



## **RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS ARTICULADA À CONFECÇÃO DE LAPBOOK NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA DO CED GISNO**

Alex Rosa Campani <sup>1</sup>  
Cárita da Silva Sampaio <sup>2</sup>  
José Carlos Saraiva da Silva <sup>3</sup>  
Jonathas Collazos Alves Ferreira <sup>4</sup>

### **RESUMO**

O cenário educacional da EJA é marcado pela elevada evasão escolar quando comparada ao ensino regular, sendo multifacetadas as causas de desistência, desde a compatibilização do estudo com o trabalho, a aulas descontextualizadas com a realidade, entre outras. Portanto, a sala de aula tem que se reinventar com novas práticas educativas que possibilitem a permanência desses estudantes. Assim, este artigo objetiva relatar a experiência oriunda da intervenção didática dos bolsistas do PIBID-IFB, do subprojeto de Geografia, em turmas da EJA – organizada em multietapas – na escola parceira CED Gisno do Distrito Federal. A intervenção empregada como mediação no processo de ensino foi o método da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na forma de estudo de caso articulada à confecção de lapbook como recurso didático. Na sequência didática planejada se optou pelo tema de zonas climáticas, considerando sua relevância para a compreensão dos fenômenos climáticos e suas relações com o cotidiano das/dos educandas(os). Cabe ressaltar que a ABP foi adaptada às características da EJA, tendo em vista a heterogeneidade na composição de suas turmas. Os principais resultados em concomitância a resolução da situação-problema, foram: a confecção do lapbook fomentou o exercício da linguagem escrita e artística quando da elaboração da síntese dos conceitos geográficos e no modo como se arranjou a sua ornamentação; já a ABP promoveu o aprendizado conceitual e procedural em relação dialógica com a descoberta de novos conhecimentos. Adicionalmente, na percepção dos sujeitos envolvidos de como a sala de aula pode se converter em espaço de reconhecimento de trajetórias interrompidas. Enfim, a socialização das/dos educandas(os) sobre a intervenção didática na resolução do problema, reforça a necessidade de se incorporar ao planejamento da sequência didática a perspectiva das metodologias ativas e de recursos didáticos, para assim, promover uma aprendizagem geográfica contextualizada de abordagem crítica e emancipadora.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Baseada em Problemas, Lapbook, EJA, PIBID.

### **INTRODUÇÃO**

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Riacho Fundo, Bolsista do PIBID-IFB, [alex.campani@estudante.ifb.edu.br](mailto:alex.campani@estudante.ifb.edu.br);

<sup>2</sup> Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, escola parceira CED GISNO, Asa Norte, Brasília/DF - professora de Geografia, supervisora do PIBID-IFB 2024-2026, [caritasilvasampaio@gmail.com](mailto:caritasilvasampaio@gmail.com);

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Riacho Fundo, Bolsista do PIBID-IFB, [cef02carlossilva@gmail.com](mailto:cef02carlossilva@gmail.com);

<sup>4</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Riacho Fundo, Bolsista do PIBID-IFB, [jonathascollazos3@gmail.com](mailto:jonathascollazos3@gmail.com).





A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta diversidade de saberes, experiências e trajetórias de vida. Não obstante o fato das/das educandas(os) matriculadas(os) na modalidade EJA buscarem no processo educativo formas de melhorarem suas condições de vida e de participarem ativamente na sociedade, a evasão escolar nessa modalidade se impõe como desafio aos educadores. Diante disso, gestar novas práticas de ensino numa abordagem que reconheça a diversidade e garanta a permanência na EJA se torna substancial.

Em não havendo dissociação entre educador(a) e educando(a), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pode ser entendido como mediador de um projeto cidadão de ensino-aprendizagem. As intervenções na escola parceira podem contribuir na conformação de aulas que tendem a fomentar novas práticas de ensino e aprendizagem na EJA, promovendo a participação ativa, como também, paralelamente, na redução da evasão escolar.

Nesse sentido, a implementação de metodologias ativas visa não somente dinamismo ao processo de ensino e aprendizagem, mas igualmente transformar a abordagem dos sujeitos envolvidos. No espectro dessas metodologias, tem-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), cuja proposta consiste em estabelecer dada situação-problema com base na realidade das/dos educandas(os). O emprego da ABP na EJA se justifica por impelir uma participação ativa no desenvolvimento de competências. Ademais, quando associada a diferentes recursos didáticos – como o lapbook, também denominado de livro com abas ou em camadas –, tendem a reforçar a contextualização do aprendizado.

Assim, objetiva-se apresentar o relato de experiência acerca da intervenção didática nas aulas de Geografia em turmas da EJA do segundo segmento (Ensino Fundamental II), do Centro Educacional Gisno, no âmbito do Subprojeto PIBID-IFB. A sequência didática trabalhou o tema de zonas climáticas, sendo elaborada com base no método da ABP na forma de estudo de caso, associada a produção de um glossário na forma de lapbook como recurso didático. Para tanto, buscou-se em primeiro lugar construir um diálogo coletivo de aprendizagem, apresentando o problema e, posteriormente, promovendo a linguagem escrita e artística; por fim, realizou-se uma reflexão sobre a relevância da intervenção – se agregou/contribuiu – ao cotidiano das(os) educandas(os).

## METODOLOGIA

A intervenção didática deriva da ação pedagógica do subprojeto de Geografia do PIBID-IFB, aplicada à turma do 2º segmento da EJA (Ensino Fundamental II) do turno

noturno, na escola parceira do CED Gisno, localizada na região administrativa da Asa Norte, Brasília/DF. A escola parceira ~~adota o modelo de turmas multietapas para a EJA (Gisno, 2024, p. 121-122)~~, visando operacionalizar em uma mesma sala de aula diferentes etapas, por exemplo: 5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup> etapas (partilha a mesma sala), e 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> etapas (partilha a mesma sala). A heterogeneidade dessas turmas é preponderante – jovens, idosos, trabalhadores, indígenas, imigrantes estrangeiros etc. –, requerendo da/do educadora/educador habilidades e competências atinentes a um aprendizado crítico que vise a participação ativa das/dos educandas/educandos.

A Tabela 1 explora as etapas da sequência didática que foi planejada com base nos princípios da metodologia da ABP articulado a confecção de um glossário na forma de Lapbook como recurso didático. O tema proposto foi o de zonas climáticas para se entender a variabilidade da temperatura em dada localidade no Brasil.

**Tabela 1.** Sequência didática fundamentada na ABP associada à confecção de Lapbook aplicada no segundo segmento da EJA do CED Gisno.

<b>Sequência</b>	<b>Estratégias e Atividades</b>
1. Apresentação do problema	A proposta da situação-problema foi sugerida pelas(os) pibidianas/pibidianos considerando o conteúdo previamente ministrado sobre zonas climáticas.
2. Levantamento de hipóteses	Discussão coletiva sobre possíveis causas da variação climática. Registro na losa e apresentação em PowerPoint dos principais fenômenos que implicam na sazonalidade e de como se projetam nas zonas climáticas do planeta terra.
3. Investigação individual	Na medida em que as/os pibidianas/pibidianos apresentavam o fenômeno, as/os educandas(os) realizavam a pesquisa dos conceitos com a utilização de notebook ou celular. Cabe enfatizar que a escola dispõe de computadores e acesso à internet.
4. Produção do Lapbook	Organização do glossário dos conceitos que envolvem as zonas climáticas em lapbook. Não foi sugerido um modelo de lapbook, ficando livre o modo de organização da escrita dos conceitos e na ornamentação, cabendo a cada educanda/educando trabalhar a sua linguagem escrita e artística.
5. Socialização dos conhecimentos	Apresentação dos lapbooks para a turma. Reflexão a partir dos conceitos geográficos e resolução do problema postulado.

Fonte: elaboração própria.

Essa summarização (Tabela 1) confere aos responsáveis pela aplicação da ABP estabelecer possibilidades outras para os processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a regência proposta pelos(as) pibidianos(as) foi o de adaptar<sup>5</sup> essa metodologia ativa às

<sup>5</sup> A estrutura ABP: 1) leitura atenta da situação-problema e esclarecimento das dúvidas; 2) pesquisa e identificação dos conceitos abordados. Articulação com os conhecimentos prévios. Elaboração do glossário na forma do lapbook; e 3) discussão coletiva dos conceitos, a solução da situação-problema com a socialização na



característica da turma da EJA, haja vista uma das implicações observadas por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 71) nessa modalidade que é de “flexibilizar a organização curricular [...], facultando aos indivíduos que autodeterminem suas biografias educativas [...]”.

No tocante a confecção da estrutura do lapbook (espécie de livro com abas), utilizou-se folhas de papel A4 colorido com Post-it colorido (bloco de notas adesivas). O modo de confecção exigiu a dobra do papel para formar as abas e facilitar o fracionamento das partes que serão utilizadas para a escrita e ornamentação, propiciando assim, uma linguagem artística de caráter artesanal. Em suma, a proposta do lapbook deve assegurar o ordenamento dos dados e/ou informações, com o intuito de que elas efetivamente se convertam em aprendizado.

Ante o exposto, neste relato de experiência o método não está *a priori*, ainda mais quando se trata do “tempo na sala de aula” contrastado com os demais tempos da escola (Dayrell, 1996, p. 150-151), decerto o papel das/dos pibidianas/pibidianos e dos professores supervisores serem igualmente de pesquisadores (Pimenta; Lima, 2017). A investigação, ainda mais quando a percepção predominante no campo da filosofia da ciência<sup>6</sup> seja o distanciamento do sujeito perante o objeto; no campo educacional, ao contrário, a dialogicidade<sup>7</sup> exerce a força de aproximação entre o sujeito e o objeto, cabendo ao método ou métodos, eventualmente empregados, acompanhar os seus movimentos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A apresentação dos pressupostos teóricos do modo como as/os educandas(os) são lidas(os) pelo(a) educador(a) – aqui igualmente se inclui as/os pibidianas(os) –, requer pontuar as habilidades elencadas por Carvalho (2017a, p. 46-50) que orientaram na consecução da intervenção didática, a saber: i) “habilidade em levar os alunos a argumentar” e; ii) “habilidade em transformar a linguagem cotidiana dos alunos em linguagem científica”. Essas habilidades se fazem necessárias para a atuação do(a) educador(a), haja vista a

---

turma.

<sup>6</sup> Para maiores detalhes consultar Piaget e Garcia (2011, p. 333-360) acerca das implicações da filosofia da ciência na construção do conhecimento do “sujeito cognoscente”.

<sup>7</sup> A despeito de toda discussão da filosofia da ciência, a nossa apreensão do método para o escopo deste relato de experiência se assenta em Freire (2016, p. 162), a saber: “A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito”.



## 1. A EJA e o seu itinerário: rumo a um território educacional crítico e emancipador

Os sujeitos da EJA são "passageiros da noite" que carregam em si trajetórias interrompidas e lutas por reconhecimento (Arroyo, 2011). Esses sujeitos não são definidos apenas pela ausência segundo Brasil (2018) de um "[...] acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria [...]", considerada regular, mas por suas histórias de trabalho, migrações, exclusão e resistências (Arroyo, 2011). A escola precisa reconhecer, além de garantir uma estrutura física adequada, essas trajetórias como saberes que desafiam o currículo tradicional. A despeito da estrutura física das escolas, o currículo escolar é um território em constante disputa simbólica e material (Arroyo, 2013).

Assim, o ensino de Geografia deve partir do território vivido e da relação dos sujeitos com o espaço, reconhecendo as desigualdades, os conflitos e as formas de resistência territorial. Na argumentação de Carvalho (2017b, p. 15) o processo de ensino e aprendizagem é indissociável da "interação professor-aluno [e], sem dúvida, a mais forte e a mais frequente e a que vai determinar a qualidade das outras relações". Nesse sentido, o currículo atravessa o cotidiano da escola (Arroyo, 2013), embora a fração maior se concentre no "tempo na sala de aula" (Dayrell, 2001, p. 150), cuja interação confere aos educadores como sendo o conteúdo ministrado, ora em práticas educativas tradicionais, ora em novas práticas educativas.

Decerto os conteúdos "conceituais" e "procedimentais" assinalados por Carvalho (2017c, p. 31-34), devendo eles serem priorizados nessas novas práticas educativas, imprimindo assim criticidade aos sujeitos envolvidos. Contudo, a dificuldade em contextualizar os conteúdos atinentes ao processo de ensino e aprendizagem se balizam no tempo de emergência das/dos educandas/educandos da EJA – haja vista o passado se sobrepor ao presente, imputando a este último a resolução de um eventual futuro que deveria ter ocorrido ontem – em contraste com àquele processo reduzido ao "tempo na sala de aula"

<sup>8</sup> Conforme diagnóstico levantado pelo próprio projeto político pedagógico, a saber: "a comunidade escolar do CED GISNO é integrada por estudantes que moram em regiões centrais e administrativas do DF, sendo alguns provenientes de famílias de baixa renda e escolaridade. Em alguns casos, vivem em estado de vulnerabilidade social e/ou pessoal, e defasagem escolar" (Gisno, 2024, p. 35).

(Dayrell, 1996, p. 150-151), tempo este para Benjamin<sup>9</sup> (1997, p. 229) que se assemelha ao “tempo vazio e homogêneo”.

Neste lampejo de como a intervenção didática<sup>10</sup> em sala de aula deve escapar à compressão de dado tempo, recorrendo a metodologias outras que não se restringem a mero recurso didático, seria o de promover a reflexão a partir do “conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula” (Carvalho, 2017c, p. 31) ou conforme Silva e Buriti (2020, p. 274) o “pensar-fazer docente” no ensino – no nosso caso em específico o de Geografia.

Ademais, neste trabalho, para efeitos de esclarecimento, compartilhamos do entendimento por “recurso didático” – distinto de didática – consoante ao argumentado por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 215-216) de que

os recursos didáticos – ou empregados como propostas didáticas –, na qualidade de mediadores do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis, obedecem em sua seleção e utilização, a alguns critérios, tais como adequação aos objetivos propostos, aos conceitos e conteúdos a ser trabalhados, ao encaminhamento do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e às características da turma, do ponto de vista das representações que trazem para o interior da sala de aula.

## 2. A Aprendizagem Baseada em Problemas articulada ao Lapbook

No espectro das metodologias ativas, tem-se a aprendizagem baseada em problemas, cuja proposta pedagógica consiste na resolução de problemas reais e com participação ativa dos sujeitos que, por conseguinte, estimula o pensamento crítico, a autonomia e o trabalho em equipe ou coletivo (Ribeiro, 2008; Souza, 2022). Embora o modo com o qual os sujeitos se apropriam dos conceitos fundamentais da área do conhecimento em que estão envolvidos ocorra mediante distintos métodos (Ribeiro, 2008), a ABP requer, mesmo que implicitamente, acompanhar as transformações – esgotar um certo saber enciclopédico sobre a produção incessante de dados e informações – em um mundo cada vez mais ditado pelas “tecnologias da informação e da comunicação” (Souza, 2022, p. 15-16).

---

<sup>9</sup> Embora possa parecer desconexa a entrada de Walter Benjamin na reflexão teórica sobre a aplicação da intervenção didática, porquanto, ao se tratar da EJA, o tempo de emergência sobredetermina às concepções didático-pedagógicas. Por ora, em decorrência do limite de páginas e do recorte do objeto, pode-se tão somente argumentar acerca da similitude observada na EJA do CED Gisno ao que Benjamin (1987, p. 229-230) em sua tese 14 apreende como “um tempo saturado de ‘agoras’”.

<sup>10</sup> Há um debate corrente, ao menos nesta experiência do PIBID-IFB, acerca dos conhecimentos didáticos-pedagógicos. Nesse sentido, as/os pibidianas/pibidianos eventualmente se resvalam no equívoco de que um ensino tradicional não é didático, ledo engano. Não somente é didático como é igualmente reproduzido e objetivado nas nossas práticas de ensino e aprendizagem. Uma crítica é também um modo de superar ou aperfeiçoar as didáticas empregadas nos conteúdos de ensino. Esta reflexão pode assim ser fundamentada em Libâneo (2013, p. 53) quando assevera que a didática é igualmente “[...] um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos”.





Nesse sentido, segundo Ribeiro (2008) e Souza (2022) a ABP possui fundamentação de base científica, mesmo havendo críticos que discordem. Não obstante essa discussão de base científica, esta metodologia ativa de ensino e aprendizagem fomenta o diálogo com experiências concretas – ou conforme Ribeiro (2008) se refere a “situações-problema” que sejam contextualizadas – das/dos educandas/educandos, incentivando a pesquisa e a construção coletiva da aplicação do conhecimento.

Já o lapbook, por sua vez, permite organizar e representar visualmente os conhecimentos adquiridos de forma lúdica e personalizada (Guedes, 2025; Xavier et al., 2022), como também contribui para a expressão criativa e inclusiva das/dos educandas/educandos, promovendo autonomia e pertencimento ao processo de ensino e aprendizagem. No que tange a discussão metodológica de ensino, o lapbook segundo Guedes (2025) pode ser compreendido como metodologia ativa e recurso didático, conforme o contexto da aplicação. Já conforme a revisão conceitual efetuada por Xavier et al. (2022) é asseverado se tratar de um recurso didático.

De todo modo, o lapbook mobiliza a linguagem artística e a escrita, propiciando a/o educanda/educando analisar e extrair o que julgar mais significativo do conteúdo disciplinar, possibilitando assim, a sistematização de suas ideias (o modo com o qual assimila o conteúdo) de forma inventiva/criativa (Guedes, 2025; Xavier et al., 2022) – tal constatação é crível, uma vez que a limitação de espaço do material utilizado se impõe ao processo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A intervenção didática ocorreu no segundo segmento da EJA (7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> etapa do Ensino Fundamental) do CED Gisno, turno noturno – 45 minutos de aula –, no dia 13 de maio de 2025, conforme o plano de ação estabelecido no âmbito do subprojeto do PIBID-IFB. Em consonância a sequência didática foi proposto a situação-problema (Quadro 1), cujo emprego da metodologia da ABP envolveu o tema de zonas climáticas do planeta terra, representando faixas com diferentes incidências de radiação e iluminação solar.

**Quadro 1.** A situação-problema para o embasamento da aplicação do método da Aprendizagem Baseada em Problemas na turma do segundo segmento da EJA.

Você cursa a EJA no CED Gisno ( $15^{\circ} 46' 08'' S$ ,  $47^{\circ} 53' 41'' W$ ), em Brasília DF.

Por motivo de uma gincana promovida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), você e outro estudante são agraciados com uma viagem, agora no mês de

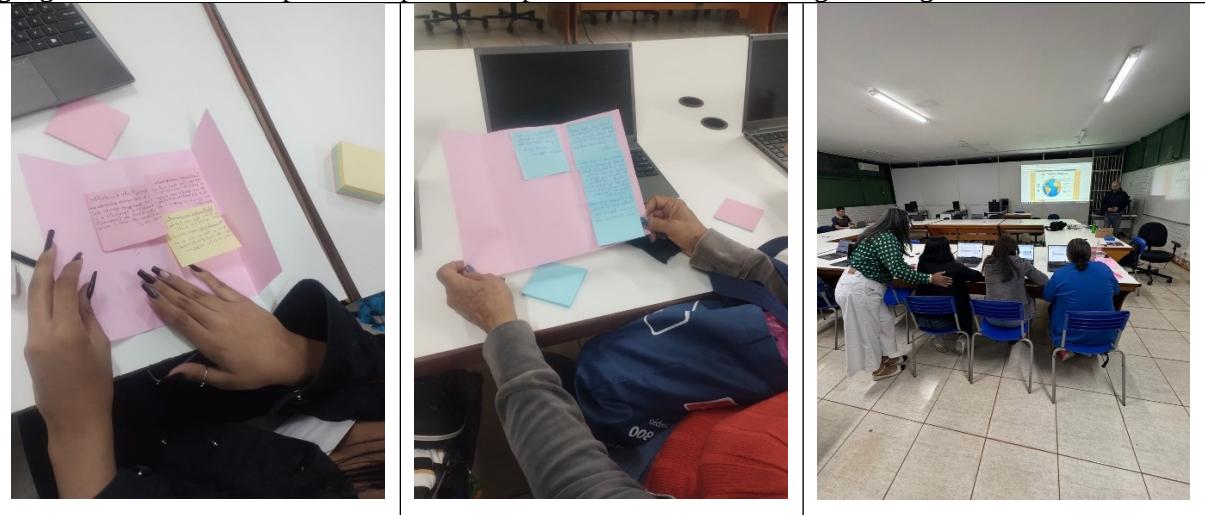


junho, para a cidade de Gramado/RS ( $29^{\circ} 22' 11''$  S,  $50^{\circ} 52' 54''$  W), na intenção de prestigiarem o festival de cinema. O estudante que está lhe acompanhando, para a sua surpresa, observou que o tempo estava muito frio, fazia aproximadamente  $11^{\circ}\text{C}$  quando vocês desembarcaram no aeroporto da cidade. Este estudante lhe relatou que saímos de uma temperatura de aproximadamente  $19^{\circ}\text{C}$  e, depois de 7 horas de voo, chegou a um lugar com temperatura de  $12^{\circ}\text{C}$ . Numa dúvida que o estava incomodando, uma vez que faltou a aula de Geografia, acabou lhe dirigindo a pergunta: trata-se do mesmo país? Como isso é possível?

Fonte: elaboração própria

Nesta situação-problema (Quadro 1) se apresentou os fenômenos que envolvem a climatologia na Geografia, intercalando com a confecção do lapbook (Figura 1). As/Os educandas/educandos refletiam a cada conceito, conferindo assim as conexões lógicas do conhecer para a resolução (Moraes; Castellar, 2010); na investigação de Farias (2017, p. 239-240) a “construção do ambiente de ensino para aprendizagens significativas” tende a promover nos “estudantes” a compreensão de como os fenômenos – aqui sendo eles da geografia física ou da geografia humana – se comportam em suas realidades.

**Figura 1.** Confecção do glossário na forma de lapbook para contribuir no aprendizado dos conceitos geográficos conforme o problema postulado pela ABP na turma do segundo segmento da EJA.



Fonte: elaboração própria.

Ademais, na aplicação da ABP com as/os educandas/educandos da EJA, observou-se que ao se desvincilar dos modos tradicionais de aula, elas/eles se blindaram sobremaneira quando foram incitados(as)/provocados(as) a tomarem a iniciativa da aprendizagem. Nesse sentido, a investigação de Viana, Neta e Souza (2021, p. 56628) constataram comportamento



semelhante, a saber, “[...] a ABP pode provocar um desconforto inicial por parte dos alunos, [...] irão mudar de um método tradicional, [...] para uma estratégia inovadora, com a finalidade de provocar uma maior independência no processo de aprendizagem, [...] da percepção crítica-social [...].” No tocante ao lapbook, mesmo em havendo ser uma confecção simples (Figura 1), o engajamento da turma da EJA se mostrou substancial. O estudo de Guedes (2025) observou comportamento similar, embora envolvesse mais turmas e um quantitativo maior de “alunos”, o percentual daqueles que não obtiveram êxito foi irrisório.

Um outro elemento a ser considerado, sobretudo no PPP do CED Gisno, é o de como avaliar ou atribuir nota às atividades aplicadas (Gisno, 2024, p. 137-149), embora não conste no planejamento da sequência didática (Quadro 1), somente o da socialização do conhecimento, a investigação de Xavier et al. (2022, p. 149) aventa a “possibilidade da realização de avaliações com a utilização do Lapbook como recurso pedagógico. Sob critérios bem definidos e expostos aos estudantes [...]”. Decerto o emprego da metodologia da ABP associada a confecção do lapbook, as/os educandas/educandos, cada um a seu modo, lograram certo êxito na construção do glossário e na resolução do problema: os fatores climáticos influenciando na diferença de temperatura que se apresentam nas zonas climáticas.

A indissociabilidade da problematização das/dos Pibidianas(os) é premente neste relato de experiência, uma vez que quem aplica a intervenção didática não se exime da autorreflexão<sup>11</sup> (Freire, 2016). A importância de se empregar metodologias ativas e o de recursos didáticos assegura, sobremaneira, o nosso reconhecimento da heterogeneidade das turmas da EJA e, por conseguinte, no esforço em garantir práticas de aprendizagem que possibilitem a permanência e redução de sua evasão escolar<sup>12</sup>, todavia, em estudo acerca do impacto dessas metodologias, Cruz et al., (2025) acentua a importância de se realizar novos estudos acerca das dificuldades em se utilizar metodologias ativas em turmas da EJA. Acerca desse aspecto, no estudo de Santana, Nervis e Martin (2022, p. 13) é identificado, dentre vários motivos da “evasão na EJA internas à escola”, os fatores como “aulas/metodologias descontextualizadas da realidade dos alunos da EJA” e “modelos tradicionais de avaliação”.

A aplicação da ABP ao mobilizar a aprendizagem dos conteúdos conceituais e procedimentais, fomenta dúvidas, argumentações e exercício reflexivo na resolução do problema; já na confecção do lapbook o arranjo de possibilidades transitou entre a linguagem

<sup>11</sup> Aqui na apreensão de Freire (2016, p. 166) quando trata do “programa educativo”, a saber: “[...] em cuja prática educadores-educandos e educandos-educadores conjuguem sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se, igualmente, na reciprocidade da ação. E agora, da ação mesma de investigar”.

<sup>12</sup> Na prática de observação etnográfica, pois consta como uma das ações construídas no Subprojeto de Geografia do PIBID-IFB (2024-2026), possibilitou identificar no período de campo na escola parceira (CED Gisno) a desistência de educandas e educandos nas turmas da EJA.



escrita e artística, promovendo a síntese do que foi entendido dos conceitos geográficos. Portanto, a intervenção didática se inscreveu à dinâmica do tempo emergente – “um tempo saturado de ‘agoras’” (Benjamin, 1987, p. 229-230) – do cotidiano das/dos educandas/educandos, porque são trabalhadores(as) que ao final de um dia extenuante se revigoram numa experiência de “tempos de escola” (Arroyo, 2017, p. 45-63) na busca por afirmação no aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A licenciatura é um prodigioso complexo de relações, ora contingentes, ora de constrangimentos, de todo modo a participação no PIBID propicia uma tarefa que exige precisão no olhar e estreita conexão do singular à totalidade, pois as aparências podem mistificar os processos de ensino e aprendizagem da comunidade escolar. Não obstante essa problematização, a intervenção didática permitiu observar o quanto o emprego de metodologias ativas associadas à recursos didáticos podem, mesmo que sutilmente, promover habilidades e competências aos sujeitos da EJA.

O emprego da ABP provocou nas/nos educandas(os) uma certa quebra de paradigma, por vezes até inusitada, visto que ao serem alçados(as) a tomarem a iniciativa de refletirem sobre a situação-problema, elas/eles se incorreram numa incerteza – porque ainda tímidos diante da autoaprendizagem –, associada a heterogeneidade típica das turmas de EJA, não conflituosa de como deveriam ser os sujeitos na produção de conhecimento acerca do conteúdo escolar. Posto em outros termos, a intervenção mais provocou problematizações do que realmente cumprir/esgotar o conteúdo programático.

O lapbook é um daqueles momentos que se fazem lúdicos em sala de aula, mas sem perder a prática pedagógica, embora o aprendizado seja somente uma parcela da omnilateralidade humana. O limite da área de utilização do lapbook acaba por promover nas/nos educandas(os) o exercício da linguagem escrita e artística, uma vez que devem ser sucintos na escrita dos conceitos e em projetar possibilidades de ornamentação para que o material produzido tenha um mínimo de nexo lógico para consulta e entendimento dos conceitos geográficos assinalados – pode-se até considerar como um resumo do conteúdo de aula.

A anuência da “professora supervisora” com a autonomia das/dos pibidianas(os) no planejamento da intervenção didática, mesmo que circunscrito num calendário já comprimido e, por conseguinte, de um quantitativo ínfimo de educandas(os) nas turmas da EJA, tende a

promover a pesquisa na iniciação à docência e na promoção de práticas educativas críticas e inclusivas – a sequência didática fundamental na ABP já é um desdobramento dessa argumentação.

Por fim, dada as limitações deste relato de experiência, a intervenção didática na EJA requer investigações outras, novas apreensões, pois a dimensão pedagógica da iniciação à docência consiste em pressupostos teóricos que, no contexto escolar, exige pesquisa científica.

## REFERÊNCIAS

**ARROYO, M. G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017.

**ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

**BENJAMIN, W. Sobre o Conceito de História.** In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232. (Obras escolhidas; v. 1)

**BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de Março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasil, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm). Acesso em: 15 maio 2025.

**CARVALHO, A. M. P. Observações Priorizando as Habilidades de Ensino do Professor.** In: CARVALHO, A. M. P. Os Estágios nos Cursos de Licenciatura. 1. reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2017a. cap. 5, p. 45-56. (Coleção ideias em ação).

**CARVALHO, A. M. P. Observações Priorizando as Interações Verbais Professor-Aluno.** In: CARVALHO, A. M. P. Os Estágios nos Cursos de Licenciatura. 1. reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2017b. cap. 3, p. 15-27. (Coleção ideias em ação).

**CARVALHO, A. M. P. Observações Priorizando o Conteúdo Ensinado.** In: CARVALHO, A. M. P. Os Estágios nos Cursos de Licenciatura. 1. reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2017c. cap. 4, p. 29-44. (Coleção ideias em ação).

**CENTRO EDUCACIONAL GISNO (GISNO). Projeto Político Pedagógico – Centro Educacional Gisno – PPP/2024.** Brasília, DF: [s. n.], 2024.

**CRUZ, R. M. de S.; BARBOSA, F. J. de O.; PEREIRA, G. L.; GOMES, I. de A.; SILVA, J. M. D.; MONTOVANELI, M. E. de A.; SILVA, M. B.; CIPRIANI, R. C.; OLIVEIRA, V. da S. Metodologias Ativas no Ensino da EJA: Transformando o Processo Educativo.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE, v. 11, n. 2, p.

2044-2060. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i2.18261>. Acesso em: 13 maio 2025.

DAYRELL, J. **A Escola Como Espaço Sócio-Cultural.** In: DAYRELL, J. (org.). Os Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura. 2. reimpr. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, Campinas/SP, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em: 23 abr. 2025.

FARIAS, C. S. **Aprendizagem Significativa no Ensino de Geografia: os benefícios da aprendizagem baseada em problemas por meio de um estudo de caso.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, SP, v. 7, n. 14, p. 224-241, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i14.500>. Acesso em: 3 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. cap. 3, p. 133-194. (Edição comemorativa).

GUEDES, M. P. **Aspectos metodológicos do uso do lapbook como recurso didático e metodologia ativa, pautado na aprendizagem significativa e na BNCC para o ensino de Geografia.** Revista Amazônica Sobre Ensino de Geografia, Belém, PA, v. 4, n. 2, p. 81-98, abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.62449/raseng.v4i2.226>. Acesso em: 15 maio 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. **PBL: Uma Proposta para o Ensino de Geografia.** In: Congresso Internacional – PBL2010: Conectando pessoas, ideias e comunidades, 6., 2010, São Paulo, Brasil. Anais [...]. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <https://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0531-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Psicogênese e História das Ciências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. cap. IX, p. 333-360. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio: diferentes concepções.** In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. 8. ed. rev. atual. e ampl. 1. reimpr. São Paulo: Cortez Editora, 2017. cap. 1, p. 26-49.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 213-214. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma experiência no ensino superior.** São Carlos: EdUFSCar, 2008. E-book.

SANTANA, D. R.; NERVIS, J. J.; MARTIN, G. F. S. **Análise do abandono e/ou evasão escolar na EJA em pesquisas publicadas entre os anos de 2011 a 2020.** Research, Society and Development, Vargem Grande Paulista, SP, v. 11, n. 17, p. 1-19, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i17.38908>. Acesso em: 15 maio 2025.



SILVA, M. E. G.; BURITI, M. M. S. **Para aprender a apreender: o papel do estágio de observação no desenvolvimento didático-pedagógico do professor de Geografia.** Revista Ensino de Geografia, Recife, PE, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2020.246428>. Acesso em: 13 maio 2025.

SOUZA, L. T. R. **Aprendizagem Baseada em Problemas: uma análise crítico-reflexiva sobre uma proposta inovadora para a educação básica.** In: PAIVA, R. M.; VIESBA, L. M. (org.). Metodologias Ativas: aprendizagem baseada em problemas. Diadema, SP: V&V Editora, 2022. p. 9-24.

VIANA, S. L. S.; NETA, T. N. M.; SOUZA, S. C. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP): cenários problemáticos aplicados à geografia no ensino médio.** Brazilian Journal of Development, Paraná, v. 7, n. 6, p. 56619-56631, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-190>. Acesso em: 23 abr. 2025.

XAVIER, R.; SIEWERT, K. H.; VOSS, G.; TONIAL, T. M.; DA COSTA, M. L. **Lapbook como recurso didático: criação e utilização em atividades de ensino e extensão.** Extensão Tecnológica, Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense, Blumenau, SC, v. 9, n. 17, jan./jun. 2022, p. 134-152. Disponível em: <https://doi.org/10.21166/rext.v9i17.2359>. Acesso em: 3 jun. 2025.