



QUANDO A ESCOLA VIRA LABORATÓRIO: EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO PIBID UNIFAL-MG

Lais Martins ¹
Laura Andrade Viana ²
Sara Esther Dias Zarucki Tabac ³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência referente ao processo de elaboração e execução de uma sequência didática que entrelaça teoria, prática e ressignificação do espaço escolar e suas contribuições para a formação inicial docente em Sociologia. O relato de experiência envolve três pessoas: a discente pibidiana, a docente da escola básica e a coordenadora do Pibid em Sociologia da UNIFAL-MG. No primeiro semestre de 2025, a docente ministrou a uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública de ensino médio integral de Alfenas-MG, a disciplina de Trabalho e Desenvolvimento Econômico. Assim, a observação participante (Malinowski, 1922) que dá origem a este trabalho foi realizada ao longo da referida disciplina. Tendo como principal base o diálogo e a autonomia conferidos pela professora, foi possível participar das discussões sobre o planejamento das aulas e, posteriormente, de sua execução dentro e fora da sala de aula. O eixo temático que norteou os planos de aulas partiu da conceituação do termo economia, passando pelas noções de desenvolvimento econômico, IDH, escassez e sociedade de consumo. Com esses conteúdos, foi pensada uma atividade que aproximava a teoria do cotidiano dos alunos, propondo-lhes elaborar um vídeo em formato de anti propaganda sobre a indústria cultural (Adorno, 1972-80), se baseando na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2012) a respeito do domínio da técnica docente e a capacidade de adaptação dos conteúdos. Os principais resultados estão relacionados à autonomia dos estudantes na construção da atividade, à possibilidade de ressignificação da sala de aula através da apropriação do espaço escolar, e a utilização da autonomia docente na subversão do itinerário formativo como espaço de transformação e aprimoramento do pensamento crítico dos estudantes. Os vídeos elaborados pelos grupos foram críticos e artísticos de acordo com sua própria iniciativa e desenvolvimento.

Palavras-chave: Relato de experiência, Itinerários formativos, Ensino de Sociologia, Autonomia docente, espaço escolar.

1 Graduanda do Curso de Ciências Sociais Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, martins.lais@sou.unifal-mg.edu.br;

2 Graduada pelo Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, vianala0@email.com;

3 Professora orientadora: Doutora em Ciências Sociais, Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, sara.tabac@unifal-mg.edu.br





INTRODUÇÃO

A Lei n.º 14.180/2021, reformulada pela Lei nº14.945/2024, que consolida o Novo Ensino Médio (NEM), tem como pressupostos, dentre eles, a flexibilização curricular na última etapa da educação básica e também o combate à evasão escolar (Brasil, 2017). Nesse sentido, uma das principais mudanças com relação à dinâmica curricular são os Itinerários Formativos (IF), que têm como objetivo a diversificação, a adaptação, maior protagonismo do(a) estudante e atendimento aos princípios da formação humana do currículo (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023) (SEE-MG, 2023).

Conforme a reformulação da lei, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, reduziu-se a quantidade de horas dos IF e ampliaram-se as horas das disciplinas de base (Brasil, 2024), reforçando-se simultaneamente o caráter interdisciplinar dos IF, onde o foco recai na articulação entre conteúdos obrigatórios e itinerários (Brasil, 2025). Em tese, esse espaço deve ser de colaboração entre diferentes áreas de formação, com vistas a ampliar o horizonte de ensino e aprendizagem para aumentar o interesse dos(as) alunos(as) na escola e, assim, reduzir a evasão escolar.

Contudo, a implementação enfrenta obstáculos como: a falta de formação docente adequada, a ausência de diretrizes curriculares claras, a imposição de itinerários pautados no empreendedorismo, limitações na escolha discente e a infraestrutura escolar precária que tornam a idealização do NEM uma ilusão (Oliveira; Rossignoli; Pádua, 2025). Como já afirmava Christian Laval (2004), há uma década, a escola tem sido redefinida como uma empresa educativa, submetida à lógica de mercado, produtividade e rentabilidade, em detrimento de sua missão humanista, cultural e cívica.

Contudo, há professores que, resistindo a essa lógica mercantilizante, reafirmam a função social da educação em um sistema que busca suprimir o pensamento crítico em favor de uma formação alinhada às demandas de mercado (Ferretti; Silva, 2017). Como destacam Ferretti e Silva (2017), a resistência docente emerge justamente nos contextos de precarização, exigindo formação sólida nos fundamentos epistemológicos e conteúdos disciplinares.

Nesse sentido, a formação inicial tem um grande peso no processo de formação do profissional docente, momento onde o(a) estudantes precisa articular teoria e prática ao ser inserido precocemente em ambientes de ensino reais (Sousa; Silva; Chaves, 2024).





Os autores ressaltam a importância de colocar o(a) discente em contato com práticas pedagógicas nos espaço escolares ao longo de sua formação, pois estas contribuem para o desenvolvimento do saber empírico. É em sua formação inicial e contínua que o futuro docente desenvolve seus primeiros saberes e conhecimentos sobre a profissão (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017). Dessa forma, compreende-se a importância essencial da relação entre teoria e prática, pois é ao longo do processo de formação que o discente percebe, o quanto cedo possível, o cenário e a realidade que irá cercá-lo durante sua carreira profissional e como a teoria e a prática são indissociáveis (Sousa; Silva; Chaves, 2024).

Na mesma perspectiva de valorização da formação inicial, Ambrosetti *et al.* (2013) demonstram que o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - ao proporcionar experiências pedagógicas desde início da graduação - supera a mera aplicação teórica, enfrentando a histórica dicotomia teoria-prática.

O programa consolida-se como estratégia de iniciação à pesquisa e reflexão crítica (Noffs; Rodrigues, 2016), aproximando a universidade da escola básica, fomentando a formação continuada e gerando novos saberes a partir da investigação da prática pedagógica. Essa perspectiva ressoa na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2012), para quem o domínio teórico-conceitual é indispensável à prática docente transformadora em um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Levando em consideração o exposto anteriormente sobre a contribuição do PIBID, a inserção precoce do(a) discente no ambiente escolar e sua importância ao dialogar com a prática e a teoria, é possível enxergar o relato de experiência sob uma ótica que proporciona ao(a) pibidiano(a) refletir sobre sua própria prática docente.

Neste contexto de precarização e resistência, o presente artigo tem como objetivo relatar o desenvolvimento de uma sequência didática realizada no âmbito do PIBID, que entrelaça teoria, prática e ressignificação do espaço escolar e suas contribuições para a formação inicial docente em Sociologia. Para cumprir este objetivo, o artigo está dividido em 3 seções além desta introdução, sendo elas: metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

METODOLOGIA

Este trabalho se trata de um relato de experiência, um estudo qualitativo e descritivo, que compartilha uma vivência prática que possa contribuir com os outros docentes em situações similares.





Em sua essência, o relato de experiência é a forma escrita de transformar a vivência em saber ou conhecimento investigativo. Jorge Larrosa Bondía (2002) argumenta que a documentação da experiência formula novos conhecimentos e desenvolve a investigação, o que está em plena consonância com a ideia de que o saber de experiência não é apenas a informação, mas como a experiência nos afeta e nos transforma. Dessa forma, levando em consideração a importância dos relatos de experiência para a formulação de novos conhecimentos, sua leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento investigativo de diversas áreas do conhecimento (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

O relato foi vivenciado ao longo de quatro aulas de 50 minutos da disciplina de itinerário formativo denominada: “Trabalho e Desenvolvimento Econômico”; totalizando um período de 3h30min (três horas e trinta minutos), ou seja, um período de duas semanas. As aulas foram ministradas para uma sala de terceiro ano do ensino médio, na faixa etária de 16 a 19 anos, em uma escola pública de ensino médio integral localizada na região central do município de Alfenas, Minas Gerais.

A observação e participação que deu origem a esse trabalho ocorreu no âmbito do PIBID de Ciências Sociais - Licenciatura e o processo a seguir, relatado pela discente, ocorreu em três etapas, sequencialmente, em que a graduanda agiu em coautoria com a professora, ora como observadora-participante, ora como co-docente.

A primeira etapa foi realizada na semana anterior às aulas, a conversa entre a discente e a professora da educação básica foi realizada por meio do aplicativo *Whatsapp*, onde discutiram a respeito da temática que seria abordada a partir da apostila disponibilizada pela escola. Foi feita também a busca por referenciais teóricos para aprofundamento da discussão, delineamento da sequência didática e definição da atividade avaliativa.

O papel da discente na etapa de elaboração da sequência didática se resguardou ao debate sobre os conceitos que seriam trabalhados dentro da sala de aula e à escuta ativa sobre como a professora planejava suas aulas. Dessa forma, a docente permitiu que a estudante pudesse participar ativamente da tomada de decisões, reconhecendo a importância de valorizar sua bagagem teórica no campo da Sociologia, consequentemente lhe incentivando a participação significativa. Essa troca evidencia a articulação entre os saberes disciplinares e





a educação básica, um movimento fundamental para a construção da identidade docente (Tardif, 2018). Além disso, destaca-se novamente a importância da indissociação entre teoria e prática, que uma vez dicotomizadas podem prejudicar a docente e a graduanda em aprendizagem (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017).

A segunda etapa, é caracterizada pelas quatro aulas ministradas no segundo bimestre escolar de 2025. Inicialmente, utilizando-se de duas aulas de 50min, partiu-se da conceituação do termo Economia, passando pelas noções de PIB - Produto Interno Bruto, Índice de Desenvolvimento Humano, desenvolvimento econômico, escassez e culminando na noção de sociedade de consumo.

Por serem aulas mais teóricas, conteudistas e expositivas, as duas primeiras tiveram como objetivo desvelar a relação entre os conceitos e sua função no cotidiano dos(as) estudantes, buscando, durante o processo de ensino e aprendizagem, aproximar o dia a dia dos(as) alunos(as) da teoria exposta, bem como explicita Saviani (2012) sobre o “jogo de cintura” necessário à prática docente para dar conta dos conteúdos e seu atravessamento no cotidiano. Junto da parte expositiva houve também a escrita no quadro para a conceituação dos termos, com citações de autores sobre cada conceito para que os(as) alunos(as) fizessem cópias em seus cadernos e pudessem recorrer aos escritos mais tarde.

Já na terceira das quatro aulas, foi discutida a teoria da semi formação e a indústria cultural, de Adorno, usando como pano de fundo as relações estudadas anteriormente entre os tópicos já destacados. Essa aula foi dividida em dois momentos: no primeiro, o foco recaiu na teoria e nas conceituações, que foram copiadas pelos(as) estudantes em seus cadernos para que fosse utilizado também como uma forma de apoio para a realização da atividade; já no segundo momento, os(as) alunos(as) deram início à elaboração de um roteiro que seria utilizado para a gravação de uma propaganda crítica à indústria cultural.

Para a criação do roteiro, foi pedido pela professora que fossem formados três grupos de acordo com a livre escolha dos(as) estudantes, para que se criasse um ambiente amistoso em cada um deles e favorecesse a realização da atividade.

Para o roteiro, cada grupo escolheu um tema para trabalhar a respeito da indústria cultural, entre eles estavam a moda, o consumo de marcas que estão em alta na internet e entre os adolescentes; a literatura e o cinema. O roteiro deveria ser entregue ao final da última aula da sequência, após a elaboração dos vídeos, com a descrição sobre o tema, o que seria gravado, onde seria gravado e qual seu objetivo com a propaganda. A elaboração ocorreu





enquanto os grupos estavam reunidos em sala de aula, debatendo a respeito da escolha do tema e sua viabilidade.

Durante todo esse processo a professora e discente realizaram intervenções nos grupos, mediando as ideias que os(as) alunos(as) tinham com o objetivo principal da atividade. O norteamento possibilitou que as ideias dos(as) alunos(as) fossem ouvidas e mediadas para que a liberdade de expressão artística para cada indivíduo e coletiva fosse resguardada, ao mesmo tempo, em que o objetivo da atividade também fosse alcançado.

Nesta etapa, o papel desempenhado pela discente foi, primordialmente, a intervenção nos grupos para que todos(as) alunos(as) pudessem ser contemplados(as) e tivessem suas dúvidas sanadas, sem que a professora ficasse sobrecarregada.

Assim, a quarta etapa foi a aula em que foram criados os vídeos em formato de propaganda. Nessa etapa, a professora e a discente tiraram os(as) estudantes da sala de aula e os(as) levaram para a área externa da escola, onde está localizada a quadra, sendo um espaço amplo em que os grupos poderiam se espalhar livremente para poderem realizar as gravações. A quadra era coberta e permitia que os(as) alunos(as) se protegessem do sol, embora a parte descoberta também tenha sido utilizada por eles. Levá-los para fora da sala de aula em um momento distinto do almoço ou da disciplina de Educação Física causou espanto e agitação entre a turma. Durante as gravações, a professora e a discente se prontificaram para auxiliá-los em suas dúvidas, que majoritariamente estavam relacionadas com o formato do vídeo.

Ao final da aula, os(as) estudantes foram autorizados(as) a finalizar os vídeos em casa, para que pudessem realizar as edições com calma, visto que naquele momento eles(as) possuíam apenas o celular, e, posteriormente deveriam ser enviados à professora através do *e-mail* que foi disponibilizado juntamente do roteiro, em foto ou digitalizado, até a próxima aula.

Os recursos utilizados nas aulas e nas gravações foram: quadro acrílico, pincel, folha de caderno, aparelhos celulares dos próprios alunos, aplicativo de edição de vídeo, como *CapCut*, *reels* do Instagram ou outros, *e-mail*, sala de aula, quadra esportiva e área externa da escola, canetas e lápis, carteiras e cadeiras. Esses materiais possibilitaram o desenvolvimento satisfatório das aulas, a apropriação do espaço escolar e a elaboração satisfatória dos vídeos de todos os grupos.





Por fim, por se tratar de um relato de experiência, o estudo em questão não foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, no entanto, ressaltamos que foram levados em consideração e respeitados os preceitos éticos da Resolução nº 466/12.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dinâmica de partilha de responsabilidades adotada por ambas e o trabalho em equipe foi fundamental para o desenvolvimento da sequência, pois, na perspectiva de Nóvoa (1991), o desenvolvimento profissional do professor deve ser encarado como um processo de colaboração mútua e reflexão conjunta sobre a prática. Ao trabalharem em consonância, com base na colaboração mútua, tanto a professora quanto a discente não se sentiram sobrecarregadas com o grande número de alunos e puderam colaborar com todos os grupos de maneira uniforme. Além disso, ao permitir a entrada da discente em seu ambiente de trabalho e, principalmente na formulação dos planos de aula, a professora reflete diretamente o conceito de saber docente de Tardif (2018) em que o autor argumenta que o saber profissional é, ao contrário de isolado, construído na interação e na colaboração, permitindo a partilha de responsabilidades, o que enriquece a prática e propicia um ambiente acolhedor para o aprimoramento da pibidiana.

Na análise dos vídeos, percebe-se que os(as) alunos(as) demonstraram que tinham compreendido o conteúdo pois dialogavam, de uma forma simples e direta, com os conteúdos específicos expostos durante as aulas. Para além da criticidade presente no conteúdo elaborado, muito foi apreciado pela criatividade, autonomia e disposição na criação e edição dos vídeos. Nesse ponto nota-se uma grande dedicação dos(as) alunos(as) com relação ao lado artístico da atividade, nota-se como os(as) próprios(as) alunos(as) organizaram de forma orgânica os papéis e responsabilidades de cada um com base no autoconhecimento para contribuição com o trabalho. Nessa perspectiva, Bacich e Moran (2018) descrevem as metodologias ativas como formas de criar situações de aprendizagem que estimulem o(a) estudante a criar, pensar e construir conhecimentos sobre o conteúdo que está sendo desenvolvido. Isso porque, segundo os autores, colocam o(a) estudante no centro da aprendizagem, exigindo uma postura participativa, a professora ocupa a posição de mediadora e a sala de aula se transforma no espaço onde o(a) estudante tem a presença da docente e dos(as) colegas, não se limitando à sala de aula tradicional.





Com relação ao uso do celular não houve problemas e em nenhum momento os(as) estudantes foram vistos(as) dispersos(as) durante a atividade, utilizando-se dele apenas para a gravação e edição. Também não houve dúvidas quanto à gravação, uma vez que já estavam familiarizados(as) com o uso do celular para essa finalidade. Nesse sentido, a adesão e o engajamento nas aulas e na atividade demonstraram que o processo de ensino e aprendizagem ocorreu de maneira eficiente. A mediação realizada pela professora e pela discente durante as etapas de criação do roteiro e de gravação do vídeo mostrou-se pontualmente necessária, visto que, em alguns momentos, a construção dos alunos tendeu a se desviar do objetivo principal. Com esse suporte, foi possível reconduzir os temas escolhidos à perspectiva crítica, auxiliando na compreensão do conteúdo. Este processo contribuiu para a pluralidade de ideias e a participação significativa dos estudantes, que colaboraram em todas as etapas da atividade, solicitando auxílio pontual com relação à edição e envio do material.

Nesse contexto, ferramentas do cotidiano, como aparelhos celulares, podem ressignificar a dinâmica da sala de aula e o processo de aprendizagem. Assim, a mobilização de recursos digitais e a produção de conteúdo multimodal através de aplicativos de edição demonstram o desenvolvimento do multiletramento, fundamental para o aprimoramento da atuação crítica dos(as) estudantes na sociedade contemporânea (Soares, 2022). A adesão e participação dos(as) estudantes corroboram a eficácia de utilizar essas ferramentas alternativas para avaliar o processo de aprendizagem, especialmente considerando que as disciplinas de IF não exigem a elaboração de provas tradicionais.

Além disso, é interessante observar que outras formas de avaliação, além das tradicionalmente utilizadas como provas, trabalhos, questionários e seminários, podem proporcionar aos(as) alunos(as) um processo de aprendizagem dinâmico, fomentando a criatividade, a curiosidade e o desejo de participação. Essa estratégia está alinhada à defesa das metodologias ativas, que permitem a avaliação autêntica e com foco no desenvolvimento integral, em contraposição à prova somativa (Bacich; Moran, 2018).

Outro ponto fundamental para o bom funcionamento da atividade foi a utilização da quadra esportiva, visto que poucas vezes utilizam-se outros ambientes da escola em horários diferentes dos intervalos ou da aula de Educação Física. Dessa forma, ampliou-se a ocupação dos espaços escolares para além da sala de aula tradicional, evidenciou-se outras possibilidades de uso para esse espaço por parte dos(as) estudantes.





Sobre a apropriação do espaço extraclasse, Martins (2012) argumenta sobre como a organização do espaço escolar comunica tipos de valores e saberes, pensando o currículo oculto e a centralidade da sala de aula. A esse respeito, a autora argumenta que ampliar a ocupação durante a prática dialoga diretamente com a ressignificação da arquitetura escolar para promover uma pedagogia mais aberta e integradora. Nesse sentido, a prática de levar os(as) alunos(as) para a quadra para a gravação dos vídeos subverte a rigidez do espaço e o transforma em laboratório de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentado neste artigo revela o potencial transformador de práticas pedagógicas que integram teoria e prática, *práxis*, ao mesmo tempo em que ressignificam o espaço escolar e ampliam as possibilidades de aprendizagem no contexto do NEM. A atividade desenvolvida com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, no âmbito do PIBID, demonstrou como é possível subverter a ideologia mercadológica dos itinerários formativos e contribuir para a construção de um pensamento crítico e também artístico. Ao articular conceitos sociológicos, como a crítica à indústria cultural de Adorno e a pedagogia histórico-crítica de Saviani, a experiência proporcionou uma vivência rica para os discentes, ao mesmo tempo que se aproximou das demandas reais e cotidianas dos estudantes.

A experiência de criação de vídeos sobre a indústria cultural, no formato de anti-propagandas, não apenas desafiou os alunos a se apropriarem dos conteúdos de maneira ativa e criativa, mas também proporcionou um espaço para o exercício de sua autonomia e capacidade crítica, fundamentais na formação de sujeitos conscientes de seu papel social. Todos os recursos utilizados como o celular e aplicativos de edição de vídeo, além de promover a apropriação dos conteúdos de forma diferente, também possibilitou a utilização de outros espaços da escola, como a quadra, e a atividade ser de grupo auxiliou na ampliação das possibilidades de atuação e colaboração entre os estudantes.

O papel mediador da docente e da discente foi essencial para o sucesso da atividade, garantindo que os alunos permanecessem no caminho da crítica e da reflexão, sem perder o caráter criativo e artístico da proposta. A construção coletiva e o respeito à liberdade de expressão dos alunos, somados ao suporte constante, possibilitaram que os vídeos produzidos





não apenas refletissem o conteúdo aprendido, mas também servissem como uma poderosa ferramenta de apropriação do conhecimento de forma significativa.

Com relação à participação ativa da pibidiana, a abertura proporcionada pela professora para a colaboração no planejamento e execução das aulas apresentou à discente a possibilidade de ocupar espaços como as disciplinas de IF a partir da subversão do currículo pré-estabelecido, voltado para a lógica do mercado e esvaziamento do pensamento crítico dos estudantes. Dessa forma, percebeu-se que, na busca por uma educação transformadora, é preciso estar atento(a) às brechas deixadas pela precarização que podem se transformar em aulas produtivas e críticas.

Além disso, o contato com os(as) estudantes por parte da pibidiana acontece de maneira facilitada, uma vez que ela não é vista sob a ótica da seriedade e autoridade com a qual eles(as) enxergam a professora regente, comportamento naturalizado ao longo da trajetória escolar. Sendo assim, é possível que a pibidiana alcance lugares mais subjetivos e pessoais, que culminam na aproximação e facilita o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, o fato de estar presente nas aulas e durante a atividade proporciona aos(as) alunos(as) maior atenção e apoio às dúvidas, visto que há duas profissionais ao contrário de apenas uma para dar conta de toda a turma.

Em resumo, o PIBID, quando bem executado com a parceria da escola (a abertura da professora), transcende a simples prática de ensino. Ele se torna um espaço de formação crítica do futuro professor e um agente de inovação pedagógica e suporte humano na escola, oferecendo uma educação mais rica e atenciosa aos estudantes.

Embora o cenário de ensino e aprendizagem seja frequentemente idealizado - com conteúdo curricular libertador e protagonismo estudantil -, esses objetivos nem sempre são alcançados devido a limitações estruturais e pedagógicas. Este relato de experiência, contudo, demonstra que, apesar dos desafios impostos pelo contexto educacional, práticas pedagógicas criativas e mediadoras têm o potencial de reverter as tendências mercadológicas e contribuir efetivamente para a formação crítica dos(as) estudantes. Ao integrar teoria e prática, refletindo sobre as dinâmicas de consumo e produção cultural, os alunos se envolveram ativamente na construção do seu próprio conhecimento, uma estratégia que pode servir de modelo para outras práticas pedagógicas que visem à transformação da realidade escolar.

Portanto, esta experiência reforça a importância de projetos que promovam o engajamento dos estudantes, incentivando-os a pensar criticamente sobre o mundo à sua volta.





Além disso, abre caminho para que a escola se torne um espaço vivo, dinâmico e plural, onde a teoria se faz presente no cotidiano dos alunos e onde o professor, como mediador, e a universidade, com seus programas de iniciação à docência, têm a capacidade de transformar o processo de ensino e aprendizagem em algo significativo para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. 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. Acesso em 12 jan 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 24, p. 59-62, 13 jun. 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025. Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento – IFAs no Ensino Médio. Publicada no **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de maio de 2025, Seção 1, p. 36. Disponível em: [https://anec.org.br/wp-content/uploads/2025/05/RESOLUCAO-CNE_CEB-No-4-DE-12-DE-](https://anec.org.br/wp-content/uploads/2025/05/RESOLUCAO-CNE_CEB-No-4-DE-12-DE-MAIO-DE-2025.pdf)

[MAIO-DE-2025.pdf](https://anec.org.br/wp-content/uploads/2025/05/RESOLUCAO-CNE_CEB-No-4-DE-12-DE-MAIO-DE-2025.pdf). Acesso em: 10 out 2025..LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. Acesso em: 26 set 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Itinerários Formativos: detalhes do currículo do Novo Ensino Médio são abordados em live da SEE. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2 fev. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/itinerarios-formativos-detahes-do-curriculo-do-novo-ensino-medio-sao-abordados-em-live-da-see/#:~:text=Visando%20o%20aperfei%20C3%A7oamento%20das%20disciplinas,disponibilizado%20para%20a%20rede%20estadual.&text=A%20implementa%20C3%A7%C3%A3o%20do%20Novo%20Ensino,conforme%20Lei%20Federal%2013.415/17>. Acesso em: 14 out. 2025.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 14 out 2025.





NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: Pibid e o estágio curricular supervisionado. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, mar. 2016. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762016000100357&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 out. 2025.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1991. Acesso em: 14 out. 2025. Acesso em 14 out. 2025.

OLIVEIRA, Lucas Lucena; ROSSIGNOLI, Marisa; PÁDUA, Francis Marília. O Novo Ensino Médio e políticas neoliberais: análise crítica da intervenção estatal e seu impacto nas desigualdades sociais. **Cadernos da Fucamp**, v. 41, p. 1-18. Acesso em 14 out 2025.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 2, n. 2, suplementar, p. 332-340. Acesso em: 14 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS – “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”. IFCH-UNICAMP, julho de 2012. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, 2012. (Anais eletrônicos). Acesso em: 25 mar 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, contínuo, e271803, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349271803por. Acesso em: 17 ago 2025.

SOUZA, Adriele Leite de; SILVA, Ailton de Oliveira e; CHAVES, Maria José Lima de. Novo Ensino Médio: uma análise das políticas educacionais e os impactos na formação do aluno do Ensino Médio. **Revista Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão**, Campina Grande, v. 6, n. 1, p. 28-36, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>. Acesso em: 18 out 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. Acesso em: 12 ou. 2025.

