. 153-163, 2021.

37 O FILME “WALL-E” COMO RECURSO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

Lucas Tavares do Nascimento
José Alegnoberto Leite Fechine
Emanuela Souza Menezes Faustino

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente no 6º ano, exige estratégias que transcendam a exposição conteudista, buscando aproximar os fenômenos geográficos da realidade cotidiana dos estudantes. No âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), esta experiência pedagógica foi desenvolvida na Escola Municipal Professora Virgília Bezerra de Lima, sob a supervisão da professora Emanuela, com a turma do 6º ano “B”.

O trabalho teve como ponto de partida o capítulo do livro didático destinado ao estudo da importância da água, buscando explorar não apenas a dimensão física desse recurso, mas também sua relevância social e ambiental.

A transposição didática de temas complexos, como a escassez hídrica e a degradação ambiental, muitas vezes enfren-

ta barreiras na sala de aula quando restrita ao suporte textual. Diante disso, a utilização de recursos audiovisuais apresenta-se como uma estratégia de inovação pedagógica alinhada ao Eixo 5 (Tecnologias, inovação pedagógica e ensino), capaz de ampliar o repertório crítico dos alunos. Nesse sentido, a animação *Wall-E* foi adotada como principal recurso mediador, servindo como uma lente para a análise da sociedade de consumo, do desperdício de recursos naturais e da urgência da preservação ambiental.

A relevância deste relato de experiência reside na articulação entre o conteúdo formal, presente no material didático, e a linguagem cinematográfica, que permitiu aos estudantes visualizar as consequências da ação antrópica sobre o meio ambiente. O objetivo principal deste artigo é descrever e analisar a atividade realizada com a turma do 6º ano "B", demonstrando como a integração entre o livro didático e o filme promoveu a reflexão sobre o uso consciente da água e a formação da consciência ambiental. A proposta justifica-se, portanto, pela necessidade de fomentar práticas docentes que utilizem tecnologias de forma intencional, transformando a sala de aula em um ambiente de investigação geográfica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Geografia e a construção da consciência ambiental

A compreensão do espaço geográfico na contemporaneidade exige uma análise que transcenda a descrição de formas, alcançando a interdependência entre a materialidade técnica e o

dinamismo social. Conforme Milton Santos (2006), em sua obra *A natureza do espaço*, a técnica constitui o elo de ligação entre o homem e o meio. Para o autor, o espaço não deve ser visto apenas como um receptáculo inerte das ações humanas, mas como um conjunto articulado de objetos e ações. Essa definição permite compreender que os objetos técnicos atuais, carregados de intencionalidade e informação, organizam a vida sob o domínio do meio técnico-científico-informacional.

Nesse cenário, a técnica não é apenas um instrumento, mas um modo de organização que impõe uma racionalidade ao território, condicionando as ações e consolidando espaços de fluidez para o capital. No campo da educação, essa complexidade deve ser transposta para o ensino de modo a possibilitar ao estudante a compreensão de sua própria realidade. Cavalcanti (2010) argumenta que

> [...] ensinar Geografia significa possibilitar ao aluno interpretar a realidade espacial e desenvolver a autonomia intelectual por meio de uma matriz crítica que supere dualismos reducionistas (Cavalcanti, 2010, p. 112).

Essa perspectiva ganha contornos práticos ao analisarmos a experiência desenvolvida com uma turma do 6º ano, na qual o uso da obra cinematográfica *Wall-E* serviu como disparador para o estudo da problemática da água. Ao confrontar a distopia apresentada no filme com a gestão dos recursos hídricos em nossa realidade local, os estudantes foram instigados a perceber que a escassez e o desperdício não são fenômenos exclusivamente naturais, mas também podem decorrer de esco-

lhas sociais e de um modelo de desenvolvimento que prioriza determinadas lógicas de produção e consumo em detrimento da preservação ambiental. Essa mediação pedagógica permitiu que a turma transpusesse conceitos teóricos para uma análise concreta do território, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão sobre a responsabilidade social e a preservação dos recursos naturais.

Complementando essa visão, Callai (2005) destaca que o estudo do lugar constitui uma base fundamental para a construção da identidade e do pertencimento do aluno. Essa aproximação permite que o estudante se aproprie de sua própria história e passe a compreender o espaço produzido não como algo dado, mas como uma construção social contínua. Portanto, o lugar deixa de ser um ponto isolado no mapa para se tornar o ponto de convergência entre lógicas globais e locais, onde o universal se expressa no particular.

Essa reflexão teórica ganha vida quando observamos o cotidiano dos nossos alunos do 6º ano. Ao trazermos o debate sobre a água para o "lugar" que eles habitam, seja a torneira da escola, o reservatório da comunidade ou os hábitos domésticos de economia desse recurso, o conteúdo geográfico deixa de ser uma abstração e passa a fazer sentido prático. Percebemos que, ao incentivar os estudantes a mapearem o uso da água em suas casas e no entorno da escola, estamos, na verdade, estimulando um olhar mais atento sobre a forma como eles se relacionam com o meio.

Esse exercício de observação do "lugar" transforma o aluno em um sujeito consciente, capaz de compreender que o cui-

dado com a água em sua comunidade é, simultaneamente, um gesto local e um compromisso com a sustentabilidade global. A Educação Ambiental, inserida nesse debate geográfico, deve ser integrada como um ato político e ético. Segundo Reigota (2010, p. 541), a prática pedagógica ambiental deve ser "[...] voltada para a participação dos cidadãos e cidadãs, tendo a cidadania e a ética como dois dos seus principais argumentos". Nessa perspectiva, Batista (2019, p. 88) reforça que a educação ambiental não deve se restringir à instrução biológica, mas precisa enraizar-se na cultura para contribuir com a transformação das condições de opressão social.

No contexto desta pesquisa, a água assume o papel de eixo estruturante dessa abordagem crítica, sendo trabalhada não apenas como um recurso natural disponível, mas como um bem comum, um direito social e um elemento essencial à manutenção da vida. Essa visão foi materializada na atividade de confecção de cartazes pelos alunos, que atuou como uma ferramenta de denúncia e conscientização.

Ao representarem visualmente temas como o desperdício, a seca, o acúmulo de lixo, a natureza negligenciada e as incertezas sobre o futuro do planeta, os estudantes deixaram de ser receptores passivos de informações e passaram a interpretar o território sob uma perspectiva crítica, compreendendo que a degradação ambiental também se relaciona às desigualdades sociais e à forma como a sociedade organiza seu espaço geográfico. Esse exercício prático demonstrou que, ao dar voz às inquietações dos alunos sobre o meio ambiente, a escola se distancia do

ensino meramente conteudista e passa a fomentar uma cidadania ativa e comprometida com a preservação ambiental.

Entretanto, o exercício dessa prática educativa crítica enfrenta obstáculos significativos no contexto brasileiro atual. Conforme aponta o relatório do Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es (2025), a liberdade de cátedra encontra-se sob constante pressão, cenário que pode levar muitos profissionais à autocensura para evitar retaliações. Para o educador que se propõe a trabalhar temas sensíveis, como a gestão da água sob a ótica de direito social, essa realidade impõe um desafio que vai além da didática: a necessidade de garantir a continuidade do debate democrático sem descuidar da segurança no ambiente escolar (OVNE, 2025).

Nesse contexto, a adoção de metodologias ativas, como o uso do cinema e a produção de cartazes, revela-se não apenas como uma estratégia pedagógica, mas também como um espaço de resistência. Ao trazer o filme *Wall-E* para o centro da discussão sobre o território e a escassez hídrica, o professor desloca o foco do ensino conteudista para a análise de problemas reais, permitindo que a reflexão crítica floresça de forma mediada. Essa abordagem, que transforma a sala de aula em um espaço de investigação social, possibilita que os estudantes articulem seus próprios olhares sobre o desperdício e o futuro do planeta. Assim, em vez de ceder ao silenciamento, o uso de recursos audiovisuais e de atividades participativas consolida a escola como um território de autonomia, no qual o pensamento crítico é cultivado como um exercício ético e necessário.

Assim, a construção de uma consciência ambiental crítica, especialmente em temas como o uso racional da água, exige a defesa da autonomia docente e do diálogo pedagógico como ferramentas de transformação social. Sem a garantia de um espaço aberto ao diálogo, a escola perde seu papel de mediadora entre o indivíduo e o mundo, correndo o risco de se tornar um ambiente de reprodução de visões hegemônicas. A formação de uma cidadania ativa, capaz de compreender a complexidade do território e os desafios socioambientais, depende da manutenção de um ambiente no qual o pensamento crítico possa florescer sem medo ou censura.

Nesse sentido, a utilização de recursos audiovisuais, como a exibição de *Wall-E*, não constitui um recurso acessório, mas uma estratégia metodológica central. Conforme defende Napolitano (2003), o cinema em sala de aula não deve ser visto apenas como suporte ilustrativo, mas como uma linguagem capaz de provocar a leitura crítica da realidade e a sensibilização estética. Ao trabalhar com essa obra, o diálogo pedagógico permitiu que os estudantes do 6º ano não apenas assistissem a uma animação, mas decodificassem a narrativa distópica como um espelho de nossas próprias contradições sociais e ambientais.

A mediação realizada em sala possibilitou que eles conectassem a ficção às práticas cotidianas de desperdício e conservação, transformando o "ver" em "compreender". Esse processo de produção de sentidos foi o que viabilizou, posteriormente, a criação dos cartazes, demonstrando que, quando o professor possui autonomia para mediar o uso do audiovi-

sual, a sala de aula se torna um território de resistência e de construção ativa do conhecimento.

METODOLOGIA

Este trabalho é um relato de experiência que nasceu da prática docente vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal Professora Virgília Bezerra de Lima. A atividade foi desenvolvida com a turma do 6º ano "B", composta por 35 estudantes, sob a supervisão da professora supervisora. O objetivo foi romper com o modelo de ensino puramente expositivo, utilizando o capítulo do livro didático sobre a água como ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada sobre a realidade socioambiental na qual esses alunos estão inseridos.

Para estruturar essa intervenção, optamos por uma abordagem metodológica que articulou o conteúdo formal ao uso intencional de recursos audiovisuais. O trabalho foi conduzido em três momentos principais.

Primeiramente, realizamos a mediação pedagógica por meio da exibição do filme *Wall-E*. A escolha dessa animação não foi aleatória; ela serviu como disparador para que os 35 alunos pudessem confrontar a distopia apresentada na tela com as contradições que observam em seu cotidiano, como o desperdício de água e o acúmulo de resíduos na comunidade. A ideia central foi transformar a exibição em um momento de diálogo, no qual a linguagem cinematográfica atuasse como uma ponte para a leitura crítica da realidade, conforme propõe Napolitano (2003).

Em um segundo momento, trouxemos o debate para o "lugar" habitado pelos estudantes. Seguindo a perspectiva de Callai (2005), estimulamos os alunos a mapearem o uso da água em suas casas e no entorno da escola. Ao sair da abstração do livro didático e partir para a observação concreta do território, os estudantes puderam perceber que a escassez hídrica não é apenas um fenômeno natural, mas também uma questão política e social que envolve a todos.

Por fim, a etapa de sistematização ocorreu por meio da confecção de cartazes temáticos. Com essa produção, os estudantes deixaram de ser receptores passivos e passaram a se constituir como produtores de conhecimento. Os cartazes funcionaram como ferramentas de denúncia e conscientização, permitindo que cada um dos 35 alunos expressasse visualmente suas inquietações sobre o meio ambiente. Essa atividade prática permitiu avaliar como a turma assimilou os conceitos discutidos, transformando a sala de aula em um espaço de investigação geográfica, no qual a cidadania e a ética foram colocadas em prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação desta atividade com os 35 alunos do 6º ano "B" proporcionou um panorama significativo sobre a recepção dos conteúdos de Geografia e Educação Ambiental quando abordados por meio de metodologias ativas. Ao confrontar o planejamento pedagógico com a execução em sala de aula, observou-se que o filme *Wall-E* atuou como um elemento disparador eficaz, uma vez que conceitos que, no livro didático, poderiam

ser interpretados como distantes ou abstratos foram ressignificados pelos estudantes como problemas concretos e urgentes.

Durante a exibição, foi possível observar um elevado nível de engajamento da turma. Em contraste com as aulas expositivas convencionais, a linguagem cinematográfica possibilitou que os estudantes se identificassem com a narrativa, reconhecendo situações presentes em seu cotidiano escolar e na comunidade, como o descarte inadequado de resíduos e o desperdício de recursos hídricos. O debate realizado após a exibição evidenciou que os alunos não permaneceram como espectadores passivos, mas formularam questionamentos acerca das responsabilidades individual e coletiva diante dos problemas ambientais. Desse modo, a perspectiva de uma "Educação Ambiental como prática transformadora", apresentada na fundamentação teórica deste trabalho, encontrou materialidade na experiência desenvolvida em sala de aula.

Na etapa de confecção dos cartazes, o protagonismo dos 35 alunos tornou-se ainda mais evidente. Organizados em grupos, os estudantes sistematizaram as aprendizagens construídas ao longo da atividade por meio de representações visuais, culminando em uma exposição coletiva, apresentada na Figura 1. A análise das produções revelou que os conteúdos foram apropriados sob uma perspectiva crítica. A elaboração de cartazes com enunciados como "Terra do futuro sem água, sem vida" e aqueles voltados ao "Reflorestamento e Natureza" (Figura 2) ultrapassou a dimensão de um exercício artístico, configurando-se como manifestação de um pensamento crítico em desenvolvimento.

As interações ocorridas durante a construção dos materiais (Figura 3) demonstraram que os estudantes compreenderam a sustentabilidade não como um conceito abstrato, mas como uma prática situada no espaço em que vivem. Ademais, a dinâmica de trabalho em grupo favoreceu a troca de saberes, na qual estudantes com maior facilidade de expressão puderam atuar como mediadores do conhecimento junto aos seus pares, fortalecendo a construção colaborativa da aprendizagem.

Figura 1- Exposição coletiva das produções dos trabalhos.



Fonte: De autoria própria, 2025

Figura 2 - Detalhe do cartaz" Wall-e: A natureza esquecida"



Fonte: De autoria própria,2025

Figura 3 - Produção dos cartazes para apresentação.



Fonte: De autoria própria, 2025

Portanto, os resultados desta atividade corroboram que, ao fornecer aos estudantes ferramentas que conectam a realidade local aos fenômenos globais, supera-se o modelo de ensino estritamente conteudista. Esse processo, pautado na metodologia do "aprender fazendo", consolidou os 35 alunos como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, reiterando que a escola desempenha um papel essencial na formação de cidadãos conscientes e críticos em relação à gestão dos recursos hídricos e à preservação do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este relato sobre a experiência com o 6º ano "B", permanece a percepção de que foi possível deslocar a Geografia e a Educação Ambiental das páginas do livro didático para o cotidiano da escola. Observar os 35 estudantes debatendo, criando e se posicionando demonstrou que a teoria discutida no curso de graduação não constitui um conhecimento distante da prática docente, mas uma ferramenta que possibilita transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva do conhecimento.

Para mim, como bolsista do PIBID, essa vivência representou um importante momento de aprendizagem e formação. Compreendi que o planejamento é fundamental para a prática docente, mas que o processo educativo se potencializa quando os estudantes encontram espaço para trazer suas experiências, conhecimentos e percepções para a sala de aula. Ao valorizar suas vozes, eles deixam de ocupar uma posição passiva diante da aprendizagem e assumem o papel de protagonistas na cons-

trução do conhecimento. A mudança de postura da turma, que passou do silêncio inicial ao envolvimento com os debates e com a produção dos cartazes, evidenciou que o protagonismo estudantil não é apenas um conceito acadêmico, mas uma construção cotidiana que depende da criação de espaços de participação e escuta.

É evidente que esse caminho também apresenta desafios. Desenvolver práticas educativas ativas exige planejamento, flexibilidade, disposição para rever estratégias e atenção constante às necessidades e ao ritmo da turma. Entretanto, ao final desse processo, compreendi que a escola que buscamos, comprometida com a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de compreender e intervir responsavelmente no espaço em que vivem, é possível de ser construída no cotidiano escolar. A experiência no PIBID não me ensinou apenas a desenvolver uma aula, mas ampliou minha compreensão sobre a docência e reforçou a convicção de que, mesmo diante das limitações presentes na realidade educacional, é possível contribuir significativamente para a formação dos estudantes e para a construção de uma educação mais crítica, participativa e comprometida com a realidade social e ambiental.

REFERÊNCIAS

BATISTA, L. P. P.; PAULA, E. O.; MATOS, T. P. P. B. Educação ambiental crítica para a transformação social. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2019.

CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2004.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CAVALCANTI, L. S. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 6, n. 1, p. 194-202, 2010.

EDITORA MODERNA. **Superação Geografia**: 6º ano. São Paulo: Moderna, 2021.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DA VIOLÊNCIA CONTRA EDUCADORAS/ES (ONVE). **Um estudo quantitativo sobre a perseguição de educadoras/es no Brasil**. Niterói: ONVE, 2025. (Ameaças à educação democrática, v. 1).

REIGOTA, M. A Educação Ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 539-553, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1).

SOBRE AUTORES/AS[15]

ORGANIZADORES/AS

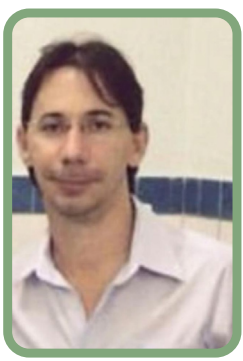


Giana Raquel Rosa é graduada em Ciências Biológicas pela Sociedade Barramansense de Ensino Superior (1988), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004) e doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2023). Atua como professora na Universidade Federal de Alagoas, no Setor de Ensino de Ciências e Biologia do Curso de Ciências Biológicas. Pesquisas preferencialmente nas áreas de formação de professores de Ciências e Biologia, Educação Ambiental e hermenêutica e educação. Participou na avaliação do PNLD Ensino Médio, avaliando coleções de Biologia (2025). Coordenadora de área do PIBID Biologia.

15 Os capítulos que compõem esta obra foram revisados quanto aos aspectos gramaticais e à adequação às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) por Aleph Danillo da Silva Feitosa (q.danillo@gmail.com), graduado em Letras, mestre em Educação e doutorando em Linguística Aplicada.



Ailton Cotrim Prates é professor na Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, do Curso Licenciatura em Educação Física. Cursou Doutorado e Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (2023; 2014). Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (2002). Formado em Magistério de 2º Grau e Estudos Adicionais em Alfabetização, pelo Colégio Estadual Norberto Fernandes (1992; 1995). Ministra disciplinas de Metodologia do Ensino dos Esportes. Membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Movimentos Sociais e GTT Escola do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. É pesquisador da Rede LEPEL (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte Lazer). É Coordenador de Área do PIBID Educação Física Arapiraca, edição 2024-2026. Foi professor da Educação Básica por quinze anos (1999-2014) e Coordenador Geral Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Caculé-Bahia (2005-2010).



José Alegnoberto Leite Fechine possui "bacharelado/licenciatura" em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará, mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará, doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco e Pós-doutoramento em Geografia pela Universidade de Lisboa - Portugal. Tem experiência na área de Geografia Física, com ênfase em Climatologia

Local/Regional (Incluindo Climatologia Urbana), Climatologia Aplicada ao Ordenamento do Território, Alterações Climáticas, Estatística Aplicada a Climatologia, Geomorfologia Costeira, Cartografia (Cartografia Escolar), Sensoriamento Remoto/Geoprocessamento e Sistema de Informação Geográfica (SIGs). Atualmente é professor Adjunto II da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Sertão - Delmiro Gouveia, onde ministra as disciplinas: Quantificação em Geografia, Leitura e Análise de Documentos Cartográficos, Projeto Integrador, Estágio Supervisionado e Cartografia Temática. Professor do curso de Especialização: Educação no Semiárido. Coordenador de Área de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Campus do Sertão - Subprojeto: Geografia. Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia - UFAL - Campus Sertão - Delmiro Gouveia.



Ismar Inácio dos Santos Filho, Doutor em Letras-Linguística (PPGL-UFPE) e Mestre em Estudos em Linguagem (MeEL-UFMT). Professor Associado no Curso de Letras-Língua Portuguesa (Campus do Sertão) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-FALE), na Universidade Federal de Alagoas. Coordenador-Líder do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL), no qual se interessa pela interface linguagem e território e linguagem e gênero e sexualidade. Membro do Corpus: Grupo de estudos e pesquisas em história dos corpos e das sensibilidades

(Coordenador por Durval Muniz de Albuquerque Jr.). E-mail: ismarinacio@yahoo.com.br.



Mônica Patrícia da Silva possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (2007), mestrado (2012) e doutorado (2017) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas, do Setor de Didática e Prática de Ensino, onde atua na graduação em Pedagogia e Licenciaturas diversas. Na gestão e orientação acadêmica, coordena o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Alfabetização), orientando pesquisas focadas em práticas de alfabetização e letramento. Atuou em Comissão técnica de avaliação de obras e coleções de livros no PNLD (2026) de língua portuguesa. Suas investigações concentram-se no estudo da profissão docente, das práticas e saberes pedagógicos e em pesquisas sobre a formação de professores, além de estudos sobre a Teoria das Representações Sociais.

AUTORES/AS

Adécio Anjos dos Santos - Graduando em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca; bolsista integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Letras - Língua Portuguesa; Orcid: 0009-0003-1282-7523. E-mail: adecio.santos@arapiraca.ufal.br.

Adson Júnior Carvalho Da Silva - Professor do ensino Básico e estudante do curso de licenciatura plena em Filosofia - UFAL, Campus A.C. Simões. Bolsista do PIBID (ciclo 2024-2026). E-mail: adson.silva@ichca.ufal.br.

Ailton Cotrim Prates - Professor do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Alysson Matias Lopes de Lima - Professor Mestre do Instituto Federal de Alagoas e Supervisor do Pibid/IFAL - Educação Física - Universidade Federal de Alagoas/Maceió. E-mail: alysson.lima@ifal.edu.br.

Amanda Myrelle Pereira da Silva - Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca; bolsista integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Letras - Língua Portuguesa; Orcid: 0009-0007-0763-4101. E-mail: amanda.pereira@arapiraca.ufal.br.

Ana Cristina Conceição Santos - Professora nos cursos de Licenciaturas Pedagogia/Letras/Geografia/História, Campus Sertão, Coordenadora do subprojeto de Pedagogia. E-mail: ana.santos1@delmiro.ufal.br.

André Messias Ribeiro Simões - Professor de Química da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Supervisor do PIBID. E-mail: andre.messias@professor.educ.al.gov.br.

Andressa da Silva - Graduanda em Licenciatura em Educação Física do IIEFE/UFAL, Campus A. C. Simões, Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto do Pibid Educação Física/Maceió. E-mail: andressa.silva@iefe.ufal.br.

Angela Beatriz Sá Moreira Assis - Graduanda em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões. Bolsista do PIBID. E-mail: angela.assis@iqb.ufal.br.

Anne Carolline de Farias Fortaleza - Professora em formação pela Universidade Federal de Alagoas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Anne Carolyne Lúcio de Oliveira - Professora de Educação Física da rede Estadual de Alagoas e da rede Municipal de Arapiraca. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, e Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física Escolar pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa.

Antônio Alves Bezerra - Doutor em História pela PUC/SP, docente dos cursos de Licenciatura em História e do PPGH/UFAL, coordenador de área do PIBID/História. E-mail: antonio.alves@ichca.ufal.br.

Antônio Ananias Britto Fernandes Oliveira - Graduando no curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, Campus A. C. Simões e bolsista do PIBID, Subprojeto Filosofia, no ciclo 2024-2026. E-mail: antonio.fernandes@ichca.ufal.br.

Arthur Douglas da Silva Gonçalves - Professor de Educação Física na Secretaria Estadual de Educação de Alagoas. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas.

Brendha Kerolayne da Silva Rosas - Graduanda em Letras--Português pela Faculdade de Letras da Universidade de Alagoas (FALE/UFAL) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: brendha.rosas@fale.ufal.br.

Bruna Roberta Santos - Supervisora do PIBID, subprojeto Letras – Língua Portuguesa (UFAL/Campus Arapiraca). Mestra em Língua Portuguesa. E-mail: brunarobeerta1994@gmail.com.

Calebe Teles dos Santos - Estudante do curso de graduação em História Licenciatura Plena, Campus A. C. Simões, ICHCA - UFAL. Bolsista de iniciação à docência no subprojeto do PIBID História. E-mail: calebe.oliveira@ichca.ufal.br.

Camila Nathally Farias da Silva - Graduanda no curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, Campus A. C. Simões e Bolsista do PIBID, Subprojeto Filosofia, no ciclo 2024-2026. E-mail: camila.farias@ichca.ufal.br.

Camylle Vitória Nascimento - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: camylle.nascimento@cedu.ufal.br.

Carolina Rangel Silva - Doutora em Filosofia, Graduada em Filosofia e em Letras, Supervisora PIBID Subprojeto Filosofia no ciclo 2024-2026. Docente SEDUC/AL. E-mail: rangelsilvacarolina@gmail.com.

Cleibson Américo da Silva Costa - Doutor em Filosofia, Graduado em Filosofia e História, Docente da SEDUC-AL e Supervisor do PIBID, Subprojeto Filosofia, no ciclo 2024-2026. E-mail: cleibson.silva@souprof.al.gov.br.

Crisla Daniele Basílio Dias - Graduanda em Geografia, Campus Sertão - Delmiro Gouveia, Bolsista do Subprojeto Geografia. E-mail: crisla.dias@delmiro.ufal.br.

Crisllaynne dos Santos Lima - Estudante do curso de Licenciatura em História, Campus A.C. Simões, bolsista do subprojeto PIBID-História. E-mail: crisllaynne.lima@ichca.ufal.br.

Cristina Amaro Viana - Licenciada e Mestre em Filosofia (UNESP), Doutora em Filosofia (UNICAMP), Professora Asso-

ciada 2 na UFAL e Coordenadora do PIBID Subprojeto Filosofia (2024-2026). E-mail: cristina.viana@ichca.ufal.br.

Daniel Felipe Mendonça de Assis - Graduando do 5º período em Letras-Português pela Faculdade de Letras da Universidade de Alagoas (FALE/UFAL) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Orcid: 0009-0003-1173-0914. E-mail: daniel.assis@fale.ufal.br.

Daniela Miranda da Silva - Graduada em Pedagogia, professora no Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue no subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: danielamshand@gmail.com.

Daiane Rose Freitas Rufino de Mesquita - Graduada em Pedagogia, professora da sala regular no ensino fundamental e supervisora no subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: dai.rose8@gmail.com.

Darah Myllena Oliveira da Silva - graduanda em Pedagogia, CEDU, BID do Subprojeto de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. darahpibid@gmail.com

Dayane Vanessa Guimarães da Silva - Graduanda do 5º período em Letras-Português pela Faculdade de Letras da Universidade de Alagoas (FALE/UFAL) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Orcid: 0009-0003-0832-2258. E-mail: Dayane.guimares@fale.ufal.br.

Dayanne Carla Nascimento Martins - Graduanda do curso de Ciências Sociais – Licenciatura pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS), Universidade Federal de Alagoas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). E-mail: dayanne.martins@ics.ufal.br.

Diego Palmeira da Silva - Graduando em Letras-Espanhol pela UFAL, Campus A. C. Simões. E-mail: diego.palmeira@fale.ufal.br.

Elaine dos Santos Sgarbi - Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, supervisora do subprojeto Letras-Espanhol. E-mail: elaine@ifal.edu.br.

Emanuela Souza Menezes Faustino – Supervisora PIBID.

Erik Donalto Santos - Graduando em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões. Bolsista do PIBID. E-mail: erikdonalto94@gmail.com.

Erica da Silva Santos - Discente do Curso de Licenciatura em Matemática, Campus A.C. Simões, PIBID NID Matemática EAD. E-mail: erica.santos1@im.ufal.br.

Esther Monteiro Fernandes - Graduada em Serviço Social e Graduanda em Licenciatura em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: esther.fernandes@fale.ufal.br.

Fernando Cirino - Graduando em História Licenciatura, UFAL, bolsista do subprojeto PIBID/História. E-mail: fernando.cirino@ichca.ufal.br.

Filipe Pereira Almeida - Supervisor do PIBID, subprojeto Letras – Língua Portuguesa (UFAL/Campus Arapiraca). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: fpalmeida8@gmail.com.

Filipe Sóstenes Feijó dos Santos - Especialista em metodologias do ensino de física e matemática, licenciado em física, Professor efetivo da rede estadual de ensino, perito criminal. Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Física.

Flávavia Colen Meniconi - Graduada em Pedagogia pela PUC-MG (1999), mestra em Letras pela UFMG (2003) e doutora em Letras e Linguística pelo PPGLL/UFAL (2015). Professora associada da FALE e do PPGLL/UFAL. E-mail: flavia.meniconi@fale.ufal.br.

Franciclayde Claudine dos Santos Araújo - Graduanda na Licenciatura em Letras Libras da UFAL e bolsista de iniciação à docência no subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: franciclayde.araujo@fale.ufal.br.

Gabriel Costa Lins - Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: não informado no fragmento.

Gabriel Kennedy de Souza Silva - Graduando em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões. Bolsista do PIBID. E-mail: gabriel.souza@iqb.ufal.br.

Gabriela Ferreira dos Santos Gonçalves - Graduanda no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, Bolsista Capes/CNPq no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: gabriela.goncalves@fale.ufal.br.

Gabriely Aparecida da Silva Ferreira - Graduanda em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Igor Ribeiro do Santos - Professor do 4º ano do Ensino Fundamental, vinculado à E.M.E.B. Eliseu Norberto, Supervisor do subprojeto Pedagogia. E-mail: igor34r.s@gmail.com.

Ingrid Beatriz Tores dos Santos Silva - Graduanda em Letras-Português pela Faculdade de Letras da Universidade de Alagoas (FALE/UFAL) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: ingrid.torres@fale.ufal.br.

Iran Faustino da Silva - Graduando em Geografia, Campus Sertão - Delmiro Gouveia, Bolsista do Subprojeto Geografia. E-mail: iranfaustino123@gmail.com.

Isabel Cristina Nantes da Silva - Discente do Curso de Licenciatura em Matemática, Campus A.C. Simões, PIBID NID Matemática EAD. E-mail: isabel.silva@im.ufal.br.

Isabelly Cristine Ferreira Barbosa - Profissional de apoio escolar e discente do curso de licenciatura plena em Filosofia - UFAL, Campus A.C. Simões. Bolsista do PIBID (ciclo 2024-2026). E-mail: isabelly.barbosa@ichca.ufal.br.

Isadora Gomes Soares Freitas - Graduanda em Licenciatura em Educação Física do IEFE/UFAL, Campus A. C. Simões, Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto do Pibid Educação Física/ Maceió. E-mail: isadora.freitas@iefe.ufal.br.

Isnaldo Isaac Barbosa - Professor da Licenciatura em Matemática e Doutor em Matemática, Campus A.C. Simões, Coordenador de Área do subprojeto Matemática EAD. E-mail: isnaldo@pos.mat.ufal.br.

Ivanderson Pereira da Silva – Doutor e Mestre em Educação, Licenciado em Física. Professor do Magistério Superior na Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Física. ivanderson.silv@arapiraca.ufal.br.

Jailma Maria da Silva - Supervisora do PIBID, subprojeto Letras – Língua Portuguesa (UFAL/Campus Arapiraca). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: jailmamariadasilva62@gmail.com.

Jailson Soares dos Santos - Graduando em Licenciatura em Educação Física do IEFE/UFAL, Campus A. C. Simões, Bolsista

de Iniciação à Docência do subprojeto do Pibid Educação Física/ Maceió. E-mail: jailson.santos@iefe.ufal.br.

Jânio Nunes dos Santos - Doutor em Educação, professor da Licenciatura em Letras Libras da UFAL e coordenador do subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: janio.santos@fale.ufal.br.

Jacikele Nascimento da Silva - Licencianda em Educação Física; Bolsista PIBID/EF/UFAL/Maceió. E-mail: jacikele.silva@iefe.ufal.br.

Jocimara Fabricio dos Reis - Professora da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Supervisora do PIBID. E-mail: jocimara.reis@professor.educ.al.gov.br.

João Cavalcante - Graduando em História Licenciatura, UFAL, bolsista do subprojeto PIBID/História. E-mail: joao.paulo@ichca.ufal.br.

João Lisboa Calheiros Neto - Graduando em Licenciatura em Educação Física do IEFE/UFAL, Campus A. C. Simões, Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto do Pibid Educação Física/ Maceió. E-mail: joao.neto@iefe.ufal.br.

João Vitor Inácio da Silva - Graduando no curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, Campus A. C. Simões e Bolsista PIBID Subprojeto Filosofia no ciclo 2024-2026. E-mail: joao.inacio@ichca.ufal.br.

José Adailton Cortez Freire - Professor da Rede Municipal de Ensino de Maceió e supervisor do PIBID Letras-Português. E-mail: dal.freire@hotmail.com.

José Alegnoberto Leite Fechine - Professor da Licenciatura em Geografia, Campus Sertão, Delmiro Gouveia, Coordenador do Subprojeto Geografia. E-mail: jose.fechine@delmiro.ufal.br.

José Anderson da Silva - Discente do Curso de Licenciatura em Matemática, Campus A.C. Simões, PIBID NID Matemática EAD. E-mail: jose.anderson@im.ufal.br.

José da Silva Cavalcante Júnior - Graduando no curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, Campus A. C. Simões e Bolsista PIBID Subprojeto Filosofia no ciclo 2024-2026. E-mail: jose.junior3@ichca.ufal.br.

José Rai Belo da Silva - Graduando do 5º período em Letras-Português pela Faculdade de Letras da Universidade de Alagoas (FALE/UFAL) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Orcid: 0009-0007-5085-3211. E-mail: jose.belo@fale.ufal.br.

José Ricardo Lopes Ferreira - Mestre em Educação; Licenciado em Educação Física; Professor da Rede Estadual de Alagoas; Supervisor PIBID/EF/UFAL/Maceió. E-mail: r2ferreira.edf@gmail.com.

José Wanderson Honório de Oliveira - Graduando no curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, Campus A. C. Simões e Bol-

sista do PIBID, Subprojeto Filosofia, no ciclo 2024-2026. E-mail: jose.wanderson@ichca.ufal.br.

Julia Mota da Fonseca - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: julia.fonseca@cedu.ufal.br.

Júlia Emile Rocha da Costa - Técnica em Informática pelo Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios e graduanda em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Júlia Medeiros de Omena - Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, supervisora do subprojeto Letras-Espanhol. E-mail: julia.omena@ifal.edu.br.

Jusciele Silva dos Santos - Graduanda em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões. Bolsista do PIBID. E-mail: jusciele.santos@iqb.ufal.br.

Kaio dos Santos - Graduando em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões. Bolsista do PIBID. E-mail: kaiodossantos33@gmail.com.

Karine Emilly de Oliveira Rodrigues - Licencianda em Educação Física; Bolsista PIBID/EF/UFAL/Maceió. E-mail: kaahe.rodrigues@gmail.com.

Karine Valeska da Silva Sotero - Graduanda do Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: karine.sotero@fale.ufal.br.

Kayllanny Nathiany Amaral Vieira de Araújo - graduanda de Licenciatura em Física na Universidade Federal de Alagoas - Campus Arapiraca. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Física. Monitora do Projeto de Extensão OPENLAB. E-mail: kayllanny.araujo@arapiraca.ufal.br.

Kedimo Paixão - Kedimo B. da Paixão. Mestrado em História, PPGH/UFAL, docente da SEDUC/AL, supervisor de área do Pibid/História. E-mail: kedimopaixao@gmail.com.

Kelly Silvestre da Silva - Graduada em Letras Libras, professora no Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue e supervisora no subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: kellysilvestredasilva@gmail.com.

Késia Regina da Silva - Estudante de graduação em História Licenciatura Plena, Campus A. C. Simões, ICHCA - UFAL. Bolsista de iniciação à docência no subprojeto do PIBID História. E-mail: kesia.regina@ichca.ufal.br.

Lara Beatriz Marques Batista dos Santos - Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões, bolsista do PIBID subprojeto Letras-Espanhol. E-mail: lara.santos@fale.ufal.br.

Larissa Kaffia Barbosa Silva - Professora em formação pela Universidade Federal de Alagoas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Larissa Karla dos Santos - Professora em formação pela Universidade Federal de Alagoas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Larisse Pessoa Borges - Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Campus Arapiraca, Unidade Educacional Penedo. E-mail: larisse.borges@arapiraca.ufal.br.

Laura Cristiane de Souza - Professora do Instituto de Química e Biotecnologia da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões. Coordenadora de Área do PIBID. E-mail: lcs@qui.ufal.br.

Laura Steffanny Leal Pitanga - Mestranda do PROEF (UFAL), Professora de Educação Física da SEDUC/AL, Supervisora do subprojeto do Pibid Educação Física/Maceió. E-mail: laura.pitanga@souprof.al.gov.br.

Layla Maria de Souza Santos - Discente do Curso de Licenciatura em Matemática, Campus A.C. Simões, PIBID NID Matemática EAD. E-mail: layla.santos@im.ufal.br.

Levi Correia dos Santos - Graduando em Geografia, Campus Sertão - Delmiro Gouveia, Bolsista do Subprojeto Geografia. E-mail: levi.santos@delmiro.ufal.br.

Letycia Emiliano de Souza - Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca; bolsista integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Letras - Língua Portuguesa. E-mail: letycia.souza@arapiraca.ufal.br.

Lícia Nathani Bulhões Rodrigues - Graduanda em Letras-Português pela Faculdade de Letras da Universidade de Alagoas (FALE/UFAL) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: licia.rodrigues@fale.ufal.br.

Lucas Tavares do Nascimento - Graduando em Geografia, Campus Sertão - Delmiro Gouveia, Bolsista do Subprojeto Geografia. E-mail: lucas.tavares@delmiro.ufal.br.

Lucélia Alexandre da Silva - Graduanda no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Bolsista Capes/CNPq no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: luceliaanneneto@gmail.com.

Lucileide da Costa Lima Soares - Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: lucileide.soares@fale.ufal.br.

Lúcia de Fátima Santos - Coordenadora de área do PIBID Letras-Português, doutora em Linguística e professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Orcid: 0000-0002-3283-1285. E-mail: lucia.fatima@fale.ufal.br.

Luana Santos de Almeida - Licencianda em Educação Física; Bolsista PIBID/EF/UFAL/Maceió. E-mail: luana.almeida@iefe.ufal.br.

Maria de Fátima Viana - Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Maria Eduarda Soares Lessa - Graduanda no curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, Campus A. C. Simões e Bolsista do PIBID, Subprojeto Filosofia, no ciclo 2024-2026. E-mail: maria.lessa1@ichca.ufal.br.

Maria Evelyne Araújo Silva - Graduanda em Pedagogia, CEDU, BID do Subprojeto de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: evelyne.pibidufal@gmail.com.

Maria Fantiny Cordeiro Pereira - Graduanda do Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: maria.fantiny@fale.ufal.br.

Maria Izabel Santos de Miranda - Estudante do curso de Licenciatura em História, Campus A.C. Simões, bolsista do subprojeto PIBID-História/UFAL. E-mail: maria.miranda@ichca.ufal.br.

Maria Jaqueline da Silva - Graduanda na Licenciatura em Letras Libras da UFAL e bolsista de iniciação à docência no subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: maria.jaqueline@fale.ufal.br.

Maria Janikely Lopes Barros - Licenciada em Matemática, Professora da Rede Estadual de Alagoas. Professora Supervisora do PIBID NID Matemática EAD. E-mail: janikelylopes@gmail.com.

Maria Júlia Pereira de Oliveira dos Santos - Graduanda em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões. Bolsista do PIBID. E-mail: maria.julia@iqb.ufal.br.

Maria Laura Gomes da Costa - Graduanda do 5º período em Letras-Português pela Faculdade de Letras da Universidade de Alagoas (FALE/UFAL) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Orcid: 0009-0008-8873-6157. E-mail: maria.laura@fale.ufal.br.

Maria Luiza da Silva Valencio - Graduanda do Curso de Letras--Português da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: maria.valencio@fale.ufal.br.

Maria Santusa da Silva - Discente do Curso de Licenciatura em Matemática, Campus A.C. Simões, PIBID NID Matemática EAD. E-mail: maria.santusa@im.ufal.br.

Maria Thayná de Vasconcelos Silva - Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões, bolsista do PIBID subprojeto Letras-Espanhol. E-mail: maria.vasconcelos@ichca.ufal.br.

Maria Vitoria Barbosa dos Santos - Graduanda em Geografia, Campus Sertão - Delmiro Gouveia, Bolsista do Subprojeto Geografia. E-mail: maria.santos2@delmiro.ufal.br.

Maiara Eduarda Ferreira Brito - Possui Ensino-Medio-segundo--Graupela EREM coronel José Abílio (2023). Graduação em andamento em Física. Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil.

Marcelo Ferreira Marques - Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. Coordenador de área do PIBID, subprojeto Letras – Língua Portuguesa/Arapiraca. Doutor em Letras. Orcid: 0000-0003-2267-8448. E-mail: marcelo.marques@arapiraca.ufal.br.

Marcos Bruno Beltrão de Azevedo Cavalcanti Santana - Administrador, músico e estudante do curso de licenciatura em Filosofia - UFAL, campus A.C. Simões. Bolsista do PIBID (ciclo 2024-2026). E-mail: marcos.santana@ichca.ufal.br.

Marilene Castro de Souza - Professora da Escola Estadual Francisca Rosa da Costa, Delmiro Gouveia, Supervisora do Subprojeto Geografia. E-mail: marilenecsouza70@gmail.com.

Matheus Bernardo Oliveira - Graduando no curso de Licenciatura em Filosofia da UFAL, Campus A. C. Simões e Bolsista do PIBID, Subprojeto Filosofia, no ciclo 2024-2026. E-mail: matheus.bernardo@ichca.ufal.br.

Melissa Torres Xavier - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: melissa.xavier@cedu.ufal.br.

Meury Mirel Melo de Barros - Graduanda do curso de Ciências Sociais – Licenciatura pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS), Universidade Federal de Alagoas. Bolsista do Programa Institu-

cional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). E-mail: Meury.barros@ics.ufal.br.

Milena Santos Belo - Graduanda em Licenciatura em Educação Física do IIEFE/UFAL, Campus A. C. Simões, Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto do Pibid Educação Física/Maceió. E-mail: milena.belo@iefe.ufal.br.

Millany Patricia Santos de Albuquerque Cunha - Graduanda em Licenciatura em Educação Física do IIEFE/UFAL, Campus A. C. Simões, Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto do Pibid Educação Física/Maceió. E-mail: millany.cunha@iefe.ufal.br.

Millene Marinho dos Santos - Graduanda do Curso de Letras--Português da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: millene.marinho@fale.ufal.br.

Mônica Patrícia da Silva - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Coordenadora do PIBID – NID Alfabetização. E-mail: monica.sales@cedu.ufal.br.

Monassés de Melo Gomes - Contador e estudante do curso de licenciatura plena em Filosofia - UFAL, campus A.C. Simões. Bolsista do PIBID (ciclo 2024-2026). E-mail: monasses.gomes@ichca.ufal.br.

Mychael Wallyson Albuquerque Almeida - Estudante do curso de Licenciatura em História, Campus A.C. Simões, bolsista do subprojeto PIBID-História. E-mail: mychael.almeida@ichca.ufal.br.

Nara Gleyce Cavalcante da Silva - Graduada em Letras/Espanhol pela UFAL (2012), mestra em Linguística (2025) e doutoranda em Linguística pelo PPGLL/UFAL. E-mail: nara.cavalcante@fale.ufal.br.

Natállia Monnique da Silva Oliveira - Discente do Curso de Licenciatura em Matemática, Campus A.C. Simões, PIBID NID Matemática EAD. E-mail: natallia.oliveira@im.ufal.br.

Natã David Nascimento Costa – Possui Ensino Médio Segundo-grau pelo Colégio 29 de julho (2021). Tem experiência na área de Educação. E-mail: nata.nascimento@ichca.ufal.br.

Nayara da Silva Lima - Graduanda em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões. Bolsista do PIBID. E-mail: nayaraslim4@gmail.com.

Nivaldo Lopes de Lacerda - Licenciado em Matemática, Professor da Rede Municipal de Teotônio Vilela. Professor Supervisor do PIBID NID Matemática EAD. E-mail: nivaldolacerd@gmail.com.

Paulo Vitor Barbosa dos Santos - Professor de História, Seduc-AL, Professor supervisor do subprojeto História. E-mail: paulo.barbosa@professor.educ.al.gov.br.

Petra Schnneider Lima dos Santos - Professora de Educação Física da Escola de Ens. Fund. Gov. Fernando Collor de Mello. Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas.

Rafaela Maria da Silva Lima – Possui graduação em Música pela Universidade Federal de Alagoas (2018). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Canto, atuando principalmente nos seguintes temas: canto como solista, regência, canto coral, e técnica vocal. Como soprano, atua na Camerata Erodictus, atuando como regente convidada e solista. E-mail: rafaela.lima@ichca.ufal.br.

Rayssa Julia Miquelino da Silva - Graduanda em Pedagogia, CEDU, BID do Subprojeto de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: rayssaped.pibidufal@gmail.com.

Roberta Bianca da Silva Machado - Graduanda na Licenciatura em Pedagogia da UFAL e bolsista de iniciação à docência no subprojeto Educação Bilíngue de Surdos. E-mail: roberta.machado@cedu.ufal.br.

Rosa Mística Machado Miranda - Professora do Ensino Fundamental – SEMED Maceió, Supervisora do NID de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: misticampibidpedagogia2024@gmail.com.

Sabrina Rafaela Silva Alves - Graduanda em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Sara Mical Oliveira Gonçalves - Graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões, bolsista do PIBID subprojeto Letras-Espanhol. E-mail: sara.goncalves@fale.ufal.br.

Soraya Dayanna Guimarães Santos - Doutora em Educação, Professora e Pesquisadora do IEFE/UFAL, Campus A.C. Simões, Coordenadora do subprojeto do Pibid Educação Física/Maceió. E-mail: soraya.santos@iefe.ufal.br.

Suzana Maria Barrios Luis - Professora Titular do Centro de Educação, Coordenadora do NID de Pedagogia A. C. Simões (Maceió) da UFAL. E-mail: suzana.luis@cedu.ufal.br.

Vanessa Silva dos Santos - Doutora em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia, Professora de Sociologia da Educação Básica de Alagoas (SEDUC/AL) e Supervisora do Programa de Iniciação à Docência na área de Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (PIBID/CAPES). E-mail: vsilvasantos1@gmail.com.

Vanieire dos Santos Oliveira Ramos - Professora da Secretaria Estadual de Educação em Alagoas, supervisora do subprojeto PIBID-História. E-mail: vanieire.ramos@souprof.al.gov.br.

Vanilson de Lima Coelho – Mestrado Profissional em Artes - Prof-Artes UFBA (2020), Pós-graduação (especialização) no ensino da arte: música (2008) e graduado em Música pela Universidade Federal de Alagoas (2004). Atualmente é professor - secretaria de educação e esporte de Alagoas, Técnico em música da Universidade Federal de Alagoas, supervisor desde 2014 eixo Produçao Cultural e Design (Pronatec), supervisor PIBID música (Ufal). E-mail: vanilson.coelho@ichca.ufal.br.

Victor Lima - Graduando em História Licenciatura, UFAL, bolsista do subprojeto PIBID/História. E-mail: victor.antonio@ichca.ufal.br.

Victor Medeiros Tenório Tavares – Email: v_mdt@hotmail.com.

Vitor Ivaldo da Silva - Estudante de graduação em História Licenciatura Plena, Campus A. C. Simões, ICHCA - UFAL. Bolsista de iniciação à docência no subprojeto do PIBID História. E-mail: vitor.ivaldo@ichca.ufal.br.

Vitória Santos da Silva - Graduanda do curso de Ciências Sociais – Licenciatura pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS), Universidade Federal de Alagoas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). E-mail: vitoria.santos@ics.ufal.br.

Yan Anderson Santos - Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

A Edufal não se responsabiliza por possíveis erros relacionados às revisões ortográficas e de normalização (ABNT).
Elas são de inteira responsabilidade dos/as autores/as.

No universo da formação de professores(as), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desponta como um campo complexo, múltiplo e plural, no qual as possibilidades formativas caminham em diversas direções, carregando em seu bojo potenciais educativos capazes de não somente promover a formação acadêmica, teórico-metodológica, mas também promover a formação de Seres Humanos pensantes e transformadores.

Ao colocar o(a) futuro(a) docente desde cedo no pulsar da sala de aula, em diálogos com os saberes e vivências dos mestres em exercício e a realidade viva dos(as) licenciandos(as), o programa não apenas valoriza o magistério e qualifica as licenciaturas, mas devolve ao ato de ensinar-aprender o seu caráter de compromisso ético, social e transformador.

As tecituras formativas no âmbito do PIBID rejeitam a frieza propedêutica e linear dos manuais técnicos para se constituírem em ecologias vivas de saberes, em que o rigor conceitual da universidade e a sabedoria pulsante da escola pública aprendem a dialogar de igual para igual, nas pluralidades e diversidades das gentes, dos mundos e das realidades, quiçá um exercício primeiro de *Religação dos Saberes* (Morin, 2007), um entrelaçamento de fios, de e em territórios de encontros e construções, nos quais as experiências deixam de ser mero cumprimento de protocolos e passam a ser vivências compartilhadas, exercícios de inclusão, respeito, cuidado e a construção de outros mundos possíveis, isto é, mais justos, sustentáveis, fraternos e afetuosos.

Adelmo F. Araújo
Coordenador Institucional do PIBID/UFAL
Primavera/2026

ISBN 978-65-5624-563-8