



RELATO DE EXPERIÊNCIA: DESENVOLVIMENTO DE UMA ATIVIDADE ESTIMULANTE E CONSTRUTIVA EM SALA DE AULA

Daniel Silva do Nascimento ¹

Jonas Fernandes da Silva ²

Junior Leal do Prado ³

RESUMO

Este relatório de experiência descreve o desenvolvimento prático de um discente no Nordeste do Brasil, no Estado de Sergipe, em formação do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Sergipe (IFS), Campus Aracaju, no início do ano de 2025, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O trabalho relatado focou na atuação docente por meio da aplicação de uma dinâmica de questionário digital estimulante e construtiva com alunos do 2º ano do Ensino Médio, no período matutino, no Centro de Excelência Santos Dumont (CESD), no município de Aracaju, com a supervisão e auxílio dos orientadores de ambas as instituições o IFS e o CESD durante todo o processo desenvolvimento ativo, que abrange desde a elaboração da atividade até a sua aplicação. Sendo assim, a criação deste tipo de atividade foi inspirada nos pressupostos teóricos-metodológicos do matemático francês Yves Chevallard e do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, visando criar um ambiente propício e condições favoráveis para a aprendizagem ativa e significativa. Isto é, as suas ideias serviram como uma bússola norteadora das práticas que foram exercidas, de modo a criar uma condição favorável para a aprendizagem, permitindo a construção de uma abordagem pedagógica inovadora, focada na realidade dos estudantes e na superação de desafios. Todo o processo construído para executar as primeiras experiências no PIBID foi feito com cautela, consequentemente, a sua repercussão foi positiva na aplicação da atividade. Como principal resultado, observou-se um eficiente desdobramento prático na retenção da atenção dos estudantes durante o exercício em sala de aula. Além disso, a dinâmica permitiu o reconhecimento das dificuldades dos alunos e a conexão da atividade com a teoria fundamentada, fortalecendo o aprendizado dos saberes já estabelecidos.

Palavras-chave: Matemática, Prática docente, PIBID.

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS - SE, daniel-visidl@hotmail.com;

2 Professor Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Pio X - SE, jonasekatia@hotmail.com;

3 Professor Orientador: Doutor, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS - SE, junior.prado@ifs.edu.br;





INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência surge como um recorte de um dia particularmente oportuno de atuação no programa prático de formação de professores. Nele, desenvolveu-se uma dinâmica pré-elaborada, cuidadosamente pensada a partir das características individuais dos integrantes de uma turma do 2º ano do ensino médio. Essa intervenção ocorreu no Centro de Excelência Santos Dumont (CESD), instituição parceira para a atuação em sala de aula, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esse processo teve como objetivo central proporcionar uma experiência individualmente significativa para a minha formação docente no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Buscou-se não apenas a vivência em um ambiente escolar real, mas também a ação categórica de desenvolver uma atividade estimulante e construtiva, visando aprimorar a formação acadêmica dos alunos.

A preparação dessa atividade estimulante iniciou-se com um reforço individual como um novo professor frente a um novo ecossistema de revisar os conhecimentos prévios do 2º ano do ensino médio e outros. Posteriormente, o grupo de atuação no CESD que fiz parte, responsável pelo apoio mútuo na realização das tarefas, buscou identificar as dificuldades enraizadas nos alunos ao longo do ensino. Esse reconhecimento se deu por meio do intermédio do orientador do CESD, que verificou as lacunas educacionais da turma, e também pelo reconhecimento direto dos próprios alunos, que expressaram suas dificuldades de interpretação e resolução de problemas matemáticos básicos. Essa etapa de diagnóstico foi crucial para alinhar a proposta às necessidades reais da turma, garantindo que a intervenção fosse verdadeiramente relevante.

Diante desses anseios e lacunas, uma atividade foi cuidadosamente preparada. Esse preparo só foi possível graças às orientações dos professores orientadores e ao desejo genuíno de atender às expectativas de "ser professor", um anseio que permeia a formação docente. Inspirando-se nas filosofias educacionais dos teóricos Yves Chevallard e Paulo Freire, que preconizam o ensino significativo e contextualizado, uma atividade que fosse ao mesmo tempo relevante e eficiente foi criada. Assim, a atividade foi realizada por meio de uma dinâmica digital, utilizando um site online que possibilitou a participação efetiva de toda a turma em questionários interativos de matemática. A efetivação da atividade, desenvolvida





com notável animação pelos participantes e condutores da aula, transformou-se em uma experiência verdadeiramente enriquecedora e marcante para todos os envolvidos, reforçando a importância de metodologias ativas e da escuta atenta às necessidades dos estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada neste relato de experiência fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, buscando aprofundar a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e do aprimoramento da atuação em sala de aula. Esse caminho metodológico visou, primordialmente, proporcionar uma melhora significativa para todos os presentes, tanto para os alunos em seu processo de aprendizagem quanto para mim, no desenvolvimento das habilidades docentes. Isso é, visando que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.” (Freire, 1996, p. 24), e para isso, é necessário reconhecer e adaptar o método conforme a cada situação.

A diretriz orientadora foi a identificação de um problema crucial enfrentado pelos alunos. Essa identificação ocorreu por meio de um processo cuidadoso: primeiramente, através da observação atenta das respostas às resoluções de problemas apresentadas pela turma. Complementarmente, e de forma essencial, a escuta ativa das próprias vozes dos alunos foi fundamental, já que eles relataram abertamente suas dificuldades específicas em matemática, especialmente aquelas ligadas à interpretação e aplicação.

A partir dessa identificação clara e empática das necessidades, o discente atuante assumiu o papel de mediador, agindo para construir um meio eficaz para a resolução do problema detectado. Isso se traduziu na criação de uma atividade dinâmica e envolvente, elaborada em total conformidade com as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que coordenam as ações do programa, já que “a CAPES atua na qualificação de pessoal e na formação de professores da educação” (Brasil, 2025). Todo o processo foi conduzido sob a orientação e o apoio inestimável do professor do Instituto Federal de Sergipe (IFS) responsável pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Para o preparo meticuloso das atividades, utilizou-se um roteiro de atividades detalhado, que serviu como um mapa instrucional, garantindo a coerência e a progressão das etapas.

Este roteiro de atividades seguiu um planejamento estruturado, que incluiu:





1. Diagnóstico inicial: Realizado em estreita colaboração com o professor supervisor do Centro de Excelência Santos Dumont (CESD), este momento foi crucial. Ele buscou identificar as principais lacunas e anseios dos alunos do 2º ano do ensino médio do CESD em relação à matemática básica, especialmente aquela necessária para a resolução de problemas cotidianos e os desafios inerentes ao currículo do ensino médio. Essa etapa foi enriquecida sobremaneira pelo *feedback* direto dos próprios estudantes, o que garantiu uma compreensão mais acurada e contextualizada de suas necessidades reais.
2. Fundamentação teórica: Em virtude dos conhecimentos teóricos prévios do discente atuante, as filosofias educacionais de Yves Chevallard e Paulo Freire foram não apenas utilizadas, mas também internalizadas como inspiração fundamental para a construção das atividades. Essa base teórica sólida inspirou a criação de tarefas que promovessem uma aprendizagem genuinamente significativa, intrinsecamente interligada à realidade e aos saberes prévios dos estudantes, incentivando a autonomia, o pensamento crítico e a problematização como eixos centrais. Adaptando o conteúdo do ensino, assim, “o ensino de um certo objeto do saber só será viável se esse objeto sofrer certas alterações para que se torne apto a ser ensinado” (Chevallard, 1991).
3. Elaboração do roteiro de atividades: Após o reconhecimento do problema e a fundamentação em uma teoria educacional individualmente eleita, a dinâmica foi desenvolvida seguindo um roteiro de atividades meticoloso e bem definido. Este roteiro estabeleceu os passos a serem seguidos conforme uma norma base, definindo uma habilidade específica a ser desenvolvida – fundamentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um referencial essencial, com a sua diretriz central que “reconhece que todos os alunos têm o direito de aprender e que esse direito deve ser garantido por meio de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral” (Brasil, 2018, p. 8). Além disso, detalhou os meios e recursos para a sua aplicação, como o site Kahoot como plataforma central online de prática da atividade, identificou os praticantes envolvidos e forneceu a descrição pormenorizada de cada etapa necessária para sua efetivação em sala de aula.





A aplicação da dinâmica ocorreu em um único encontro, em sala de aula regular, contando com o apoio indispensável do professor orientador e do grupo de bolsistas do PIBID, que prestaram um apoio mútuo valioso na realização das atividades. A participação da turma do 2º ano do ensino médio foi não apenas integral, mas visivelmente engajada. A condução da atividade foi realizada de forma colaborativa e estimulante, incentivando ativamente a discussão, a troca de conhecimentos e a construção conjunta entre os alunos. O acompanhamento contínuo da participação e do desempenho, tanto individual quanto coletivo dos estudantes, foi absolutamente essencial para ajustar a dinâmica em tempo real quando necessário, o que, inclusive, culminou na criação de uma situação de competição saudável e empolgante, elevando ainda mais o nível de engajamento da turma. Como demonstrado na Figura 1 que captura a aplicação da atividade de questionário digital com múltiplas escolhas, sendo apenas uma delas a correta, e a participação ativa dos envolvidos em conquistar as melhores pontuações, um desejo de vencer.

Figura 1 – Aplicação da atividade de questionário digital com alunos do 2º ano do Ensino Médio no CESD.



Fonte: Acervo do autor

A análise dos dados coletados no diário de campo e das interações observadas foi realizada de forma descritiva e interpretativa, buscando compreender as nuances da experiência. Busquei identificar padrões de comportamento, as diversas estratégias utilizadas pelos alunos para resolver os problemas propostos, as principais dificuldades que persistiram e, claro, os momentos de maior engajamento e fluidez no aprendizado. Essa análise aprofundada permitiu inferir sobre a eficácia da dinâmica proposta e seus impactos





significativos na formação dos alunos, oferecendo-lhes uma nova perspectiva sobre a matemática, e, simultaneamente, na experiência formativa inestimável para mim, como futuro professor.

REFERENCIAL TEÓRICO

A prática pedagógica exercida foi fundamentada pelos conhecimentos prévios do graduando, mas também se enriqueceu com o reconhecimento de novos saberes que emergem do próprio ato de ensinar. Desse modo, as atividades e práticas desenvolvidas em sala de aula foram inspiradas, principalmente, pelas contribuições valiosas de Paulo Freire (1996) e Yves Chevallard (1997). Esses autores, cujas perspectivas, embora distintas em comparação, complementam-se de maneira profunda na busca por uma educação que seja verdadeiramente significativa e contextualizada para os estudantes.

A filosofia de Paulo Freire contribuiu essencialmente com a percepção do respeito e da centralidade dos envolvidos no processo de ensino. Em síntese, sua célebre frase, que ressoa profundamente na prática educativa, diz que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 22). Nesse sentido, a atuação em sala de aula inspirou-se diretamente em sua defesa de uma pedagogia dialógica, na qual o conhecimento não é transmitido de forma unilateral, mas sim construído coletivamente, por meio da interação e do diálogo constante. Assim sendo, a atividade e a dinâmica realizadas em sala foram cuidadosamente criadas, percebendo-se a produtividade de sua realização ao considerar as vozes e as experiências dos estudantes para a modelagem de todo o processo de ensino. A ideia de uma educação na qual o aluno se percebe como sujeito ativo de seu próprio aprendizado, e não como um mero objeto, foi um pilar. Isso permite que ele absorva de forma significativa para a sua vida as novas informações e as resoluções de problemas, conectando o saber acadêmico à sua realidade.

Em conjunto e complementando à perspectiva de Paulo Freire, a teoria da transposição didática, desenvolvida por Yves Chevallard, serviu como inspiração crucial para a confecção dos problemas e das atividades propostas (Freire, 1996; Chevallard, 1997). Essa teoria orienta a forma como se oferece um tipo de tarefa que está intrinsecamente conectada, por meio do ensino, a um conhecimento científico mais elaborado. Tal saber, nesse contexto, seria a transposição do "conhecimento-problema" da turma, ou seja, das dificuldades específicas identificadas. O objetivo foi reforçar ou até mesmo criar conexões corretas de aprendizagem por meio da atividade, e isso só é possível graças às transformações e adequações realizadas





para a sua implementação em sala de aula, como bem pontua Chevallard: "toda prática social de referência se constitui em saber sábio. Para que esse saber sábio possa ser ensinado, ele deve sofrer uma série de transformações" (Chevallard, 1991, p. 17). Essa adaptação cuidadosa garante que o conteúdo matemático seja acessível e relevante para os alunos.

Em virtude dessas duas perspectivas teóricas centrais, que serviram como inspiração para a criação da dinâmica em sala de aula, pode-se dizer que a prática pedagógica se equilibrou em dois pilares essenciais: por um lado, consideramos os sujeitos envolvidos e as suas particularidades, valorizando suas vivências e dificuldades; por outro, consideramos as técnicas e tarefas exercidas para alcançar uma aprendizagem eficiente, focando na adequação do conteúdo. Ou seja, a prática foi solidamente fundamentada tanto na pessoa do estudante quanto no objeto do conhecimento, a matemática. Essa dualidade permitiu que o graduando em questão realizasse o ato de ensinar apoiado por essas duas inspirações em contribuição para a sua formação, e, assim, promovesse a realização de uma prática docente eficiente e produtiva em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em resposta à aplicação da dinâmica e à coleta cuidadosa dos dados da turma após a atividade, os resultados emergiram, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos impactos da atividade nos estudantes. A sistematização dos dados, apresentada diretamente pelo próprio site onde a atividade foi realizada, ofereceu uma clareza imediata sobre o cumprimento das premissas e dos objetivos estabelecidos. De tal modo, foi detectada uma participação completa da turma, o que significa que não houve desistentes ao longo da dinâmica, um indicador forte do engajamento. Além do mais, à medida que a atividade era compartilhada e exercida na prática, a cada desafio pré-montado, alinhado às dificuldades previamente identificadas, um complemento era desenvolvido no quadro, exibindo o método por trás da solução, desde as técnicas até a teoria fundamental da tarefa. Essa abordagem multifacetada garantiu que a explanação fosse tão dinâmica quanto a própria atividade digital.

Uma vez que a turma estava envolvida desde os primeiros passos da criação da tarefa, e já familiarizada com os graduandos em atuação, a participação foi consolidada com a visível felicidade e motivação dos envolvidos. O ambiente descontraído e a proposta inovadora geraram um entusiasmo tão grande que os próprios alunos, buscando um maior dinamismo, solicitaram uma recompensa para os cinco primeiros colocados, o que foi prontamente acordado e concretizado. Essa iniciativa espontânea dos estudantes criou uma competição





amistosa e um clima de empolgação contagiante no processo da dinâmica em aula, transformando um momento de aprendizagem em algo lúdico e desafiador.

Conforme foi observado diretamente, o engajamento e a participação ativa dos estudantes foram notáveis, confirmando que suas vozes e necessidades foram consideradas e incorporadas de forma genuína ao processo de aprendizagem. Somado a isso, os tipos de tarefas propostas foram cuidadosamente sujeitas a uma base teórica por trás, vinculadas diretamente às dificuldades centrais deles em assuntos anteriores aos ministrados em sala de aula – comumente lacunas educacionais do ensino básico. Portanto, o que se busca é saber que, “educar é semear com sabedoria e colher com paciência.” (Cury, 2003). Isso significa que a atividade não apenas revisitou o conteúdo, mas buscou preencher lacunas fundamentais, dando novo sentido a conhecimentos que antes pareciam distantes ou complexos.

Assim, a persistência em problemas que recordava técnicas de matemática desses assuntos, ou que introduziram novas técnicas mais adequadas e contemporâneas, foi tratada e problematizada em sala de aula de forma interativa. E, o mais importante, a análise dos resultados revelou que a maioria da turma, cerca de mais de 90% dos envolvidos, teve um desempenho superior ao desejado, que era acertar mais de 70% das questões problematizadoras. Esse índice de sucesso é um testemunho do poder da dinâmica. A atividade, ao criar um ambiente desafiador, mas seguro para experimentação e erro, incentivou intensamente a troca de conhecimentos e a construção conjunta, um princípio freireano essencial de educação. A "competência" saudável entre os grupos se transformou em um catalisador para que os alunos, de forma autônoma e proativa, buscassem auxílio entre si, validando e ressaltando a importância das interações horizontais e da colaboração no ambiente da sala de aula.

Em síntese, a experiência demonstrou de forma contundente a potencialidade de aliar uma pedagogia centrada no aluno, que valoriza suas vozes, suas particularidades e suas necessidades genuínas, a uma didática que se preocupa em tornar o conteúdo acessível e relevante, através de uma transposição cuidadosa. Além disso, a vivência permitiu que o graduando atuante em questão incorporasse esse aprendizado valioso em sala de aula para as suas futuras experiências como professor, enriquecendo e melhorando significativamente o seu próprio processo de ensino e aprendizagem conforme as realizações e desafios da profissão na realidade. Para mim, como futuro professor, essa experiência foi um laboratório de aprendizado riquíssimo, um verdadeiro divisor de águas. Os resultados obtidos não apenas confirmam a eficácia de metodologias ativas no engajamento dos alunos, mas também oferecem visões valiosas sobre os pontos de atenção cruciais na aprendizagem de matemática,





apontando caminhos para futuras intervenções. Para a formação do futuro professor, essa vivência realça a importância inegável de um olhar atento ao diagnóstico prévio, à flexibilidade necessária na condução das atividades e à capacidade de integrar harmoniosamente a teoria à prática para promover uma educação mais significativa, envolvente e verdadeiramente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência, ao detalhar a vivência de uma dinâmica pedagógica no contexto do PIBID, vivida por um discente em formação, oferece uma oportunidade única para evidenciar a importância do programa e sua eficiência na prática docente. É inegável que, sem essa experiência imersiva e a oportunidade de averiguar e compreender a dinâmica escolar de perto, a atuação como professor no ambiente real de sala de aula não seria razoavelmente possível de ser apreendida em sua complexidade. A teoria, por mais rica que seja, ganha uma dimensão completamente nova quando confrontada com o dia a dia da docência.

As reflexões aqui apresentadas, surgidas de uma experiência produtiva de ensino com uma dinâmica digital, oferecem um panorama valioso sobre o potencial de abordagens inovadoras no ensino de matemática no ensino médio. Isso se dá, principalmente, pelo reforço contínuo do reconhecimento dos problemas específicos de uma determinada turma que se mostra disposta a aprender e a se engajar nesse processo. A experiência evidenciou que a educação, quando planejada com intencionalidade e sensibilidade às necessidades genuínas dos estudantes, transcende a mera transmissão de conteúdo. Ela se transforma em um processo de construção coletiva, onde o aprendizado é compartilhado, e em um desenvolvimento integral que abarca não só o aspecto cognitivo, mas também o social e emocional dos alunos.

Foi, sem dúvida, uma experiência extremamente construtiva para a minha formação como professor, e, ao mesmo tempo, uma vivência riquíssima para os alunos em sua aprendizagem, crucial para a conclusão bem-sucedida do ensino médio. De modo que, “aborda os desafios da formação de professores e propõe caminhos para o desenvolvimento profissional docente” (Nóvoa, 2001). A participação plena da turma, o entusiasmo demonstrado ao longo de toda a atividade e o desempenho significativo no domínio das habilidades propostas são indicadores claros e inquestionáveis de que, ao ouvir atentamente as vozes dos alunos e ao adaptar o saber para torná-lo acessível e relevante à sua realidade, o





aprendizado se torna não apenas mais profundo, mas também muito mais duradouro. Essa observação empírica robusta **corrobora fortemente a literatura** que defende e preconiza metodologias ativas, tendo como “A educação como prática de liberdade” (Freire, 2021), reafirmando que o estudante, quando inserido como protagonista ativo de seu próprio processo educacional, potencializa de forma notável sua capacidade de aprender, de refletir criticamente e de solucionar problemas de forma autônoma e colaborativa.

Olhando para o futuro, esta experiência sugere importantes prospecções para a comunidade científica e para a prática pedagógica de modo geral. Há uma clara necessidade de aprofundar pesquisas sobre a sustentabilidade e a replicação de dinâmicas digitais em diferentes contextos escolares, investigando de que forma elas podem ser integradas ao currículo de maneira contínua e eficaz, e não apenas como intervenções pontuais. Além disso, o diálogo entre as teorias de Freire e Chevallard, que se mostrou tão frutífero e revelador nesta análise, abre caminhos promissores para explorar novas articulações teóricas. Essas articulações podem, por sua vez, enriquecer ainda mais a compreensão sobre a complexa relação entre a mediação do conhecimento pelo professor e a autonomia do aprendiz em sua jornada educativa. Para o campo da formação de professores, este relato sublinha a importância inestimável de programas como o PIBID, que oferecem aos futuros docentes um espaço privilegiado e insubstituível para vivenciar a realidade da sala de aula, e como pode-se concluir que “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (Mandela, 2013), assim, como experimentar metodologias inovadoras e desenvolver uma prática reflexiva e comprometida com uma educação de qualidade, tanto aqui em Sergipe quanto em todo o Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela oportunidade concedida e pela orientação constante ao longo desta jornada. À minha família, expresso profunda gratidão pelo apoio incondicional, essencial para a concretização deste percurso.

Registro, ainda, agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte oferecido por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Matemática, Campus Aracaju, do Instituto Federal





de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), cuja contribuição foi determinante para minha formação acadêmica.

Estendo minha gratidão ao corpo de orientadores, bem como ao Colégio Centro de Excelência Santos Dumont (CESD), escola de atuação, pela receptividade e pela oportunidade de vivência prática, fundamentais para o enriquecimento da experiência docente.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo a minha sincera gratidão.

REFERÊNCIAS

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

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Carta de Serviços ao Cidadão**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br>>. Acesso em: 5 set. 2025.

CHEVALLARD, Yves. **A transposição didática: do saber sábio ao saber ensinado**. Tradução de João Carlos Lopes. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MANDELA, Nelson. **Longa caminhada até a liberdade: a autobiografia de Nelson Mandela**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NASCIMENTO, Daniel Silva do. **[Aplicação da atividade de questionário digital com alunos do 2º ano do Ensino Médio no CESD]**. Aracaju, 2025. 1 fotografia, color. Acervo do autor.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 79, p. 15–35, 2001.

