

DA SALA DE AULA À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO NOTURNO DA PERIFERIA

Lina Prates¹
Ana Clara Barcelos²
Andreia dos Santos³

RESUMO

Este relato de experiência apresenta a trajetória de duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculadas ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais, durante a realização de intervenções pedagógicas em turmas do Ensino Médio noturno na Escola Estadual Ordem e Progresso, situada na periferia de Belo Horizonte/MG. A escola no turno da noite, atende majoritariamente estudantes negros, trabalhadores e em situação de vulnerabilidade social — o que fundamentou a escolha dos temas abordados: racismo e globalização. As atividades foram inteiramente planejadas pelas bolsistas, com base em metodologias ativas e referenciais teóricos que incluem a pedagogia crítica de Paulo Freire e as contribuições de Pierre Bourdieu sobre desigualdade e dominação simbólica. As intervenções buscaram promover o engajamento dos alunos a partir de dinâmicas participativas: no 2º ano, foi desenvolvido um bingo sociológico sobre racismo; no 3º ano, uma simulação com agentes da globalização. Ambas as propostas articularam conteúdos curriculares e vivências dos estudantes, reforçando o diálogo entre teoria e prática. No entanto, o processo foi atravessado por desafios significativos, especialmente a ausência de apoio do professor supervisor. Ainda assim, a experiência exigiu reinvenção, adaptação e resistência, gerando aprendizados pedagógicos relevantes. Entre os principais resultados, destacam-se: a identificação de desigualdades de engajamento entre os estudantes, a necessidade de práticas mais inclusivas e a importância da escuta ativa e da sensibilidade frente às especificidades do turno noturno. Conclui-se que a experiência reafirma o PIBID como espaço formativo essencial para a construção de uma docência comprometida com a transformação social, a justiça educacional e a valorização da realidade dos sujeitos da escola pública.

Palavras Chaves: racismo; globalização, ensino aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência resulta da vivência de duas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculadas ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da PUC Minas, atualmente no 6º período. A participação no PIBID tem se mostrado um importante espaço de formação prática e reflexiva, especialmente diante dos

¹ Graduanda em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas -MG - linapratesp2301@gmail.com

² Graduanda em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas -MG - anaclarabarcelos85@gmail.com

³ Professor orientador: Doutora. Departamento de Ciências Sociais – PUC Minas – MG andreiasantos@pucminas.br





desafios contemporâneos enfrentados pelos futuros docentes, como a precarização do trabalho educacional e a necessidade de articular teoria e prática no contexto escolar. Dessa forma, o que se pode observar na prática docente experimentada foi a preocupação com os aspectos de adesão dos alunos às atividades de aprendizagem. Se de um lado, o preparo e a prática em sala de aula, foi desafiadora, por outro os alunos se mostraram receptivos, participativos e dispostos a dialogar quando se sentiram reconhecidos em suas vivências, demonstrando que metodologias ativas, sensíveis ao contexto sociocultural do turno noturno, são capazes de mobilizar engajamento e produzir momentos significativos de aprendizagem.

As atividades aqui descritas foram desenvolvidas por duas bolsistas que cursam o sexto período da Licenciatura em Ciências Sociais. A atuação do PIBID na Escola Estadual Ordem e Progresso (EEOP) deu-se em turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio noturno, um contexto marcado pelo desafio de romper com o desinteresse por aulas tradicionais dos alunos. A escola no turno noturno atende, majoritariamente, jovens e adultos negros, trabalhadores e moradores de regiões periféricas, como o aglomerado Cabana do Pai Tomás. De acordo com a leitura do Projeto Político Pedagógico da Escola (2024) foi possível levantar que, atualmente, a escola possui um total de 1.320 estudantes, sendo 458 no turno da manhã, 478 no da tarde e 388 no noturno. O turno noturno representa, conforme o Censo Escolar (2024), cerca de 17,5% das matrículas do Ensino Médio, sendo fundamental para garantir o direito à educação a quem concilia estudo e trabalho.

Dessa forma, o objetivo geral deste relato é apresentar e analisar as atividades pedagógicas aplicadas nas turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio noturno da EEOP, abordando os temas globalização e racismo e buscando promover o engajamento, a reflexão crítica e o protagonismo estudantil. O trabalho orienta-se pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), documento normativo que define aprendizagens essenciais e dez competências gerais para toda a educação básica.





Quadro1 – Competências e Habilidades Mobilizadas na Experiência EEOP 2025

Competência Geral da BNCC	Descrição (BNCC 2017)	Habilidades Mobilizadas na Experiência
CG 1 – Conhecimento	Valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos para entender a realidade e colaborar com uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de conceitos sociológicos (racismo estrutural, etnocentrismo, globalização). - Compreensão histórica das desigualdades no Brasil (Bourdieu, Freire, estudos sobre racismo). - Apropriação dos conteúdos para interpretar a realidade dos estudantes da periferia. - Articulação teoria-prática nas dinâmicas (bingo sociológico, debates, estudos de caso).
CG 2 – Pensamento Científico, Crítico e Criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à investigação, reflexão, análise crítica e imaginação para resolver problemas e criar soluções.	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão crítica de fenômenos sociais contemporâneos (racismo no cotidiano escolar, desigualdade, cultura global). - Solução criativa via metodologias ativas (jogos, dinâmicas investigativas, atividades de interpretação de imagens e vídeos). - Comparação entre diferentes perspectivas culturais (relativismo cultural). - Estímulo à reflexão crítica e participação argumentativa.
CG 6 – Trabalho e Projeto de Vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, favorecendo escolhas alinhadas à cidadania e ao projeto de vida pessoal, social e profissional.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento das trajetórias e experiências dos estudantes (trabalhadores, jovens negros, moradores de periferia). - Debates sobre discriminação, cidadania e direitos — articulando vivências dos alunos com temas sociológicos. - Construção de um espaço pedagógico acolhedor, que respeita diferentes identidades culturais. - Incentivo à participação ativa e ao protagonismo estudantil nas discussões sobre racismo e globalização.

Fonte: Brasil, 2017.

De forma prática, os objetivos específicos foram: (a) descrever o planejamento, a aplicação e a avaliação das metodologias ativas utilizadas (Bingo Sociológico e Simulação Global); (b) discutir os conceitos teóricos que embasaram a intervenção e sua relação com a realidade dos estudantes; e (c) refletir sobre os desafios para a formação docente e discente. A escolha dos temas e das metodologias também se alinha às habilidades da BNCC em especial a EM13CHS101, que orienta a identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas em diversas linguagens para compreender ideias filosóficas e processos históricos, geográficos, políticos e socioculturais, e a EM13CHS104, que propõe analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial para reconhecer conhecimentos, valores, crenças e práticas que configuram identidades e diversidades culturais em diferentes tempos e espaços.

Ao observar a chegada dos alunos à escola, nota-se que esta representa, ainda, um espaço marcado pela invisibilidade social (CELEGUIM; ROESLER, 2009), pela falta de





recursos e pela reprodução de práticas pedagógicas pouco dialógicas. A ausência destes elementos representa um distanciamento da proposta de uma educação que integre os alunos que estudam e trabalho aos valores de estudo como transformação social.

A invisibilidade social tratada pelos autores pode ser compreendida como a condição em que determinados grupos são considerados irrelevantes pela sociedade. Celeguim e Roesler (2009) apontam que trabalhadores em funções desvalorizadas são relegados a tarefas de menor status, tornando-se quase imperceptíveis; segundo esses autores, são pessoas “menos valorizadas” que sofrem por serem vistas como detentoras de “atividades de menor importância, baixa qualificação e remuneração”. Júlia Tomás (2012) entende a invisibilidade social como um fenômeno contemporâneo em que o “desprezo social” contra minorias e estigmatizados se oculta por trás de uma hiper-visualização que exige visibilidade para ser aceito. A invisibilidade, portanto, decorre do não reconhecimento social e da recusa do outro como sujeito – fenômeno que atinge sujeitos pelos critérios de classe, raça e ocupação.

Esse processo de invisibilização também se manifesta na ausência de condições materiais adequadas, isto é, salas mal iluminadas com mobiliário precário, falta de equipamentos tecnológicos que possibilitem inovações em sala de aula, escassez de materiais didáticos e horários rígidos que ignoram as necessidades dos estudantes trabalhadores. Em consequência, a escola reproduz práticas pedagógicas excludentes e discursos culpabilizadores que reforçam a marginalização.

A condição desses alunos pode ser interpretada à luz da análise de Sawaia (2001) e Arroyo (2013), para quem a exclusão educacional é simultaneamente simbólica e política, pois nega a esses sujeitos reconhecimento e voz. Assim, o ensino noturno configura-se não apenas como uma modalidade, mas como um território de resistência e transformação, exigindo práticas pedagógicas sensíveis às realidades de seus estudantes. A análise dialoga, ainda, com Bourdieu (2007), que demonstra como a rigidez institucional e as metodologias excludentes funcionam como formas de violência simbólica e dominação, ignorando o *habitus* do estudante trabalhador.

METODOLOGIA

A metodologia empregada baseou-se em princípios de aprendizagem ativa, observação participante e planejamento colaborativo. A observação participante, como explica Minayo (2001), realiza-se por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado; o pesquisador estabelece uma relação face a face com os atores sociais, podendo, nesse processo, modificar-se e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica está em





captar situações e fenômenos que não emergem em entrevistas formais. Com essa abordagem, foi possível elaborar roteiros pedagógicos e instrumentos qualitativos para registrar percepções e reações dos alunos durante as intervenções.

Nas turmas do 2º ano, implementou-se o Bingo Sociológico como estratégia de gamificação voltada ao tema do racismo. A escolha fundamentou-se em autores que defendem as metodologias ativas: Moran (2018) observa que a aprendizagem ativa coloca o aluno como protagonista do próprio percurso, promovendo envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo. Em outras palavras, as metodologias ativas são estratégias centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento. Inspiradas também em McGonigal (2012), que destaca que os jogos compartilham quatro elementos — metas, regras, feedback e participação voluntária — estruturamos o bingo de forma a estimular o engajamento, com cartelas que traziam definições de conceitos como “racismo estrutural” e “mito da democracia racial”.

Destaca-se que a seleção dos temas decorreu da observação das aulas e dos diálogos com os estudantes, que sugeriram a temática do racismo como pertinente para aprofundar. Quando conversamos com o professor supervisor, esse nos apontou que a discussão em sala deveria ser sobre os efeitos da globalização econômica. Para que fosse possível conciliar os assuntos, buscou-se associar os efeitos da globalização à discussão do racismo estrutural.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao estudar sobre o racismo estrutural partiu-se das discussões de autores que apontam elementos de racismo estrutural. Dessa forma, Almeida (2019) discute que esse tipo de racismo é um componente histórico e institucional da sociedade brasileira, naturalizado em práticas que perpetuam hierarquias. Já Munanga (2004) demonstra que o mito da democracia racial, formulado no século XX, disfarça o racismo ao propor uma convivência harmônica que não se sustenta empiricamente. No entanto, discutir tais questões na escola é fundamental para cumprir a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana, promovendo o reconhecimento da contribuição dos povos negros na formação da sociedade brasileira.

A temática da globalização, por sua vez, foi trabalhada a partir de Anthony Giddens (2000) e Zygmunt Bauman (1999), que a compreendem como um processo de intensificação das relações econômicas e culturais em escala mundial, mas também como fenômeno produtor de desigualdades e exclusões. A articulação entre globalização e racismo evidencia que as dinâmicas globais aprofundam disparidades históricas e tornam mais complexos os



mecanismos de exclusão. Nesse sentido, o estudo desses temas visa promover uma leitura crítica da realidade, estimulando os alunos a perceberem-se como sujeitos históricos e agentes de transformação.

Essas discussões permitiram concretizar o papel da escola pública como espaço de formação crítica, em consonância com Paulo Freire (1996), que defende uma educação libertadora e problematizadora, capaz de transformar a realidade social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 1 - Bingo Sociológico para o 2º Ano da EEOP - 2025



Fonte: elaboração própria, 2025

Nas turmas do 3º ano, aplicou-se a Simulação Global, discutindo o papel dos agentes da globalização à luz da sociologia de Pierre Bourdieu. O autor francês sustenta que a distribuição desigual dos capitais econômico, cultural, social e simbólico reproduz as hierarquias sociais ao longo do tempo; a escola, ao adotar a cultura dos grupos dominantes, acaba por favorecer estudantes que já dispõem de maior capital cultural e simbólico, perpetuando assim desigualdades. A dinâmica dividiu as turmas em grupos que



representavam Estados, multinacionais, organizações internacionais e sociedade civil, e cada grupo propôs soluções para problemas globais a partir de sua perspectiva, relacionando teoria sociológica e experiência cotidiana.

Dessa forma, as metodologias ativas, aliadas à observação participante, sustentaram uma prática pedagógica que buscou valorizar os alunos como sujeitos ativos e críticos, além de expor as estruturas sociais que reproduzem desigualdades.

Figura 2 - Simulação Global para o 3º Ano da EEOP - 2025



Fonte: elaboração própria, 2025

As atividades revelaram avanços significativos na participação e compreensão dos estudantes. O Bingo Sociológico facilitou a revisão de conceitos complexos de forma lúdica, fortalecendo o vínculo entre teoria e cotidiano, enquanto a Simulação Global incentivou o raciocínio crítico e a capacidade argumentativa, competências essenciais estabelecidas pela BNCC. Para as pibidianas, a experiência constitui exercício fundamental de liderança docente e reflexão sobre a prática. Segundo Antunes & Silva (2015), a liderança docente é um processo de influência social em que o professor motiva e conduz seus pares e alunos a agir em direção a objetivos comuns. A necessidade de adaptar estratégias, lidar com distrações e manter o engajamento demonstrou que o ato de ensinar envolve constante tomada de decisão. Houve crescimento na autoconfiança, no domínio de turma e na capacidade de articular teoria e prática.

Na conversa com os alunos sobre a aplicação das metodologias ativas, foi possível perceber que os alunos se engajaram nas atividades tanto na qualidade das discussões, quanto na participação na atividade. Observou-se alunos antes retraídos sentiram-se motivados a





participar e relataram reconhecer situações de racismo e desigualdade em seu cotidiano. Essa mudança reflete o princípio freiriano de que a educação emancipadora começa pelo reconhecimento da realidade concreta e rejeita o modelo bancário, que considera o aluno como mero recipiente. Para as pibidianas, o contato com o ensino noturno revelou a importância da empatia e da escuta ativa na docência. Nóvoa (1992) afirma que a formação do professor ocorre no diálogo entre a prática e a reflexão, enquanto Schön (2000) destaca que o professor reflexivo aprende com sua ação e transforma a própria prática em campo de investigação. O PIBID, ao proporcionar experimentação e análise crítica da prática, mostrou-se espaço privilegiado para esse desenvolvimento profissional.

A intervenção orientou-se pelos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire, que denuncia a educação bancária e propõe uma educação dialógica, problematizadora e emancipada. No contexto da escola noturna, emergem formas de invisibilização social: estudantes trabalhadores, em sua maioria negros, são deslegitimados e têm suas trajetórias e saberes ignorados. Celeguim & Roesler (2009) mostram que a invisibilidade social atinge grupos cujas atividades são consideradas de menor prestígio e remuneração, enquanto Tomás (2012) aponta que, na era da hiper-visualização, a ocultação do outro revela um desprezo social que condena certas pessoas à condição de invisíveis. Essa análise dialoga com Bourdieu (2007), para quem a dominação simbólica se exerce de maneira sutil, com a cumplicidade dos dominados, perpetuando desigualdades e violências simbólicas nas instituições. A rigidez institucional e a reprodução de metodologias tradicionais na escola noturna configuram-se como formas dessa violência, ao desconsiderar o *habitus* e as condições de vida dos estudantes trabalhadores.

Dessa forma, a análise da dinâmica escolar noturna se sustenta no conceito de *habitus* Bourdieu (2007), compreendido como um "sistema de disposições duráveis e transferíveis" que se manifesta em "maneiras internalizadas de pensar, sentir e agir", incorporadas pela experiência nos diferentes campos sociais (familiar, laboral, escolar) (BOURDIEU, 2007). O *habitus* constitui um "sentido prático" que, embora não seja uma escolha consciente, orienta as condutas e a percepção do que é legítimo, resultante da interação dialética entre as estruturas objetivas e a agência.

Esta perspectiva teórica é crucial para evidenciar como a escola noturna reproduz desigualdades ao desconsiderar as disposições dos estudantes trabalhadores — majoritariamente de baixa renda e negros. Estes discentes desenvolvem um *habitus* ajustado ao mundo do trabalho (valorização da praticidade, oralidade e resistência), que se choca com





o modelo de *habitus* de classe média privilegiado pela instituição, o qual exige familiaridade com a cultura erudita, a norma culta e tempo livre.

O desencaixe estrutural resultante dessa dissonância gera violência simbólica: os estudantes são avaliados por critérios alheios às suas trajetórias, levando-os a internalizar um sentimento de inferioridade e autocensura e promovendo sua invisibilidade.

Portanto, o desafio pedagógico reside em problematizar as metodologias tradicionais que ignoram essa realidade. As intervenções críticas não devem exigir que o aluno "adapte" seu *habitus* ao modelo dominante, mas sim dialogar com as disposições existentes, valorizando os saberes do cotidiano. Reconhecendo que o *habitus* não é fixo (BOURDIEU, 2007, a adoção de uma educação dialógica e emancipatória — concretizada pela implementação de metodologias ativas que colocam o estudante no centro do processo — constitui o caminho para ressignificar esses *habitus*, enfrentar a exclusão e promover uma educação efetivamente democrática.

A adoção de metodologias ativas buscou romper com o modelo transmissivo e combater o desinteresse dos alunos. Moran (2018) observa que, para que os estudantes sejam proativos e criativos, é preciso adotar metodologias em que se envolvam em atividades complexas, tomem decisões e avaliem resultados; tais estratégias reposicionam o aluno no centro do processo de aprendizagem e ampliam competências socioemocionais. A gamificação, materializada no Bingo Sociológico, inspirou-se em pesquisas que descrevem os jogos como estruturas compostas por metas, regras, feedback e participação voluntária; estes elementos motivam e engajam os participantes. Assim, ao incorporar noções de meta, regras e feedback, a dinâmica lúdica criou um ambiente de aprendizagem mais interativo e significativo.

A experiência exigiu também o exercício de liderança pedagógica e autonomia por parte das pibidianas. Antunes e Silva (2015) afirmam que a liderança docente não se limita a gerir a sala de aula, mas consiste no processo em que professores influenciam colegas, gestores e outros membros da comunidade escolar para melhorar práticas de ensino e aprendizagem; esse trabalho envolve o desenvolvimento intencional de aspectos individuais, de equipe e organizacionais. Na prática, as bolsistas precisaram adaptar estratégias, lidar com imprevistos, como falhas na impressão de materiais e dispersão de turmas, e manter o engajamento dos estudantes. A literatura destaca que a liderança docente se constrói na ação colaborativa e na mobilização dos colegas para aprimorar a escola como um todo; essa concepção reforça que o êxito das metodologias depende do diálogo contínuo com os alunos e da capacidade de ajustar a proposta pedagógica às diferentes realidades.





O projeto estabeleceu-se como um marco na formação docente das pibidianas por ser a primeira vez que conduziram integralmente aulas no ensino médio de uma escola pública. O principal desafio e, ao mesmo tempo, grande aprendizado residiu na necessidade de tomar decisões imediatas em um ambiente repleto de variáveis, transformando imprevistos em oportunidades de reflexão e crescimento profissional. Essa trajetória ilustra que a liderança pedagógica e a prática reflexiva se desenvolvem por meio do enfrentamento de situações reais e do compromisso com a melhoria contínua do processo educativo.

A vivência no PIBID na EEOP demonstrou que a docência é um exercício contínuo de experimentação, diálogo e reavaliação. Os resultados alcançados com o Bingo Sociológico e a Simulação Global evidenciam a potência das metodologias ativas na construção do conhecimento, mas também revelam a complexidade da prática em turmas do Ensino Médio noturno. Nesse sentido, é necessário expandir o tempo de intervenção, reforçar o protagonismo dos pibidianos e fomentar espaços de escuta com estudantes e professores. Assim, mais do que um fechamento, este relato inaugura um compromisso com a continuidade das ações, abrindo caminho para novas experiências que fortaleçam a formação docente inicial e promovam o engajamento estudantil.

As intervenções consistiram em duas atividades principais, planejadas e conduzidas por duas bolsistas do PIBID de Ciências Sociais nas turmas de Ensino Médio noturno. A primeira foi o “Bingo Sociológico”, uma dinâmica gamificada aplicada ao 2º ano, que discutia o racismo através de definições e situações reais: os estudantes marcavam na cartela exemplos de discriminação explícita e velada e, ao final, debatiam as experiências e reflexões geradas.

A segunda atividade, voltada ao 3º ano, abordou a globalização por meio de exercícios participativos sobre fluxos econômicos, culturais e desigualdades mundiais; os alunos analisaram casos de empresas transnacionais e políticas econômicas e compartilharam como esses processos impactam suas vidas cotidianas. Ambas as ações utilizaram metodologias ativas e dialogadas, buscando engajar os estudantes no centro da aprendizagem e aproximar o conteúdo de seus contextos de trabalho e vida comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções pedagógicas em turmas noturnas do Ensino Médio devem dialogar com a realidade dos estudantes, em sua maioria trabalhadores que enfrentam jornadas exaustivas e condições socioeconômicas adversas. Metodologias tradicionais, centradas na transmissão unidirecional do conteúdo e na rigidez dos horários, tendem a desconsiderar esses contextos e reforçar violências simbólicas. As propostas a seguir foram elaboradas a partir de princípios de protagonismo discente e de metodologias ativas que transferem o foco da





aprendizagem para o estudante e privilegiam projetos, debates e estudos de caso, de modo que “os estudantes questionem, pesquisem, apliquem e construam o conhecimento de forma significativa” (Moran, 2018)

A escola ocupa uma parte importante da vida dos estudantes que dividem o seu tempo entre trabalho, estudo e vida familiar. No entanto, quando não se observa os relatos coletivos dos alunos, pode-se evidenciar a violência simbólica associada à desvalorização da experiência do trabalhador e servem para discutir possibilidades de flexibilização dos horários escolares. A atividade favorece a fala e a escuta de cada participante e contribui para a construção de um cronograma mais adequado às necessidades do grupo.

A intervenção aqui descrita aconteceu no primeiro semestre de 2025, mas a continuidade do trabalho permite uma melhor compreensão de como realizar intervenções que possam de fato se alinhar com a realidade dos alunos noturnos na escola.

Para futuras atividades didáticas, propõe-se criar espaços permanentes de escuta com os estudantes, para que possam contribuir com sugestões e percepções sobre os temas e as metodologias. A produção de materiais didáticos adaptados à rotina e aos interesses desses alunos — inclusive com o uso de ferramentas digitais simples e acessíveis — torna-se indispensável para ampliar o protagonismo discente. Além disso, é essencial cultivar práticas inclusivas que respeitem o tempo de cada aluno e que incorporem retornos constantes, permitindo às pibidianas ajustar suas ações de forma sensível e participativa. Dessa maneira, as futuras intervenções podem aprofundar ainda mais o vínculo entre teoria e prática e potencializar a vivência da docência como práxis transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

ANTUNES, Fátima; SILVA, Fátima (org.). A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, 2015.

ARROYO, Miguel González. Currículo: território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.





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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censo-escolar>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CELEGUIM, Cristiane R. J.; ROESLER, Heloísa M. K. N. A invisibilidade social no âmbito do trabalho. *Interação: Revista Científica da Faculdade das Américas*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-19, 2009.

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

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrol*. Tradução de Maria Luiza S. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2000.

McGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. São Paulo: BestSeller, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 34-76.

MUNANGA, Kabengele. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

NÓVOA, António. *O tempo dos professores*. Lisboa: Educação e Sociedade, 1992.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Estadual Ordem e Progresso. Belo Horizonte, 2024.

SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

TOMÁS, Júlia. A invisibilidade social: uma construção teórica. In: *A crise da(s) socializações, colóquio realizado na Universidade do Minho, Braga, 19-20 abr. 2012*. Braga: Universidade do Minho, 2012.

