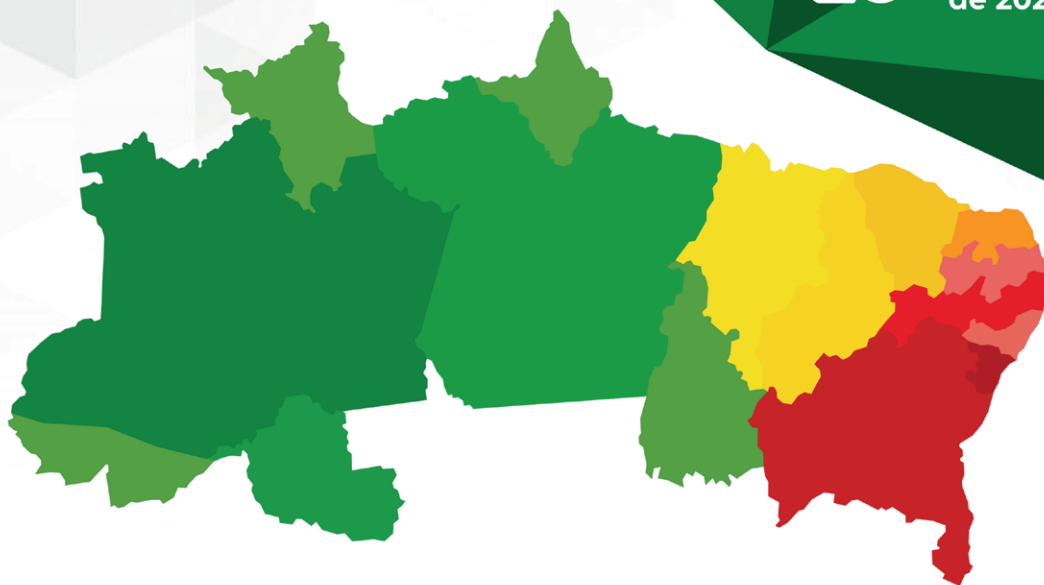


ISBN: 978-65-5222-094-3



12 a 15  
de maio  
de 2026



# III CONENORT

## II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

## II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA

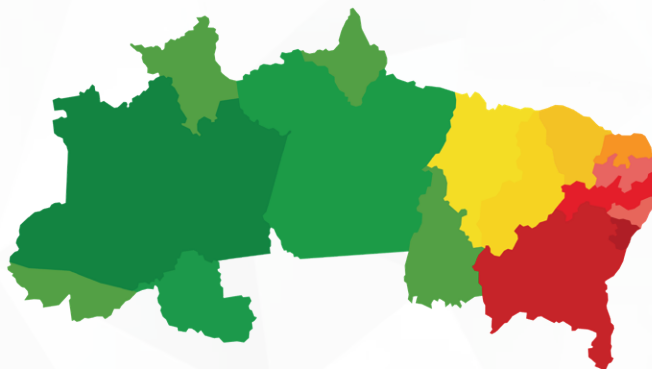
### Tema:

PIBID em Movimento: Diversidade,  
Inovação e Resistência na  
Formação Docente

### Organização:

Celso Eduardo Brito (IFBA),  
Márcia Mendes de Lima (IFRO),  
Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima (UNEAL),  
Jaqueline Rabelo De Lima (UECE),  
Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Jr. (IFBA),  
Janes Kened Rodrigues (UFPA),  
Argemiro Midonês Bastos (IFAP),  
Maria da Conceição Vieira de Almeida Menezes (UERN),  
Etelino José Monteiro Vera Cruz Feijó de Melo (IFPE),  
Maria Ediney Ferreira da Silva (UNEAL),  
Verálucia Severina da Silva (IFAP),  
Midiã Medeiros Monteiro (UFERSA),  
Lucinalva Ferreira (IFTO),  
Jamile Mariano Macedo (IFRO),  
Jonatas Rocha Cruz (IFAL),  
Cléver Reis Stein (IFRO),  
Ady Correa da Costa Oliveira (IFRO),  
Sandra Monteiro Gomes (IFRO),  
Márcia de Fátima Moraes Barbosa (IFRO),

Neusa Teresinha Rocha dos Santos (IFRO),  
Claudia Aparecida Prates (IFRO),  
Mauro Guilherme Ferreira Bezerra (IFRO),  
Samuel dos Santos Junio (IFRO),  
Marilândia Martins de Almeida Machado (IFRO),  
Flavio Pereira da Silva (IFBA),  
Meire Terezinha Silva Botelho de Oliveira (UEA),  
Teófilo Vitorino da Silva (IFPE),  
Anízia Conceição Cabral de Assunção Oliveira (IFBA),  
Joêmia Leilane Gomes de Medeiros (UFERSA),  
Késia Kelly Vieira de Castro (UFERSA),  
Ronaldo Franck Figueiredo Leite (IFAP),  
Andre Luiz dos Santos Ferreira (IFAP),  
Magadá Marinho Rocha de Lira (IFPE),  
Vitor Viana Farias (IFRO),  
Marcela Gomes de Miranda Brito Monteiro  
Vera Cruz Feijó de Melo (UFPE),  
Thiago Vinicius Sousa Souto (IFPE)



# III CONENORT

## II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

### II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA

#### Tema:

PIBID em Movimento: Diversidade,  
Inovação e Resistência na  
Formação Docente

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

C749 Congresso Norte-Nordeste PIBID/PRP (2. : 2026 : Porto Velho, RO)

Anais do II Congresso Norte-Nordeste PIBID/PRP, 12 a 15 de maio de 2026, Porto Velho/RO [recurso eletrônico] : PIBID em Movimento [...] / Organizadores, Celso Eduardo Brito... [et al]. - Campina Grande, Realize eventos, 2026.

789 p. : il. color.

ISBN 978-65-5222-094-3

1. Formação docente. 2. Políticas educacionais. 3. Diversidade.  
4. Práticas educativas. 5. Ensino e aprendizagem. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

Elaborada por Edson Marques de Almeida Monteiro CRB 743 / 15ª Região PB/RN

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristides Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: [contato@portalrealize.com.br](mailto:contato@portalrealize.com.br) | Telefone: (83) 3322-3222



**III CONENORT**

**II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID**

**II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA**

## **COMITÊ EDITORIAL**

**Celso Eduardo Brito — IFBA**

**Márcia Mendes de Lima — IFRO**

**Jaqueline Rabelo De Lima — UECE**

**Jeylla Salomé Barbosa dos Santos Lima — UNEAL**

**Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Jr — IFBA**

**Argemiro Midonês Bastos — IFAP**

**Etelino José Monteiro Vera Cruz Feijó de Melo — IFPE**

**Janes Kened Rodrigues — UFPA**

**Maria da Conceição Vieira de Almeida Menezes — UERN**



**III CONENORT**

**II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID**

**II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA**

## **COMISSÃO AVALIADORA**

Adão Rodrigues De Sousa  
Adriana Costa De Souza  
Adriana Ribeiro De Araújo  
Adriane Jamily Leal Da Cunha  
Adrielly Moreira Da Silva  
Albano De Goes Souza  
Alex Martins Da Silva  
Alexsandro Alves Da Silva  
Alice Virginia Brito De Oliveira  
Aline Beatriz Rodrigues Da Silva  
Aline Souza Da Fonseca  
Aline Vieira De Melo Silva  
Allison Gonçalves Silva  
Amanda Clarice De Oliveira Lima  
Ana Carolina Sabino Dos Santos  
Ana Cláudia De Lima Linhares  
Ana Maria Da Silva Barbosa  
Ana Paula Da Conceição Ferreira  
Ana Paula Rodrigues Da Silva  
Ana Vitória Damasceno Amorim  
Ananda Da Silva Araújo  
Anna Laura Lima Figueredo  
Argemiro Midonês Bastos  
Bruna Rafaela Tomé Saadaoui  
Caio César Souza Coelho  
Calebe Lucas Feitosa Campelo  
Cecília Maria Chaves Brito Bastos  
Celso Eduardo Brito  
Cícero Félix Da Silva  
Clailson Lopes Dos Santos

Cristiane Carvalho Nunes De Souza  
Daniel Aguiar E Silva  
Daniel Da Rocha Silva  
Danilaura Gama Dos Santos  
Danilo Ferreira Soares  
Darlean De Sá Ramos  
Dion Miguel Benchimol Da Silva  
Eder Carlos Cardoso Diniz  
Elielson Borges Da Rocha  
Elinete Antunes De Sá Do Nascimento  
Érica Thereza Farias Abrêu  
Erimar Amara De Carvalho Pereira  
Estefany Carvalho Da Silva  
Etelino José Monteiro Vera Cruz Feijó  
De Melo  
Fabia Holanda De Brito  
Fabiano Da Silva Araujo  
Felipe Luís Saggin  
Fernanda Pinto De Aragão Quintino  
Flavio Fernandes Mesquita  
Franciele Monique Scopetc Dos Santos  
Francisco Menezes Da Silva  
Francisco Romário Paz Carvalho  
Gabriela Santana Da Costa  
Gabrielli Antonucci  
Graziela Caldeira Bueno  
Guilherme Tardelli Fujikawa  
Igor Alexandre Faulstich De Araujo  
Ineval Borges Dos Santos Neto  
Ismênia Gurgel Martins





Israel Ranery Alves Costa

Janes Kened

Jaqueline Rabelo De Lima

Jemina De Araújo Moraes Andrade

Jeylla Salome Barbosa Dos Santos Lima

Jeziel Silveira Silva

João Ricardo Lima Brito

João Yure Santos Silva

Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia  
Junior

José Jaciel Ferreira Dos Santos

Julia Graciela De Brito Silva

Juliana Oliveira De Santana Novais

Julianne Rodrigues Pita

Karla Raquel Lima Pereira

Kethlen Leite De Moura Berto

Keury Carolaine Pereira Da Silva

Kleverson Gonçalves Willima

Klicia De Fatima Souza De Azevedo

Laura Theodoro Moreira

Líbio José Tapajós Mota

Lilian Cavalcante Da Silva

Luana Campos Gines Lorena De Sou6

Lucas Arruda Santiago

Lucas Da Silva Leite

Lucas Gois Santos

Lucas Ramon Paiva Melo

Lúcio Dias Das Neves

Madson Jesus Farias Trindade

Marcelo De Araújo Lino

Márcia Mendes De Lima

Marcos Vieira Araujo

Maria Betânia Da Rocha De Oliveira

Maria Da Conceição Vieira De Almeida  
Menezes

Maria De Lourdes Nunes Militao

Maria Lucia Do Nascimento De Oliveira

Maria Noraneide Rodrigues Do  
Nascimento

Norma Patrícya Lopes Soares

Odília Ferreira Cozzi

Paulo Matheus Silva Palheta

Rafael César Costa Silva

Reginaldo Silva Araújo

Reijane Maria De Freitas Soares

Reinouds Lima Silva

Renata Helena Lins De Castro Dourado

Rodney Mendes De Arruda

Rodolfo De Sousa Pereira

Ronilson Oliveira Paulino

Rubervaldo Monteiro Pereira

Silvia Gomes Correia

Soraia Pontes Ferreira

Suanny Da Silva Alves

Sueide Menezes Da Silva

Suelda Gomes Da Silva

Talia Balieiro Da Silva

Tályson Marques Da Silva

Tawana Domeneghi Orlandi Tosta

Teófilo Viturino Da Silva

Thaíze Ferreira Da Luz

Thalisson Pereira Dos Santos

Thiago Mendonça

Tiago Araújo Carvalho

Tiego Dos Santos Freitas

Valmir Rogério Torres

Vicente Thiago Freire Brazil

Victor Alves Santos

Victor Hugo De Oliveira Henrique

Vitória Catarina Ferreira De Souza

Welton Rodrigues De Souza



## PREFÁCIO

A publicação deste ebook materializa um esforço coletivo de reflexão e sistematização teórica, consolidado a partir dos debates, socialização e resultados do II Congresso Norte-Nordeste PIBID (II CONENORT) e do II Fórum de Pesquisa em Educação em Rondônia (II FOPER). Reunidos sob o tema “PIBID em Movimento: Diversidade, Inovação e Resistência na Formação Docente”, os autores deste livro transformam este registro em um instrumento didático-pedagógico vital para o diálogo e a construção coletiva de alternativas alternativas ao fortalecimento da Educação Básica pública em nosso país.

Realizado entre os dias 12 e 15 de maio de 2026, no município de Porto Velho, Rondônia, o evento foi sediado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – Campus Calama, reunindo professores, pesquisadores e estudantes das regiões Norte e Nordeste do Brasil. O objetivo foi compartilhar vivências, práticas inovadoras e pesquisas relevantes na área da Educação, realizadas no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

O objetivo principal deste encontro foi oferecer bases para a avaliação e o planejamento de políticas públicas externas para a iniciação à docência, aproximando de forma real as universidades e as escolas de educação básica. Buscou-se superar a antiga distância entre a teoria acadêmica e a prática do dia a dia das salas de aula; para isso, o debate concentra-se em temas como os processos de ensino-aprendizagem, a formação inicial e continuada, a inclusão escolar, a valorização da diversidade e o uso consciente das tecnologias no ambiente escolar. Mais do que reflexões isoladas, o II CONENORT / II FOPER e fortalecer redes de colaboração entre diferentes estados, dando destaque ao protagonismo de discentes, professores e pesquisadores.

Nesse cenário, o PIBID se confirma como uma ferramenta indispensável para a formação docente no Brasil, pois une a teoria pedagógica e a prática real em um movimento onde uma alimenta a outra. O sucesso dessa



integração se reflete nos dados do evento: cerca de 69% de toda a produção científica apresentada teve como foco justamente a práxis pedagógica e os processos de ensino. Essa centralidade prova o compromisso dos pesquisadores com a melhoria da escola pública, mostrando que a pesquisa em educação transforma, de fato, a realidade da sala de aula.

Os números desta edição reforçam a força de mobilização do evento, o congresso registrou 2.920 inscritos. Mostrando o caráter essencialmente formador desta jornada, 60,8% do público era composto por graduandos, uma geração que assumirá as salas de aula nos próximos anos.

Também tivemos uma forte representatividade geográfica, com a presença marcante de pesquisadores de Rondônia, Bahia, Acre, Alagoas e Pará, confirmando o alcance regional do evento entre os estados das regiões Norte e Nordeste.

Ao todo, foram apresentados 739 trabalhos científicos em diversas modalidades. Vale destacar a importância das Comunicações Orais Online, formato que democratizou o acesso ao evento e permitiu ouvir pesquisadores que estão em regiões geograficamente distantes. Além disso, a Mostra Didática Tecnológica reuniu 42 propostas práticas, reforçando a preocupação do congresso em levar inovações e ferramentas reais para o uso diário dos professores.

A realização deste e-book e o sucesso do congresso são frutos do envolvimento dos pesquisadores, da dedicação da comissão organizadora e do apoio do IFRO, instituição que é referência em educação e inovação na região Norte.

As instituições organizadoras e apoiadoras desempenharam um papel fundamental na realização deste congresso. O Instituto Federal de Rondônia (IFRO) Bahia (IFBA) atuou como realizador, com financiamento da FAPERÓ. O Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Instituto Federal do Amapá (IFAP), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID(FORPIBID) contribuíram como instituições de apoio.



III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA

Esperamos que a leitura deste e-book vá além do registro acadêmico e sirva como fonte de inspiração e atualização profissional para todos. Que a investigação e as experiências compartilhadas aqui possam fortalecer a identidade docente e contribuir para o avanço da educação básica. Esta obra reafirma o papel da ciência, da tecnologia e da formação docente como ferramentas de resistência e transformação social.

Aos autores e leitores que defendem a educação, o nosso muito obrigado.

Tenham todos uma excelente leitura!

**Profª Drª Márcia Mendes de Lima**

*Coordenadora Geral do II CONENORT/II FOPER*



## SUMÁRIO

### ET 01: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOCENTE

#### **TORNAR-SE PROFESSOR(A): EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO PIBID.....22**

FERREIRA, Daniel Barbosa

SANTOS, Juliana dos

#### **REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A TRAJETÓRIA ACADÊMICA.....33**

FERREIRA, Daniel Barbosa

Freitas, Inalda Maria Duarte de

#### **PIBID EM MOVIMENTO: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO, RESILIÊNCIA E INOVAÇÃO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....44**

NOGUEIRA, Cristiane da Penha Nascimento Nogueira

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro

GOMES, Ramon Andrade

UCHOA, Nicole dos Santos

SILVA, Williane Gomes da

MELO, Keise Marfisa da Silva

#### **FORMAÇÃO DOCENTE EM AÇÃO: OFICINAS PEDAGÓGICAS NO PIBID COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM.....58**

MACHADO, Iana Nunes

#### **UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A CENTRALIDADE DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....69**

FERNANDES, Zenilda Botti



**A CONTRIBUIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO  
PILAR TEÓRICO-METODOLÓGICO DA FORMAÇÃO INICIAL  
DO LICENCIANDO EM PEDAGOGIA..... 83**

Reijane Maria De Freitas Soares

Norma Patrícia Lopes Soares

Maria Noraneide Rodrigues Do Nascimento

**O PIBID COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
DOCENTE: VOZES DE INGRESSANTES E EGRESSOS DO CURSO  
DE PEDAGOGIA - UFAC, CAMPUS FLORESTA..... 99**

SILVA, Gleica Dias da

GOMES, Ete Feitosa de Oliveira

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E  
INTERFACE COM A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEDUCARR/  
UFRR..... 113**

NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes Nogueira

SANTOS, Alessandra Rufino

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES E DESAFIOS..... 128**

OLIVEIRA, Maria Lúcia do Nascimento de

**LUGAR, IDENTIDADE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL..... 143**

Maria Noraneide Rodrigues Do Nascimento

Norma Patrícia Lopes Soares

Reijane Maria De Freitas Soares

**A DRAGOSFERA COMO LABORATÓRIO PEDAGÓGICO  
PARA A PEDRAGOGIA DO ESPETÁCULO NO CONTEXTO DO  
SUBPROJETO LÍNGUA INGLESA DO PIBID- UEFS..... 156**

CAMPOS, Roberto Rodrigues

BATISTA, Fabio Rothmans Marinho





## **FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA: DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NO PIBID/PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE..... 170**

SANTOS, Adriana

RAMOS, Francisca Karoline

FREITAS, Angetrina

## **MEMES E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE BOLSISTAS DO PIBID: APRENDIZAGENS A PARTIR DE UMA AÇÃO FORMATIVA..... 182**

SANTOS DE CASTRO JUNIOR, Nadson

## **A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O *FISICAÇÃO* NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA..... 195**

SANTOS, Éverton

BARBOSA, Márcia de Fátima Moraes

SANTOS, Neusa Teresinha Rocha dos

GOMES, Sandra Monteiro

## **RELATO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO NÚCLEO DE MATEMÁTICA DO PIBID/UFPA NA EMEIF SANTA TEREZINHA, EM CAMETÁ /PA..... 208**

ARRIFANO, Leila L. P.

PEREIRA, Rubenvaldo M.

## **O AMBIENTE EDUCACIONAL, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS INTERAÇÕES NA AULA DE ESPANHOL DA EEEMTI BRASÍLIA..... 221**

SANTOS, Djenane Alves dos

SILVA, Maristela Pereira Alexandria Da

SILVA, Géssica Da

SOUZA, Jennifer Cristina Silva De

GUARASUGWE, Rozeno Frei Moraes

DAMASCENO, Ednéia Maia



**PRODUTOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS:  
EXPERIÊNCIAS DE CRIAÇÃO E APLICAÇÃO NO PIBID  
“EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS” .....233**

NOGUEIRA, Cristiane da Penha Nascimento

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro

BRITO, Marlon Brasil de

FEITOSA, Ediane Lorrayne Oliveira

SOUSA, Francisca Terezinha Sousa e

**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA..... 249**

GALVAO, Luzia Cristina de Melo Santos

**PRIMEIROS PASSOS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ENSINO: REFLEXÕES COMPARTILHADAS SOBRE O PPGEN -  
UNIOESTE.....261**

SAADAOU, Bruna Rafaela Tomé

GUIMARÃES, Anderson Gonçalves

JACINTO, Andressa Dias

CORREIA, Silvana Aparecida

**PIBID E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE COMO  
PROFESSORA DE MATEMÁTICA.....273**

BORGES, Francisco Carpegiani Medeiros Borges

VIANA, Andreza Emanuele Fonseca

**DA IDEALIZAÇÃO NAS CARTAS DE INTENÇÃO À  
RESSIGNIFICAÇÃO NOS RELATÓRIOS FINAIS DE BOLSISTAS  
DO PIBID-UEFS .....285**

CAMPOS, Roberto Rodrigues

SANTOS JUNIOR, Luis Henrique Pereira dos





## **YES, NÓS TEMOS PIBID: A COOPERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS ..... 298**

SATORNO, Marla Silva do Vale

EGITO, Niedja Balbino do

OLIVEIRA, Rosemary Lapa

## **PIBID – FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS QUE SE CONTAM, ANÁLISES QUE SE CONSTROEM ..... 311**

MACHADO, André Varella

JESUS, Valdinei Vicente de

PINTO, Wermerson Guimarães

SOUZA, Ádamo Gabriel Lopes de

## **ET 02: PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

### **DESCREVENDO UM CONTEXTO FILOSÓFICO EDUCACIONAL PARA: O MUNDO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA ..... 325**

CAVALCANTE SALES, Solange

OLIVEIRA NEVES MONTEIRO, Maria Solange

ROCHA DOS SANTOS, Neusa Terezinha

### **PERCEPÇÕES E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM TERESINA ..... 338**

SOARES, Norma Patrícia Lopes

SOARES, Reijane Maria de Freitas

NASCIMENTO, Maria Noraneide Rodrigues do

### **DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA FINA EM CRIANÇA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE A PARTIR DE PRÁTICAS SENSORIAIS NO CONTEXTO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ..... 349**

PIRES, Sandra Cristina da Silva

LIMA, Márcia Mendes de



## **SUBPROJETO DE COMPUTAÇÃO PRESENCIAL: A VERSATILIDADE DA COMPUTAÇÃO DESPLUGADA E PLUGADA EM OFICINAS DO NÚCLEO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO VOLTADAS AO PENSAMENTO COMPUTACIONAL 360**

MEDEIROS, Joêmia Leilane Gomes De

ROCHA, Marie Ywara Bezerra Da

VIANA, Laura Dalila Silva

PAIVA, Samoel Nadson Martins De

## **VIVÊNCIAS DO PIBID NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA .....374**

NUNES, Brisa Caroline Gonçalves

DANDOLINI, Ana Beatriz

PIRES, Ana Luiza de Oliveira

CONCEIÇÃO, Elana Araújo

## **ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS: PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS NO CONTEXTO DO PIBID .....385**

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos

BENEVIDES, Camila Maria Amaral

SANTOS, Jean Otávio da Silva

## **A EJA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E HUMANIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PIBID .....396**

SANTOS, Anna Kamyly Teixeira

MELO, Cledimar Neves de

MACHADO, Marilândia Martins de Almeida

## **A ESCRITA DE CARTAS COMO FERRAMENTA AVALIATIVA NO ENSINO .....408**

SAMPAIO, Marcolino Sampaio

SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna



**O CINEMA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO** ..... 421

SOUZA, Ádamo Gabriel Lopes de

**ET 04: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E CURRÍCULO**

**INTERESSES NÃO CONFESSÁVEIS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REPRODUÇÃO DO *STATUS QUO*** ..... 436

DE ARAUJO, Igor Alexandre Faulstich

**GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: O PAPEL DO GESTOR NA REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÓS-PANDEMIA** ..... 449

PALHETA, Paulo Matheus Silva

**A BNCC E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA** ..... 461

MACÊDO, Julie Idália Araujo

MACÊDO, Buena Bruna Araujo

**O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS E CURRÍCULOS DE EMANCIPAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ACRE** ..... 472

ARAÚJO, José Júnior Pereira

**RESIDÊNCIAS MULTIPROFISSIONAIS EM SAÚDE NA REGIÃO NORTE: ESTRATÉGIA PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, FORTALECIMENTO DO SUS E INTEGRAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA** ..... 488

ANTONUCCI, Gabrielli

BRUMATTI JUNIOR, Mauro Jorge



## ET 05: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

### ENTRE DIVERSAS VOZES, UMA SÓ ESCOLA: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 496

ARAUJO, Gerlane da Conceição

SILVA, Ana Paula Moraes da

MONTEIRO, Camila Feitosa

MACHADO, Marilândia Martins de Almeida

MELO, Cledimar Neves de

### PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM TEA: UM ESTUDO DE CASO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO SÃO LUÍS - MA .....507

SILVA, Ivonete Rodrigues Lopes da

GAMA, Elisângela Santos

RODRIGUES, Hirlá Silva

### ESTUDO INICIAL DE APLICAÇÕES DE MACHINE LEARNING EM E-LEARNING: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA .....520

NASCIMENTO, Riquelmi

VIEIRA, Grazielle

CALDERON, Ivanilse

### FORMAÇÃO INTEGRAL E EQUIDADE EDUCACIONAL: IMPACTOS DO PROGRAMA PARTIU IF NO CAMPUS PORTO VELHO ZONA NORTE.....531

BIDÁ, Gabriel

CALDERON, Ivanilse

### A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSINHOS POPULARES: DESAFIOS E PRÁTICAS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSINHO POPULAR PAULO FREIRE EM PETROLINA/PE ..... 542

SILVA, Alessandro Alves da



## **A PEDAGOGIA DA ESCUTA SILENCIOSA: INCLUSÃO EM CONSTRUÇÃO NO CONTEXTO DO PIBID.....554**

MACHADO, Marilândia Martins de Almeida

MELO, Cledimar Neves

LIMA, Márcia Mendes

## **DO DIREITO AO ACESSO À APRENDIZAGEM: INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA.....567**

BORGES, Francisco Carpegiani Medeiros

CABRAL, Ivne Letice Galeno

## **A NEUROPSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR.....580**

PALHETA, Paulo Matheus Silva

## **ET 06: EDUCAÇÃO, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E VALORES**

## **O NÚCLEO DO PREDICADO VERBAL EM FOCO: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA INOVADORA DE ENSINO.....595**

ALVES, Daniela Almeida

ANDRADE-SANTOS, Kauã Vinícius

SILVA, Sabryna Kauany da

MENDES, Arley Rauan Ribeiro

## **EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E VALORES NA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL: UMA ANÁLISE DA DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA, GOVERNANÇA E SOBERANIA DE DADOS NO BRASIL.....610**

MONTEIRO, Wata

FERREIRA, Sofia

CALDERON, Ivanilse



## **INCLUITEC: APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE COMPUTAÇÃO ..... 624**

MORAIS, Quilvia

SEVERO, Viviane

CALDERON, Ivanilse

## **TECNOLOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O RECICLAPP COMO PRÁTICA FORMATIVA PARA A CIDADANIA CRÍTICA ..... 636**

TAMADA, Mariela

MONTEIRO, Wata

OLIVEIRA, Victor

VIEIRA, Grazielle

BATISTA, Aguinaldo

## **DESENVOLVIMENTO DO SOFTWARE EDUCACIONAL SIMPLIMATH NO SUBPROJETO DE COMPUTAÇÃO PRESENCIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO .... 650**

MEDEIROS, Joêmia Leilane Gomes de

VIANA, Laura Dalila Silva

ROCHA, Marie Ywara Bezerra da

PAIVA, Samoel Nadson Martins de

## **ET 07: CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE**

## **JUVENTUDES, EDUCAÇÃO POPULAR E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO JOVEM PROTAGONISTA NO CURSINHO POPULAR PAULO FREIRE EM PETROLINA/PE ..... 665**

SILVA, Alessandro Alves da



## ET 08: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

|                                                                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO REFORÇO ESCOLAR:<br/>ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DO MÉTODO FÔNICO E DA<br/>LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS</b> ..... | <b>678</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

MOURÃO, Luana de Souza

SANTOS, Neusa Teresinha Rocha dos

|                                                                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS<br/>NO PIBID COM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL<br/>I</b> ..... | <b>690</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

NASCIMENTO, Elisângela Gomes Brandão

COSTA; Tayane Nery da Silva da

LIMA, Márcia Mendes de

|                                                                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>PROMOVENDO A LITERACIA CIENTÍFICA A PARTIR DO<br/>MULTILETRAMENTO COM QUESTÕES AMBIENTAIS LOCAIS:<br/>A EXPERIÊNCIA DO PIBID DE BIOLOGIA 2022-2024</b> ..... | <b>703</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

SILVA, Wallyson Eduardo de Lira

CAVALCANTI NETO, Ana Lucia Gomes

|                                                                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>O GÊNERO CARTA COMO UMA PRÁTICA TEXTUAL EM SALA<br/>DE AULA: UM PROJETO DO PIBID/LETRAS REALIZADO EM UMA<br/>ESCOLA PÚBLICA DA ZONA SUL DE MANAUS</b> ..... | <b>716</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

BASTOS, Breno Nogueira

GUERRA, Luana Milena Marques

RODRIGUES, Shirly de Souza

NARZETTI, Claudiana Nair Pothin

|                                                                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS:<br/>REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM LITERATURA<br/>INFANTIL</b> ..... | <b>729</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

MORAIS, Maisa de Melo

SANTOS, Neusa Teresinha Rocha dos





## **ET 09: EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POVOS ORIGINÁRIOS**

### **A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA AFRICANA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....740**

SANTOS, Perciliano

### **PLANIFICAÇÃO GEOMÉTRICA EM PERSPECTIVA ETNOMATEMÁTICA COM USO DE MATERIAIS RECICLÁVEIS: ANÁLISE A PRIORI DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA NO PIBID-IFBA/EUNÁPOLIS.....749**

DOS SANTOS, Adriele Sipriano

GOUVEIA JÚNIOR, Josaphat Ricardo Ribeiro

### **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE.....763**

MACÊDO, Buena Bruna Araujo

MACÊDO, Julie Idália Araujo

### **AÇÕES DESCOLONIZADORAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ARTE AFRICANA E AFROBRASILEIRA NAS VIVÊNCIAS DO PIBID INTERARTES.....775**

REALE, Heldilene Guerreiro

MELO, João M.

MACHADO, Kessya

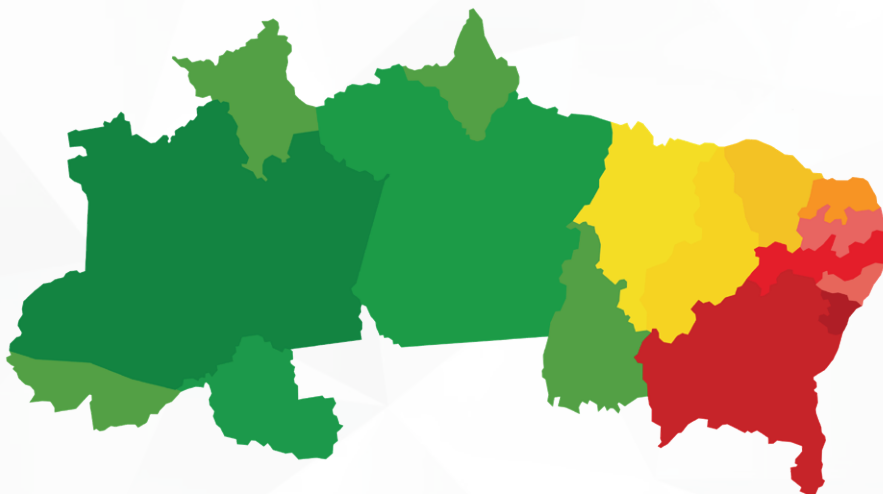
SOUZA, Raquel



III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA



III CONENORT

**II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID**

**II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA**

---

**Tema:**

PIBID em Movimento: Diversidade,  
Inovação e Resistência na  
Formação Docente

**ET 01:**  
**FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOCENTE**



## TORNAR-SE PROFESSOR(A): EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO PIBID

FERREIRA, Daniel Barbosa<sup>1</sup>

SANTOS, Juliana dos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a formação inicial de licenciandos do curso de Letras, com ênfase na participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), destacando a relevância da inserção dos estudantes no contexto escolar durante a graduação. O estudo objetiva compreender os impactos dessa vivência na construção da identidade docente e na articulação entre teoria e prática. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, sem o uso de dados estatísticos. A pesquisa baseou-se na análise reflexiva das experiências vivenciadas no ambiente escolar, considerando a interação entre licenciandos e a realidade da escola pública. Os resultados indicaram que o contato direto com o contexto escolar contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma postura crítica, ética e consciente nos futuros professores. Evidenciou-se também que a articulação entre teoria e prática favoreceu a compreensão mais ampla dos desafios da docência e fortaleceu a construção da identidade profissional. Conclui-se que a participação no PIBID se configura como um espaço fundamental para a formação inicial, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento profissional dos licenciandos.

**Palavras-chave:** formação docente; iniciação à docência; prática educativa.

1 Graduado em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Universidade Estadual de Alagoas *Campus I* [danielbarbosaf01@gmail.com](mailto:danielbarbosaf01@gmail.com)

2 Graduada em Letras Língua Portuguesa e Francesa e suas respectivas Literaturas, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Universidade Estadual de Alagoas, campus I, [juliana.santos.2021@alunos.uneal.edu.br](mailto:juliana.santos.2021@alunos.uneal.edu.br)



**Abstract:** This paper presents an experience report on the initial training of undergraduate students in the Letras (Languages and Literature) program, with emphasis on their participation in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), highlighting the relevance of students' insertion into the school context during their undergraduate studies. The study aims to understand the impacts of this experience on the construction of teaching identity and on the articulation between theory and practice. A qualitative, interpretative approach was adopted, without the use of statistical data. The research was based on a reflective analysis of the experiences lived in the school environment, considering the interaction between undergraduate students and the reality of public schools. The results indicated that direct contact with the school context significantly contributed to the development of a critical, ethical, and conscious stance among future teachers. It was also evidenced that the articulation between theory and practice favored a broader understanding of the challenges of teaching and strengthened the construction of professional identity. It is concluded that participation in PIBID constitutes a fundamental space for initial training, promoting meaningful learning and contributing to the professional development of undergraduate students.

**Keywords:** teacher education; teaching initiation; educational practice.



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de discentes do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), *Campus I*. Dito isso, o estudo aqui apresentado visa destacar a importância do PIBID, evidenciando como a articulação entre teoria e prática se torna possível por meio desse programa.

As discussões deste estudo surgem a partir do contexto em que os pibidianos do ciclo 2024–2026 estão inseridos. Nesse movimento de estudo, escola e universidade atuam como fontes provedoras de conhecimento e de sua aplicação, uma vez que há, de fato, a necessidade de investigar os saberes envolvidos nesse processo investigativo.

O PIBID, enquanto articulador entre teoria e prática, ou seja, entre escola e graduação, tem como princípio norteador a inserção orientada e supervisionada de discentes dos cursos de licenciatura, para que conheçam seu futuro espaço de atuação profissional, atuando como iniciantes.

Logo, para esse trabalho adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter reflexivo, uma vez que busca compreender os processos de construção dos saberes docentes no percurso formativo proporcionado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no sub-projeto de Letras.

Para a efetivação do estudo, partiu-se das seguintes perguntas norteadoras: Qual é a importância do PIBID na formação docente? E a teoria e a prática são visivelmente divergentes em sala de aula? Ao longo do trabalho, buscou-se responder a esses questionamentos.

O trabalho está alicerçado nas pontuações teóricas de Schön (2000), Tardif e Lessard (2014), Carvalho (2024), Nóvoa (1992), além de outros. O estudo desenvolvido está organizado nas seguintes seções: a) O percurso de formação docente; b) A importância do PIBID na formação docente; c) Aprendizados na iniciação à docência; d) Construção da identidade docente; e, por fim, as considerações finais. Ao final, são apresentadas as referências bibliográficas.



## 2 O PERCURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

O percurso de formação docente é um processo complexo e essencial para a construção da identidade profissional dos licenciados/graduandos. Esse percurso não se delimita apenas à obtenção de um diploma, mas engloba uma série de etapas que visam à formação do professor, promovendo o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências necessárias para enfrentar os desafios da sala de aula.

A primeira etapa ocorre durante a formação inicial, geralmente nos cursos de graduação por meio do PIBID e os ECS (estágio curricular supervisionado). Dessa maneira, é fundamental o contato com a prática pedagógica por meio de programas como o PIBID, no qual os acadêmicos têm a oportunidade de observar e vivenciar a realidade escolar em movimento.

Após essa formação inicial, o desenvolvimento profissional do professor/discente deve proceder atualizando-se por meio de diversas capacitações. Este processo de aprendizado se faz necessário, já que o campo da educação está em constante transformação, exigindo que os educadores se atualizem em relação às suas metodologias e abordagens.

Segundo Schön (2000), Perrenoud et al. (2001, p. 223), afirmam que “tornar-se um professor (...) é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação.” Segundo os autores, ser professor/a profissional é se adaptar a situações inéditas, aprendendo a partir da experiência. É neste sentido que Freire (1991, p. 58) afirma que: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Diante dessa exposição, Tardif e Lessard (2014), compreendem a docência como uma atividade de trabalho desenvolvida em organizações em que os/as professores/as interagem com outros indivíduos, com os quais realizam trocas. Essa atividade pode ser compreendida no desenvolvimento do próprio PIBID, haja vista que o projeto faz uma articulação de saberes entre um professor supervisor já atuante e o aluno da graduação (pibidiano).

Assim, a construção da identidade profissional docente é um processo complexo e desafiador. Diante disso, faz-se necessário pontuar como o PIBID pode corroborar na superação dessas barreiras que ainda existem na





articulação entre teoria e prática na educação básica. Logo, ao longo do trabalho serão feitos comentários sobre essa construção na iniciação à docência.

### 3 A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao longo dos últimos anos, o PIBID consolidou-se como um programa de suma importância para a formação de licenciandos das mais diversas áreas do saber. Por inserir o aluno da graduação em seu *locus* de trabalho, percebe-se que o incentivo do PIBID perpassa o valor simbólico das bolsas, estando, sobretudo, em seu caráter de produção de conhecimento na própria escola básica. Sobre isso, Silva, Cardoso e Cunha afirmam:

O PIBID, sobretudo, é uma forma de proporcionar aos licenciandos o contato direto com a Escola Básica, desde os primeiros anos da graduação, preparando-os para a atuação em sala de aula. Esse também é um espaço que promove uma continuidade na formação docente de professores em exercício, pois, esses são agentes essenciais para estabelecer a interação dos licenciandos com o campo escolar (Silva; Cardoso; Cunha, 2022, p.13)

Face ao exposto, pode-se afirmar que o contato com a escola básica prepara o discente da graduação para uma melhor reflexão sobre as idiosincrasias do fazer docente, em que os sujeitos (aluno da graduação e supervisor) atuam dialogicamente em uma troca de conhecimentos.

Ainda é importante ressaltar como a prática supervisionada do PIBID conduz o pibidiano/discente a aprendizagens significativas, baseadas em metodologias apropriadas para o contexto de sala de aula. (Carvalho, 2024).

Dito isto, o subprojeto de Letras, do ciclo de 2024-2026, está estruturado conforme as orientações das diretrizes da portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que regulamenta o PIBID no edital nº 10/2024, destacando-se, em seu percurso, as seguintes metas e objetivos:

- I - incentivar a formação de professores da educação básica em nível superior e fortalecer os cursos de licenciatura das IES participantes; II - enriquecer a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; III - promover a integração entre a educação superior e a educação básica, estabelecendo a colaboração mútua entre IES, redes de ensino e escolas em prol da formação inicial de professores; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública





de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar; V - valorizar as escolas públicas de educação básica como espaço privilegiado dos processos de formação inicial para o magistério, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes; VI - contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos; VII - induzir a pesquisa, a extensão e a produção acadêmica, de modo colaborativo, com base no contexto escolar; VIII - contribuir para o aprimoramento de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das IES, a partir das experiências do PIBID; e IX - propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (Brasil, 2024, p.2).

Com base nas disposições desse edital, espera-se que haja uma valorização da formação docente, bem como a integração entre a universidade e a escola básica, haja vista que o programa fortalece a construção de saberes por meio da articulação entre teoria e prática. Assim, é por meio dessa inserção que o aluno conhece a rotina e os espaços da escola, além de contribuir para a consolidação dos cursos de licenciatura no país.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, no âmbito do PIBID, ocorre uma formação concreta, tendo em vista a ambientação nos espaços em que os participantes estão inseridos, o que proporciona dinamicidade ao processo pedagógico. Assim, o percurso promovido por esse programa estimula uma formação contextualizada e reflexiva.

Vale salientar que essa articulação entre o profissional que já atua (supervisor da escola básica) e o estudante em processo de formação (pibidiano) é consciente e pautada no diálogo, uma vez que, nessa etapa, professor e aluno trocam saberes e aprendem com as vivências do programa, promovendo a integração entre teoria e prática.

## 4 APRENDIZADOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proporciona ao licenciando vivências que extrapolam o campo teórico,



permitindo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais o que favorece a construção gradual de uma identidade profissional docente.

Assim, ao vivenciar no cotidiano escolar desde os primeiros anos da graduação, o discente é convidado a refletir criticamente sobre os processos educativos e a posicionar-se enquanto futuro professor, o que contribui para uma formação mais sólida, contextualizada e comprometida com a realidade da educação pública brasileira.

A atuação nas escolas da rede pública por meio do PIBID permite ao licenciando o contato direto com os desafios reais do fazer docente, exigindo que ele desenvolva, na prática, uma série de habilidades pedagógicas fundamentais para o exercício profissional. Entre essas habilidades, destacam-se a capacidade de planejar aulas, adaptar metodologias ao perfil dos alunos, lidar com a diversidade em sala, utilizar recursos didáticos de forma criativa, desenvolver estratégias para a gestão da aprendizagem, além de outras.

Durante esse processo, os pibidianos se deparam com diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, o que os instiga a pensar em práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a realidade dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Além disso, os momentos de observações e intervenções em sala são acompanhados por discussões teóricas que auxiliam na ressignificação das experiências vividas, permitindo que o licenciando compreenda o porquê de determinadas escolhas pedagógicas e os efeitos que elas provocam no processo de ensino-aprendizagem. Todo esse processo/percurso é orientado por um professor da área nesse caso o supervisor do PIBID.

Outro ponto fundamental é a aprendizagem sobre a gestão de sala de aula. Ao estar inserido no ambiente escolar, o pibidiano compreende que o ato de ensinar envolve não apenas transmitir conhecimentos, mas também saber lidar com conflitos, promover o respeito mútuo, manter o vínculo com os alunos e incentivar a participação de todos. Essas experiências práticas se tornam, assim, oportunidades de amadurecimento profissional, uma vez que colocam o licenciando em contato com as múltiplas dimensões da prática docente — intelectual, relacional e ética.

Conforme destacam Tardif (2014) e Nóvoa (1992), a formação de professores deve considerar a docência como uma prática social complexa, que se constrói no entrelaçamento de saberes: o saber científico, o saber



pedagógico e o saber da experiência. Sobre isso Silva, Gonçalves e Paniágua (2017) salientam sobre a importância desse projeto:

(...) o programa tem impacto positivo na formação dos novos profissionais, visto que conhecendo e enfrentando as dificuldades impostas no dia a dia é possível uma nova forma de educar buscando a construção da técnica embasada nas teorias para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem para os educandos (Silva; Gonçalves; Paniágua, 2017, p. 3)

O PIBID, nesse sentido, atua como catalisador dessa formação ampla, pois aproxima o licenciando dos múltiplos saberes que compõem o cotidiano escolar, exigindo dele uma postura investigativa e reflexiva diante das práticas que presencia e vivencia.

## **5 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Ao mesmo tempo em que desenvolvem-se habilidades pedagógicas, o licenciando constrói, ao longo da experiência no PIBID, também sua identidade profissional. Esse processo é contínuo, marcado pelas interações com os diversos sujeitos do contexto escolar, pelas reflexões acerca da prática docente e pela percepção do papel social do professor.

A construção da identidade docente não acontece de maneira aleatória, mas se dá por meio de vivências significativas que possibilitam ao futuro professor se reconhecer enquanto agente de transformação social. A convivência com professores experientes, o diálogo com colegas da licenciatura e o enfrentamento dos desafios do ensino contribuem para que o licenciando desenvolva uma postura crítica e comprometida com uma educação emancipadora. Logo, pode-se afirmar “que a experiência adquirida no PIBID certamente contribui para amenizar o choque com a realidade do professor no início de sua profissão docente” (Brandt, 2019).

Nesse processo, os pibidianos passam a se perceber como parte integrante da instituição escolar, participando ativamente das rotinas pedagógicas, das reuniões, dos conselhos de classe, dos projetos extracurriculares e de outras práticas institucionais. Isso fortalece o sentimento de pertencimento e de responsabilidade com o espaço educativo, aspectos fundamentais para a consolidação da identidade profissional.



Além disso, a experiência no PIBID contribui para superar visões idealizadas ou reducionistas sobre o magistério. Ao vivenciar de perto as contradições e os potenciais da escola pública, o licenciando passa a compreender a docência em sua complexidade, o que lhe permite elaborar um projeto profissional mais realista e comprometido com os princípios democráticos da educação. Essa vivência, como defendem Zeichner (2010) e Garcia (1999), é essencial para a formação de professores reflexivos e críticos, capazes de atuar em contextos desafiadores e em constante transformação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, A iniciação à docência constitui um momento de fundamental importância na formação de professores, especialmente quando ocorre durante a graduação, por meio de programas como o PIBID. Tal experiência proporciona aos licenciandos um contato direto com o ambiente escolar, o que contribui significativamente para a construção de sua identidade docente.

Logo, pode-se afirmar que a inserção dos licenciandos no contexto da Educação Básica ainda durante a formação inicial possibilita, de fato, a redução da distância entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada nas escolas. O que promove uma aproximação de espaços de reflexão crítica, nos quais os futuros professores podem compreender de forma mais concreta como a teoria pode dialogar com as realidades escolares.

Além disso, essa vivência oferece uma compreensão mais realista e crítica da escola pública, ao mesmo tempo em que possibilita a construção da profissionalidade docente por meio da interação direta com professores experientes e estudantes. Outro aspecto relevante é o fortalecimento do vínculo entre universidade e escola, promovendo uma troca mútua de saberes: as instituições escolares se beneficiam das contribuições pedagógicas dos pibidianos, enquanto as universidades formam profissionais mais preparados e conscientes de sua atuação. Tais afirmação respondem as perguntas que nortearam o estudo.

Portanto, os aprendizados adquiridos na iniciação à docência ultrapassam os aspectos técnicos e teóricos. Eles envolvem a formação de um sujeito ético, crítico e socialmente comprometido, que se reconhece não



apenas como professor em formação, mas também como pesquisador de sua própria prática. Essa perspectiva fortalece o compromisso com a educação pública e contribui para a preparação de profissionais mais engajados com os desafios e possibilidades do exercício docente.

## 7 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da concessão de bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, bem como da Universidade Estadual de Alagoas, pelo suporte acadêmico e institucional.

## REFERÊNCIAS

BRANDT, Leocla Vanessa. **A importância do PIBID para a reflexão da teoria e a prática dos acadêmicos de Educação Física Licenciatura da UFSM: educação inovadora e transformadora.** In: COMPARTILHANDO SABERES – MOSTRA DE TRABALHOS PIBID/UFSM, 2019, Santa Maria. Anais [...]. Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Leocla-Vanessa-Brandt-A-importancia-do-PIBID-para-a-reflexao-da-teoria-e-a-pr%C3%A1tica>. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 10, de 14 de março de 2024: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, n. 52, p. 61, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 31 mar. 2026.

CARVALHO, M. A. de (org.). **Como eu me torno (tornei) professor(a)? Experiências do PIBID UFES** – edição 2022-2024. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

GARCIA, C. M.. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.





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

SILVA, E. L. da; CARDOSO, S. C.; CUNHA, S. J. O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência na Universidade Federal de Sergipe e seus contributos para a formação de professores. In: MAYNARD, D. C. S.; COSTA, P. R. S. M.; SILVA, E. L. da (org.). **Formação docente no PIBID: relatos de experiências colaborativas da UFS com educação básica**. São Cristóvão: Editora UFS, 2022.

SILVA, S. da; GONÇALVES, M. D.; PANIÁGUA, E. R. M. A importância do PIBID para formação docente. In: EMICULT – ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., 2017, [local não informado]. Anais [...]. [S. l.]: EMICULT, 2017. p. 1–11.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de R. C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 379–404, 2010.



## REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A TRAJETÓRIA ACADÊMICA

FERREIRA, Daniel Barbosa<sup>1</sup>  
Freitas, Inalda Maria Duarte de<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da interação entre ensino superior e educação básica, para tanto, abordaremos as experiências de um estudante da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) que atuou durante 18 meses como residente e seis meses como estagiário na Escola Estadual Aurino Marciel. De acordo com a proposta do Programa Residência Pedagógica - PRP fornecido pela capes, cabe ao residente planejar, evoluir e executar atividades que estimulem o interesse pela busca do conhecimento. Durante a execução do projeto os residentes são capacitados pelo docente orientador e contam com o apoio de um professor preceptor da escola a qual vão exercer suas atividades, também, como estagiário da citada escola. Quanto as estratégias didáticas, o principal tipo de pesquisa foi um estudo de caso. Foram abordadas experiências metodológicas aplicadas pelos residentes e refletiram a cerca da contribuição entre teoria e prática. De acordo com a proposta do PRP percebe-se através dos relatos dos residentes grande aprendizados e experiências para o graduando, o aluno é extremamente beneficiado por aprender através de metodologias diferenciadas e relevantes a serem aplicadas. Para tanto, abordaremos neste relato uma breve introdução a respeito da importância do estágio supervisionado para o mesmo graduando, discutiremos a respeito dos projetos da residência

- 1 Graduado em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Universidade Estadual de Alagoas *Campus I* [danielbarbosaf01@gmail.com](mailto:danielbarbosaf01@gmail.com)
- 2 Doutora em Educação, atualmente é professora aposentada pela Universidade Estadual de Alagoas, *campus I*, [inalda@uneal.edu.br](mailto:inalda@uneal.edu.br)





pedagógica e do estágio, em seguida apresentaremos uma contextualização sobre a escola e a implantação dos projetos na escola Aurino Marciel, e por fim, uma conclusão a respeito dos resultados obtidos.

**Palavras-chave:** residência pedagógica; estágio; formação docente.

**Abstract:** This article aims to reflect on the importance of the interaction between higher education and basic education. To this end, we will discuss the experiences of a student from the Universidade Estadual de Alagoas who worked for 18 months as a resident and six months as an intern at Escola Estadual Aurino Marciel. According to the proposal of the Pedagogical Residency Program (PRP) provided by CAPES, the resident is responsible for planning, developing, and carrying out activities that stimulate interest in the pursuit of knowledge. During the execution of the project, residents are trained by a supervising professor and receive support from a mentor teacher at the school where they carry out their activities, also serving as interns at the same institution. Regarding didactic strategies, the main type of research conducted was a case study. Methodological experiences applied by the residents were addressed, along with reflections on the contribution between theory and practice. In accordance with the PRP proposal, it is evident from the residents' reports that the program provides significant learning and experience for undergraduate students. School students greatly benefit from learning through differentiated and relevant methodologies. Therefore, this report will present a brief introduction on the importance of supervised internships for undergraduate students, followed by a discussion of the pedagogical residency and internship projects. Next, we will provide a contextualization of the school and the implementation of the projects at Aurino Marciel School, and finally, a conclusion regarding the results obtained.

**Keywords:** pedagogical residency; internship; teacher education.



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estágio supervisionado constitui um dos pilares fundamentais na formação do graduando em Licenciatura, representando o elo entre a teoria aprendida na universidade e a prática docente realizada em sala de aula. Previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), na Lei de estágio 11.788 de 2008. Pois, o estágio é uma exigência curricular obrigatória nos cursos de licenciatura e possui o papel essencial de proporcionar ao futuro professor o contato direto com o cotidiano escolar, permitindo-lhe compreender a dinâmica educacional em sua complexidade.

Durante o estágio supervisionado, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas reais, observando as práticas de ensino, a gestão da sala de aula, os desafios enfrentados por professores e alunos, além das interações institucionais. Essa vivência promove o desenvolvimento de competências didático-metodológicas e a capacidade de refletir criticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem, aspectos centrais para uma atuação docente consciente e transformadora.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa que visa a qualificação e o aperfeiçoamento do graduando do ensino superior de uma Universidade Pública. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) oferece oportunidades para o discente graduando de um curso de licenciatura obter experiência durante a sua graduação, através de uma formação inicial com o intuito de estabelecer uma relação teórico-prática na educação básica.

A Residência Pedagógica surge a partir da necessidade de estabelecer conexões entre a instituição de ensino superior e as escolas de educação básica, grande parte dos graduandos de licenciatura enfrentam grandes dificuldades no início da carreira docente, parte dos anseios estão relacionados a carência de experiências e possibilidades de exercerem a docência durante a graduação. Dessa forma, o Programa Residência Pedagógica vem contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos, valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional, visto que, o licenciando tem a oportunidade de trabalhar com um professor preceptor o qual tem a responsabilidade de supervisionar o residente, bem



como, o professor universitário, o orientador e coordenador do projeto do PRP em orientar, acompanhar e avaliar o discente universitário.

O objetivo dessa pesquisa é refletir sobre a importância do estágio supervisionado, assim como estabelecer relações e contribuições por meio das experiências obtidas ao aplicar a proposta do programa da residência. Quanto as estratégias didáticas, o principal tipo de pesquisa foi um estudo de caso. Foram abordadas experiências metodológicas aplicadas pelos residentes e refletiram a cerca da contribuição entre teoria e prática. Como aporte teórico na pesquisa utilizamos Calderano (2012), Pimenta; Lima (2006), Freitas (2010) e outros. A conclusão a respeito dos resultados obtidos, apresenta bons resultados com novas reflexões acerca da discussão sobre o tema.

## **2 METODOLOGIA**

Quanto as estratégias didáticas o principal tipo de pesquisa foi um estudo de caso, amparada em leituras de cunho bibliográfico. Utilizou a técnica de observação que teve como instrumento um roteiro para anotações dos fatos observados. Assim sendo, as leituras realizadas fomentaram aprendizagens significativas no desenvolvimento metodológico para o acadêmico.

Dessa forma, a presente pesquisa veio abordar de forma sucinta a importância da práxis vivenciada no PRP, bem como no ECS diante da vivência no percurso desse contexto e sua contribuição na preparação dos jogos didáticos. A gameficação analógica trata de utilizar elementos, jogos de tabuleiro, cartas, recursos visuais e dinâmicas em grupo para estimular a aquisição de conhecimento. Tivemos outra dinâmica muito importante entre os jogos aplicados que foi o quiz, tanto no período da residência quanto no estágio durante as aulas foram aplicados vários quizzes.

A prática nas salas de aula foi efetuada a partir de jogos didáticos, leituras de diversos gêneros, reescritas de textos e produções dos alunos que foram orientadas, planejadas e desenvolvidas com o apoio da orientadora e do preceptor do PRP e também do ECS. Pois, “esses conteúdos encontram geralmente sua ‘consagração’ no estágio supervisionado” (Candau, 2017, p. 45). Assim, seguimos trabalhando as estratégias didáticas através das normas e dos princípios norteadores dos jogos.



As estratégias metodológicas dessa investigação buscaram princípios norteadores estudando vários autores para alicerçarem a pesquisa, delimitando que, “nas situações didáticas específicas depende de uma concepção metodológica” (Libâneo, 2017, p. 164). E foi através desta concepção que o estudo gerou um novo olhar sobre a aprendizagem, tanto das escolas campo quanto na universidade com os resultados dessa experiência.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O estágio supervisionado é um percurso o qual todo graduando deve percorrer, tem como objetivo promover ao estudante universitário experiência em sua futura área de atuação. Aos graduandos de licenciatura o estágio é primordial e obrigatório, por meio da vivência na escola o estagiário consegue obter um olhar diferenciado para a sala de aula. Existem duas modalidades de estágio, o primeiro tipo de estágio segue-se com a ideia de observação, o estágio I, tem como objetivo possibilitar ao graduando um primeiro contato com a escola, o professor e a metodologia utilizada por ele, o segundo tipo de estágio está relacionada a regência, dessa forma, o estagiário passa a planejar e ministrar suas primeiras aulas. Segundo Freitas:

Por Estágio Supervisionado entendemos as atividades curriculares obrigatórias, que o aluno mestre terá que realizar na Universidade e junto à comunidade, após a orientação e o acompanhamento do professor orientador, no sentido de que o estagiário, futuro educador, desempenhe um exercício significativo com relação a ele próprio e a comunidade que irá atuar (Freitas, 2011, p. 21-22).

O Estágio Curricular Supervisionado é indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura, é um processo de aprendizagem necessário a um futuro profissional que deseje realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição.

O objetivo do estágio é possibilitar experiência ao universitário para que ele possa alinhar o conhecimento a prática, através do convívio na



escola, o estagiário pode refletir acerca da forma em que a educação está sendo levada para as escolas.

Dessa forma, ele pode refletir em como podemos formar cidadãos críticos capazes de estabelecer influências positivas na sociedade em que vivem, produzindo estudos e uma pesquisa como esta. Como afirma Pimenta, “Essa produção foi sendo elaborada a partir da análise crítica da nossa realidade educacional escolar” (Pimenta, 2001, p. 38-39). A profissão de professor exige a prática de pesquisa durante sua prática durante o estágio.

Ao realizar o estágio esperamos que o graduando seja capaz de desenvolver habilidades que o ajude em sua futura área de atuação, consiga aprimorar técnicas relacionadas ao ensino e a aprendizagem e acima de tudo possa aprender com as metodologias utilizadas pelos professores/orientador/supervisor. É importante que o estágio possa levar o graduando a observar o ambiente escolar e suas responsabilidades para um ensino de qualidade.

Além de analisar os métodos de ensino o estágio tem como objetivo detectar possíveis carências que costumam ocorrer nas escolas, tanto em relação a estrutura como na formação dos alunos. Dessa forma, busca-se estabelecer uma conexão entre a educação básica e a universidade, para que ambos possam realizar um trabalho voltado para a melhoria da educação no Brasil.

A Residência Pedagógica faz parte de uma política pública vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), voltada à qualificação da formação de professores em cursos de licenciatura. Sua proposta central é promover a imersão dos licenciandos nas escolas de educação básica, por meio de uma vivência mais aprofundada, sistemática e reflexiva do cotidiano escolar, sob a orientação de docentes da universidade e de uma escola (coordenadores institucionais e preceptores escolares), são professores experientes tanto da universidade quanto da rede pública de ensino.

Diferentemente de uma experiência tradicional em estágio, o estágio supervisionado atrelado a residência pedagógica propiciam uma formação longa e contínua, na qual os residentes participam ativamente de atividades de observação, planejamento, regência e avaliação do processo de ensino - aprendizagem. Essa prática estendida fortalece a articulação entre teoria e





prática, contribui para o desenvolvimento da identidade docente e estimula o compromisso com uma educação crítica, inclusiva e de qualidade.

Ao inserir o licenciando de forma mais efetiva no ambiente escolar, a Residência Pedagógica também permite uma compreensão mais ampla dos desafios educacionais contemporâneos, favorecendo a construção de estratégias didáticas inovadoras e contextualizadas.

O Programa de Residência Pedagógica do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas tem como título o subprojeto intitulado como “ A formação docente em diálogo com a residência pedagógica: a gamificação analógica como melhoria do ensino e aprendizagem na educação básica”. Dado início em novembro de 2023 o PRP começou com capacitações ministradas pelos coordenadores do PIBID e PRP, nessas aulas iniciais aprendemos as atribuições de um residente e a importância do projeto tanto para a universidade como também para a Educação Básica. Nas orientações iniciais buscamos conhecer o preceptor que nos acompanharia e o grupo de residentes que trabalharia em conjunto na mesma escola, juntos, buscamos relacionar a proposta do projeto com as ideias que iam fluindo a partir do momento de planejar.

A proposta do projeto surge de uma necessidade real, na busca por tornamos docentes capacitados, a residência pedagógica nos ajudou a aprender com as metodologias utilizadas pelos professores preceptores e juntos buscamos trazer a gamificação como uma proposta de melhoria para o ensino.

Diante da proposta do projeto grande parte dos residentes demonstraram dificuldades de compreender a proposta do subprojeto, dessa forma, tivemos reuniões teóricas para auxiliar o entendimento do que é ser um professor e como podemos fornecer ajuda para a formação crítica e social do aluno. Pois, “este debate é constituído basicamente pela questão dos saberes necessários aos professores em formação para dar conta do seu contexto de ensino, considerando as necessidades históricas da sociedade” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 76).

Por meio da constatação dos autores percebemos a importância da profissão docente para a sociedade, o Programa da Residência Pedagógica foi criado para ajudar os graduandos a entender o papel do professor e saber que a realidade vivida pelo aluno precisa ser considerada.





Pode-se dizer que o motor que anima e dá sentido ao estágio –tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas –é a busca da relação contínua –possível e necessária –entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. [...] Importa analisar o que acontece, como, por que, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada (Calderano, 2012, p. 251).

Além das aulas teóricas ministradas com o intuito de entender o nosso papel como futuro professor, tivemos capacitações para nos ajudar a levar o assunto alinhando com a proposta da gameificação, a preparação prévia para ir à escola foi extremamente relevante pois facilitou a adaptação e preparação para os possíveis problemas da realidade escolar.

O subprojeto do curso de letras do campus I vem proporcionar aos residentes prática no cotidiano nas escolas no que concerne ao planejamento escolar, cabe ao residente desenvolver práticas que estimulem a práxis da leitura nas escolas tendo a gameificação analógica como perspectiva de ensino.

Como residente da Escola Estadual Aurino Marciel eu e os outros residentes buscamos utilizar os conhecimentos adquiridos nas formações para levar aos alunos. Durante as aulas sabíamos que deveríamos cumprir com o programa de conteúdos estabelecidos pela escola, dessa forma, enfrentamos algumas dificuldades para realizar dinâmicas que tivessem relação com os conteúdos trabalhados no 7º (sétimo) ano.

Nesse sentido, tivemos uma experiência muito interessante ao trabalhar com a gameificação analógica na sala de aula, ministramos as aulas sobre pronomes (possessivos, relativos, tratamento etc.), após a aula ministrada fizemos dinâmicas para que eles usassem uma lista de pronomes que estavam no quadro e criassem histórias usando todos eles relacionando a algumas palavras aleatórias listadas nos quadros. As dinâmicas foram sucessos, pudemos avaliar as dificuldades deles com a escrita e eles puderam exercitar suas criatividade alinhado com a prática usadas do assunto que havia sido estudado.

Outra dinâmica bastante relevante para relatar foi a aplicação de quiz, durante o período da residência, juntamente com as duplas outras realizamos vários quizzes para que eles pudessem fixar o conhecimento obtido durante a ministração das aulas. Os resultados dessa prática pedagógica



foram consideráveis, a aplicação do quiz ajudou a concentração e interesse dos alunos na hora das aulas, criou uma relação divertida entre professor e aluno, motivou os alunos e ajudou para que eles exercitassem o pensamento, estudo e o trabalho em equipe. Trabalhar com a gameificação analógica foi um grande desafio pois exige que nós futuros professores saíamos da zona de conforto e ir além do tradicionalismo na educação.

A gameificação analógica auxiliou também durante o estágio supervisionado, pois, o estágio e o PRP estão juntos de alguma maneira, um ajudando o outro.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão entendemos que, o estágio supervisionado representa uma etapa indispensável na formação inicial dos licenciandos, constituindo-se como um espaço privilegiado de articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar. Ao possibilitar a vivência real do cotidiano educacional, o estágio contribui significativamente para a construção da identidade docente, o desenvolvimento de habilidades profissionais e a compreensão crítica das múltiplas dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Mais do que uma exigência curricular, o estágio supervisionado assume um papel formativo essencial, ao promover a reflexão sobre a prática, o planejamento pedagógico, a mediação didática e o relacionamento com alunos e demais membros da comunidade escolar. Essa experiência proporciona ao futuro professor não apenas o domínio de conteúdos, mas também a capacidade de atuar com sensibilidade, ética e compromisso social.

Dessa forma, reforçamos a importância de que o estágio seja realizado de maneira planejada, orientada e acompanhada, garantindo ao licenciando condições efetivas de aprendizagem e crescimento profissional. Investir na qualidade dessa etapa formativa é, portanto, investir na valorização do magistério e na melhoria da Educação Básica, que depende diretamente de professores bem preparados, críticos e comprometidos com a transformação da realidade Educacional Brasileira.

Sintimo-nos privilegiados por ter participado de uma ação tão importante durante a formação acadêmica, a participação dos programas de



estágio, Iniciação à Docência, a Residência Pedagógica que nos ajudou a desenvolver a segurança necessária para nos sentirmos capazes de exercer a profissão docente.

Trabalhar com professores que já atuam na educação básica nos ajudaram a aprender com as metodologias utilizadas por eles, práticas que pretendemos levar ou até mesmo melhorar, aprendemos como a pesquisa estamos alinhados com a prática, e com o professor da educação básica que deve manter-se sempre pesquisador.

A gameificação analógica torna o ensino e a aprendizagem dos alunos da escola campo mais divertido e eficaz, pudemos ver na prática como os alunos aceitam essa nova metodologia.

Por fim, compreendemos o valor de tais aplicações, neste relato buscamos evidenciar a importância do professor como uma prática social, alinhados as teorias estudadas durante o percurso, salientamos a importância de buscar novas metodologias para alcançar melhorias no ensino, destacamos a importância e contribuições ao trabalhar com o estágio na graduação. Sabe-se que grandes resultados foram obtidos e grandes experiências foram vivenciadas devido a prática do estágio durante a formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

CALDERANO, M. da A. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, M. da A. (Org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de fora: Editora UFJF, 2012. p. 237-260.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 126.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 279.

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

FREITAS, Inalda Maria Duarte de. **Avaliação do aluno como requisito essencial na prática de ensino, no estágio supervisionado na formação de professores**. Arapiraca: Prisma, 2010. p. 100.



LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 287.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio docência: diferentes concepções. **Revista Poesias** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2004-2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2001. p.199.



## PIBID EM MOVIMENTO: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO, RESILIÊNCIA E INOVAÇÃO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

NOGUEIRA, Cristiane da Penha Nascimento Nogueira<sup>1</sup>

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro<sup>2</sup>

GOMES, Ramon Andrade<sup>3</sup>

UCHOA, Nicole dos Santos<sup>4</sup>

SILVA, Williane Gomes da<sup>5</sup>

MELO, Keise Marfisa da Silva<sup>6</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisa os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Acre, núcleo “Educação Bilíngue de Surdos”, na formação de futuros professores, com o objetivo de destacar como as vivências no ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento da identidade docente, da resiliência e da inovação pedagógica. Adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de memoriais reflexivos de quatro bolsistas, com base nos procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), buscando identificar eixos temáticos

- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre, supervisora Pibid/UFAC, professora da área de Libras do Instituto Federal do Acre – IFAC, e-mail cristiane.nogueira@ifac.edu.br.
- 2 Doutora em Letras, Linguagens e Identidade pela Universidade Federal do Acre, coordenadora Pibid/UFAC, professora da área de Libras da Universidade Federal do Acre e-mail vivian.vargas@ufac.br
- 3 Licenciando em Letras/Libras pela Universidade Federal do Acre, bolsista Pibid/UFAC, no Instituto Federal do Acre - IFAC, e-mail ramon.gomes@sou.ufac.br
- 4 Licenciando em Letras/Libras pela Universidade Federal do Acre, bolsista Pibid/UFAC, no Instituto Federal do Acre - IFAC, e-mail nicole.uchoa@sou.ufac.br
- 5 Licenciando em Letras/Libras pela Universidade Federal do Acre, bolsista Pibid/UFAC, no Instituto Federal do Acre – IFAC, e-mail williane.gomes@sou.ufac.br
- 6 Licenciando em Letras/Libras pela Universidade Federal do Acre, bolsista Pibid/UFAC, no Instituto Federal do Acre – IFAC, e-mail keise.melo@sou.ufac.br





recorrentes em suas trajetórias formativas. Os resultados revelaram que os participantes enfrentaram desafios de adaptação a novas dinâmicas escolares e mudanças inesperadas, utilizando essas experiências para aprofundar estudos em metodologias específicas, como o ensino de Libras como L2. Observou-se forte engajamento em práticas colaborativas, com participação ativa no planejamento e na troca de experiências com supervisores e pares, fortalecendo a construção de uma comunidade de aprendizagem. A autoavaliação emergiu como componente relevante do processo formativo, com os bolsistas reconhecendo a necessidade de aprimorar sua postura profissional e desenvoltura em sala de aula. Destacou-se, ainda, o progresso na utilização de tecnologias digitais e na criação de recursos didáticos inovadores, como jogos e aplicativos. A análise foi embasada nos estudos de Gatti (2010), Tardif (2014) e Moran (2015). As experiências proporcionadas pelo programa mostram-se relevantes para a construção de uma prática docente reflexiva e comprometida com a diversidade. A imersão no cotidiano escolar contribui para a consolidação da formação docente por meio da articulação entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Formação Docente, PIBID, Prática Reflexiva, Inovação Pedagógica.

**Abstract:** This study analyzes the impacts of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) at the Federal University of Acre, specifically the “Bilingual Education for the Deaf” nucleus, on the training of future teachers, aiming to highlight how school environment experiences contribute to the development of teaching identity, resilience, and pedagogical innovation. A qualitative approach was adopted, based on the analysis of reflective memorials from four scholarship holders, following the procedures of Bardin’s (2011) Content Analysis to identify recurring thematic axes in their formative trajectories. The results revealed that participants faced challenges in adapting to new school dynamics and unexpected changes, using these experiences to deepen studies in specific methodologies, such as teaching Libras as L2. A strong engagement in collaborative practices was observed, with active participation in planning and exchanging experiences with supervisors and peers, strengthening the learning community. Self-assessment emerged as a relevant component of the formative process, with the scholarship holders recognizing the need to improve their professional





posture and classroom performance. Furthermore, progress in the use of digital technologies and the creation of innovative teaching resources, such as games and applications, was highlighted. The analysis was based on the studies of Gatti (2010), Tardif (2014), and Moran (2015). The experiences provided by the program prove to be relevant for building a reflective and diversity-committed teaching practice. Immersion in the school routine contributes to the consolidation of teacher education through the articulation of theory and practice.

**Keywords:** Teacher Training, PIBID (Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation), Reflective Practice, Pedagogical Innovation.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido pauta de intensos debates e políticas públicas que buscam aproximar a teoria acadêmica da prática vivenciada no chão da escola. Historicamente, os cursos de licenciatura enfrentam o desafio de superar a dicotomia entre os conhecimentos teóricos trabalhados na universidade e as demandas reais do cotidiano escolar, o que frequentemente resulta em um sentimento de despreparo entre os recém-formados ao ingressarem na profissão (GATTI, 2010).

Nesse contexto, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgem como iniciativas estratégicas para qualificar a formação inicial de docentes, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica ainda durante a graduação.

Instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir de 2007, o PIBID tem como objetivo central promover a inserção dos estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica, contribuindo para o aprimoramento da qualidade da educação básica e para a valorização do magistério.

Tais programas, ao promoverem essa imersão, fomentam o desenvolvimento de saberes e competências indispensáveis à prática profissional, em um movimento que articula universidade e escola na corresponsabilidade pela formação dos futuros professores (Pimenta; Lima, 2012).

O presente trabalho, alinhado à temática do II Congresso Norte-Nordeste PIBID (CONENORT), “PIBID em Movimento: Diversidade, Inovação e Resistência na Formação Docente”, debruça-se sobre as experiências formativas de bolsistas, analisando como suas vivências contribuem para a construção da identidade docente.

Partimos do pressuposto de que a identidade profissional não é um dado inato ou estático, mas um processo contínuo de construção, marcado por interações, desafios, conquistas e reflexões que se desenvolvem ao longo de toda a carreira (Nóvoa, 1995). Dessa forma, a análise das narrativas dos bolsistas permite compreender como os processos de socialização profissional, de enfrentamento de adversidades e de experimentação pedagógica moldam a constituição de um professor comprometido com a educação pública.



Assim, o objetivo deste estudo é analisar, por meio de memoriais reflexivos, os impactos do PIBID na constituição de uma prática pedagógica resiliente, inovadora e comprometida com a diversidade. Especificamente, buscamos: identificar os desafios enfrentados pelos bolsistas no processo de adaptação ao ambiente escolar; compreender como as práticas colaborativas contribuem para a aprendizagem profissional; analisar o papel da autoavaliação na formação de uma postura reflexiva; e investigar como a utilização de tecnologias digitais e recursos inovadores dinamiza a prática pedagógica dos futuros docentes.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de dar voz aos próprios sujeitos em formação, valorizando suas percepções, sentimentos e aprendizados como elementos constitutivos de uma formação docente significativa. Além disso, este trabalho contribui para a reflexão sobre como os programas de iniciação à docência podem fortalecer a diversidade, a inovação e a resistência na formação de professores nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

## **2 METODOLOGIA**

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, que valoriza a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, considerando o contexto em que estão inseridos e as relações que estabelecem com o mundo (Bogdan; Biklen, 1994). A pesquisa qualitativa, conforme destaca Minayo (2001), trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O dispositivo metodológico central para a coleta de dados foi o memorial reflexivo, um instrumento potente para a formação e a pesquisa em Educação, pois permite ao sujeito narrar e ressignificar sua trajetória, articulando experiências pessoais e profissionais em um exercício de autoria e reflexão (Souza, 2004).

A escrita de memoriais, conforme aponta Passeggi (2008), constitui uma prática autobiográfica que favorece a tomada de consciência sobre os processos de formação, permitindo que o sujeito se reconheça como



protagonista de sua própria história. No contexto do PIBID, os memoriais funcionam como registros vivos das experiências dos bolsistas, documentando seus avanços, dificuldades, descobertas e transformações ao longo do percurso formativo.

Foram analisados os memoriais de quatro bolsistas da Universidade Federal do Acre de um projeto de iniciação à docência, núcleo “Educação Bilíngue de Surdos” que relataram suas experiências ao longo de um semestre letivo. Os participantes, identificados por letras para assim preservar suas identidades, são: Pibid -A, Pibid – B, Pibid – C e Pibid – D. Cada um deles apresentou, em seus relatos, percepções singulares sobre o processo de inserção no ambiente escolar, revelando diferentes facetas da experiência formativa proporcionada pelo programa.

A análise dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

O processo analítico compreendeu três fases: a pré-análise, que envolveu a leitura flutuante dos memoriais e a organização do material; a exploração do material, com a codificação e a categorização dos dados; e o tratamento dos resultados, com a inferência e a interpretação dos achados à luz do referencial teórico adotado.

A partir desse percurso metodológico foram identificados quatro eixos temáticos centrais que estruturam a apresentação e a discussão dos resultados: adaptação e resiliência no ambiente escolar; prática colaborativa e aprendizagem profissional; prática reflexiva e autoavaliação; e inovação pedagógica e uso de tecnologias. Esses eixos emergiram da recorrência de temas nos relatos dos bolsistas e dialogam com a literatura sobre formação docente e iniciação à docência.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos memoriais reflexivos permitiu a identificação de quatro eixos temáticos que revelam os processos de desenvolvimento profissional



dos bolsistas. A seguir, cada eixo é apresentado e discutido à luz das narrativas dos participantes e do referencial teórico pertinente.

### 3.1 ADAPTAÇÃO E RESILIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

O ingresso no ambiente escolar é marcado por um período de adaptação que envolve a compreensão da cultura institucional, o estabelecimento de vínculos com a comunidade escolar e a construção de um lugar profissional naquele espaço. Esse processo, embora desafiador, é fundamental para a constituição da identidade docente, pois é no confronto com a realidade que o futuro professor começa a se reconhecer como profissional da educação.

A (O) bolsista Pibid - A relata com clareza esse momento: *“Neste mês de agosto, iniciei minhas atividades na nova escola, o que me exigiu um período de adaptação à equipe, aos alunos e à dinâmica do ambiente. No início, ainda não possuía muito contato com as turmas, mas procurei me envolver e participar ativamente das oficinas, demonstrando interesse e disposição para contribuir com o grupo.”*

O relato de Pibid - A evidencia que a adaptação não é um processo passivo, mas envolve uma postura ativa de busca por pertencimento e contribuição. Ao demonstrar “interesse e disposição”, a bolsista assume uma atitude proativa que é essencial para a construção de relações profissionais no ambiente escolar. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos na interação com os diferentes atores do contexto educacional, e que a capacidade de se adaptar a novas situações é uma competência fundamental para o exercício da profissão.

O bolsista Pibid -B, por sua vez, expressa sua frustração diante de uma mudança inesperada, mas demonstra resiliência ao transformar o obstáculo em oportunidade de crescimento: *“Fiquei um pouco chateado com a mudança repentina de escola, mas consegui aproveitar bem esse tempo para estudar e debater sobre metodologias de ensino de Libras como L2.”*

A experiência de Pibid - B é particularmente significativa, pois revela que a resiliência na formação docente não se limita à superação de dificuldades, mas inclui a capacidade de redirecionar esforços para o aprofundamento teórico e metodológico.

O estudo de metodologias de ensino de Libras como segunda língua (L2) demonstra, ainda, uma sensibilidade para as questões de inclusão





e diversidade linguística que são centrais na Educação contemporânea (Quadros, 2006). Essa atitude reflete o que Freire (1996) denomina de “curiosidade epistemológica”, ou seja, a disposição para transformar a curiosidade ingênua em uma busca rigorosa e metódica por conhecimento.

## 3.2 PRÁTICA COLABORATIVA E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

A interação com os pares e com o supervisor é um elemento central na formação dos bolsistas, configurando o que Imbernón (2010) denomina de “formação em comunidade”. O PIBID, ao promoverem o trabalho em equipe, criam condições para que os licenciandos desenvolvam competências de colaboração, negociação e partilha de saberes que são indispensáveis à prática docente.

Pibid – A destaca essa dimensão colaborativa ao afirmar que buscou *“participar de forma colaborativa, aprendendo com o novo supervisor e com as (os) demais bolsistas, além de me empenhar para desenvolver práticas que favorecessem a inclusão e o aprendizado dos alunos”*. Esse relato evidencia que a aprendizagem profissional no contexto do PIBID não ocorre de forma isolada, mas é mediada pelas relações estabelecidas com os diferentes sujeitos envolvidos no programa. O supervisor, nesse contexto, assume o papel de mediador entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, orientando os bolsistas na construção de uma prática pedagógica fundamentada e contextualizada.

Pibid - C reforça essa perspectiva ao afirmar que manteve *“um bom relacionamento com meus colegas de grupo e com o supervisor, participando ativamente das discussões e contribuindo com ideias para o planejamento das aulas”*. A participação ativa nas discussões e no planejamento coletivo é um indicador de engajamento e de comprometimento com o trabalho em equipe.

Nóvoa (1995) argumenta que a formação de professores deve valorizar a dimensão coletiva da profissão, superando o isolamento que historicamente caracteriza o trabalho docente.

Nesse sentido, o PIBID funciona como um espaço privilegiado para a construção de uma cultura profissional colaborativa, na qual os futuros professores aprendem a compartilhar experiências, a dialogar sobre suas práticas e a construir coletivamente soluções para os desafios educacionais.





Pibid - B também evidencia a importância das relações interpessoais ao relatar que *“estava muito animado para as aulas com os alunos, pois já havia construído relações com eles”*. Essa construção de vínculos afetivos e pedagógicos com os estudantes é um aspecto fundamental da docência, pois, como destaca Freire (1996), não existe ensino sem afetividade, e a relação professor-aluno é permeada por dimensões emocionais que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

### 3.3 PRÁTICA REFLEXIVA E AUTOAVALIAÇÃO

A capacidade de refletir sobre a própria prática é um dos pilares da formação docente contemporânea. Schön (2000) propõe o conceito de “profissional reflexivo” para designar aquele que é capaz de refletir na ação e sobre a ação, transformando a experiência em conhecimento profissional. Os memoriais analisados revelam um forte movimento de autoavaliação entre os bolsistas, indicando que o PIBID favorece o desenvolvimento dessa competência reflexiva.

Pibid - C apresenta uma autoavaliação particularmente elaborada e honesta: *“Considero que apresentei um bom desempenho durante esse período. [...] No entanto, optei por não atribuir a nota máxima, pois reconheço que ainda preciso aprimorar minha postura como professora, especialmente por ter ficado um período sem contato direto com crianças, o que influenciou um pouco minha desenvoltura nas primeiras atividades.”*

Esse relato é revelador de uma maturidade profissional em construção. Ao reconhecer suas limitações e identificar aspectos específicos a serem aprimorados, Pibid -C demonstra uma consciência crítica sobre o próprio desempenho que é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo. A escrita reflexiva, nesse sentido, funciona como um espelho que permite ao futuro professor analisar suas ações, identificar pontos fortes e fragilidades, e reconstruir seus saberes a partir dessa análise (Zeichner, 1993). A (O) bolsista complementa sua reflexão afirmando que *“esta etapa foi muito produtiva e representou um avanço significativo na minha formação docente”*, o que indica uma percepção positiva do processo formativo, mesmo diante das dificuldades reconhecidas.

Pibid - A também demonstra essa postura reflexiva ao afirmar: *“Considero que ainda estou em processo de adaptação, mas acredito que*



*consegui me destacar pela dedicação e pela vontade de aprender, evoluindo gradualmente no desempenho das ações do projeto.”* A consciência de estar “em processo” revela uma compreensão da formação docente como um percurso contínuo e inacabado, em consonância com o que Freire (1996) denomina de “inconclusão do ser humano”, princípio que fundamenta a necessidade permanente de formação e autoformação.

### 3.4 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E USO DE TECNOLOGIAS

Os relatos dos bolsistas também evidenciam a busca por práticas pedagógicas inovadoras, especialmente no que diz respeito à utilização de tecnologias digitais e à criação de recursos didáticos diferenciados. Essa dimensão é particularmente relevante no contexto educacional contemporâneo, no qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel cada vez mais central nos processos de ensino e aprendizagem (Moran, 2015).

Pibid – B relata com satisfação a produção de materiais didáticos autorais: *“Produzi minhas primeiras atividades escritas para os alunos do segundo ano e me senti muito satisfeito com o resultado.”* A elaboração de atividades próprias, adequadas ao perfil e às necessidades dos estudantes, é um indicador de autonomia pedagógica e de comprometimento com a qualidade do ensino. Esse processo de autoria docente, conforme destaca Nóvoa (1995), é fundamental para que o professor se reconheça como produtor de conhecimento, e não apenas como executor de propostas elaboradas por outros.

Pibid - D apresenta um relato especialmente entusiasta sobre seus avanços na utilização de tecnologias:

*“Pude constatar que tenho obtido excelentes resultados na criação de jogos e utilização de aplicativos de edição. As aulas sobre o uso dos aplicativos do PowerPoint e Canva têm sido fundamentais para o meu aprendizado. Desde as minhas primeiras experiências como docente, tenho observado um significativo progresso em minha prática pedagógica.”*

O relato de Pibid - D evidencia que a formação no âmbito do PIBID não se restringe aos saberes pedagógicos tradicionais, mas abrange também o letramento digital e a capacidade de utilizar ferramentas tecnológicas



para potencializar o processo educativo. A criação de jogos educativos e a utilização de aplicativos de edição representam estratégias de inovação pedagógica que dialogam com as demandas dos estudantes da educação básica, cada vez mais imersos na cultura digital (Riedner; Pischetola, 2021).

Pibid -D complementa afirmando que *“estou determinada a continuar evoluindo a cada dia, e minha experiência tem sido extremamente enriquecedora, pois consigo perceber claramente minhas melhorias, o que me deixa ainda mais motivada em cada momento de aprendizado”*. Essa percepção de progresso contínuo e a motivação que dela decorre são elementos fundamentais para a permanência e o engajamento na profissão docente.

A incorporação de tecnologias digitais e de metodologias ativas na prática dos bolsistas demonstra a capacidade dos futuros docentes de responderem criativamente aos desafios da sala de aula, em um movimento de resistência à monotonia e de busca por uma aprendizagem mais significativa e engajadora para os alunos.

Moran (2015) argumenta que as metodologias ativas, apoiadas por tecnologias digitais, colocam o aluno no centro do processo educativo, favorecendo a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico, competências essenciais para a formação cidadã no século XXI.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos memoriais reflexivos dos bolsistas do PIBID permite concluir que esses programas desempenham um papel insubstituível na formação de professores. A imersão no cotidiano escolar, mediada pela supervisão e pela colaboração entre pares, proporciona um terreno fértil para o desenvolvimento da identidade docente, marcada pela resiliência, pela reflexividade e pela inovação.

Os quatro eixos temáticos identificados neste estudo, a saber, adaptação e resiliência, prática colaborativa, prática reflexiva e inovação pedagógica, revelam que a formação proporcionada pelo PIBID vai muito além da simples observação ou reprodução de modelos. Trata-se de um processo complexo e multifacetado, no qual os bolsistas são desafiados a construir seus próprios caminhos, a enfrentar adversidades com criatividade e a refletir criticamente sobre suas ações. Esse processo, conforme evidenciado pelas narrativas



analisadas, contribui decisivamente para a constituição de profissionais comprometidos com a qualidade da educação pública.

As experiências vivenciadas pelos bolsistas, com seus desafios e conquistas, aceleram o processo de constituição profissional, permitindo que a articulação entre teoria e prática se materialize em ações pedagógicas conscientes e contextualizadas. Os relatos demonstram que, em movimento, os futuros professores resistem, criam e se transformam, consolidando uma formação docente comprometida com a diversidade e a qualidade da educação pública brasileira.

Cabe destacar, ainda, que a escrita de memoriais reflexivos se mostrou um instrumento valioso tanto para a formação quanto para a pesquisa, ao permitir que os bolsistas tomassem consciência de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Recomenda-se, portanto, que essa prática seja incentivada e sistematizada nos programas de iniciação à docência, como forma de promover a reflexividade e a autoria na formação de professores.

Por fim, este trabalho reafirma a importância de políticas públicas como o PIBID para a valorização do magistério e para a melhoria da educação básica no Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde os desafios educacionais são ainda mais acentuados. Investir na formação de professores é investir no futuro da educação, e os programas de iniciação à docência são, sem dúvida, um dos caminhos mais promissores para essa transformação.

## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, da Universidade Federal do Acre (UFAC) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC).

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BOGDAN, R; B, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINAYO, M, C, S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C, A.; MORALES, O. E. T. (Org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PASSEGGLI, M. C. **Memoriais auto-bio-gráficos**: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGLI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, R. M. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RIEDNER, D. D. T.; PISCHETOLA, M. A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 23, n. 1, p. 64-81, jan./mar. 2021.

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



SOUZA, E. C. **A arte de contar e de pesquisar: narrativas de formação.** Educação em Questão, Natal, v. 20, n. 1, p. 33-51, 2004.

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

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.





## FORMAÇÃO DOCENTE EM AÇÃO: OFICINAS PEDAGÓGICAS NO PIBID COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

MACHADO, Iana Nunes<sup>1</sup>

**Resumo:** O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como uma importante política de formação inicial de professores, ao promover a articulação entre teoria e prática no contexto escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da supervisão de oficinas pedagógicas desenvolvidas no ano de 2025, em uma instituição estadual de educação profissional, com a participação de licenciandos em Computação do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, caracterizada como relato de experiência, desenvolvida a partir do acompanhamento, observação e registro das atividades realizadas ao longo das oficinas. As ações foram planejadas com base nos eixos da BNCC Computação — pensamento computacional, cultura digital e mundo digital —, articulando conhecimentos técnicos e pedagógicos. Os resultados evidenciam que as oficinas favoreceram o engajamento dos estudantes e contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação às tecnologias digitais. Além disso, promoveram o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de planejamento e da reflexão sobre a prática docente por parte dos licenciandos. Conclui-se que as oficinas pedagógicas, no âmbito do PIBID, constituem-se como estratégias formativas relevantes, ao possibilitarem experiências significativas, reflexivas e contextualizadas na formação de professores de Computação.

**Palavras-chave:** Formação docente; licenciatura em computação; PIBID; BNCC computação; prática pedagógica.

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Diversidade - MPED UNEB. Bolsista supervisora PIBID, IFBA, Campus Jacobina, iananunes85@gmail.com.



**Abstract:** This study discusses the role of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in the initial education of Computer Science teachers, emphasizing the articulation between theory and practice in the school context. The objective is to analyze the contributions of pedagogical workshops developed in 2025 in a vocational education institution, involving undergraduate students in Computer Science teaching from the Federal Institute of Bahia (IFBA). This is a qualitative, descriptive study, characterized as an experience report, based on observation, monitoring, and records of the activities carried out during the workshops. The activities were planned according to the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base for Computing (BNCC Computing), focusing on computational thinking, digital culture, and the digital world. The results indicate that the workshops promoted student engagement and contributed to the development of critical thinking about digital technologies. In addition, they fostered the development of teaching skills such as planning, mediation, and reflection on practice among the undergraduate students. It is concluded that pedagogical workshops within PIBID represent a relevant strategy for teacher education, as they provide meaningful, reflective, and contextualized learning experiences.

**Keywords:** Teacher education; computer science education; PIBID; computing curriculum; pedagogical practice.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores requer a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas que possibilitem a construção de uma docência crítica e comprometida com a realidade escolar. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como uma importante política pública, ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas e favorecer o contato com os desafios concretos do ensino.

A docência é compreendida como uma prática social e reflexiva, construída na relação com os sujeitos e com o contexto, conforme apontam autores como Paulo Freire, António Nóvoa e Maurice Tardif, que destacam a importância da experiência e da reflexão na formação docente.

No âmbito da Licenciatura em Computação, essa discussão ganha novos contornos diante das transformações da cultura digital e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza a Computação a partir dos eixos do pensamento computacional, da cultura digital e do mundo digital. Esse cenário exige a formação de professores capazes de desenvolver práticas pedagógicas significativas, críticas e contextualizadas, especialmente na educação profissional, onde se articulam diferentes dimensões da formação dos estudantes.

Diante disso, este trabalho apresenta a experiência desenvolvida no CETEP Piemonte da Diamantina II, no ano de 2025, no contexto do PIBID, com a participação de estudantes da Licenciatura em Computação do Instituto Federal da Bahia (IFBA), por meio da realização de oficinas pedagógicas.

O estudo discute as contribuições dessas experiências para a formação docente, articulando os referenciais teóricos da educação com as práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Com o objetivo de analisar as contribuições da supervisão de oficinas pedagógicas no PIBID para a formação de futuros professores de Computação, considerando a relação entre teoria, prática e as orientações da BNCC computação.

Essa pesquisa qualitativa-descritiva, contribui ao evidenciar a importância de aproximar teoria e prática na formação docente. No campo teórico, reforça a compreensão da docência como uma prática reflexiva, construída a partir da experiência e do diálogo com o contexto escolar. No campo prático,



destaca as oficinas pedagógicas como espaços formativos que favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da identidade docente dos licenciandos, além de possibilitarem a construção de práticas de ensino mais significativas e alinhadas às demandas da educação em Computação.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida a partir de um relato de experiência no âmbito do PIBID. Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa em educação valoriza o ambiente natural como espaço de investigação e considera os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Sendo:

Nossa posição, ao contrário, situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc. Não queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas legais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. (Lüdke e André, 1986, p. 2)

A pesquisa deve fazer parte das atividades rotineiras do professor, enquanto instrumento enriquecedor de sua prática. Essa investigação foi realizada no ano de 2025, no CETEP Piemonte da Diamantina II, com a participação de estudantes do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal da Bahia (IFBA), sob supervisão docente.

A produção dos dados ocorreu por meio do acompanhamento das oficinas pedagógicas, envolvendo observações das práticas desenvolvidas, registros das atividades e reflexões construídas ao longo do processo formativo dos bolsistas.

De acordo com Gil (2002), a observação e o registro sistemático são procedimentos importantes para descrever e compreender a realidade investigada, especialmente em estudos de caráter descritivo. As oficinas foram planejadas de forma colaborativa, com base nos eixos da Computação definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — pensamento



computacional, cultura digital e mundo digital —, articulando conteúdos da área com estratégias pedagógicas voltadas à participação ativa dos estudantes.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando compreender as experiências vivenciadas à luz dos referenciais teóricos que complementam a formação docente. Nessa perspectiva, Gomes (2015) compreende a análise qualitativa como um processo de organização, interpretação e construção de sentidos a partir dos dados produzidos. Assim, a análise concentrou-se em identificar as contribuições das oficinas pedagógicas para o desenvolvimento da identidade docente dos licenciandos e para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As experiências desenvolvidas nas oficinas pedagógicas evidenciam a importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial de futuros professores. A participação dos licenciandos em Computação nas atividades do PIBID, instituído pelo Decreto nº 7.219/2010, favorece a inserção no cotidiano escolar e contribui para a construção de saberes docentes a partir de vivências concretas do processo de ensino/ aprendizagem.

Nesse sentido, a formação docente se consolida na relação entre teoria e prática, sendo a experiência elemento central nesse processo, como a respeito nos traz Pimenta (1999).

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. (Pimenta, 1999, p. 5).

Numa construção coletiva o fazer pedagógico se torna uma estratégia para adquirir ou aprimorar o ser docente, reafirmando práticas já consagradas ou construir novas possibilidades. O ensino implica criar condições para a construção do conhecimento, uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção” (FREIRE, 1996, p. 47).





Para compreender o contexto no qual as oficinas foram desenvolvidas, foi realizado um mapeamento do Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte da Diamantina II (CETEP). A instituição atende aproximadamente 1450 estudantes, distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno, ofertando ensino médio integrado à educação profissional, além de modalidades como a Educação de jovens e adultos (EJA) e subsequente (PROSUB).

Observou-se que a escola possui estrutura organizada, com salas equipadas com recursos pedagógicos diversos, embora ainda existam limitações relacionadas à infraestrutura e ao acesso a tecnologias em todas as salas. Dentre os desafios estruturais, há a necessidade de avanços para garantir conexão de internet adequada para a realização das atividades pedagógicas conectadas.

Nesse contexto, as oficinas pedagógicas foram concebidas como uma etapa formativa fundamental no desenvolvimento das ações do PIBID, possibilitando aos licenciandos a vivência do planejamento, da execução e da avaliação de práticas pedagógicas. A esse respeito escreve, Imbernón (2011):

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (Imbernón, 2011, p. 15).

Esse processo formativo através de oficinas é essencial para a construção do fazer docente, pois possibilita a associação entre teoria e prática, considerando os contextos reais da escola, incluindo suas condições estruturais e sociais em momentos de interação com a turma utilizando atividades lúdicas e interativas.

Estruturadas a partir dos eixos da BNCC Computação — pensamento computacional, cultura digital e mundo digital —, as oficinas buscaram articular conhecimentos técnicos e pedagógicos. O ensino de Computação, nesse sentido, deve ir além do domínio técnico, promovendo a compreensão crítica das tecnologias e de seus impactos sociais.

O objetivo não é apenas formar usuários de tecnologia ou especialistas em computação, mas sim possibilitar que o aluno utilize os conceitos da computação para compreender o mundo digital em que vive, sendo capaz de atuar de forma





crítica e criativa na resolução de problemas e na expressão de ideias.” (Valente, 2016, p. 15).

O planejamento das oficinas teve como fundamento apresentar aos estudantes a computação de forma crítica e criativa. Foram realizadas em duplas e/ou trios, com a elaboração de um plano de atividade, a partir de reuniões online em grupo. Cada grupo utilizou como base um dos eixos da BNCC Computação e idealizou atividades práticas para serem desenvolvidas durante a atividade que teve duração média de 2 horas.

Foram realizadas 3 oficinas simultâneas, junto as turmas do 2º ano do ensino médio técnico em administração, no turno matutino. A primeira teve como tema “Aprenda na prática como funcionam os algoritmos das redes sociais”. A proposta possibilitou aos estudantes compreender como as plataformas digitais recomendam conteúdos específicos a partir das interações dos usuários.

A atividade, organizada em grupos, estimulou a observação de padrões e a análise crítica dos algoritmos, dialogando com o pensamento computacional, entendido como uma habilidade fundamental para a resolução de problemas de forma lógica e estruturada (BRACKMANN, 2017). Nesse sentido, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais no campo da Computação.

Na sequência, foi desenvolvida a oficina “Montando um Computador com Papel”, com foco na compreensão dos conceitos de hardware e software por meio da Computação Desplugada. A atividade possibilitou a construção de conhecimentos de forma acessível e significativa, reforçando a ideia de que o ensino de Computação pode ocorrer mesmo sem o uso direto de tecnologias digitais. Estratégias como essa são fundamentais para ampliar o acesso ao ensino da área e promover práticas pedagógicas mais inclusivas (RAABE; BRACKMANN; CAMPOS, 2018).

A 3ª oficina foi desenvolvida em consonância com a temática Cultura Digital, “Do Analógico ao Digital – Como a tecnologia molda a nossa vida”, que buscou articular memória tecnológica, cultura digital e reflexão crítica, por meio da proposta de um “Museu da Informática”.

A atividade promoveu a análise da evolução das tecnologias e seus impactos sociais, favorecendo a construção de uma visão crítica sobre o uso das tecnologias. Nessa perspectiva, as tecnologias devem ser compreendidas para além do uso instrumental, uma vez que “ampliam as possibilidades



de aprendizagem, mas exigem mudanças na prática pedagógica” (MORAN, 2015, p. 28).

A proposta favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e a compreensão das transformações tecnológicas ao longo do tempo, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

No que se refere à formação dos licenciandos, as oficinas contribuíram para o desenvolvimento da autonomia, do planejamento e da mediação pedagógica. As vivências exigiram adaptação, organização e sensibilidade no processo de ensino. Nesse sentido, a formação docente se constrói a partir da experiência e da reflexão sobre a prática.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante privilegiar instâncias de formação centradas nas escolas e nos professores, apoiando-se em casos de ‘formação-ação’, e não há formação sem prática e reflexão sobre a prática. (NÓVOA, 1992, p. 25).

A ação e a reflexão apresentadas por Nóvoa, permitem a construção de saberes e a formação de uma identidade que sabe lidar com o imprevisto da sala de aula. Assim os saberes docentes são construídos no cotidiano e nas interações vivenciadas no contexto escolar (TARDIF, 2002), uma vez que “os saberes dos professores são construídos ao longo de sua trajetória profissional” (TARDIF, 2002, p. 36).

Por fim, estudos como o de Araújo, Martins e Mendonça (2019) reforçam que o PIBID contribui significativamente para a formação docente, ao aproximar os licenciandos da realidade escolar e favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas. Assim, os resultados indicam que as oficinas pedagógicas, articuladas às diretrizes da BNCC Computação e às finalidades do PIBID, constituem-se como estratégias formativas relevantes para o desenvolvimento da formação de futuros professores de Computação.



## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da supervisão de oficinas pedagógicas no âmbito do PIBID para a formação de professores de Computação, considerando a relação entre teoria e prática para a formação docente. A partir das experiências desenvolvidas, foi possível evidenciar que as oficinas se constituíram como espaços formativos significativos, ao promoverem a vivência concreta do fazer docente e a articulação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas.

Os resultados indicam que a participação dos licenciandos no planejamento e na execução das oficinas favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de mediação e da reflexão crítica sobre a prática docente. Além disso, as atividades possibilitaram a construção de propostas pedagógicas contextualizadas, alinhadas aos eixos do pensamento computacional, da cultura digital e do mundo digital, contribuindo para uma abordagem mais significativa do ensino de Computação na educação básica.

Destaca-se, ainda, que as experiências vivenciadas no contexto escolar permitiram aos licenciandos compreenderem a complexidade do trabalho docente, especialmente diante dos desafios estruturais, pedagógicos e inclusivos presentes na realidade educacional. Nesse sentido, a supervisão no PIBID mostrou-se fundamental para orientar, problematizar e qualificar as práticas desenvolvidas, fortalecendo o processo formativo.

Conclui-se, portanto, que a realização de oficinas pedagógicas no âmbito do PIBID constitui uma estratégia potente para a formação inicial de professores de Computação, ao possibilitar experiências práticas, reflexivas e contextualizadas. Tais vivências contribuem para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

## **5 AGRADECIMENTOS**

Agradece-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pelo incentivo à formação inicial de professores e pela oportunidade de vivência no contexto escolar, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho. Ao Instituto Federal da Bahia (IFBA), pelo



suporte institucional, acadêmico e formativo, que possibilitou a realização das ações desenvolvidas.

Ao Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte da Diamantina II (CETEP), pela receptividade, colaboração e disponibilidade em acolher as atividades propostas, viabilizando a integração entre universidade e escola. Aos estudantes bolsistas do PIBID, pela participação ativa, compromisso e dedicação na elaboração e execução das oficinas pedagógicas, fundamentais para a construção coletiva deste estudo.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, L. A. de; MARTINS, L. B.; MENDONÇA, S. G. de L. A. Contribuição do PIBID/Ciências Sociais para a formação do professor de Sociologia. **Educação em Revista**, Marília, v. 20, n. 1, p. 7-24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2019.v20n1.02.p7>. Acesso em 20 de março de 2026.
- BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Computação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Computação**. Brasília, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC/CAPES. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-108.



IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

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

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAABE, A.; BRACKMANN, C.; CAMPOS, F. **Computação na educação básica: diretrizes e desafios**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 26, n. 2, p. 1-18, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. **Tecnologias digitais, currículo e aprendizagem**. Campinas: Unicamp/NIED, 2016.





## UM OLHAR RETROSPECTIVO SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A CENTRALIDADE DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

FERNANDES, Zenilda Botti<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo trata da experiência no Programa de Residência Pedagógica (PRP), no curso de Pedagogia da UFPA, no período de novembro de 2022 a abril de 2024 e tem por objetivos: analisar e refletir a trajetória das ações do PRP e suas contribuições formativas para a iniciação à docência dos licenciandos. A abordagem metodológica foi referenciada na “pesquisa-ação colaborativa” pelas características das atividades, e se apresentaram como uma diretriz teórico-prática na orientação, nos registros, e no acompanhamento do Programa. Considerando também a “aprendizagem de dupla mão” resultante da articulação entre a universidade e as instituições de educação básica foram potencializadas pelas interfaces do subprojeto entre o curso de Letras e o de Pedagogia visando o fortalecimento da formação docente e a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento. Analisamos que a Residência Pedagógica possibilita a constituição de um movimento proativo com a parceria da UFPA, das escolas-campo, dos residentes, das preceptoras, das professoras orientadoras, na busca pela (res)significação das práticas formativas. A experiência no PRP, aponta que educar e formar guardam em si mesmos, processos múltiplos, heterogêneos, complexos e por vezes, antagônicos quando compreendidos pela ótica das políticas públicas e o contexto atual da sociedade capitalista com suas desigualdades e incoerências. Nesse sentido, o PRP surge como uma alternativa governamental

1 Licenciada em Pedagogia/Doutora em Educação em Ciências e Matemática/Docente do curso de Pedagogia e Matemática. Residência Pedagógica, Universidade Federal do Pará, Campus Belém, zenildabotti@ufpa.br





para ratificar a necessidade da formação teórico-prática nos cursos de Licenciatura, posto que é inegável a construção da identidade docente e a profissionalidade perpassa pelo apoio e pela orientação de ‘muitas mãos’ e a presença constante dos licenciandos na escola.

**Palavras-chave:** aprendizagem docente; formação inicial; vivência profissional.

**Abstract:** This article addresses the experience in the Pedagogical Residency Program (PRP), in the Pedagogy course at UFPA, and aims to: analyze and reflect on the trajectory of PRP activities and their formative contributions to the initiation into teaching of undergraduate students. The methodological approach was grounded in “collaborative action research,”. Also considered was the “two-way learning” resulting from the articulation between the university and basic education institutions, which was further enhanced by the interfaces of the subproject between the Letters and Pedagogy courses, aimed at strengthening teacher education and fostering interdisciplinarity across knowledge areas. We found that the P.R. enables the formation of a proactive movement through the partnership of UFPA, in pursuit of the (re)signification of formative practices. The experience in the PRP indicates that educating and training inherently involve multiple, heterogeneous, complex, and at times contradictory processes, particularly when understood through the lens of public policies. In this sense, the PRP emerges as a governmental alternative to reaffirm the need for theoretical-practical training in undergraduate teaching degrees, since it is undeniable that the construction of teacher identity and professionalism depends on the support and guidance of “many hands” and the constant presence of undergraduate students in schools.

**Keywords:** teacher learning; initial training; professional experience.



## INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica no âmbito da Universidade Federal do Pará, integra a Política Nacional de Formação de Professores, uma das ações da CAPES, e tem por objetivo contribuir para a melhoria da formação teórico-prática dos cursos de Licenciatura. Foi instituído pela Portaria N° 38, de 28 de fevereiro de 2018, para promover a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Após a adesão inicial, a UFPA retoma em 2022 para, dentre outros objetivos, fortalecer o vínculo entre a escola básica e a Universidade, com ações e estratégias que envolvem docentes e discentes dos cursos e das escolas das redes públicas estadual e municipais.

Desta feita, o subprojeto intitulado Saberes tecidos em escritas e leituras, apresenta-se como Projeto Interdisciplinar de Residência Pedagógica, composto pelos núcleos de Letras - Língua Portuguesa (ILC) e Pedagogia (ICED), com 35 bolsistas residentes, 10 preceptoras, 4 professoras orientadoras, sendo uma delas voluntária, e 2 coordenadoras de cada núcleo.

Em consonância com as proposições do Programa Institucional de Residência Pedagógica, este artigo tem por objetivos, analisar e refletir sobre a trajetória das ações e suas contribuições formativas para a iniciação à docência no contexto das escolas-campo. Ao todo, o Programa contou com 5 instituições públicas, sendo duas creches (UEI Wilson Baia e UEI Rosemary Jorge), uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Amância Pantoja e uma escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM), Jarbas Passarinho, mantidas pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação, de 5 bairros equidistantes, do Município de Belém. A quinta instituição foi a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará cujos bolsistas desenvolveram atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As motivações para a retomada das reflexões sobre o PRP do curso de Pedagogia, levam em consideração que a cada produção, a memória pode se manter viva pelo legado deixado pelos sujeitos de uma trajetória que cumpriram seu propósito, tendo possibilitado o aprendizado da docência que se perpetuou nas instituições como uma “aprendizagem de dupla mão” resultante da articulação entre a universidade e as instituições de educação básica. A esse respeito, segundo Arroyo (2002, p. 215), “todo o conhecimento



humano, poderá e deverá ser útil, imprescindível. Poderá desenvolver a consciência crítica, e a lógica, o raciocínio e a sensibilidade, a memória e a emoção, a estética ou a ética.”

Outro aspecto relevante do resgate das reflexões sobre o PRP, é a articulação entre a universidade e as instituições de educação básica ratificadas pelas interfaces do subprojeto entre o curso de Letras e o de Pedagogia consolidando os objetivos da UFPA (2022, p. 10) :

Propor e vivenciar projetos formativos mobilizados por campos de Conhecimentos, de forma a compor subprojetos interdisciplinares, pautados nas inovações teórico-metodológicas da educação das diferentes áreas prioritárias e gerais, que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pará - UFPA e induzam melhorias na formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras das redes públicas.

Portanto, esse artigo se justifica nas suas pretensões de manter vivas as contribuições do PRP ao terem continuidade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que também fomenta experiências de iniciação à docência potencializando e valorizando os cursos de Licenciatura da UFPA.

Cumprindo esse propósito, o texto está organizado com as seguintes seções: Introdução, Metodologia, Resultados e discussão, Considerações finais e Referências, para fins de compreensão de como as atividades da Residência Pedagógica foram organizadas em sua dinâmica desafiadora na busca pelo alcance da interdisciplinaridade e a consecução dos objetivos estabelecidos no subprojeto.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia do trabalho na Residência Pedagógica pode ser caracterizada como pesquisa-ação-colaborativa, a partir da inserção dos residentes nas escolas campo, dos docentes da UFPA em Essa mesma articulação tem-se dado com as escolas campo, no sentido de buscar atender as demandas que surgem ali, com a colaboração da Universidade.



A pesquisa colaborativa (...) tem por objetivo “criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais”, segundo Zeichner (1993, p. 44).

Para sua condução, o papel da professora orientadora se faz necessária no sentido de mediar o universo da escola pública e a Universidade nos processos de planejamento, coordenação e acompanhamento da execução das atividades acadêmicas e pedagógicas de cada núcleo.

Considerando que, para Zeichner (1993), a formação pressupõe a mobilização de saberes diversificados, a metodologia na Residência Pedagógica também deve acompanhar esses pressupostos, no sentido de oferecer um conjunto de experiências que estejam ancoradas na multiplicidade das práticas educativas da escola-campo.

Ainda de acordo com Nóvoa (1992), o processo de formação crítico-reflexivo implica em produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Dessa perspectiva, a metodologia aproximativa tendeu a valorizar momentos de leitura, discussão, diálogo, exposição de ideias, escuta sensível; rodas de conversa, seminários, palestras, oficinas pedagógicas, visitas, participação em eventos multidisciplinares dentro e fora da IES; produção de conhecimentos oriundos das reflexões e aprendizagens da Residência Pedagógica.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram adotados os fundamentos teórico-metodológicos da abordagem histórico-dialética, de acordo com a assertiva de Fiorentini e Lorenzato (2009), por considerá-la adequada ao estudo sobre formação de professores, um processo dinâmico, crítico e transformador, que tem na mediação seus fundamentos ontológicos e epistemológicos, cujos pressupostos consideram o contexto histórico, o núcleo central para a compreensão e a interpretação da realidade social, e neste caso específico, os significados dos fenômenos formativos.

Buscou-se na modalidade qualitativa a partir de Bogdan e Biklen (1994) os referenciais para realizar a investigação pelo fato de propiciar a inserção do pesquisador no ambiente da pesquisa e possibilitar a descrição e a análise de cada aspecto em sua riqueza e no que é relevante para a composição dos dados em sua processualidade e não apenas em seus resultados.



Foi utilizada a escuta e a análise documental para o processo de coleta de dados por considerá-las importantes parâmetros que contou com as falas dos sujeitos e das fontes documentais que compuseram o arcabouço legal e os relatórios do programa. O procedimento utilizado para a categorização e interpretação dos dados foi a técnica de análise de conteúdo, a partir do que propôs Bardin (2011) em três polos cronológicos: a preanálise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Os sujeitos da pesquisa formaram três grupos compostos pelos residentes, pelas preceptoras e professoras orientadoras - vinculados ao quadro de sujeitos que compõem o Programa de Residência que atuaram nas escolas campo, e foram selecionados intencionalmente por constituírem casos ricos em informações pelo fato de estarem inseridos no cotidiano das instituições. Em todo o percurso da investigação foram tomados os cuidados éticos dos procedimentos utilizados com pesquisas que envolvem seres humanos.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades do PRP desenvolvidas nas escolas campo se assemelharam a um mosaico de experiências em várias dimensões, tais como são propostas na Portaria MEC/CAPES n. 82 (Brasil, 2022, p. 1-17), favorecendo a formação inicial dos residentes e a formação continuada das professoras, das preceptoras, sendo extensivas para as comunidades escolares como um todo.

Segundo Pimenta (2005, p. 528),

um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Nesse sentido, o conjunto de atividades desenvolvidas priorizou estes aspectos da articulação com o curso de Letras, na formação inicial e continuada a partir da pesquisa-ação colaborativa das coordenações do subprojeto, ratificando as atribuições de cada um em todo o período de abrangência do PRP.





As estratégias do trabalho coletivo/colaborativo na Residência Pedagógica exigiram o protagonismo de muitas mãos que se integraram para a criação de uma ambiência favorável à formação dos residentes, razão pela qual, os desafios se situaram na direção dos residentes, das preceptoras, das professoras orientadoras e de todo o sistema que criou o Programa. Nessa perspectiva, não houve unanimidade sob todos os pontos de vista, mas houve consensos, comunicação, ética e respeito pelo fazer do outro, para a construção coletiva de novos sentidos e significados que justificaram a existência e a permanência exitosa do PRP.

Especificamente sobre a inserção dos residentes nas escolas campo, na área de Letras, foi utilizada a metodologia de reflexão sobre a ação pedagógica, ou seja, a elaboração das atividades sustentada pelas teorias de língua-linguagem, em seguida a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem centrado nas concepções bakhtinianas de linguagem. Na área de Pedagogia, buscou-se a associação de estratégias investigativas e didáticas, optando-se por observações, participações e práticas interventivas por meio do desenvolvimento de projetos, apoio nos processos de avaliação externa sob a supervisão da preceptora da escola campo.

Parte integrante das ações junto aos residentes foi a oferta de oportunidades de formação por meio de rodas de conversas, discussão de textos, seminários, reuniões e participação em eventos. Foram realizadas reuniões formativas e informativas semanalmente no período de vigência do PRP, abordando as seguintes temáticas: Estudo da Portaria n. 82; Estudo da BNCC da Educação Infantil; Educação Especial; práticas pedagógicas inclusivas na educação básica; formação para a leitura e a escrita; elaboração de memorial de formação; Estudos e debates sobre Pesquisa Colaborativa; Projeto político-pedagógico e sua articulação com o planejamento docente; Os desafios e perspectivas de ensinar e aprender; Orientação para elaboração de planos de aula; orientação para registro de frequência e planejamento das ações da RP na creche; orientação para elaboração de relatórios e estudos de textos tratando da Residência Pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, foi ofertada formação continuada às professoras das creches, aos servidores técnico-administrativos, à coordenação pedagógica e famílias dos responsáveis dos bebês e crianças muito pequenas atendidas ali. As temáticas foram oriundas das demandas das professoras,





da coordenação pedagógica, dos residentes e das preceptoras, em parceria com a UFPA, profissionais liberais, professores universitários, corpo de bombeiros, pesquisadores e servidores que atuam na área da infância. Os temas abrangeram: Saúde Mental: a vida pede equilíbrio; a importância da alimentação saudável para o desenvolvimento do bebê e da criança muito pequena; Orientações e prevenção para a segurança física, patrimonial com o corpo de bombeiros I e II; Abordagens relativas ao acompanhamento do desenvolvimento infantil, afetividade, encontros de pais e professoras, vacinação, ludicidade dentre outros, ao longo do ano letivo.

No contexto dos anos iniciais foi enfatizada a alfabetização e os processos de aprendizagem da linguagem escrita e a leitura, levando em conta a elaboração e criação de atividades de ensino que envolveram tais situações a partir das situações-problemas dos alunos do 1º. 2º. 3º. e 5º ano, para que as/os residentes bolsistas pudessem reconhecer e analisar diferentes concepções de alfabetização, coadunando com a metodologia utilizada pelas escolas. Os residentes realizaram as regências devidamente planejados para a aplicação dos planos de ensino com todas as etapas do processo didático sob o olhar atento das professoras orientadoras e das preceptoras. Houve participação ativa em projetos de apoio à aprendizagem, na relação escola-família, a funcionalidade da sala de leitura, entre outros, projetos em andamento nas escolas, consolidando a formação inicial docente frente à necessidade de desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes profissionais compromissadas com a transformação social.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, foram realizados encontros e rodas de conversa para elaboração de Objetos de Aprendizagens por meio de Aplicativos Digitais, estudos acerca da BNCC, a elaboração de propostas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa dentro da concepção interacional-dialógica de língua/linguagem. Coexistiram com os temas acima, formações para implementação das noções da aprendizagem acerca da alfabetização metodologia de ensino e do cotidiano da educação básica; pesquisa colaborativa; avaliação da aprendizagem; elaboração e aplicação de propostas didático-pedagógicas nas áreas de leitura, escrita e redação escolar;

O acompanhamento das atividades dos residentes se deu por meio de diálogo, entrevistas, visitas à creche, comunicação diária via whatsapp para



facilitar o repasse de informações, o incentivo e o apoio de questões que envolvem não apenas a Residência Pedagógica, mas também questões de postura profissional, relações pedagógicas na instituição com as docentes, os bebês e as crianças dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Foi de muito proveito também, o atendimento individual dos residentes para conhecer melhor o perfil de cada um, orientar na superação de dificuldades e colocar no foco de sua atuação, a criatividade, reflexividade e a criticidade no âmbito do PRP.

Essa multiplicidade de espaços e tempos formativos que se apresentaram diariamente aos residentes, foi exigindo aos poucos um olhar de busca, de reflexão como ‘um radar mais fino e mais inquieto’, que no dizer de Belinky (2004, p. 54), parafraseando para o contexto da Residência Pedagógica, é preciso ter olhos de ver, porque,

[...] para quem sabe prestar atenção em cada pequena coisa que acontece – ou não acontece, é só pensada ou imaginada – a vida de todos os dias é cheia de coisas bonitas, alegres, tristes, intrigantes, interessantes [...]. É só cada um usar os seus olhos de ver.

O movimento em torno do prestar atenção, do olhar atento, da escuta sensível, exigiu da parte das coordenadoras, a abertura ao diálogo para o planejamento de vários conjuntos de atividades de gestão do grupo: Reuniões administrativas, Reuniões para estudos, Atividades de estímulo à ampla formação acadêmico-profissional, Atividade de formulação de atividades didático-pedagógicas, vieram culminar com a participação nos seguintes eventos, com apresentação de trabalhos dos residentes: I Mostra de Residência Pedagógica: Residir é vivenciar nos dias 05 e 06 de Julho de 2023; II Semana de Integração Acadêmica da Faculdade de Educação ocorrida no período de 22-25 de agosto de 2023; Semana de Calouros no Curso e Letras com a participação em mesa-redonda junto com os discentes do PIBID; IX Encontro Nacional das Licenciaturas e VIII Seminário Nacional do PIBID e III Seminário Nacional do Programa de Residência Pedagógica ocorrido no período de 06 a 08 de dezembro de 2023; II Seminário Integrado PIBID-RP SEPEDUC 2023, ocorrido no período de 11 a 13 de dezembro de 2023; III Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão, ocorrido no período de



13 e 14 de dezembro de 2023; I Seminário Integrado dos Programas PIBID e Residência Pedagógica do ICED ocorrido no período de 20 – 22 de março de 2024; Participação na produção de livro digital [E-book] do Programa de Residência Pedagógica da UFPA 2022-2024; II Mostra de Experiências do PRP, a ocorrido dia 25 de abril de 2024.

Em síntese, a formação dos residentes e dos demais atores, ocuparam uma agenda específica e prioritária com temáticas ricas de significado para a construção da identidade profissional, o que supera o estágio supervisionado e aproxima os residentes do contexto das escolas, despertando interesses mútuos e mais prolongados. É o espaço privilegiado da problematização da formação docente a partir da vivência do ambiente escolar, seja na inserção da sala de aula ou nas ações de gestão, de coordenação ou de supervisão.

Toda a construção das melhores estratégias para o atendimento das demandas, perpassou por momentos coletivos integradores dos dois cursos, ora restrito a cada curso e ainda mais específico, no âmbito de cada escola campo com suas peculiaridades.

Os resultados alcançados superaram de um lado as expectativas, no que diz respeito aos eventos formativos planejados e outros que surgiram ao longo do período letivo, tanto quanto mudanças no quadro de residentes, ritmo de estudos coletivos, reuniões marcadas e realizadas e outras canceladas. Isso é compreensível a partir das rotinas de uma instituição escolar quando a previsibilidade dá lugar a fatos inusitados e a necessidade de resolver situações-problemas que não são previstos por ocasião das decisões.

Por outro lado, a Residência Pedagógica proporcionou momentos prazerosos de alegria dos encontros, criatividade, convivência, autoconhecimento, novas amizades, novos aprendizados, mas também de enfrentamento dos desafios, ansiedade, angústia e preocupação com os processos e procedimentos na condução dos trabalhos.

A imersão no PRP como professora orientadora voluntária, provocou reflexões profundas sobre educar e formar por guardarem em si mesmos, processos múltiplos, heterogêneos, complexos e por vezes, antagônicos quando compreendidos pela ótica das políticas públicas e o contexto atual da sociedade capitalista com suas desigualdades e incoerências. Nesse sentido, o Programa da Residência Pedagógica surgiu como uma alternativa governamental para “fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura” (BRASIL, 2022, Art.4º. Inciso I).



A partir dessa premissa, Deleuze (2000, p. 31) afirma que “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.” Esse pensamento coaduna com a natureza do PRP como processo contínuo e inconcluso que inicia anates mesmo do ingresso do aluno no curso e tem continuidade por toda a vida.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo processo formativo envolve pessoas e procedimentos complexos, recursos, logística e uma grande dose de vontade de aprender e na experiência do PRP, alguns aspectos foram desafiadores na efetivação do planejamento feito coletivamente no início de cada módulo. Em primeiro lugar, é importante destacar a aderência da direção, das professoras, do corpo de servidores técnico administrativos à apresentação de propostas de imersão dos residentes no cotidiano das escolas campo. O acolhimento e o acompanhamento das professoras preceptoras em convivência dialógica com os residentes e as professoras das turmas, tornaram o ambiente de aprendizagem da docência um “espaço laboratório” e interessante para descobertas e reflexões.

Entretanto, foi necessário aprimorar a comunicação com e entre todos os atores do subprojeto para manter minimamente a sintonia e o foco nos propósitos para a consolidação das diretrizes sobre o Programa em nível institucional, interinstitucional e governamental. É inegável que a construção da identidade docente perpassa pelo apoio e orientação de muitas mãos e a presença constante na escola. Não é sem propósito que as instituições foram organizadas para potencializar o desenvolvimento integral das crianças em seus primeiros anos de vida, desde a creche até o Ensino Médio, público-alvo do Programa.

Isto posto, o planejamento coletivo com residentes e representantes das escolas campo, indicaram a agenda prioritária para a formação contínua para ressignificar o espaço da sala de aula como democrático e inclusivo. A participação em eventos e a produção científica das experiências consolidaram a relação teoria-prática da formação inicial.



Concordo com Larrosa (2002, p. 24), quando nos diz que,

uma experiência requer [...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Em síntese, o PRP visto da perspectiva de uma professora orientadora voluntária, possibilita um caleidoscópio de olhares formativos para: 1) os docentes da Universidade num ir e vir constante sobre o currículo e as práxis do curso de Pedagogia; 2) a formação continuada aos professores das escolas campo e, 3) aos residentes a construção da sua identidade profissional, constituindo o tripé da Residência Pedagógica, especialmente na Amazônia Paraense.

Portanto, esta investigação é relevante por se situar na perspectiva colaborativa à aprendizagem da docência uma vez que os modos de ensinar e aprender têm implicações significativas na prática pedagógica do futuro professor e podem manter vivas as memórias afetivo-formativas que lançam luz sobre o passado, o presente e o futuro das escolas campo, a UFPA, os cursos de Letras e Pedagogia como espaços e tempos que carregam significados que marcaram indelevelmente as vidas dos sujeitos que nela atuaram.

Em Bondia (2002) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Essa verdade inexorável sobre a aprendizagem docente a partir da experiência, também se constitui em desafios enfrentados pelos residentes ao se inserirem nos espaços das salas de aula e sentirem vergonha, insegurança e até constrangimento diante dos professores e dos alunos pela sua inexperiência diante das expectativas de que já deveria saber algo que ainda não se consolidou na Universidade e nem na prática.

É por esses e outros desafios aqui apontados que o programa de Residência Pedagógica se torna inigualável, possibilitando aos licenciandos seu desenvolvimento profissional e pessoal por meio de acompanhamento, orientação especializada, múltiplas oportunidades de contribuir e se constituir





como sujeito pensante e reflexivo. Em Freire (1996, p.6) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Esta é a razão pela qual importam outras formas de aquisição de conhecimentos e realidades que perpassam a sala de aula, como a preocupação com a pessoa do aluno em suas singularidades e sua integralidade, requerendo para isso, uma formação profissional e pessoal bem alicerçadas, para possibilitar a estabilidade emocional e a criatividade necessárias ao enfrentamento dos desafios contemporâneos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**. 5. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa; Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação-São Paulo, n. 19, p. 20 -28, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP, Brasília, DF: Ministério da Educação. 2022, p. 1-17.
- BRASIL, **Portaria GAB Nº 38, de 28 de Fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=130>. Acesso em 20 abr. 2026.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p.31.
- FIORENTINI, D. & LORENZATO, S. **Investigações em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.





LARROSA, B. J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA S. G **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BELINKY, T. **Olhos de ver**. São Paulo. Moderna. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Edital Nº 05 - PROEG de 23 de maio de 2022**. Dispõe sobre a Seleção de Subprojetos para o Programa Institucional Residência Pedagógica - RP/UFPa, Belém, 2022.

ZEICHNER, K. **El maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de pedagogía, n.20, 1993, p. 44.



## A CONTRIBUIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PILAR TEÓRICO-METODOLÓGICO DA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIANDO EM PEDAGOGIA

Reijane Maria De Freitas Soares

Norma Patrícia Lopes Soares

Maria Noraneide Rodrigues Do Nascimento

**Resumo:** Em 28 de fevereiro de 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) implementou, no Brasil, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma experiência piloto, na perspectiva de fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação. Dessa experiência suscita, o objetivo deste estudo de analisar a contribuição da Residência Pedagógica como pilar teórico-metodológico na formação do pedagogo na Universidade Federal do Piauí (UFPI), mediante as concepções do Licenciando de Pedagogia. Trata-se uma pesquisa qualitativa, com o uso de questionário com perguntas abertas, aplicado com 4 (quatro) licenciandos, participantes do PRP, alunos do curso de Pedagogia da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). Assim, analisa-se as atividades desenvolvidas pelos residentes licenciandos no âmbito da formação profissional e os saberes apreendidos no PRP. O resultado revela a contribuição significativa do PRP para a formação do licenciando, mediante o alcance da sua finalidade e objetivos.

**Palavras-chave:** Programa de Residência Pedagógica; Formação Inicial; Licenciando do Curso de Pedagogia.

**Abstract:** On February 28, 2018, the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) implemented, in Brazil, the Pedagogical



Residency Program (PRP), a pilot experience, with the perspective of inducing, promoting and monitoring initial and continued training of teaching professionals and study and research programs in education. From this experience, the objective of this study is to analyze the contributions of the Pedagogical Residency Program to the training of pedagogues at the Federal University of Piauí (UFPI). This is a qualitative research, using a questionnaire with open questions, applied with 4 (four) undergraduates, PRP.



## 1 INTRODUÇÃO

A profissão docente para ser exercida na Educação Básica, torna-se uma exigência a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. (Brasil, 1996, p.26). Esse requisito deve ser cumprido, conforme estabelecido:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade normal.

No cumprimento dessa atribuição supracitada pela lei, a Instituição de Ensino Superior (IES) assume, o papel de profissionalizar professores, aptos para o exercício do magistério a partir da formação inicial, no eixo das dimensões técnica, política, ética e estética, estudadas por Rios (2010) e previstas no § 1º do Artigo 1º, que sejam capazes de desenvolver a “[...] formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 1996). Assim como referendadas em outros documentos legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017).

A partir do exposto, cabe às IES, exercerem também seu papel de organização, planejamento e desenvolvimento da formação docente ancorada em Projeto Político dos cursos de licenciatura, sustentados em bases epistemológicas, filosóficas, políticas e sociais, a fim de atender as demandas educacionais, de tal modo que forneçam fundamentos teórico-práticos aos licenciandos. Com isso, os processos de ensino, como meios educativos, precisam dialogarem com esse sujeito como ser histórico e promissor de transformações.

E, os componentes curriculares pilares do curso de formação de professores possuem uma função importante, na medida que, selecionado e organizado em suas dimensões, aborda um grau de competência e de



responsabilidade social para a formação teórico-prática do docente. Função essa que carece de conexão com a realidade escolar, espaço onde se constitui como desenvolvimento de aprendizagens, habilidades, valores, relações interpessoais, produção de conhecimentos, realização de debates e reflexões críticas.

Ademais, a escola se constitui também como esse espaço formativo, por contribuir para a superação da dicotomia teoria e prática, que fragmentava a formação docente, tornando um profissional despreparado, guiado por práticas mecanicista, obsoletas e alienistas. Portanto, na contraposição desse paradigma, conhecido como conservador, a atual LDB busca a superação, ao estabelecer no Art. 61 [...], Inciso V, Parágrafo Único, que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (Brasil, 1996, p. 26)

Compreende-se que no eixo desses princípios legais, o licenciando pode montar sua base formativa com maior bagagem de conteúdo, construída no decorrer do curso, por meio da realização de estágios curriculares obrigatórios, vividos no chão da escola, compartilhando situações didático-pedagógicas, que possibilitem uma reflexão sobre a relação teoria e prática, (re)configurando assim, a identidade docente. Nessa dimensão, se faz o ‘ser professor’, um sujeito competente, crítico, criativo, reflexivo, capaz de lidar com as ambiguidades, as contradições, os conflitos, as singularidades, os desafios e as incertezas (Cunha, 2014), que emergem da realidade cotidiana, em meio as experiências vividas na unicidade teoria e prática.

Diante das abordagens tecidas, torna-se compreensível que a formação inicial tem importância ímpar no processo de profissionalização do licenciando, por criar bases nas quais o profissional vai ter condições de realizar sua atividade educativa sustentado em pilares que o capacitam na dimensão do saber, saber fazer, saber ser e saber e saber conviver no exercício da



profissão (Cunha, 2004). Dada a importância da formação inicial, dos fundamentos legais supramencionados, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), implanta no Brasil, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), Brasil (2018, p. 01), amparado pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que define como finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por IES, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura. Assim, destaca:

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

No corpo do texto são definidos, no Art. 2º e Incisos I, II, III e IV, os objetivos a serem alcançados na relação universidade-escola:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Brasil, 2018, p. 01)

A Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, mantém as disposições anteriores e acrescenta novo regulamento do PRP, com o propósito de “[...] Art. 1º intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover





a integração entre a educação básica e a educação superior” (Brasil, 2019). Ademais, o supracitado referencial legal, reforça a finalidade do PRP no Art. 3º, ao “[...] promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola” (Brasil, 2019, p. 01).

Isso pode, legalmente, tornar o Programa uma ação equivalente ao Estágio Supervisionado, que constitui componente curricular obrigatório ofertado no Projetos Políticos dos Cursos de licenciatura, como condição de cumprimento para o processo de profissionalização docente. No sentido de seguir com sua finalidade e objetivos, o PRP marca seu espaço nas ações dos diferentes cursos de licenciatura ofertados nas IES, de forma integrada com as escolas da Educação Básica.

No âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o PRP, mesmo diante das críticas, contraposições e discordâncias, vem se projetado como ação positiva e construtiva tecida entre seus críticos. Dessa forma, a supracitada IES, aprovou a Resolução Nº 075/19 - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX/UFPI, que dispõe sobre o aproveitamento das atividades/carga horária do PRP. Essa ação foi realizada por meio de Projeto Piloto, desenvolvido em parceria com a Capes, como parte integrante do Estágio Curricular Obrigatório dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí-UFPI (Piauí, 2019).

Verifica-se a importância e a valorização atribuída ao Programa, como *locus* de formação inicial, que se caracteriza como processo de profissionalização docente. Esse reconhecimento é destacado no Art. 1, Inciso II, que traz o objetivo de “[...] Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (PIAUÍ, 2019, p. 02-03). Outrossim, define respectivamente nos:

Art. 6º, § O residente deverá desenvolver a Residência Pedagógica em conformidade com o que preconiza o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura para os componentes curriculares referente ao Estágio Supervisionado Obrigatório. Art. 7º A Residência Pedagógica será aproveitada para integralização do Estágio Supervisionado para o residente que tenha ingressado no Programa, a partir de 2018.2 e participe dos 18 meses do Programa.



Entende-se que a Residência Pedagógica (RP) equivale ao Estágio Supervisionado, visto que ambos se tornam um espaço legítimo para fortalecer a formação inicial do licenciando. Assim, em 18 de novembro de 2021, a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPEX/UFPI, nº 169, regulamentou o aproveitamento da carga horária discente do PRP, como caráter de cumprimento do Estágio Curricular Obrigatório dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI) (PIAUÍ, 2021). Respalda na citada Resolução e na Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022, o PRP prossegue com ações políticas para a formação de programas de aperfeiçoamento da formação docente, a fim de agregar-se aos currículos das instituições de ensino, responsáveis por formar os profissionais da educação (Brasil, 2022).

Diante da relevância de estudos sobre as ações desenvolvidas, os impactos e os efeitos do Programa na comunidade escolar, realizou-se esta pesquisa, com o propósito de analisar as concepções do licenciando do curso de Pedagogia acerca do PRP e descrever as atividades desenvolvidas pelo residente e que alicerçam a formação profissional. Dessa forma, apresenta-se, na sequência do texto, o resultado dessa investigação, para difusão e visibilidade da sociedade em geral.

## **2 METODOLOGIA**

Esse estudo apoiou-se na pesquisa qualitativa, fundamentada na concepção de Minayo (2012, p. 21), que define este tipo de pesquisa como “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa não aborda a quantificação do trabalho, mas permite compreender as informações coletadas, priorizando a natureza do foco da pesquisa.

Utilizou-se o questionário com perguntas abertas e elaborado de acordo com as ideias de Minayo (2012). O instrumento foi aplicado no Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI), com a participação de 4 (quatro) residentes egressas da área/núcleo de Pedagogia (denominadas por Ana, Aline, Amanda e Angélica), que atuaram como residentes no PRP na segunda edição



2020-2022. De posse dos dados obtidos, seguiu-se as ideias de Bardin (1977), por meio da técnica da Análise do Conteúdo para a devida análise.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A finalidade e os objetivos do PRP definem a natureza que esse Programa assume para fortalecer a formação inicial do licenciando, seja qual for o curso que realiza. A partir da sua intencionalidade e das condições oferecidas, o Programa marca sua visibilidade como ação promissora para a construção da identidade profissional. Ao vivenciar estudos, pesquisas e experiências nas diferentes atividades acadêmicas, seja no contexto da universidade ou da escola, o licenciando coloca-se frente a questões didático-pedagógicas, tendo que pensar, decidir, articular-se com outros sujeitos, em busca de encaminhamentos tecnicamente viáveis para a superação dos desafios que emergem na realidade prática. Nessa perspectiva, apresenta-se as concepções das residentes Ana, Aline, Amanda e Angélica, acerca da contribuição do PRP para sua formação inicial.

*Vejo a residência pedagógica como uma extensão da minha formação que me abrirá portas para que no meu exercer da profissão eu possa realizar uma prática de qualidade por já ter vivenciado o cotidiano nas escolas de educação básica, e interagido o conhecimento do novo com o conhecimento prévio, adquirindo maior estabilidade. (Ana)*

*Foi uma oportunidade maravilhosa para minha formação, tive contato com gestão, educação infantil e ensino fundamental, o que um estágio obrigatório não faz. Além da regência e participação na gestão, a escrita de trabalhos a partir da experiência de criação e aplicação de projetos, compartilhei conhecimentos com outros, relacionando a teoria e prática. (Aline)*

*Foi positiva diante da possibilidade de acompanhar os estudantes e estabelecer vínculos com eles; por meio da elaboração e condução de aulas, assim como, através da possibilidade de aprendizado com colegas graduandos, preceptores e coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento Profissional. (Amanda)*

*Foi de extrema relevância, creio que sem a experiência adquirida lá, eu não me consideraria um profissional que estaria*



*preparado para os desafios da carreira docente. E também me ajudou em outros aspectos como o trabalho em equipe (minhas duplas foram maravilhosas), a questão da empatia para com todos. (Angélica).*

Ana ressaltou as contribuições a partir da escrita dos trabalhos, da criação e da aplicação dos mesmos, considerando essa fase enriquecedora. Tem-se, desse modo, os participantes engajados e satisfeitos com suas experiências, ao assumirem o papel de protagonistas de suas ações. Também, cabe ressaltar a fala da Aline, ao esclarecer que o PRP foi a oportunidade em que o Estágio Obrigatório não poderia ter ofertado. Com esta fala, destaca-se que o objetivo geral da RP foi contemplado com a reformulação da formação prática nas licenciaturas, ou seja, com a Resolução nº 075/19-CEPEX, que ressignificou os estágios obrigatórios, concedendo o direito de dispensa ao residente que cumprisse o Programa na íntegra.

As residentes, ao serem questionados, discorreram positivamente sobre a RP, dando ênfase as suas diferentes fases, dentre elas, destacaram a regência, que caracteriza o período que o acadêmico atua integralmente no planejamento e na execução das aulas e na gestão. Assim, a RP caracteriza-se como um campo de atuação que trouxe contribuições na área prática aos participantes. Nesse caso, Fernandes (2011, p. 03-04) traz considerações acerca de programas que fomentam essa formação, do seguinte modo:

[...] os programas de formação inicial de professores têm de criar oportunidades para que os jovens possam analisar e refletir sobre uma variedade de aspectos tais como as suas concepções acerca da disciplina que vão ter de ensinar, do ensino, da educação em geral, da aprendizagem, da avaliação e da escola. Os jovens, [...], têm ainda de ser ajudados a desenvolver um sofisticado conjunto de conhecimentos (pedagógicos, científicos, curriculares) no contexto da sua formação inicial. Além disso, têm de ser acompanhados e apoiados nas experiências formativas que as práticas lhes proporcionam. [...], é fundamental que aprendam a mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos que os ajudem a resolver os problemas que decorrem dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação

O autor destaca que os programas devem estar preparados em nível que atenda vários aspectos que a formação inicial almeja. Os acadêmicos



precisam de “tempo” para preparar e refletir aulas, não somente para reproduzi-las nas escolas, mas ter sensibilidade para avaliar se o conteúdo por eles ensinado está tendo resultados na turma. Outrossim, enfatiza a responsabilidade para quem acompanha esses participantes dos programas, destacando que, os acadêmicos precisam ser acompanhados e apoiados nessas experiências que são proporcionadas na prática.

E, na tessitura dessas narrativas, verifica-se que todos os residentes se sentiram estimulados e ativos no desenvolvimento do PRP, pois viveram, de fato, a “extensão formativa”, o “aprofundamento no contato com as áreas que o pedagogo atua”, a “construção e aplicação de projetos”, o “contato com os alunos e outros participantes”, a “experiência”, o “trabalho em equipe”. Portanto, se mostraram satisfeitos com a oportunidade formativas que obtiveram. Compreende-se, a partir das falas de todos esses residentes a despeito das contribuições do Programa para suas formações, que as atividades do PRP contribuem para a construção identitária, um começo significativo na etapa de formação inicial. Sobre a identidade dos professores apresenta-se a reflexão de Pimenta (2005, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também das reafirmações das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem às inovações por que preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas a luz das teorias existentes; da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de ser professor.

Neste prisma, compreende que a identidade do professor é um processo contínuo, construído através da significação social que ele pode fazer de sua profissão. São muitos os aspectos a serem analisados pelo professor em suas experiências. Nesse aspecto, participantes do Programa





caracterizaram o momento dentro desse contexto de forma positiva, pela oportunidade da regência ofertada, aspecto fundamental para a construção da identidade profissional.

As contribuições de Pimenta (2005), sobre identidade, também são discutidas em torno das atividades docentes. Com isso, solicitou-se às residentes que relatassem, em linhas gerais, a dinâmica de suas ações, conforme o plano de trabalho e a organização didática do Programa. Elas pontuaram sinteticamente:

*Projeto de produção de fanzine, dinâmicas, explicação e discussão das atividades do livro e xerocopiadas enviadas pela SEMEC, aulas expositivas e dinâmicas para compreensão dos movimentos da terra na disciplina de geografia com produção de material (sol e terra) para exemplificar o conteúdo, correção das atividades de forma coletiva e orientação individual durante a realização das atividades. (Ana)*

*Produção de recursos para representar os movimentos da Terra; seleção de músicas e dinâmica; produção de jogo e de recursos que envolviam a participação em grupos, a leitura, a pesquisa e a produção textual; oficina de fanzines que propiciou a produção criativa e artística dos estudantes com a utilização de revistas, jornais, lápis de cor, dentre outros recursos. (Aline)*

*Desenvolvi um projeto de matemática para o 5º ano, de forma que consegui apresentar aos alunos uma matemática divertida com jogos e brincadeiras sem tirar o foco da aprendizagem. Porém, deficitário por ter conhecido muito bem a realidade de uma disciplina em apenas uma série específica, sem opção de escolha pela disciplina na qual mais me identifiquei. (Amanda)*

Embora Amanda revele uma certa insatisfação por sua experiência limitar-se apenas em uma área e ano escolar, identifica-se que as atividades descritas pelos participantes são bem similares, voltadas para o campo da regência, com oportunidade de estar na sala de aula, produzir material didático e desenvolver atividades didático-pedagógicas. Dessa forma, a experiência mostra ser enriquecedora, pois as residentes se inseriram no campo de atuação docente, desenvolvendo o cognitivo, a criatividade, a autonomia, as habilidades e as competências que se configuram como investimento pessoal e profissional.





Para Nóvoa (1995, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Com isso, entende-se que as práticas descritas pelas participantes implicam nas suas iniciativas, tomadas de decisões e intervenções didáticas. Além disso, requer investimento em estudos, pesquisas, disposição de tempo para preparação, a fim de que as atividades aconteçam de forma enriquecedora e satisfatória.

Para Angélica sua experiência limitou-se à observação e monitoramento dos discentes na realização de tarefas de sala de aula, mas que não permite maior autonomia para desenvolver a regência, dialogar com outras áreas de atuação. Se queixa de não ter tido a oportunidade de vivenciar, como os demais colegas, a diversidade de assuntos abordados que as outras disciplinas poderiam proporcionar, como afirma: “*Passei um tempo observando a professora e a auxiliando seja com a aula ou ajudando as crianças com as dúvidas nas atividades*” (Angélica).

Luckesi (2009) destaca que a observação possibilita ao professor fazer uma avaliação diagnóstica da turma antes de aplicar os conhecimentos para a mesma. Com isso, essa avaliação desperta um nível de compreensão para a tomada de decisões que venham ser satisfatórias no trabalho. Outrossim, possibilita que o professor e/ou estagiário conheçam o nível de desempenho, de dificuldades e os avanços da turma, contribuindo para as intervenções pedagógicas.

Ao retomar as falas das residentes, quanto às atividades vivenciadas no campo da gestão escolar, compreende-se que as experiências vividas no setor administrativo se confundem com as atividades pedagógica, como destaca Ana:

*A vivência em gestão se deu a partir do acompanhamento das atividades cotidianas da diretora da escola, que diante da constatação do baixo nível de leitura e escrita dos alunos, teve que tomar medidas para intervir, para isso realizamos um projeto de contação de história para incentivar a leitura e interpretação, além de leituras diárias com os alunos de forma individual. (Ana)*



Na narrativa de Aline, embora ela pontue algumas atividades exercidas pela direção da escola, também evidencia outras atividades de competência pedagógica. Nesse sentido, descreve:

*Participei dos processos de conferência dos diários dos professores para identificar se estavam preenchidos corretamente; visita às turmas; aplicação de provas; organização dos quadros de rendimentos dos estudantes; visita SEMEC, realização do projeto “palanquinho da leitura”. (Aline)*

Nota-se que as atividades desenvolvidas carecem de ações mais dinâmicas, que superem práticas mecanicistas e de controle, que prendem o trabalho do gestor com a realização de tarefas simplórias e rotineiras, sem sentido para a construção de um espaço escolar vivo e alegre, voltado para a formação integral de crianças, jovens e adolescentes. O trabalho da gestão desenvolvido nesse sentido, revela a capacidade para articular com a comunidade local, debater os problemas cotidianos, e as necessidades da escola, buscando transformações sobre a realidade vivida.

Em Angélica há também a indicação de que a sua experiência não foi tão significativa, como aborda: “*Eu ficava na Secretária auxiliando minha preceptora (Ela era a diretora), só me explicava como funcionava o dia a dia na Gestão*”. Nestas narrativas as residentes demonstram que as experiências vivenciadas não estimularam interesse pela atuação nessa área. Isto que se confirma Amanda:

*Na Gestão, considero que a vivência foi fragmentada, apenas observamos o andamento do setor frente aos problemas que surgem no ambiente escolar. A vivência na gestão escolar foi reduzida à mera observação que nos leva ao conformismo e reprodução dos comportamentos sociais reafirmados culturalmente pela instituição. Concluo que vivenciar a gestão não é uma tarefa fácil. (Amanda)*

Para Lück (2009), gerir uma escola é estar se preparando para os desafios diários que sempre serão tidos como novos. Nisto, impõe-se que a gestão escolar não se reduza a simples observações e aplicação de projetos. A gestão permeia um processo abrangente e complexo, que exige competência, articulação e dinamismo. E para o residente vivenciar essa



experiência, faz-se necessário que sua inserção no campo da gestão ocorra de forma ativa, tendo o diálogo como uma boa base para saber conviver e resolver as questões diárias, organizar o tempo e o espaço escolar de forma que trabalhe para atender os interesses da comunidade local.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados compreende-se as concepções das residentes acerca da contribuição do PRP para a sua formação inicial, focado no desenvolvimento de uma prática efetiva e significativa para a própria formação acadêmica. Assim, ressaltaram que o Programa, favoreceu: uma extensão da graduação, oportunidades formativas, desenvolvimento de competências e de habilidades, autonomia, experiência enriquecedora com a assistência sistemática de profissionais da área, a exemplo dos preceptores e dos docentes orientadores.

Pontua-se, nas falas, inúmeras atividades desenvolvidas no Programa. Dentre elas, a elaboração de planos de aula para atividades práticas, projetos de leitura, produção de materiais pedagógicos, vivências permeadas na Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Gestão Escolar, e que repercutiram na inter-relação teoria-prática e na construção da identidade profissional.

Por fim, o PRP implantado no contexto da UFPL, cumpriu a finalidade e objetivos propostos, ainda que careça de ressignificação no seu processo de, estruturação e organização didático-pedagógica. E diante dos resultados postos, infere-se a importância da continuidade do PRP, no sentido de fortalecer a Proposta Pedagógica dos Cursos de licenciatura e escolas, como alicerce da formação inicial.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.



BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital Capes nº 06/2018 - **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 259/2019- **Regulamento do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022. **Diário da União**, Edição: 79, Seção: 1, Página: 42, Brasília, 2022.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

FERNANDES, D. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática: Reflexões a partir de um olhar retrospectivo. *In*: SOUZA, E. C. De. (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente**. São Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.



LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PIAUÍ. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução 075/2019-CEPEX**. Dispõe sobre aproveitamento das atividades/carga horária do Programa Residência Pedagógica, 2019.

PIAUÍ. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução 169/2021-CEPEX**. Dispõe sobre aproveitamento das atividades/carga horária do Programa Residência Pedagógica, 2021.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



## O PIBID COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: VOZES DE INGRESSANTES E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA - UFAC, CAMPUS FLORESTA

SILVA, Gleica Dias da<sup>1</sup>

GOMES, Ete Feitosa de Oliveira<sup>2</sup>

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** A formação inicial de professores no Brasil tem sido historicamente marcada por desafios relacionados à articulação entre teoria e prática e à construção da identidade profissional docente. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se como uma relevante política pública de valorização do magistério, ao promover a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar desde os primeiros anos da formação. Este artigo resulta das reflexões construídas ao longo da trajetória da autora como bolsista do PIBID, articuladas à pesquisa desenvolvida durante a graduação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Acre - *Campus Floresta*, tendo como foco as contribuições do Programa para a formação docente. O estudo tem como objetivo analisar de que maneira as vivências proporcionadas pelo PIBID influenciam a construção e a reafirmação da identidade docente de estudantes ingressantes e egressos

- 1 Graduada em Licenciatura Pedagogia (2025), Mestranda do Programa de Pós graduação em Ensino, Humanidades e Linguagens (PPEHL), Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*, gleica.silva@sou.ufac.br;
- 2 Graduada em Pedagogia (1993), Mestra Profissional em Ensino de Ciências e Matemática – MPECIM (2019), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade – PPGLI, Universidade Federal do Acre, ete.gomes@ufac.br;
- 3 Graduada em Letras vernáculo (1992), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1996), Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2011) e Doutora em Educação-Mestrado e Doutorado pela Universidade Federal do Paraná (2015), Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*, Francisca.martins@ufac.br.





do curso de Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, de natureza descritivo-analítica, que envolveu a aplicação de questionário a 27 ingressantes e a realização de entrevistas estruturadas com 04 egressos. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), possibilitando a organização em categorias temáticas. Os resultados evidenciam que o PIBID contribui significativamente para a aproximação com a realidade escolar, o fortalecimento do interesse pela docência e o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, tornando-o espaço privilegiado de construção da identidade docente. Conclui-se que o Programa desempenha papel central na formação inicial docente, ao promover experiências que contribuem para a constituição do “ser professor”. **Palavras-chave:** Formação inicial; políticas educacionais; iniciação à docência; prática pedagógica; desenvolvimento profissional.

**Abstract:** Initial teacher education in Brazil has historically been marked by challenges related to the articulation between theory and practice and the construction of professional teacher identity. In this context, the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) stands out as a relevant public policy for valuing the teaching profession, as it promotes the early insertion of undergraduate students into the school environment. This article results from reflections developed throughout the author’s trajectory as a PIBID scholarship holder, articulated with research conducted during her undergraduate studies in Pedagogy at the Federal University of Acre - *Campus Floresta*, focusing on the Program’s contributions to teacher education. The study aims to analyze how the experiences provided by PIBID influence the construction and reaffirmation of teacher identity among both incoming students and graduates of the Pedagogy program. This is a qualitative-quantitative, descriptive-analytical study, involving a questionnaire applied to 27 incoming students and structured interviews conducted with 4 graduates. Data were analyzed through Content Analysis (Bardin, 2016), allowing the organization into thematic categories. The results show that PIBID significantly contributes to the approximation with school reality, the strengthening of interest in teaching, and the development of a critical and reflective pedagogical practice, making it a privileged space for the construction of teacher identity. It is concluded that the Program plays



a central role in initial teacher education by promoting experiences that contribute to the constitution of the “being a teacher”.

**Keywords:** Initial teacher education; educational policies; teaching initiation.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil constitui-se como um campo historicamente marcado por tensões e desafios, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e à construção da identidade profissional docente. Nesse cenário, compreender a formação inicial implica reconhecer que o “tornar-se professor” não é um processo imediato, mas uma construção contínua, atravessada por experiências, vivências e relações estabelecidas ao longo da trajetória formativa. Como evidenciam Beijaard, Meijer e Verloop (2004), a identidade docente se constrói ao longo da carreira, sendo influenciada por fatores como experiências pessoais, formação profissional e contextos de atuação.

Nessa perspectiva, a identidade docente não se configura como algo dado, mas como um processo dinâmico, constituído na interface entre saberes teóricos, práticas pedagógicas e experiências vividas no cotidiano escolar. Tal compreensão reforça que a formação docente ultrapassa a dimensão técnica, incorporando aspectos subjetivos, sociais e históricos. Nessa direção, Nóvoa (1992) destaca a formação como um processo de construção identitária ancorado na reflexão sobre a prática, enquanto Pimenta (2009) evidencia a articulação entre teoria e prática na constituição dos saberes docentes. Tardif (2014), por sua vez, ressalta o caráter plural desses saberes, construídos, sobretudo, na experiência.

Apesar do papel fundamental das universidades públicas na formação de professores, ainda persistem desafios relacionados ao distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas da realidade escolar. É nesse contexto que se insere o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido em parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Instituído pela Portaria nº 38<sup>4</sup>, de 12 de dezembro de 2007, e posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010<sup>5</sup>, o Programa

4 Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf)>

5 Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <[ET 01: Formação Inicial e Continuada Docente](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf#:~:text=DECRETO%20No%2D%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20a%20rt.></a>></p></div><div data-bbox=)



visa inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas desde o início da graduação, promovendo experiências concretas de ensino e aprendizagem. Ao possibilitar essa inserção, o PIBID contribui para a compreensão da complexidade do trabalho docente e para a construção de uma postura crítica e reflexiva, configurando-se como um espaço formativo que articula teoria e prática e favorece tanto a formação profissional quanto a formação humana dos sujeitos.

As reflexões apresentadas neste artigo são frutos da trajetória da autora como bolsista do PIBID, articuladas à pesquisa desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. O estudo analisa as contribuições do Programa a partir das percepções de ingressantes e das experiências de egressos, permitindo uma compreensão ampliada de seus impactos ao longo da formação e da atuação docente. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que maneira tais vivências influenciam a construção e a reafirmação da identidade docente de ingressantes e egressos do curso mencionado. Para tanto, o texto está estruturado em três seções: a metodologia, explicitando os procedimentos adotados na pesquisa; em seguida, os resultados evidenciando as contribuições do PIBID; e, por fim, são tecidas as considerações finais, que sintetizam os principais achados e suas implicações para a formação de professores.

## **2 METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa, de natureza descritivo-analítica, por buscar compreender, de forma articulada, tanto dados objetivos quanto os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Essa abordagem justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, que envolve dimensões mensuráveis e interpretativas, exigindo uma análise que considere tanto a identificação de tendências quanto a compreensão das percepções dos participantes. Nesse sentido, a articulação entre métodos quantitativos e qualitativos possibilita uma leitura mais abrangente da realidade, conferindo maior consistência ao estudo, conforme assinalam Lakatos e Marconi (2017).



A pesquisa foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, envolvendo 27 estudantes ingressantes vinculados ao PIBID, edital nº 37/2024<sup>6</sup>, e 04 egressos que vivenciaram o Programa durante sua formação inicial. A escolha desses grupos fundamenta-se na possibilidade de analisar o fenômeno em diferentes momentos da trajetória formativa, articulando expectativas iniciais e impactos consolidados na prática profissional.

A caracterização dos participantes encontra-se sistematizada no Quadro 1, evidenciando a diversidade de perfis e níveis de inserção no Programa, aspecto que contribui para a compreensão das diferentes perspectivas analisadas.

**Quadro 01 - Caracterização dos participantes da pesquisa**

| Grupo        | Número de participantes | Faixa etária | Período/Tempo de formação                             | Experiência no PIBID                                                                                                        | Situação profissional     |
|--------------|-------------------------|--------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Ingressantes | 27                      | 18 a 30 anos | 2º (18,5%),<br>4º (29,6%),<br>6º (37%),<br>8º (14,8%) | <ul style="list-style-type: none"><li>• 66,7% primeira participação</li><li>• 33,3% já participaram anteriormente</li></ul> | Em formação inicial.      |
| Egressos     | 04                      | 30 a 51 anos | Graduação concluída entre 2015 e 2017                 | Participação entre 2 a 3 anos no PIBID                                                                                      | Atuam na educação básica. |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2025).

No que se refere à coleta de dados, na dimensão quantitativa, foi aplicado um questionário online, elaborado na plataforma *Google Forms*, composto por questões fechadas e abertas, com o objetivo de identificar as percepções dos ingressantes acerca das contribuições do PIBID para sua formação docente. As questões contemplaram aspectos relacionados à aproximação com a realidade escolar, ao desenvolvimento de saberes pedagógicos e ao interesse pela docência, permitindo a sistematização das informações e a identificação de tendências (Gil, 2002).

6 Edital lançado pela PROGRAD da UFAC para a seleção alunos bolsistas para composição do quadro de cadastro de reserva do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em; < [https://www3.ufac.br/prograd/2024/edital-prograd-no-37-2024-selecao-de-alunos-bolsistas-programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia-pibid/alunos\\_bolsistas\\_pibid\\_assinado.pdf](https://www3.ufac.br/prograd/2024/edital-prograd-no-37-2024-selecao-de-alunos-bolsistas-programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia-pibid/alunos_bolsistas_pibid_assinado.pdf)>





Na dimensão qualitativa, foram realizadas entrevistas estruturadas com os egressos, por meio do aplicativo *Whatsapp*, com o intuito de aprofundar a compreensão das experiências vivenciadas no Programa e seus desdobramentos na prática profissional. As entrevistas possibilitaram a construção de narrativas que evidenciam os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias formativas, especialmente no que se refere à constituição da identidade docente. De acordo, ainda, com Minayo (2020), a abordagem qualitativa possibilita acessar dimensões subjetivas da realidade social, sendo fundamental para a compreensão de processos formativos complexos.

Para a análise dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) por meio das etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados, permitindo identificar categorias e relações entre dados e referencial teórico. Os participantes ingressantes foram codificados pela sigla “IB” (Ingressante Bolsista), seguida de um número sequencial referente à ordem de resposta, acrescida da indicação do período do curso e da classificação “Ini.” (iniciantes) ou “Vet.” (veteranos), permitindo identificar tanto o perfil quanto a experiência no PIBID. Já os egressos foram identificados pela sigla “E” (Egresso), acompanhada de letras em ordem alfabética (EA, EB, EC...), garantindo a organização e o anonimato dos participantes.

Consequentemente, esse procedimento possibilitou uma análise comparativa entre distintos momentos da formação docente, contribuindo para compreender tanto as percepções dos ingressantes quanto os impactos do PIBID na trajetória profissional dos egressos, o que confere maior robustez e consistência aos resultados apresentados.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos dados, realizada a partir da Análise de Conteúdo conforme Bardin (2016), possibilitou a identificação de categorias temáticas que evidenciam as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial docente. Considerando a diversidade de perfis dos participantes, conforme caracterização apresentada na seção metodológica, foi possível articular as percepções dos ingressantes às experiências consolidadas dos egressos, permitindo compreender o Programa tanto em sua dimensão formativa inicial quanto em seus desdobramentos na





prática profissional. Nesse sentido, destacam-se dimensões relacionadas à aproximação com a realidade escolar, à construção da identidade docente, aos impactos na prática pedagógica e à avaliação do PIBID a partir das vozes dos sujeitos.

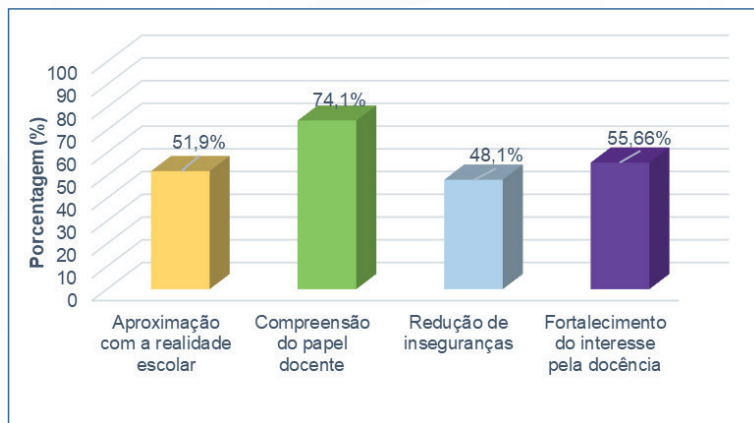
Os dados evidenciam que o Programa se configura como um espaço formativo fundamental na aproximação dos licenciandos com o contexto escolar, especialmente entre os ingressantes, dos quais 66,7% vivenciam no PIBID seu primeiro contato sistematizado com a docência. Essa inserção precoce favorece a compreensão das dinâmicas escolares e contribui para a superação de concepções idealizadas da profissão. Tal aspecto pode ser observado na fala do bolsista IB21 (2º p. Iní.)

“[...] minha experiência no PIBID permitiu colocar em prática conhecimentos teóricos do curso [...] enfrentar esses desafios me fez crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente, fortalecendo minha vocação para a educação.”  
(IB21, 2º p., Iní.).

Essa vivência confirma a perspectiva de Tardif (2014), ao evidenciar que os saberes docentes se constroem na prática, a partir da interação com situações concretas de ensino. Além disso, os relatos indicam que o contato com o cotidiano escolar contribui para a redução das inseguranças iniciais e para o fortalecimento do interesse pela carreira docente, como demonstra a fala do IB24 (2º p, Iní) “No início me senti inseguro [...], mas com o tempo consegui me desenvolver e me encontrei na prática.” Assim, esses elementos indicam que o PIBID atua como um mediador no processo de inserção à docência, favorecendo uma formação mais consciente e reflexiva. Essa tendência é reforçada pelos dados apresentados no Gráfico 1, que evidencia percepções majoritariamente positivas entre os ingressantes quanto às contribuições do Programa.



Gráfico 1- Percepções dos ingressantes sobre as contribuições do PIBID



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2025).

Observa-se que a compreensão do papel docente (74,1%) apresenta maior destaque, indicando o fortalecimento da identidade profissional. A menor incidência na redução de inseguranças (48,1%) revela que desafios próprios do início da formação ainda persistem, reforçando a importância da continuidade de experiências práticas ao longo da graduação.

No que se refere à construção da identidade docente, os dados apontam que o PIBID desempenha papel central, sendo reconhecido por 74,1% dos participantes como fundamental nesse processo. Entre os ingressantes, essa construção ocorre de forma inicial, marcada pelo reconhecimento progressivo da docência como campo de atuação; entre os egressos, evidencia-se uma identidade mais consolidada, construída ao longo da formação e reafirmada na prática profissional.

Esse movimento pode ser compreendido à luz das contribuições de Nóvoa (1992), ao afirmar que a identidade docente se constrói na intersecção entre formação e experiência, sendo continuamente (re)significada ao longo da carreira e com Pimenta (2009), ao destacar a reflexão sobre a prática como elemento central da formação. Tal processo pode ser observado nas falas dos participantes como “No início me senti inseguro, mas fui me encontrando na prática e percebendo minha vocação para a docência (IB10, 6º p., Vet.) e “Através das experiências vividas começamos a refletir se queremos atuar na área. (IB10, 8º., Vet.)”.



Destaca-se, ainda o eixo “Feedback do PIBID: A Avaliação de Ingressantes e Egressos”, oriundo da monografia que fundamenta este estudo, que evidencia uma avaliação amplamente positiva do Programa. Dos 27 participantes, 74,1% atribuíram nota máxima ao PIBID, demonstrando o reconhecimento de sua relevância na formação docente. Enquanto os ingressantes destacam a aproximação com a prática, os egressos enfatizam os impactos duradouros, como evidenciado nas falas como “[...] Até hoje eu utilizo em minhas aulas o que eu aprendi na trajetória do Pibid. (EB)” e “O PIBID veio só para reafirmar minha escolha pela docência [...] (EC)”

Logo, no caso dos egressos, os dados indicam que as experiências vivenciadas no Programa influenciam diretamente a prática pedagógica, evidenciando a adoção de estratégias mais reflexivas, contextualizadas e centradas no estudante. Essa compreensão é sintetizada no Quadro 3, que apresenta experiências marcantes relatadas pelos egressos.

**Quadro 3 - Principais contribuições do PIBID segundo os egressos**

| EGRESSO | EXPERIÊNCIA MARCANTE                | DESCRIÇÃO                                                                        |
|---------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| EA      | Relacionamento com a equipe escolar | Destaca a importância do trabalho coletivo e das relações com alunos e famílias. |
| EB      | Projetos e trocas de experiências   | Evidencia a aprendizagem por meio de projetos e socialização de práticas.        |
| EC      | Prática docente                     | Ressalta o contato direto com a realidade escolar.                               |
| ED      | Alfabetização                       | Destaca o impacto de ensinar alunos a ler e escrever.                            |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2025).

Desse modo, a análise integrada dos dados permite afirmar que o PIBID se configura como um espaço formativo que articula teoria e prática de maneira significativa, contribuindo para a formação de professores mais preparados, reflexivos e comprometidos com a realidade educacional. Ao considerar tanto as percepções dos ingressantes quanto as experiências dos egressos, evidencia-se que o Programa não apenas qualifica a formação inicial, mas também exerce influência duradoura na constituição da identidade docente.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite afirmar, com consistência teórica e empírica, que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ocupa um lugar estratégico no cenário da formação inicial de professores no Vale do Juruá, especialmente ao enfrentar uma das fragilidades históricas desse campo: a dissociação entre teoria e prática. Ao evidenciar as vozes de ingressantes e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, o estudo demonstra que o PIBID ultrapassa a condição política de apoio, configurando-se como um dispositivo formativo que qualifica de maneira significativa o processo de constituição docente, ao promover a aproximação concreta entre universidade e escola.

Os resultados evidenciam que a inserção precoce dos licenciandos no contexto escolar possibilita a superação de concepções idealizadas da docência, ao colocar o futuro professor em contato com a complexidade do cotidiano educacional. Tal experiência não apenas amplia a compreensão sobre o fazer docente, mas instaura um movimento reflexivo que possibilita ao futuro professor reconhecer-se como sujeito em formação, situado em uma realidade que exige posicionamento crítico, sensibilidade pedagógica e compromisso ético. Destaca-se, ainda, a centralidade do Programa na construção e reafirmação da identidade docente. Ao articular experiências práticas e reflexões teóricas, o PIBID favorece o desenvolvimento do pertencimento à profissão, elemento essencial para a consolidação da docência.

Enquanto os ingressantes vivenciam um processo inicial de identificação, os egressos demonstram uma identidade mais consolidada, evidenciando que a formação docente se constrói de forma contínua, na relação entre experiência e reflexão. Assim, os dados revelam que as contribuições do PIBID se estendem para além da formação inicial, impactando diretamente a prática profissional dos egressos. As experiências vivenciadas no Programa permanecem como referência na atuação docente, orientando práticas mais críticas, contextualizadas e conscientes. Esse aspecto evidencia que o PIBID produz efeitos duradouros, contribuindo não apenas para a formação de professores mais preparados, mas também para a permanência na carreira docente.



A avaliação dos participantes reforça a relevância do Programa como política pública, ao evidenciar uma percepção amplamente positiva quanto às suas contribuições para a formação docente. Diante disso, reafirma-se a importância da continuidade e fortalecimento de políticas públicas que promovam a integração entre teoria e prática na formação de professores. Investir em programas como o PIBID é investir na qualidade da educação básica e na valorização da docência, especialmente em contextos marcados por desafios educacionais.

Por fim, este estudo contribui para o campo da formação docente ao evidenciar, a partir das vozes dos participantes, os impactos concretos de uma política que coloca a prática no centro do processo formativo sem dissociá-la da reflexão crítica. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam subsidiar novas pesquisas e fortalecer propostas formativas que reconheçam a complexidade e a importância do processo de construção do “ser professor”.

## 5 AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e à Universidade Federal do Acre - Campus Floresta, pela qualidade da formação ofertada. Expresso minha gratidão à orientadora desta pesquisa, Ete Gomes, pelo acompanhamento atento ao longo deste percurso. Aos participantes da pesquisa, agradeço pela disponibilidade e pelas contribuições essenciais para este estudo. Por fim, registro meu agradecimento ao CONENORT, pela oportunidade de socialização desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, Nico. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. In: **Identities of professors of languages**. Eduel, 2011. p. 3-45. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>> Acesso em: 05 mar. 2024

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o





Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf#:~:text=DECRETO%20No%2D%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art.>> Acesso em: 17 fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf)> Acesso em: 17 fev. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília DE Souza. Origem inusitada da pesquisa qualitativa em ciências sociais no Brasil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 27, n. 3, p. 919–932, jul. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente. Tradução . São Paulo: Cortez, 2009. p. 246.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). **Edital PROGRAD nº 37/2024. Edital lançado para a seleção alunos bolsistas para composição do quadro de cadastro de reserva do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** 2024. Disponível em: < <https://www3.ufac.br/prograd/2024/edital-prograd-no-37-2024-selecao-de-alunos-bolsistas-programa-institucional-de->





III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA

bolsa-de-iniciacao-a-docencia-pibid/alunos\_bolsistas\_pibidassinado.

pdf> Acesso em: 19 mar. 2025.



## EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E INTERFACE COM A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEDUCARR/UFRR

NOGUEIRA, Francisco Marcos Mendes Nogueira<sup>1</sup>

SANTOS, Alessandra Rufino<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido na disciplina História Agrária e dos Movimentos Sociais do Campo, ofertada no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), na região Norte do Brasil. O objetivo consiste em analisar as interfaces entre a Educação do Campo, os movimentos sociais e a formação docente, evidenciando como o processo formativo se articula às realidades socioterritoriais e às práticas comunitárias. A experiência foi organizada com base nos princípios da Pedagogia da Alternância, articulando atividades formativas no Tempo Universidade (TU) e no Tempo Comunidade (TC). No âmbito do TU, foram realizadas leituras orientadas, debates coletivos, participação de representantes de movimentos sociais e aulas de campo em contextos indígenas e de assentamento rural, compreendidas como mediações pedagógicas entre os conteúdos teóricos e a realidade social do campo. A sistematização dos dados fundamentou-se nas percepções dos acadêmicos e nas observações decorrentes da prática docente. Os resultados evidenciam que a disciplina contribuiu para o aprofundamento da compreensão crítica sobre a história agrária brasileira e o papel dos movimentos sociais na luta pela garantia de direitos, além de favorecer a valorização dos saberes

1 Doutor em História pela UFRGS, Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), UFRR, *Campus* Paricarana, E-mail: marcos.nogueira@ufrr.br

2 Doutora em Sociologia pela UFRGS, Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), UFRR, *Campus* Paricarana, E-mail: alessandra.rufino@ufrr.br



locais e a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. As vivências formativas também possibilitaram a ressignificação de estereótipos relacionados aos movimentos sociais, fortalecendo a identidade profissional dos futuros educadores do campo e seu compromisso com a justiça social e a transformação das realidades educacionais.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Movimentos Sociais; Formação Docente; LEDUCARR; UFRR.

**Abstract:** This work presents an account of an experience developed in the discipline of Agrarian History and Social Movements in Rural Areas, offered in the Bachelor's Degree in Rural Education at the Federal University of Roraima (LEDUCARR/UFRR), in the Northern region of Brazil. The objective is to analyze the interfaces between Rural Education, social movements, and teacher training, highlighting how the formative process is articulated with socio-territorial realities and community practices. The experience was organized based on the principles of Alternating Pedagogy, articulating formative activities in University Time (UT) and Community Time (CT). Within the UT, guided readings, collective debates, participation of representatives of social movements, and field classes in indigenous and rural settlement contexts were carried out, understood as pedagogical mediations between theoretical content and the social reality of the countryside. The systematization of the data was based on the perceptions of the students and the observations resulting from teaching practice. The results show that the discipline contributed to a deeper critical understanding of Brazilian agrarian history and the role of social movements in the struggle for guaranteed rights, in addition to promoting the appreciation of local knowledge and the construction of contextualized pedagogical practices. The formative experiences also enabled the reinterpretation of stereotypes related to social movements, strengthening the professional identity of future rural educators and their commitment to social justice and the transformation of educational realities.

**Keywords:** Rural Education; Social Movements; Teacher Training; LEDUCARR; UFRR.



## INTRODUÇÃO

A Educação do Campo tem se consolidado, nas últimas décadas, como uma Política Pública e como um Projeto Político-Pedagógico construído a partir das lutas históricas dos Movimentos Sociais Rurais, especialmente aqueles vinculados à reforma agrária e às demandas das populações indígenas e tradicionais. Nesse contexto, a formação de educadores comprometidos com as realidades socioterritoriais do campo tornou-se uma pauta central, evidenciando a necessidade de propostas formativas que articulem conhecimentos científicos, saberes locais, práticas pedagógicas contextualizadas e territorializadas (Caldart, 2004; Arroyo, 2012; Borges; Vilhena Júnior, 2013; Costa, 2015).

É nesse cenário que se insere a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), criada em 2010 como resultado das reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo por Políticas Públicas voltadas à formação docente. Organizada com base nos princípios da Pedagogia da Alternância<sup>3</sup>, a estrutura curricular do curso articula os Tempos Universidade (TU) e Comunidade (TC), possibilitando aos acadêmicos a construção de aprendizagens que dialogam com as experiências concretas vivenciadas em comunidades indígenas, assentamentos rurais e territórios tradicionais. Essa proposta formativa busca superar modelos educacionais descontextualizados, promovendo uma formação multi e interdisciplinar nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática.

Localizada em um território marcado pela diversidade sociocultural e pela posição estratégica de fronteira internacional, a UFRR desenvolve ações formativas em um contexto atravessado por conflitos agrários, disputas territoriais em comunidade indígenas e processos de resistência protagonizados por povos indígenas, agricultores familiares e Movimentos Sociais.

3 Para Souza e Mendes (2012, p. 258) a Alternância Pedagógica é uma “metodologia que combina períodos integrados de formação na escola e formação na família/comunidade, possibilitando a flexibilização da organização do trabalho pedagógico em alternâncias e adequando-o à realidade dos sujeitos educativos”. Neste caso, a construção do conhecimento por meio da Alternância prioriza e valoriza as experiências, as vivências e os modos de vida dos sujeitos. Assim, ela é percebida como processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados.



Nesse sentido, a Educação do Campo em Roraima assume papel relevante na construção de alternativas educacionais comprometidas com a valorização das territorialidades e com a promoção da justiça social (Fernandes, 2008; Peixer, 201; Molina; Sá, 2012; Costa, 2015).

O presente artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido a partir da disciplina História Agrária e dos Movimentos Sociais do Campo, ministrada no semestre letivo de 2025.1 para as turmas das áreas de Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências da Natureza e Matemática (CNM). As atividades formativas realizadas no âmbito do Tempo Universidade (TU) incluíram aulas teóricas, debates, participação de representantes de Movimentos Sociais e aulas de campo em comunidades indígenas e assentamentos rurais, compreendidas como mediações pedagógicas entre os conteúdos trabalhados e as realidades sociais do campo. Tais ações estiveram articuladas ao projeto de extensão “Fontes históricas na Licenciatura em Educação do Campo: práticas metodológicas no ensino de História e Biologia em um diálogo com as escolas da educação básica de Roraima”.

Dessa forma, o objetivo deste artigo consiste em analisar como as experiências formativas desenvolvidas na disciplina contribuíram para a compreensão crítica da História Agrária brasileira, para a ressignificação das percepções dos acadêmicos acerca dos Movimentos Sociais e para o fortalecimento da identidade profissional dos futuros educadores do Campo. Parte-se do entendimento de que a formação docente na Educação do Campo se constrói no diálogo entre diferentes saberes e territorialidades, configurando-se como prática social comprometida com a transformação das realidades educacionais e sociais.

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido a partir das atividades formativas realizadas na disciplina História Agrária e dos Movimentos Sociais do Campo, ofertada no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), no semestre letivo de 2025.1.

A pesquisa insere-se no campo das investigações em educação e formação docente, buscando compreender processos formativos construídos





na articulação entre teoria e prática em contextos socioterritoriais do campo, especialmente quando a percebemos como prática social histórica que se transforma pela ação humana (Ghedin; Franco, 2011). Por essa razão, a abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a interpretação das experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, considerando a complexidade dos fenômenos educacionais (Lüdke; André, 1986).

Salienta-se que a proposta pedagógica da disciplina se fundamentou nos princípios da Pedagogia da Alternância. Segundo Gimonet (2007, p. 17) a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma possibilidade de formação escolar e humana de acordo com as especificidades do campo, podendo ser definida como “mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo”. Dito de outro modo, ela pode ser caracterizada pela organização do processo de ensino-aprendizagem em espaços diferenciados.

Por essa razão, o relato de experiência parte das atividades desenvolvidas no Tempo Universidade (TU), compreendido como espaço de estudo teórico, problematização e sistematização do conhecimento, e em mediações formativas com a realidade social por meio de aulas de campo. Participaram das atividades acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) regularmente matriculados nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências da Natureza e Matemática (CNM), envolvidos em leituras orientadas, debates coletivos, diálogos com representantes de movimentos sociais e vivências em comunidades indígenas e assentamentos rurais.

As aulas de campo foram realizadas na Comunidade Indígena Campinho, localizada na Terra Indígena Canaunim, no município de Cantá, e no Projeto de Assentamento Rural – Comunidade dos Sonhos, no município de Mucajaí. Essas experiências foram compreendidas como estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa por meio da observação participante, do contato direto com os sujeitos sociais e da problematização da realidade, elementos frequentemente destacados em estudos sobre formação docente e práticas educativas contextualizadas (Pimenta; Lima, 2004).

A sistematização das informações ocorreu por meio de registros produzidos durante as atividades, incluindo anotações de campo, relatos orais dos acadêmicos nos momentos de socialização e reflexões decorrentes da prática docente. A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem





interpretativa, buscando identificar elementos relacionados à compreensão crítica da história agrária, às percepções dos estudantes acerca dos movimentos sociais e às contribuições das experiências formativas para a construção da identidade profissional dos futuros educadores do campo.

Conforme destaca Minayo (2001), a análise qualitativa permite compreender sentidos, valores e práticas sociais presentes nos processos educativos, contribuindo para interpretações contextualizadas da realidade investigada. Desse modo, a metodologia adotada possibilitou compreender as atividades desenvolvidas na disciplina como espaços formativos significativos, nos quais se articulam conhecimentos científicos, saberes locais e experiências socioculturais, contribuindo para a formação de educadores comprometidos com a transformação social.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A disciplina *História Agrária e dos Movimentos Sociais do Campo* foi ofertada às turmas das áreas de Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências da Natureza e Matemática (CNM) do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), sendo ministrada, respectivamente, pela professora Alessandra Rufino Santos e pelo professor Francisco Marcos Mendes Nogueira. As atividades formativas foram, inicialmente, organizadas a partir de leituras orientadas e debates coletivos, voltados à problematização dos principais referenciais teóricos relacionados à questão agrária brasileira e à atuação dos movimentos sociais do campo.

No desenvolvimento da disciplina, destacou-se a participação de integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em uma das aulas realizadas no âmbito do Tempo Universidade, configurando-se como uma importante mediação pedagógica entre os conteúdos teóricos trabalhados e as experiências concretas de organização, luta e resistência protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo. Esse momento favoreceu o diálogo entre saberes acadêmicos e conhecimentos produzidos nas práticas sociais e políticas dos movimentos, contribuindo para ampliar a compreensão dos estudantes acerca das dinâmicas contemporâneas da luta pela terra e dos processos históricos que marcam a constituição da questão agrária no Brasil.



**Foto 1** – Lideranças do Movimento Sem Terra (MST) com acadêmicos da LEDUCARR



**Foto:** Nogueira, 2025.

**Foto 2** – Lideranças do Movimento Sem Terra (MST) com acadêmicos da CHS/ LEDUCARR



**Foto:** Nogueira, 2025.

Além disso, a interação direta com representantes do movimento social possibilitou a problematização de concepções previamente naturalizadas sobre os conflitos agrários e sobre o papel dos movimentos sociais na conquista de direitos.

Tal experiência evidenciou a importância de práticas formativas que aproximem a universidade das realidades socioterritoriais do campo,



favorecendo a construção de uma formação docente crítica e socialmente comprometida, conforme apontam estudos no campo da Educação do Campo (Caldart, 2012; Fernandes, 2008).

A aula de campo constituiu um importante momento formativo da disciplina, estando articulada ao projeto de extensão “Fontes históricas na Licenciatura em Educação do Campo: práticas metodológicas no ensino de História e Biologia em diálogo com as escolas da educação básica de Roraima”. As atividades desenvolvidas possibilitaram aos acadêmicos a construção de aprendizagens que ultrapassaram o espaço acadêmico formal, favorecendo a articulação entre os conteúdos teóricos trabalhados no Tempo Universidade e as realidades socioterritoriais vivenciadas pelos sujeitos do campo. Nesse sentido, a vivência contribuiu para o fortalecimento de processos formativos baseados na experiência, na interculturalidade e no reconhecimento das territorialidades como dimensões fundamentais da Educação do Campo.

Na Comunidade Indígena Campinho, situada na Terra Indígena Canauanim, no município de Cantá, no dia 07 de junho de 2025, os estudantes participaram de ações relacionadas à recuperação socioambiental do território, com destaque para o plantio de mudas de açaí em áreas destinadas ao reflorestamento. Essa atividade favoreceu a compreensão prática das relações entre sustentabilidade, uso tradicional da terra e modos de vida comunitários.

**Foto 3** – Acadêmicos em diálogo com a cosmovisão dos povos Macuxi e Wapichana, Comunidade Indígena Campinho, TI Canauanim, município de Cantá.



**Foto:** Nogueira, 2025.



Paralelamente, o contato com narrativas orais compartilhadas pelos anciãos da comunidade, em torno de um lago reconhecido como espaço de memória e espiritualidade, possibilitou aos acadêmicos o reconhecimento da oralidade como forma legítima de produção e transmissão de conhecimentos. Tais vivências contribuíram para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da cosmovisão indígena e da importância da valorização dos saberes ancestrais nos processos formativos de futuros educadores do campo, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas interculturais e socialmente contextualizadas.

Essa experiência contribuiu significativamente para o reconhecimento da oralidade como prática social de produção e transmissão de conhecimentos, bem como para a valorização dos saberes ancestrais enquanto referenciais epistemológicos relevantes na formação de educadores do campo. Ademais, evidenciaram a necessidade de uma abordagem pedagógica comprometida com o diálogo intercultural, com o respeito às especificidades socioterritoriais e com a construção de práticas educativas contextualizadas, críticas e socialmente referenciadas.

A segunda aula de campo foi realizada no Projeto de Assentamento Rural Comunidade dos Sonhos, localizado no município de Mucajaí, no dia 21 de junho de 2025, constituindo-se como um espaço significativo de formação crítica e de aproximação dos acadêmicos com as realidades socioterritoriais vinculadas à reforma agrária. A vivência possibilitou o diálogo direto com lideranças comunitárias, que compartilharam experiências relacionadas aos desafios enfrentados pelos assentados e assentadas, especialmente no que se refere ao acesso às políticas públicas, às limitações de infraestrutura e às dificuldades para a consolidação de práticas produtivas sustentáveis.

O contato com essas narrativas contribuiu para que os estudantes problematizassem as condições históricas e estruturais que permeiam os territórios de assentamento, compreendendo-os não apenas como espaços de produção agrícola, mas também como territórios de luta, organização coletiva e construção de identidades sociais. Essa experiência favoreceu a ampliação da compreensão sobre a questão agrária brasileira e sobre o papel dos movimentos sociais na conquista e manutenção de direitos, reforçando a importância de práticas formativas que aproximem os futuros educadores do campo das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que atravessam os contextos educativos nos quais atuarão.





**Foto 4 – Acadêmicos em diálogo com os assentados do Projeto de Assentamento Comunidade dos Sonhos, município de Mucajai/RR**



**Foto: Nogueira, 2025**

A vivência no assentamento permitiu aos acadêmicos compreenderem os territórios da reforma agrária como espaços marcados simultaneamente por processos históricos de exclusão social e por formas coletivas de resistência, organização política e produção de saberes. Nessa perspectiva, conforme destacam Caldart (2012) e Molina e Sá (2012), os assentamentos rurais configuram-se como territórios educativos, nos quais se constroem identidades sociais, práticas sociopolíticas e experiências formativas vinculadas a projetos de desenvolvimento socialmente referenciados.

A convivência cotidiana com as famílias assentadas, evidenciada em momentos de partilha, como a realização de refeições em conjunto, favoreceu a construção de vínculos e possibilitou aos estudantes uma compreensão mais sensível das condições concretas de vida e trabalho no campo. Tal experiência dialoga com a perspectiva freireana de educação como prática social fundamentada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes populares (Freire, 1996), contribuindo para o desenvolvimento de uma postura investigativa e socialmente comprometida por parte dos futuros educadores do campo.

De modo geral, as aulas de campo realizadas no âmbito do Tempo Universidade constituíram importantes estratégias formativas ao promoverem



a articulação entre os conhecimentos teóricos trabalhados na disciplina e as realidades socioterritoriais vivenciadas pelos sujeitos do campo. O contato direto com comunidades indígenas, assentamentos rurais e movimentos sociais favoreceu processos de aprendizagem baseados na observação, na problematização crítica e no reconhecimento das territorialidades como dimensões fundamentais da Educação do Campo. Tais vivências contribuíram para reafirmar essa modalidade educativa como um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social e com a valorização dos sujeitos coletivos como protagonistas na produção de conhecimentos (Caldart, 2012; Arroyo, 2012).

Os momentos de reflexão e socialização realizados posteriormente no Tempo Universidade evidenciaram mudanças significativas nas percepções dos acadêmicos acerca dos movimentos sociais do campo. Muitos estudantes reconheceram que, anteriormente às experiências formativas, possuíam visões marcadas por estereótipos e preconceitos, frequentemente influenciados por discursos midiáticos e pela circulação de informações distorcidas que tendem a criminalizar as lutas sociais, especialmente aquelas protagonizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A convivência direta com as comunidades, o diálogo com suas lideranças e a compreensão de suas práticas produtivas e organizativas possibilitaram a ressignificação dessas percepções, favorecendo o reconhecimento dos movimentos sociais como expressões legítimas de resistência e de luta por direitos. Nesse contexto, as experiências desenvolvidas contribuíram não apenas para o aprofundamento da aprendizagem teórica, mas também para a construção da identidade profissional dos futuros professores e professoras do campo, orientando-os para uma atuação pedagógica crítica, socialmente comprometida e fundamentada no diálogo entre diferentes saberes e territorialidades (Freire, 1996; Santos, 2007).

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O relato de experiência apresentado reafirma que a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR) se configura como um projeto político-pedagógico singular, orientado para a formação de educadores e educadoras comprometidos com as





realidades socioterritoriais do campo e com a promoção da transformação social. A organização curricular fundamentada na Pedagogia da Alternância possibilita a articulação entre os Tempos Universidade (TU) e Comunidade (TC), favorecendo a construção de processos formativos que ultrapassam os limites do espaço acadêmico tradicional e se enraízam nas experiências vivenciadas junto às comunidades indígenas e aos assentamentos rurais do estado de Roraima.

Nesse contexto, as aulas de campo realizadas no âmbito do Tempo Universidade constituíram importantes mediações pedagógicas entre os conteúdos teóricos trabalhados na disciplina e as realidades sociais do campo. As vivências desenvolvidas na Comunidade Indígena Campinho e no Projeto de Assentamento Rural Comunidade dos Sonhos evidenciaram que a formação docente se fortalece quando os estudantes têm a oportunidade de dialogar com lideranças comunitárias, escutar narrativas ancestrais, participar de práticas produtivas relacionadas à sustentabilidade e compartilhar momentos de convivência cotidiana com as famílias locais. Tais experiências contribuíram para ampliar a compreensão dos acadêmicos acerca das contradições históricas que atravessam os povos do campo, das florestas e das águas, reafirmando a Educação do Campo como espaço de resistência, produção de saberes e construção de projetos alternativos de desenvolvimento.

Os momentos de reflexão coletiva realizados no retorno ao Tempo Universidade evidenciaram transformações significativas nas percepções dos estudantes acerca dos movimentos sociais do campo. A convivência direta com as comunidades, o conhecimento de suas práticas produtivas e culturais e o diálogo com suas lideranças favoreceram a ressignificação de visões estereotipadas anteriormente construídas, possibilitando compreender os movimentos sociais como expressões legítimas de organização coletiva e de luta por direitos.

Nesse sentido, as experiências formativas contribuíram para o fortalecimento da identidade profissional dos futuros professores e professoras do campo, orientando-os para uma atuação pedagógica crítica, socialmente comprometida e fundamentada no diálogo entre diferentes saberes e territorialidades. Assim, os resultados permitem afirmar que a LEDUCARR se consolida como um espaço estratégico de formação docente em Roraima, ao



articular ensino, pesquisa e extensão na construção de práticas educativas contextualizadas e socialmente referenciadas. Além de assegurar uma base teórica consistente, o curso promove experiências formativas capazes de transformar percepções, fortalecer identidades e ampliar o compromisso ético-político dos acadêmicos com a justiça social.

Depreende-se que a experiência analisada evidencia que a Educação do Campo deve ser compreendida não apenas como política pública educacional, mas como um projeto formativo de caráter emancipatório, voltado à inclusão social, ao reconhecimento da diversidade sociocultural e à valorização das territorialidades camponesas, indígenas e tradicionais. Ao formar educadores e educadoras capazes de compreender, problematizar e atuar sobre a realidade concreta, a LEDUCARR reafirma sua relevância na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, na qual os saberes do campo sejam reconhecidos como dimensões fundamentais da produção de conhecimento e da luta por dignidade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação do campo: desafios e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BORGES, Heloisa da Silva; VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura. Movimentos Sociais e a Relação com a Educação. In: **Movimentos Sociais do Campo: aspectos históricos, ideológicos e políticos**. Manaus/AM: UEA e Editora Valer, p. 13-30, 2013.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COSTA, Lucinete Gadelha da. Educação do Campo: processos educativos advindos da Educação Popular. In: **História da Educação do Campo: processos educativos e formativos no contexto do campo em Roraima**. Boa Vista/RR: Editora da UFRR, p. 129-158, 2015.



FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. In: **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

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

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR-Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciatura em educação do campo**. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PEIXER, Zilma Isabel. **O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais**. In: **Educação do Campo: Políticas Públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis/SC: Insular, p. 39-58, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



SOUZA, Adria Simone Duarte de; MENDES, Geancarla Coelho. O trabalho docente do educador do Campo e a Pedagogia da Alternância elementos para reflexão e discussão. In: **Educação do Campo: Epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



## O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES E DESAFIOS.

OLIVEIRA, Maria Lúcia do Nascimento de<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem a abordagem qualitativa dos resultados finais da participação como bolsista no Programa de residência pedagógica - PRP de 2022 a 2023 da Universidade do Estado do Amazonas - UEA em duas escolas Municipais de Manaus no estado do Amazonas. Apoiado em referências bibliográficas lidas no decorrer do programa e teóricos renomados na área de educação. Com objetivo de descrever e fundamentar como a residência pedagógica é um programa de grande valia para a formação inicial de professores, delimitando assim em três eixos de discussões que nortearão esse artigo: a) Fazer a contextualização histórica do programa de residência pedagógica como apoio principal dos documentos da CAPES (2018); b) Descrever a experiência no programa de residência pedagógica; c) Refletir sobre o aprendizado dos resultados finais da experiência no programa de residência pedagógica. O artigo apresenta contextualização, apontamentos, reflexões e referências metodológicas sobre experiências vividas se apoiando na autora Morosini (2015). Será apontado como foi a caminhada na residência pedagógica refletindo assim como construir uma formação inicial de professores de forma crítica e emancipadora, uma escrita que junta a teoria e a prática, constituindo a práxis pedagógica. Conhecimento adquirido pela observação direta e análise das situações observadas e pelo planejamento e execução de ações de ensino (Pimenta, 1995, p. 71).

1 Graduada em Pedagogia (UEA), Mestranda no programa de pós-graduação em Educação (PPGED/UEA), Bolsista da CAPES, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), *Escola Normal Superior (ENS)*, mldndo.edc25@uea.edu.br.





**Palavras-chave:** Residência Pedagógica; CAPES; Experiência; Reflexão; Formação inicial de professores.

**Abstract:** This study takes a qualitative approach to the final outcomes of participation as a fellow in the Pedagogical Residency Program (PRP) from 2022 to 2023 at the State University of Amazonas (UEA) in two municipal schools in Manaus, Amazonas state. It draws on bibliographic references reviewed during the program and renowned theorists in the field of education. The objective is to describe and substantiate how the pedagogical residency is a program of great value for the initial training of teachers, thus defining three main lines of discussion that will guide this article: a) Provide a historical contextualization of the pedagogical residency program as the primary basis for CAPES documents (2018); b) Describe the experience in the pedagogical residency program; c) Reflect on the learning outcomes of the experience in the pedagogical residency program. The article presents contextualization, notes, reflections, and methodological references on lived experiences, drawing on the work of Morosini (2015). It will describe the journey through the pedagogical residency, reflecting on how to construct initial teacher education in a critical and emancipatory manner—a discourse that unites theory and practice, constituting pedagogical praxis. Knowledge acquired through direct observation and analysis of observed situations, as well as through the planning and execution of teaching activities (Pimenta, 1995, p. 71).

**Keywords:** Teacher Residency; CAPES; Experience; Reflection; Initial teacher training.



## 1 INTRODUÇÃO

A Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Gov.br, 2018). A Universidade do Estado do Amazonas - UEA é uma das instituições parceiras que seguem o programa de residência pedagógica - PRP e fomentam em seus estudantes universitários a participação ativa no programa. Iniciado em outubro de 2022 na escola normal superior - ENS com uma professora orientadora que acompanhava e orientava os estudantes e professores preceptores no programa.

Foram selecionados os estudantes por meio de editais com pré-requisitos, depois foram feitas parcerias com as redes de ensino e com as escolas públicas de educação básica. Iniciado no terceiro mês antes do fim do ano, foi feita uma reunião para alinhamento da equipe, explicando as normas do programa e quais resultados deveríamos dar durante os meses. Foi apresentado os documentos que deveríamos preencher mensalmente como a frequência, modelo de plano de aula e avaliação do preceptor sobre nosso plano de aula aplicado.

Todo mês o residente pedagógico era obrigado a aplicar um plano de aula com a turma que estaria acompanhando, deixar atualizado às fichas de presença na escola e os seus demais documentos citados acima. Assim conseguimos manter registrados nossa presença e serviços prestados a essas escolas Municipais de Manaus - Amazonas e a dando o retorno documental à UEA. Segundo Rockwell (2009):

“[...] entre o início e fim, as análises requerem uma série de passos intermediários consistentes na elaboração de escritos sucessivos (notas, registros ampliados, quadros ou fichas, descrições analíticas)” (Rockwell, 2010, p. 65).

Com essa explicação resumida de como acontece a residência pedagógica, podemos afirmar que ela dá a oportunidade aos estudantes universitários vivenciarem a sala de aula antes de se formarem e não



necessariamente esperarem o estágio obrigatório para ter essa experiência. A autora Linda Darling-Hammond (2000, p. 230.) afirma que professores mais preparados para ensinar são mais bem sucedidos e confiantes com os alunos do que aqueles que estudaram pouco ou quase nada para se tornarem professores.

As experiências formam os professores e fazem eles terem cada vez mais uma carga de conhecimento. Para além de somente ter a experiência, os professores podem transformar essas vivências em saberes de forma escrita e publicada para que outros professores leiam e compreendam que não estão sós nesse mundo da educação. Este artigo fundamenta e descreve como a residência pedagógica é um programa que contribui para a formação inicial dos professores e o quanto é importante o programa estar presente nas universidades que disponibilizam cursos de licenciaturas.

Fazemos assim uma contextualização histórica do que é a residência pedagógica e o que apresenta o seu documento da CAPES. “No âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) tem como implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 01).

Por seguinte descreveremos a experiência vivenciada no programa de residência pedagógica no ano de 2022 a 2023 em duas escolas diferentes na cidade de Manaus pertencente ao estado do Amazonas. Segundo Nóvoa (2017) “não pode haver uma boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida” e o programa de residência pedagogia contribui para a fortificação da profissão.

Findando assim, refletir sobre o aprendizado dos resultados finais da experiência no programa de residência pedagógica. Apresentando uma reflexão teórica e prática sobre essa práxis e como ela contribui para a formação inicial de professores. A autora Mizukami (2005) cita uma lista de direções para o processo formativo, uma delas é “a importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas” (p. 04).

Logo resulta que quando o estudante da graduação de licenciatura participa do programa de residência pedagógica conseguem antes de começar o estágio supervisionado e antes de terminar a faculdade ter a experiência



ativa em sala de aula em uma escola pública. Memórias, experiências, laços e responsabilidades são criados quando estamos nesse programa trazendo assim na trajetória e na finalização reflexão sobre a nossa profissão. “Vista em seu vôo mais livre, a educação é uma fração da experiência endocultu-rativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender” (Brandão, 1981, p. 10).

## **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

O programa de residência pedagógica é instituído em 2018 pela portaria Nº 38, de 28 de 2018, mas essa discussão não é nova no Brasil. Em 2010 citado pelo senador Marco Maciel (DEP/PE) informando que a residência médica ajudou a para o avanço dessa profissão, em 2009 foi citado em fazer um projeto chamado residência educacional “Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional” (PLS 227/07).

Em 2012 o senador Blairo Maggi (PR/MT) adaptou a proposta de Marco Maciel (DEP/PE) de 2007 que reformulou e nomeou Residência Pedagógica não impedindo quem não fizesse residência pedagógica para sua atuação profissional. Em 2014 a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o projeto do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) alteração para Residência Docente visava a formação docente sendo uma uma etapa extra à formação inicial dos professores. Por conta da falta de clareza nesses projetos resultaram em desclassificados para implementar.

Os projetos trazem três nomenclaturas diferentes: residência educacional, residência docente e residência pedagógica, quando analisado seus projetos foi observado uma fraqueza teórica e metodológica que deixava muitas questões em aberto, por esse motivo o processo não seguia adiante. Na leitura dos projetos é perceptível que foi inspirado na residência médica.

Mesmo esses projetos não sendo aceitos já eram feitos, de forma não oficial, experiências no campo da docência nas universidades para conseguir formar e capacitar os docentes, é notório que era e é necessário a residência pedagógica para a formação dos professores. Antes da Residência Pedagógica se tornar oficial algumas universidades do país já organizavam



suas próprias metodologias e projetos para ajudar na formação docente de forma inicial e continuada.

No Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), localizado no município Ivoti, no rio Grande do Sul (RS), o projeto de residência pedagógica criado em 2008 e ainda vigente, prevê a migração dos jovens matriculados na instituição para outras cidades do país. Eles fazem um estágio supervisionado com duração de uma semana em colégios da rede Sinodal de educação e, durante esse período, ficam hospedados nas casas dos professores de cada unidade (Silva; Cruz, 2018, p. 233).

Como são projetos isolados percebe-se o comprometimento do corpo docente para formar bons profissionais da área da educação. São atividades com uma base teórica bem sustentada para completar a práxis do educador. Refletindo sobre essa trajetória, percebe-se que o movimento de levar a prática para a formação dos professores é uma luta antiga fazendo necessário a união entre os docentes da universidade.

Em 2011 a residência pedagógica foi apresentada como projeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e implantada em 2012 “tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2018, p. 01).

Fomentando assim a formação teórica e prática dos estudantes dos cursos de licenciatura. Contribuindo para a florescer a identidade profissional dos docentes e estabelecendo ligação com as escolas de ensino regular para os discentes terem a experiência de chão de sala de aula de escola pública. Valorizando as experiências dos professores da educação básica na preparação dos licenciados para a atuação futura e induzindo professores pesquisadores na área da educação que podem produzir com base nas experiências que vivenciaram em sala de aula.

Além de participação em palestras, oficinas, eventos, etc. Sobre a orientação de um professor supervisor, para acompanhamento nas atividades das escolas que praticam a residência. As experiências obtidas na prática da residência pedagógica colocam o residente de frente com contradições, questionamentos, vivências positivas e negativas que fazem os mesmo terem uma reflexão sobre sua profissão.





## EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE PRP

Em oposição ao olhar do estagiário, aqui consta o olhar de residente pedagógico, que não é nem professor titular nem estagiário. Mesmo que muito comparado com estagiário a controvérsias na sua atuação, como estagiário na sua forma de estágio curricular somente permanece na sala para observação e no dia que é exposto na sala seria no dia da sua atuação docente, já o residente pedagógico vai pelo outro lado da história é um ser atuante, presente e colaborativo na turma, aplicando todo mês seu plano de aula, sozinho ou trio.

“se constituem em ações pontuais, planejadas de forma colaborativa com base na problematização e teorização de questões advindas das observações e registros elaborados pelos Residentes sobre o cotidiano das escolas-campo no período de imersão.” (Panizollo *et al.* 2012, p. 225).

Logo se mostra para que veio, não somente para observar, mas para estar presente de corpo e alma no programa de residência pedagógica, atuando ativamente no ensino aprendizagem dos estudantes da sua turma. Todavia o residente também possui seu cronograma por módulo e por mês, logo quando entra na residência é apresentado sua programação de ambientação na escola. Depois dessa ambientação e daqui a alguns meses a vida segue outros caminhos que tem que escolher ficar ou conhecer novos lugares.

Chega-se à conclusão que tem que mudar de escola na residência, a escola atual de residência infelizmente ficará para trás, mas com boas lembranças. Chegou o momento de seguir para outros lugares quando chegou a hora de seguir outros rumos se veem em uma linha bamba e tenta se segurar ao máximo possível. Choca-se com uma nova escola, nova ambientação, uma escola mais tradicional, mais rígida e de poucos métodos de ensinar. Agora é saber lidar com o novo, com essa passagem de escola, de métodos, de professores/educadores e alunos.

Nesse andar da carruagem nos deparamos com dois mundos distintos e duas residentes diferentes como em Alice no país das maravilhas: “Se eu não sou mais a mesma, a pergunta inevitável é: quem, neste mundo, eu sou? Esse é o enigma” (p.19)



Mudou-se tudo até as formas de aplicar os planos de aula, em uma escola podíamos aplicar várias formas de atividades em outra tínhamos que aplicar a que o professor solicitava. Existem várias formas de justificar essa mudança de aplicação de plano de aula, a formação dos professores, a região onde a escola é localizada, o quanto o diretor é regido com os professores para a escola tirar uma boa média nas provas externas, etc. E isso influencia os residentes pedagógicos a mudarem sua visão quanto ao modo de aplicar seus planos de aula se adequando à nova escola.

A experiência aqui descrita ocorreu em duas escolas há mais de meio ano. A primeira escola localizada no bairro Alvorada em Manaus no estado do Amazonas, uma escola Municipal que segue os preceitos da escola da Ponte localizada em Portugal com o mentor José Pacheco, uma escola integral e de tempo integral.

Desde o princípio o preceptor da escola da Alvorada tem a liberdade de escolher as matérias que os residentes vão aplicar no plano de aula. A primeira temática foi na disciplina de ensino religioso sobre as manifestações e ritos religiosos que foi muito debatida antes de ser aplicada, pois contém vários ritos de várias religiões, os residentes ficaram apreensivos em aplicar o plano com essa temática, já que os pais poderiam não compreender e ir reclamar, ou os estudantes poderiam não se sentir à vontade, mas o preceptor conversou com os residentes e disse que se abordado de uma forma certa não teria problema.

Chegou o grande dia de aplicar o plano de aula, foi sucesso. O plano de aula foi feito em dupla com o acompanhamento do preceptor, justificado como uma temática que é presente no dia a dia dos estudantes que eles não percebem em muitos momentos. A aula visava dar ao aluno a oportunidade de conhecer, identificar, entender e aprender em relação às diferentes manifestações religiosas que acontecem ao redor do mundo. Os alunos devem perceber que estão inseridos num sistema que possui diversidade cultural religiosa. O assunto permitirá que os alunos possam refletir e entender como a manifestação religiosa se constitui culturalmente. Com o objetivo de identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas e identificar ritos presentes no seu dia a dia.



Figura 1: Aplicação do plano de aula



Fonte: Fernandes, 2022.

Seguindo para os planos futuros, a residente que aplicou o plano de aula aqui descrita mudou de escola e logo de ambiente educacional, mesmo vindo de uma escola pública tradicional, nunca havia visto do olhar de um professor a opressão que essas escolas submetem os alunos e professores, acredito que seja por constante opressão que os alunos acabam entrando em aceitação. Na nova escola localizada no centro de Manaus no estado do Amazonas fazia sequências didáticas que o professor preceptor mandava, não havia mais a questão da escolha. Nova escola novas regras é nesse momento que há uma grande reflexão sobre o “professorar”.

No dia da aplicação do plano de aula na nova escola o tema foi sobre língua portuguesa sobre interpretação de texto e acentuação gráfica que considerando o ano do sistema de avaliação externa que mede a qualidade da educação básica brasileira - SAEB e Avaliação de desempenho do estudante - ADE é de suma importância verificar e aprimorar as habilidades de língua portuguesa: interpretação textual e acentuação gráfica. Com o objetivo de diferenciar na leitura de texto, vírgulas, ponto e vírgula, dois pontos e reconhecer, na leitura de texto, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas e parênteses e logo depois identificar as ideias centrais do texto demonstrando compreensão global. Seguindo para uma sequência



didática bem cansativa, respondendo questões com os alunos, infelizmente por conta de serem alunos do 5º ano, segundo o diretor da escola, eles precisam fazer essas sabatinas para saírem bem nos simulados.

Figura 2: Aplicação do plano de aula na 2ª escola



Fonte: Silva, 2023

Foi um conteúdo bem complicado, por ser uma sequência didática, sem nenhum momento ou reflexão para os alunos realmente falarem o que estão sentindo. Um conteúdo bem denso para crianças, mas elas precisavam desse conteúdo para poderem sair bem nas provas externas. E nesse momento que inicia toda desconstrução de olhares, pois nenhuma das duas escolas está errada ou certa, mas se construindo de forma que elas acham que é correta.

## 2 METODOLOGIA

Um estudo qualitativo, como relato metodológico das experiências vivenciadas na residência pedagógica com revisão bibliográfica. Os métodos utilizados para escrever este artigo sobre o programa de residência pedagógica na formação inicial de professores: reflexões e desafios foram apresentar o que é o Programa de Residência Pedagógica, como acontece a



classificação dos alunos e escola se apoiando nos teóricos como: Panizollo (2012), Silva e Cruz (2018), Morosini (2015), entre outros. Apresentando uma contextualização histórica sobre o programa de residência pedagogia por meio da revisão bibliográfica. Depois foi descrito as experiências nas duas escolas e como essa travessia de uma escola para outra estava formando um novo olhar sobre a educação e as formas de ensinar e como esse estado de estar conhecendo e formando novos professores.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Quem é que eu sou? Respondam isso primeiro e, se eu quiser ser a tal pessoa, subo. Senão, fico aqui até que eu me transforme em outra”(CARROLL, 2020, p. 20) Compreendendo essa frase do ser nada ser, ser tudo ao mesmo tempo nada e passar a vida mudando. As aplicações dos planos em dois distintos lugares faz refletir que nem tudo é igual, que nem as escolas que vamos passar serão iguais às antigas e que os alunos sempre vão estar em constante mudança.

Não há nada a imitar. Há dois registros paralelos e linhas que atravessam esses dois caminhos e mudam as sendas e os que por elas caminham. Há educadores que encontram o acontecimento Deleuze de pensar e já não podem pensar como pensavam, educar como educavam, ser como eram. Este é um sentido importante e ambicioso desta escrita: transformar o modo em que pensamos, educamos e somos os que a produzimos e lemos. (Kohan, 2002, p. 125)

Logo, passar por duas escolas seguidas com olhares totalmente diferente foi enriquecedor, foi uma construção do ser professor, de ver não só um lado da moeda, mas os dois lados, aplicar os planos de aula foram de suma importância, pois mesmo que uma escola seja mais flexível do que a outra conseguimos passar por experiências incríveis e enriquecedoras. Colocando também os estudantes como protagonistas nesse processo, as crianças nas duas escolas eram diferentes e ao mesmo tempo muito iguais, na escola do bairro Alvorada elas eram mais soltas, corriam se comunicavam bastante, mas algumas eram bem tímidas. Já na escola do bairro do centro os estudantes eram muito mais calados, por não terem espaço de fala, porém elas se encontrava em um fator comum, são crianças, acima de tudo são crianças.





Os dois planos de aulas aplicados foram recebidos com muita atenção pelos estudantes, mesmo com toda a dificuldade os alunos conseguiram somar mais no seu conhecimento. No primeiro plano de aula aplicado conseguimos observar a participação das crianças na aula, todas queriam falar um pouco sobre sua religião, no fim quando estavam fazendo o cartaz elas tiveram o momento do ensaio pra apresentação da temática e observamos que elas tinham uma fala e presença muito grande na hora de se comunicar em público.

Na escola do Centro as crianças quase não participaram da aula, mas quando íamos de mesa em mesa ver como estava indo as atividades elas estavam acertavam a maioria das questões. Compreendemos que o assunto foi recebido de uma forma positiva para elas na questão de responder às atividades propostas. No geral, tiramos um bom aprendizado desses planos de aula aplicados, que o ser humano aprende a todo momento mesmo em situações difíceis.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho tem como objetivo delimitado explicar a contextualização histórica do programa de residência pedagógica em uma visão mais técnica e documental pela CAPES (2018), depois foi relatado as vivências nas escolas do PRP e finalizamos explicando os resultados que conseguimos através dessas experiências. A pesquisa teve amparo das bolsas da CAPES para os residentes pedagógicos que participaram do subprojeto do programa de residência pedagógica do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA da Escola Normal Superior - ENS no ano de 2022 a 2023. Com base na pesquisa realizada percebeu-se que o PRP favoreceu a troca mútua de saberes entre a universidade e a escola, de forma significativa para ambos, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público.

O foco era a formação inicial, estabelecida a partir da práxis pedagógica, realizada na instituição de ensino básico. Já para o professor preceptor, a contribuição do PRP se deu na formação continuada, uma vez que ele volta à universidade, nessa estreita relação, entre teoria e prática. Nóvoa (2002) afirma que os professores se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias.



Portanto, evidencia que o formato da formação inicial de professores, repercute nas ações iniciais da profissão, e conseqüentemente, influenciará na sua trajetória profissional. As aplicações do plano de aula foram de suma importância não somente para os alunos, mas para nós professores em formação que estamos criando novas experiências todos os dias. Tiramos como aprendizagem que a travessia pode doer, mas fica sempre uma história para contar. Logo, foi compreendido que a experiência na residência pedagógica é uma forma de vivenciar e conhecer e no momento que escrevemos nossos relatos, resumos e artigos sobre a temática estamos criando conteúdos ricos e eternos sobre nossas experiências, porque escrever é interlocução (Morosini e Fernandes, 2014).

## 5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos a CAPES pela ajuda financeira que contribuiu na compra das passagens de transportes para chegar até a escola que praticávamos a residência e por terem feito esse projeto para contemplar os alunos da licenciatura em pedagogia.

Agradeço a Universidade do Estado do Amazonas - UEA e a unidade da Escola Normal Superior - ENS por nos proporcionar docentes tão competentes. Em especial a professora Cristina Carvalho de Araújo por ter tanta paciência com os residentes e preceptores estando a disposição para ajudar. Aos professores preceptores que nos ensinaram e foram exemplo para os residentes.

## REFERÊNCIAS

CARROLL, Lewis. **Alice no país das Maravilhas**. São Paulo, Faro Editorial, 2020.

DARLING HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>. Acesso em: 17 de nov. de 2023.

GOV.BR. Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília,



Ministério da Educação, 17 de abril de 2023. Disponível em: Programa de Residência Pedagógica — CAPES ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em: 17 de nov. de 2023.

KOHAN, Walter Ornar. ENTRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulinho/Downloads/edsondeoliveira,+25922-98910-1-CE.pdf>. Acesso em: 05 de julho de 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista educação**, Santa Maria, 2015. Disponível em: [Revista Educação - v - 40 - n - 1 - 2015 - 16.indd](http://RevistaEducação-v-40-n-1-2015-16.indd) ([googleusercontent.com](http://googleusercontent.com)). Acesso em: 17 de nov. de 2023.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.cieemg.org.br/files/2019-07/file-c-users-fun.ana.carolina-downloads-anexo-3098014.pdf?9e2ee770a9>. Acesso em: 18 de nov. de 2023.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação Lisboa**: Educa, p.7-12, 2002.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação docente**: unidade, teoria e prática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**. V.47, n.166, p.1106-1133. out./dez. 2017. Doi:10.1590/198053144843. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, São Paulo, 2005.



SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da. CRUZ, Shirleide Pereira. **A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistência.** Momento: diálogos em educação, p. 227-247, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330206269\\_A\\_residencia\\_pedagogica\\_na\\_formacao\\_de\\_professores\\_historia\\_hegemonia\\_e\\_resistencias](https://www.researchgate.net/publication/330206269_A_residencia_pedagogica_na_formacao_de_professores_historia_hegemonia_e_resistencias). Acesso em: 16 de julho de 2024.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e Desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, anais, 2012.



## **LUGAR, IDENTIDADE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Maria Noraneide Rodrigues Do Nascimento**

**Norma Patrícia Lopes Soares**

**Reijane Maria De Freitas Soares**

**Resumo:** Este artigo investiga como as noções de lugar e identidade se manifestam no cotidiano escolar de alunos dos anos finais do ensino fundamental, considerando suas percepções sobre o espaço escolar e os processos de avaliação da aprendizagem. A escola é compreendida como um espaço simbólico e relacional, onde se constroem vínculos afetivos e identitários que influenciam diretamente o engajamento estudantil. A partir da análise de uma entrevista com um aluno, são discutidas as implicações das práticas pedagógicas e avaliativas no sentido de pertencimento e na motivação dos estudantes. Os resultados apontam para a necessidade de práticas avaliativas mais humanizadas, contextualizadas e sensíveis às realidades dos alunos, de modo a promover ambientes escolares mais inclusivos e formadores de sujeitos críticos.

**Palavras-chave:** Lugar; Identidade; Avaliação da aprendizagem. Ensino fundamental; Educação humanizada.

**Abstract :** This article investigates how the notions of place and identity are manifested in the daily school life of students in the final years of elementary education, considering their perceptions of the school environment and the learning assessment processes. The school is understood as a symbolic and relational space, where affective and identity bonds are formed and directly influence student engagement. Based on the analysis of an interview with a





student, the paper discusses the implications of pedagogical and assessment practices for students' sense of belonging and motivation. The results highlight the need for more humanized, contextualized assessment practices that are sensitive to students' realities, aiming to foster more inclusive school environments and the formation of critical subjects.

**Keywords:** Place; Identity; Learning assessment; Elementary education; Humanized education.



## INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social e espaço educativo, ultrapassa a simples função de transmissão de conhecimentos técnicos ou acadêmicos. Ela representa um espaço complexo, carregado de sentidos e significados, onde diferentes sujeitos se encontram, interagem, e constroem suas identidades em processos dinâmicos e contínuos. (Tuan, 1983; Santos, 1996).

Na perspectiva de não ser compreendido apenas como um local físico, mas como produto das vivências, relações afetivas, sociais e culturais em que a geografia humanista e da educação crítica, o conceito de “lugar” é fundamental para entender a escola como ambiente de formação integral. O lugar, diferentemente do espaço, é dotado de subjetividades e experiências que conferem identidade a quem o habita. Dessa forma, a escola se configura como um cenário onde o sentido de pertencimento é construído, desconstruído e reconstruído, influenciando diretamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Essa dimensão simbólica do lugar ganha especial relevância nos anos finais do ensino fundamental, fase marcada por intensas transformações físicas, emocionais e sociais dos alunos. Nesse período, os estudantes enfrentam não apenas um aumento nas exigências acadêmicas, mas também uma maior complexidade nas relações interpessoais, o que reforça a necessidade de compreensão da escola como espaço de convivência e identidade. A forma como esses jovens experienciam o ambiente escolar afeta significativamente sua motivação, autoestima e sua relação com o conhecimento, assim como interfere diretamente em como eles percebem e vivenciam a avaliação da aprendizagem.

Historicamente, a avaliação escolar tem sido compreendida dentro de uma lógica predominantemente tecnicista e classificatória, cujo foco principal é a quantificação de resultados e a seleção dos alunos mais “aptos” ou “competentes”. Essa visão restrita e mecânica da avaliação, que prevaleceu por décadas, reduz o processo educativo a números e notas, ignorando a riqueza e a complexidade do aprendizado humano, além de aprofundar desigualdades existentes no sistema educacional (Luckesi, 2002). Tal modelo dificulta o reconhecimento das diversas formas e ritmos de aprendizagem, muitas vezes penalizando aqueles que não se enquadram nos parâmetros tradicionais.



Em contrapartida, movimentos contemporâneos em educação, representados por autores como Hoffmann (2001), propõem uma avaliação de caráter mais formativo, dialógico e centrado no sujeito. Essa abordagem valoriza o processo de aprendizagem como contínuo e singular, reconhecendo a diversidade dos estudantes e suas necessidades específicas. A avaliação, portanto, deve ser compreendida como um instrumento que orienta o desenvolvimento, apoia o crescimento individual e coletivo, e estimula a reflexão sobre o próprio processo de aprender.

Embora, algumas práticas avaliativas se distanciam da realidade vivida pelos alunos, elas perdem sua eficácia e sentido. Avaliar sem considerar o contexto, as experiências e o sentimento de pertencimento do estudante ao ambiente escolar é, na prática, desumanizar o ato educativo. Se o aluno não se sente parte daquele espaço, dificilmente atribuirá valor à avaliação, que passará a ser vista como um momento de pressão, ansiedade ou punição. Todavia, o ato de avaliar deve ser pautado por uma ética pedagógica, que reconheça no estudante a sua integralidade, englobando as dimensões, afetiva, cognitiva, social, política, cultural, ética, dentre outras.

Ao questionar, como as noções de lugar e identidade dos alunos anos finais do ensino fundamental se constituem na vivência e percepções na avaliação da aprendizagem? Para tanto, buscou-se em geral, investigar como as noções de lugar e identidade se constituem e se manifestam no cotidiano escolar dos alunos anos finais do ensino fundamental. As estratégias definidas são articuladas nos objetivos específicos, quais sejam: i) Caracterizar o cotidiano escolar com mediação nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e dinâmicas institucionais, na formação da identidade, singularidades e vivências dos alunos dos anos finais do ensino fundamental; ii) Identificar as percepções dos alunos sobre lugar, identidade e conceitos básicos no contexto de suas realidades; iii) Relacionar a aprendizagem dos alunos mediada na competência e habilidades construídas no processo de formação inicial docente.

Nessa perspectiva, analisamos a avaliação da aprendizagem escolar no contexto das transformações sociais, políticas e pedagógicas. Para Luckesi (2002), o modelo tradicional foi, durante cerca de quatro séculos, baseado nos exames escolares, cuja função principal era classificar os alunos em aprovados ou reprovados, criando assim o fenômeno da repetência. Esse



modelo surgiu com o nascimento da escola moderna nos séculos XVI e XVII, estruturado inicialmente por duas grandes correntes pedagógicas: a pedagogia católica, sistematizada pelos jesuítas mediante documento *Ratio Studiorum* (1599), e a pedagogia protestante, organizada por João Amós Comênio, na obra *Didática Magna* (1632).

O exame escolar, desde o seu surgimento, sempre teve como característica central a classificação, exclusão e seleção dos estudantes, reforçando práticas como ranking entre alunos, premiações para os melhores e exposição pública para os piores desempenhos (Luckesi, 2002). Somente no século XX, na década de 1930, começou a surgir uma nova perspectiva de avaliação. Nos Estados Unidos, o educador Ralph Tyler, inconformado com os altos índices de reprovação escolar, propôs um novo modelo de ensino e avaliação, chamado de “ensino por objetivos”, afim de garantir que todos os alunos aprendessem. (Luckesi, 2002).

A influência desse modelo chegou ao Brasil no final da década de 1960 e ganhou força nos anos 1970, quando, sob forte influência da tecnologia educacional norte americana, o país passou por reformas educacionais, como a Lei 5.692/71, que aboliu o termo “exames escolares” e introduziu a expressão “aferição do aproveitamento escolar”. Apenas com a LDB de 1996 (Lei 9.394/96) o termo “avaliação da aprendizagem” foi formalmente incorporado no sistema educacional brasileiro, passando a ser tratada de forma mais ampla, com enfoque qualitativo, contínuo e cumulativo.

Além dessas mudanças legais, Barbosa e Carvalho (2022), destacam que o processo avaliativo passou por quatro gerações históricas, descrito por Guba e Lincoln. I) Mensuração: Fase inicial, em que avaliação e medida eram tratadas como sinônimos. O foco era na aplicação de testes para classificar os alunos; II) Descritiva: busca-se agora descrever o desempenho dos alunos em relação aos objetivos educacionais estabelecidos; III) Julgamento: A preocupação passou a ser o julgamento crítico sobre os resultados da aprendizagem, incorporando aspectos qualitativos. IV) Negociação: A avaliação torna-se um processo interativo e construtivista, envolvendo o diálogo entre os diferentes atores do processo educativo.

Nesse sentido, destaca-se também alguns marcos históricos importantes: a) 1834: As províncias brasileiras passaram a ter responsabilidade pela criação e manutenção de escolas primárias, e a avaliação ocorria de forma



quantitativa, medindo o volume de informações absorvidas pelos alunos; b) 1932: Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, houve uma tentativa de transformar a escola pública em um espaço mais centrado no aluno e em sua formação integral, incentivando-os às práticas de autoavaliação.;

Já em c) 1961: A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) trouxe mais autonomia para escolas e estados, também em relação aos critérios avaliativos. Na d) década de 1960 e 70: Ganhou força o uso de testes objetivos e a taxonomia de Bloom, com foco em medir competências e habilidades, reforçando ainda o caráter quantitativo da avaliação; Em 1996: A nova LDB promoveu uma abordagem mais formativa da avaliação, recomendando práticas como recuperação paralela, aceleração de estudos e progressão continuada, para garantir o sucesso escolar dos alunos.

A avaliação da aprendizagem também deve ser compreendida para além de um simples instrumento de mensuração de desempenho, assumindo um papel formativo e contextualizado, que leva em conta as particularidades do espaço geográfico onde ocorre o processo educativo. Conforme Santos (2000), “o espaço geográfico é constituído por relações sociais e significados que influenciam diretamente a experiência dos sujeitos”. Assim, a escola, enquanto espaço geográfico, não se limita ao espaço físico, mas envolve aspectos simbólicos e culturais que afetam as práticas avaliativas.

Segundo Pimenta (2019), a avaliação no ensino fundamental e no Novo Ensino Médio deve ser compreendida como um “processo contínuo e formativo, que considere as múltiplas dimensões da aprendizagem e o contexto social e espacial dos estudantes”. O espaço escolar, deixa de ser visto apenas como um local físico e passa a ser entendido como um espaço de vivência e interação, no qual as relações sociais e culturais influenciam diretamente o processo avaliativo.

Todavia, a articulação entre avaliação e espaço geográfico possibilita uma abordagem que respeita as diversidades regionais, culturais e socioeconômicas, proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada e eficaz (Souza; Lima, 2020). Essa prática contribui para que a avaliação não seja apenas um instrumento classificatório, mais um momento de construção de conhecimento significativo, valorizando o lugar e as experiências dos alunos no ambiente escolar.

A prática da avaliação no ensino fundamental e médio, demanda uma visão integrada entre o espaço escolar e o espaço geográfico, entendendo





que as condições do entorno e as vivências locais impactam diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Luckesi (2002, 2005), a avaliação não deve ser entendida apenas como um instrumento classificatório ou de seleção, mais sim como um ato formativo e mediador, que possibilite tanto ao professor quanto ao estudante a ressignificação constante da aprendizagem.

Não obstante, avaliação da aprendizagem, quando concebida de forma crítica e formativa, apresenta múltiplos aspectos positivos que contribuem para a melhoria dos processos educativos. Primeiramente, ela possibilita um diagnóstico real e aprofundado da aprendizagem, permitindo aos alunos identificar suas dificuldades específicas e potencialidades, o que viabiliza a implementação de intervenções pedagógicas mais eficazes e direcionadas.

Contudo, por se tratar de um processo contínuo e formativo, a avaliação rompe com a lógica tradicional da reprovação e da exclusão, favorecendo o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos, assim destaca Luckesi (2005). Essa abordagem promove, portanto, um ambiente de ensino mais inclusivo, no qual o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem e não como um fracasso definitivo. Essa integração reconhece as diferentes realidades sociais, culturais e econômicas em que os alunos estão inseridos no processo, na perspectiva de contribuir com práticas avaliativas mais justas e contextualizadas (Santos, 2000; Souza e Lima, 2020).

## **2 METODOLOGIA**

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, com o intuito de compreender as relações entre lugar, identidade e avaliação da aprendizagem dos alunos, anos finais do ensino fundamental. A opção pela abordagem qualitativa se justifica na necessidade de captar os significados atribuídos pelos próprios sujeitos à sua experiência escolar, seus vínculos com o espaço da escola e a forma como percebem os processos avaliativos aos quais são submetidos.

O estudo foi realizado em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em Teresina-Piauí, com alunos do 9º ano. Os participantes foram selecionados de forma intencional, com base na diversidade de perfis, incluindo gênero, tempo de permanência na escola e participação em



atividades escolares. A pesquisa em curso respeitou os princípios éticos, com intuito de garantir o anonimato e a privacidade dos participantes, com autorização dos responsáveis da instituição.

Na coleta de dados, foram utilizados instrumentos tais como: i) entrevistas semiestruturadas- com alunos, professores e gestores escolares, voltadas à compreensão das vivências, percepções de pertencimento e sentidos atribuídos ao ambiente escolar; ii) Observações de campo em sala de aula, em espaços comuns da escola (pátio, corredores, biblioteca), com registro das informações no caderno diário campo; iii) Análise documental de registros escolares, planos de ensino e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores.

A avaliação da aprendizagem, transversaliza à pesquisa em sua temática, ao ser analisada com a perspectiva de Luckesi (2011), defendendo a avaliação como ato dialógico e diagnóstico, vinculado ao projeto pedagógico e à promoção do desenvolvimento dos educandos. Diante disso, procuramos compreender como a avaliação é percebida pelos alunos e de que forma ela contribui (ou não) na sua constituição identitária e sentimento de pertencimento escolar.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas realizadas com um aluno do 9º ano e seu professor de Geografia, em uma escola pública de Teresina (PI), revela tanto convergências quanto distanciamentos entre a concepção docente e a experiência discente em relação à avaliação da aprendizagem. A partir da abordagem qualitativa e interpretativa proposta por Bardin (2011), foram organizadas categorias analíticas que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa: a avaliação da aprendizagem, o espaço escolar como lugar e a constituição da identidade estudantil.

*Concepções de avaliação:* entre o discurso formativo e a vivência classificatória: O professor entrevistado demonstrou uma concepção de avaliação amplamente formativa: “uma análise do processo de ensino que permite identificar o desempenho, qualidade e todo o processo formativo do ensino aprendizagem”. Tal posicionamento está em sintonia com autores como Hoffmann (2001) e Luckesi (2011), que defendem a avaliação como



instrumento de acompanhamento contínuo, diagnóstico e mediador da aprendizagem.

No entanto, essa concepção não parece estar plenamente refletida na prática, conforme apontado pelo aluno, que descreve a avaliação como um processo tradicional e centrado em provas escritas: “o professor entrega o papel para os alunos responderem, e às vezes ajuda com alguma pergunta”. Além disso, quando questionado sobre os conceitos fundantes da Geografia, o aluno revela não lembrar como foram trabalhados, o que revela fragilidade na articulação entre conteúdo e experiência significativa.

Essa desconexão, explicita a persistência de uma cultura escolar ainda baseada em avaliações pontuais e conteudistas, mesmo quando há intenção pedagógica de promover mudanças. Como afirma Hoffmann (2001), a avaliação só será formativa se for percebida como um processo contínuo e contextualizado, o que exige não apenas mudança de postura docente, mas também a participação ativa dos estudantes.

*A escola como lugar de pertencimento e identidade:* A forma como o aluno descreve sua vivência escolar indica uma relação marcada por certa neutralidade afetiva. Em vários momentos, suas respostas são curtas, vagas ou até ausentes, como nas perguntas sobre a aprendizagem dos conceitos geográficos ou sobre sugestões de mudança nas avaliações. Essa ausência de envolvimento pode ser interpretada como uma manifestação de distanciamento em relação ao espaço escolar, que deixa de ser percebido como lugar de pertencimento.

*Avaliação e construção da identidade estudantil:* Outro ponto de análise importante diz respeito ao papel da avaliação na construção da identidade dos estudantes. O professor aponta que “os alunos sabem que será avaliado o ensino-aprendizagem deles, mas não sabem que todo o processo é avaliado”, evidenciando uma lacuna entre a intenção e a percepção dos alunos. O estudante entrevistado, por sua vez, associa a avaliação exclusivamente a momentos de provas e revisões, sem indicar clareza sobre sua finalidade mais ampla ou seu caráter formativo. Dubet (2004) destaca que a experiência escolar é constituída por três dimensões: a relação com o saber, com a instituição e com a construção de si. Se a avaliação é vivida apenas como exigência e não como mediação, ela deixa de contribuir para a constituição da identidade estudantil e para o sentimento de pertencimento à escola.



*Entre permanências e possibilidades:* As falas do professor revelam esforço em diversificar as metodologias, com uso de textos, imagens, vídeos e debates, bem como uma tentativa de devolutiva mais crítica das avaliações. Ainda assim, tanto a ausência de participação mais ativa do aluno quanto o uso predominante de provas escritas indicam a persistência de práticas tradicionais. O aluno não demonstra consciência crítica sobre o processo avaliativo, nem protagonismo em sua própria aprendizagem, o que pode ser consequência de uma cultura escolar historicamente marcada por passividade e autoritarismo.

Essa contradição entre discurso e prática ilustra o que Hoffmann (2001) denomina como “zona de transição” na avaliação escolar: quando a concepção formativa ainda não se concretizou plenamente nas práticas pedagógicas. Para que a escola seja vivida como lugar significativo e a avaliação como prática emancipadora, é necessário romper com a lógica da homogeneização e reconhecer a singularidade dos sujeitos, seus contextos, trajetórias e formas de aprender.

A partir da análise qualitativa das entrevistas com aluno e professor, evidenciou-se uma discrepância entre a concepção teórica formativa da avaliação e sua efetivação prática no cotidiano escolar. Apesar da intenção docente de promover uma avaliação diagnóstica e mediadora, o processo ainda se apresenta centrado em provas tradicionais, o que limita o engajamento e a participação ativa dos estudantes. O espaço escolar, enquanto lugar de construção identitária, demanda práticas avaliativas que reconheçam as experiências e singularidades dos alunos, favorecendo o sentimento de pertencimento e a motivação para a aprendizagem. A falta desse reconhecimento pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também a construção da identidade estudantil.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é muito mais do que um espaço físico com salas de aula, carteiras e quadros. Ela funciona como um ambiente rico em relações humanas, experiências vividas e sentidos construídos, que influenciam diretamente a vida e o desenvolvimento dos estudantes. Em especial nos anos finais do ensino fundamental, quando os jovens passam por inúmeras transformações



físicas, emocionais e sociais, a escola se torna um lugar fundamental para a construção de identidade, o desenvolvimento do senso de pertencimento e a afirmação pessoal (Tuan, 1983; Santos, 1996). Nessa fase, os alunos não enfrentam apenas desafios acadêmicos, mas também lutam para encontrar seu lugar no mundo e dentro da própria comunidade escolar, o que torna essencial que a escola acolha essa diversidade e complexidade.

Quando se fala em avaliação, muitas vezes ela é reduzida a números, classificações e comparações, sendo vista apenas como uma forma de medir o desempenho e selecionar os mais “aptos”. No entanto, essa visão limitada ignora o fato de que a aprendizagem é um processo complexo, singular e multifacetado, que não pode ser simplesmente traduzido em notas ou rankings (Luckesi, 2002). Avaliar deveria ser um processo contínuo e formativo, que apoie o desenvolvimento do estudante, valorize suas individualidades e leve em conta suas diferentes formas e ritmos de aprender (Hoffmann, 2001). Quando as práticas avaliativas se distanciam da realidade dos alunos e não reconhecem suas experiências, elas deixam de cumprir sua função pedagógica, podendo gerar desmotivação, ansiedade e até afastamento da escola.

O estudo baseado na percepção do sujeito da pesquisa, o aluno do ensino fundamental reforça a urgência de se repensar as práticas pedagógicas e avaliativas, mais sensíveis às necessidades e contextos dos estudantes. É fundamental que a escola promova espaços de escuta e diálogo, onde as vozes dos alunos sejam valorizadas e suas experiências consideradas na construção do conhecimento e na avaliação. A avaliação precisa deixar de ser encarada como um momento de pressão ou julgamento, para se transformar numa ferramenta que contribua para o aprendizado, o autoconhecimento e a construção de saberes e sentido com significação para a vida social.

Além do mais, a escola deve ser vista como um espaço de pertencimento, onde cada estudante se sinta reconhecido e valorizado em sua singularidade. Essa valorização da diversidade e das diferenças é um passo essencial para a construção de uma educação democrática e inclusiva, capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Para que isso aconteça, é necessário que educadores, gestores, famílias e toda a comunidade escolar assumam um compromisso coletivo, trabalhando juntos para criar um ambiente acolhedor, respeitoso e estimulante para todos. Em suma, a avaliação deve ser





compreendida como um instrumento a serviço do processo educativo, que valoriza a integralidade do aluno e fortalece sua motivação e autoestima

## 5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos à equipe gestora da Escola Mundo Encantado (codinome) pelo acolhimento e apoio durante o desenvolvimento das ações propostas na pesquisa, as quais, com envolvimento de atividades no contexto da turma de 9º ano, do ensino fundamental dos anos finais, em especial com a disciplina Geografia, tomando por base os conteúdos fundantes da Geografia (Lugar, paisagem, Espaço geográfico, Território, Região e natureza) no nível de ensino recorrente. Desenvolvida também nas séries do Novo Ensino Médio, articulado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Curricular de Geografia assim como, Proposta Curricular do Estado. Expressamos ainda nossos agradecimentos à professora que participou da pesquisa em questão.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para promover a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Petrópolis: Vozes, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.



PIMENTA, Selma Garrido. **Avaliação formativa no contexto do Novo Ensino Médio: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA, Ana Maria; LIMA, Carlos Eduardo. **Avaliação contextualizada no ensino médio: intersecções entre espaço e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 1– 15, 2020.



## A DRAGOSFERA COMO LABORATÓRIO PEDAGÓGICO PARA A PEDRAGOGIA DO ESPETÁCULO NO CONTEXTO DO SUBPROJETO LÍNGUA INGLESA DO PIBID- UEFS

CAMPOS, Roberto Rodrigues<sup>1</sup>  
BATISTA, Fabio Rothmans Marinho<sup>2</sup>

**Resumo:** A pedragogia do espetáculo apresenta-se como tecnologia pedagógica dissidente reinscrita da pe-drag-ogia (Abreu, 2019) e situada no campo das pedagogias queer/cuir (Espírito Santo & Santos, 2022). O estudo objetiva investigar as experiências formativas de bolsistas do Subprojeto Língua Inglesa do PIBID-UEFS, concebendo o programa como laboratório de invenção pedagógica. A pesquisa se inscreveu na cartografia pedagógica (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009) e na pesquisa-formação (Pineau, 2014), compreendendo o dispositivo didático como acontecimento formativo. O pesquisador-coordenador acompanhou os sismos identitários e os regimes de narratividade que emergiram quando os participantes colidiram com a Dragosfera. A implementação da tríade tática – entrada, confronto e permanência – demonstrou que o dispositivo deslocou a aula de inglês do regime da correção para o da autoria. Os resultados revelaram que os estudantes metabolizaram o erro como capital narrativo, transformando a língua em território de autodefesa. Os sujeitos desenvolveram soberania discursiva ao articularem suas trajetórias de vida dentro das performances didáticas. O regime pedagógico proposto confirma-se como ferramenta de formação que arma o futuro professor para utilizar a língua como tecnologia de existência.

1 Doutorando em Estudo de Linguagens (PPGEL-UNEB), Professor Assistente do Departamento de Letras e Artes (DLA-UEFS), Bolsista Coordenador de Área do Subprojeto Língua Inglesa (PIBID-UEFS), Universidade Estadual de Feira de Santana, rrcampos@uefs.br.

2 Graduando em Licenciatura em Letras – Inglês (UEFS), Bolsista ID do Subprojeto Língua Inglesa (PIBID-UEFS), Universidade Estadual de Feira de Santana, fabiorothmans@gmail.com.



Essa tática dissidente sabota a colonialidade do saber ao reinscrever corpos subalternizados no centro da disputa simbólica.

**Palavras-chave:** Pedagogias queer/cuir; Formação docente; Pesquisa-formação; Performatividade; Autoria.

**Abstract:** The pedagogy of spectacle acts as a dissident technology reinscribed from pe-drag-ogy (Abreu, 2019) within queer/cuir language education (Espírito Santo & Santos, 2022). This study investigates the formative experiences of English Language Subprojeto of PIBID-UEFS, exploring the program as a laboratory for pedagogical innovation. The study followed pedagogical cartography (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009) and research-formation (Pineau, 2014) to monitor identity displacements. The research tracked the narrative regimes that emerged when participants interacted with the Dragosphere. The application of the tactical triad – entrance, confrontation, and permanence – moved the classroom from linguistic correction to subjective authorship. Findings revealed that students utilized errors as narrative capital and occupied the English language as a territory for self-defense. This process fostered sovereign discourse among future teachers through the performance of autobiographical narratives. Results suggest that this pedagogical regime empowers teachers to use language as a technology for existence. This dissident tactic effectively reconfigures the curriculum by centering historically marginalized voices in symbolic disputes.

**Keywords:** Queer/cuir pedagogies; Teacher education; Research-formation; Performative practices; Authorship.



## 1 INTRODUÇÃO

A escola brasileira ensina o idioma sem permitir a existência do estudante, regulando silêncios e organizando afetos. Nesse rito de passagem, o ensino de inglês deixa de ser apenas aprendizagem de um código para se tornar controle de corpos e modos de existir.

É nesse cenário que emergem pedagogias que recusam o apagamento dos corpos e a assepsia dos discursos. Entre elas, a “pe-drag-ogia” nasce das artes drag e de outros saberes dissidentes, traduzindo essas práticas para a educação formal (Abreu, 2019; Abreu, Maio & Parpinelli, 2019). Essa abordagem já integra o conjunto das pedagogias contemporâneas (Silva Filho, Carvalho & Paiva, 2024), deslocando a escola do lugar da norma para o da invenção.

Com este texto, proponho a pedagogia do espetáculo como reinscrição da pe-drag-ogia no ensino de língua inglesa, em diálogo com as pedagogias queer/cuir (Espírito Santo & Santos, 2022). Ao retirar os hifens e estabilizar o termo, defendo um modo de ensinar inglês que entende o discurso como defesa de si no mundo. A pedagogia do espetáculo se ancora na Dragosfera, elegendo *RuPaul’s Drag Race* como laboratório central, onde a trajetória da competidora transcende a gincana de etapas para se firmar como currículo da subjetividade. Nesse percurso, erro e despedida deixam de ser acidentes para se tornarem combustível de uma dramaturgia confessional, em que narrar-se é a verdadeira prova de resistência.

Três gêneros performativos estruturam esse movimento: discursos de entrada, de eliminação e de autodefesa — momentos de fricção máxima, nos quais a identidade deixa de ser dado estável para se tornar argumento. Ao transportar esses modos de dizer para o ensino de inglês, realizo um deslocamento: a obsessão pela correção cede lugar à urgência da autoria. Convido você a enfrentar a pergunta que conduz este texto: o que acontece quando a aula de inglês se torna um lugar em que o estudante pode falar de si, defender-se e existir em língua inglesa?

É dessa pergunta que nasce a possibilidade de transformar a língua estrangeira em ferramenta de conjugar a si mesmo. A materialização dessa proposição ocorre no campo da formação docente inicial, no âmbito do PIBID-UEFS, em experiências formativas com bolsistas de Letras – Inglês





concebidas como laboratório de invenção pedagógica. Ao deslocar os gêneros performativos da Dragosfera para a formação dos licenciandos, o dispositivo atua também como tecnologia de formação continuada, preparando futuros professores para reinscrever, no chão da escola, um ensino de inglês que eleva a narrativa autobiográfica à categoria de autodefesa. Conquistar a autoria em outra língua é, antes de tudo, um ato de sobrevivência.

## **2 METODOLOGIA**

Assumo a pesquisa-formação e a cartografia pedagógica como rigor metodológico e postura política. Meu território é a formação continuada dos bolsistas do PIBID Letras – Inglês da UEFS. Desde o início, abduco da análise fria das produções da educação básica para acompanhar os sismos formativos que atravessam os próprios bolsistas. Encaro esses sujeitos como corpos em constituição identitária, lutando para instaurar sua autoria e sua política no ensino de inglês.

Nesse cenário, instaurar a pedagogia do espetáculo como tecnologia dissidente e apresentar a Dragosfera como arena onde corpo e discurso forjam regimes de valor. Ao convocar os licenciandos para esses gêneros performativos, intimo-os a experimentar modos de narrar-se e justificar-se em inglês, num movimento tectônico que desloca a formação da obsessão pela correção para a soberania autoral.

O PIBID, portanto, é o chão privilegiado dessa cartografia. Recupero, aqui, minha própria discussão (Campos, 2024), na qual demonstrei que as cartas de intenção do processo seletivo funcionam como gêneros autobiográficos de defesa, nos quais os sujeitos já narram quem são e valoram suas trajetórias, como atos performativos inaugurais de docência, onde o futuro professor narra a si mesmo como sujeito legítimo.

A carta de intenção abandona o estatuto de burocracia morta para se instaurar como ato performativo inaugural de docência. Vejo ali o marco zero da autoria, o instante em que o futuro professor ocupa seu lugar e narra a si mesmo como sujeito legítimo. Tal postura sela um pacto com as pedagogias queer/cuir. Espírito Santo e Santos (2022) defendem a necessidade de tensionar currículos normativos e reinscrever no ensino de inglês saberes situados e corpos dissidentes, convocando a escola a ser como espaço de



disputa simbólica e produção de autoria. A pedagogia do espetáculo se insere nesse campo ao converter a Dragosfera de *RuPaul's Drag Race* em matriz pedagógica, deslocando performances do entretenimento direto para o chão da formação docente.

Para rastrear essa travessia, empunho o método cartográfico. Entenda o porquê dessa minha escolha: a cartografia aqui é o acompanhamento do processo vivo, jamais a representação estática de objetos mortos. Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 15) afirmam que “a alteração metodológica proposta pela cartografia exige uma mudança das práticas de narrar”, deslocando a pesquisa do registro de resultados para a leitura de acontecimentos formativos e linhas de transformação. Nessa perspectiva, o dispositivo pedagógico é compreendido como acontecimento: a investigação abdica da lógica arborescente das conclusões para acompanhar o rizoma dos movimentos de subjetivação, rastreando os regimes de narratividade e os deslocamentos identitários que emergem quando os bolsistas colidem com a Dragosfera e experimentam, em língua inglesa, a potência de narrar a si mesmos.

Neste domínio, a formação sabota a linearidade técnica e recusa o sedativo dos protocolos escolares para habitar o terreno sísmico da apropriação de si. Formar-se passa a significar reivindicar a própria existência como matéria-prima de um texto de combate, e é aqui que a autoformação, despida de abstrações, se impõe como gesto político, instaurando uma autoria capaz de implodir os regimes de prescrição e obediência. Como afirma Pineau (2014, p. 95) “a autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo”.

Essa dupla apropriação toca o coração da pedagogia do espetáculo. A performance drag ensina que não há separação nítida entre quem cria e o que é criado, pois o sujeito fabrica a si mesmo enquanto se oferece como matéria dessa fabricação. No ensino de língua inglesa, esse movimento desloca a aula do campo da repetição para o campo da invenção, onde o estudante deixa de ser apenas aprendiz de códigos e passa a ser autor de uma fala que o escreve e o reinscreve no mundo. Ao tomar em mãos o próprio poder de formação, a aula se converte em território de defesa de si, de disputa simbólica e de produção de valor, onde a autoria não é tarefa escolar, mas urgência de existência.



Não nos enganemos: a educação básica se torna como o chão de reverberação dessas práticas, um local para os bolsistas forjados na pedagogia do espetáculo mobilizarem gêneros performativos da Dragosfera junto aos estudantes, convertendo discursos de entrada e permanência em táticas de letramento crítico e autovalorização. A cartografia, por fim, rastreia uma docência que extrapola a frieza do sistema linguístico para ensinar o inglês como tecnologia de existência.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não vejo a pedagogia do espetáculo como uma invenção órfã. Ela honra uma genealogia vibrante, alinhando-se às perspectivas que ousam converter a arte do corpo dissidente na própria substância do saber. A *pe-drag-ogia* se configura como uma prática inventiva e situada que recusa a norma como horizonte único de aprendizagem, deslocando a educação da mera transmissão de conteúdos para um exercício de invenção de si e de criação de territórios de fala (Abreu, 2019). Sob esse prisma de constante reinvenção, observe como a “*pe-drag-ogia* é apontada não como uma resposta, mas como perguntas, como outras possíveis. É o nome aqui sugerido para a circulação de saberes, de formas de ensinar, aprender e construir discursos outros” (Abreu, 2019, p. 96, grifos da autora).

Esse movimento ganha densidade ao reconhecer as narrativas autobiográficas e a experiência estética como formas legítimas de produção de conhecimento, integrando abordagens que hoje já circulam institucionalmente ao lado das pedagogias *queer* e da travestilidade (Abreu, Maio & Parpinelli, 2019; Silva Filho, Carvalho & Paiva, 2024). Ao ser reinscrita no debate educacional mais amplo, a *pe-drag-ogia* convoca a escola a abandonar o conforto da normalização e a repensar o próprio modo de produzir saberes. A partir disso, ao dizer que a *pe-drag-ogia* nasce como “nome proposto para dizer de algo que já existe e vem existindo desde muito antes de se ousar nomear” (Abreu, Maio & Parpinelli, 2019, p. 115), o foco da definição se desloca para a ação de legitimar, através de corpos, práticas e saberes que sempre estiveram em circulação e que foram historicamente empurrados para fora da escola. Esse gesto funda uma pedagogia que busca abrir espaço para que novos modos de ensinar e aprender, através da existência, possam ocupar o currículo.



É nesse gesto que a *pe-drag-ogia* se reinventa. Ao deslocá-la para o ensino de inglês, o movimento ultrapassa a importação teórica e fertiliza um terreno onde a língua abandona a normalização para tornar-se ferramenta de autodefesa, fundindo autoria e valor simbólico em um único ato de fala.

Este trabalho reinscreve tais discussões no território do ensino de língua inglesa ao estabilizar o termo *pedagogia*, que transcende o estatuto do jogo linguístico para firmar como categoria teórica, um instrumento capaz de converter produção de autoria em negociação de valor. Esse deslocamento dialoga com uma tradição crítica que compreende a educação como campo de disputa e transformação, tal como Miskolci (2012) discute uma pedagogia das diferenças, ao defender a necessidade de “repensar a educação a partir das experiências que foram historicamente subalternizadas, até mesmo ignoradas” (Miskolci, 2012, p. 17).

Essa provocação é reinscrita no ensino de língua inglesa por Espírito Santo e Santos (2022), ao perguntarem: “que pedagogias teriam o potencial de transformar o nosso olhar sobre questões de gênero e sexualidade que emergem em aulas de língua inglesa? Como agir diferente incluindo a diferença?” (p. 153). Nesse contexto, a pedagogia do espetáculo se apresenta como resposta possível, convertendo a performance autoral na mais legítima defesa de si.

A pedagogia do espetáculo instala-se, portanto, como uma tecnologia pedagógica comprometida com a justiça social e com a valorização dos saberes corporificados, transformando a aula de inglês em um território de produção de narrativas sobre o corpo e o direito à fala. Ao deslocar o foco da correção normativa para a produção de sentido, o ensino de línguas se distancia de sua função puramente instrumental de ascensão escolar para se afirmar como um campo de resistência voltado à produção de narrativas de autovalorização.

Chamo de Dragosfera o ecossistema simbólico onde forças da dissidência drag convergem para fabricar novos sentidos. O conceito se firma como território de formação, onde o corpo ascende à condição de linguagem e a performance vira assinatura. Ali, existir é narrar-se — e narrar-se é disputar valor.

*RuPaul’s Drag Race* subverte a gramática de um torneio ao instituir uma arena onde intimidade e performance de gênero circulam como saber.



Nos rituais do *reality* – da entrada à súplica pelo título – a participante esculpe uma versão pública de si, costurando memória e corpo. Essas narrativas pedagogizam a sobrevivência: defender-se é construir valor sobre a existência.

Nesse local, o corpo recusa o silêncio do suporte neutro para se converter em arena, ultrapassando a condição de território físico para se estruturar como arquivo político (Preciado, 2014). Ao pensar o corpo como forma de escrita social (texto e arquivo), o autor deserta o alfabeto para encarnar na matéria da performance, transformando o próprio volume do corpo – e tudo o que ele cala ou exhibe – em discurso, converte-o, assim, em uma somateca, superfície de constante rasura e reescrita (Preciado, 2014). Conclusão: a neutralidade anatômica é tão ilusória quanto a inocência da escrita.

É nesse horizonte que apresento a Dragosfera como ecossistema pedagógico. A cultura drag reinscreve o sujeito na linguagem, transmutando ferida e vergonha em estilo. O corpo abandona o posto de suporte da norma para se erguer como manifesto vivo. Ao trazer essa potência para a aula de inglês, vejo a língua romper as cercas do sistema e firmar-se como território. Ensinar nesse cenário é garantir a escrita de si como ferramenta para disputar a legitimidade da existência.

Engana-se quem reduz a Dragosfera a uma fábrica de imagens e personagens. Mais que visualidade, ela orquestra modos de dizer e sistematiza regimes de legitimação. Observe que, em *RuPaul's Drag Race*, essas formas se cristalizam no que chamo de gêneros performativos: verdadeiras arenas discursivas onde a valoração da identidade é a condição irrevogável para conquistar o direito à permanência.

Entre esses gêneros, três se destacam pela sua centralidade no funcionamento do programa e pela sua potência pedagógica: os discursos de entrada, os discursos de eliminação e os discursos de autodefesa. Cada um deles convoca a participante a ocupar um lugar específico na cena e a produzir uma narrativa de si que articula memória, corpo, afeto e argumento.

Os discursos de entrada inauguram a cena. Ao se apresentarem, as participantes dizem quem são, construindo uma versão pública de si que precisa ser reconhecida como legítima: nome, história, sotaque, humor, estética e posicionamento social são mobilizados como recursos discursivos. Trata-se de um gênero que ensina a existir em público e a disputar valor simbólico desde a primeira palavra.





Os discursos de eliminação encerram a cena, sem silenciarem o sujeito. Ao se despedirem, as participantes são convidadas a narrar perdas, frustrações e aprendizados. O erro é destituído de sua carga moral para ser reabilitado como ativo dramaturgico. O gênero ensina a metabolizar a queda, quando ao narrar o fracasso, a participante recusa o desaparecimento e sublima a perda em experiência, transformando a própria ruína na condição vital para continuar em cena.

Os discursos de autodefesa constituem o centro retórico do programa. Ao responderem à pergunta “por que mereço ficar”, as participantes precisam articular uma justificativa que funde a competência técnica à própria trajetória de vida. A resposta, aqui, extrapola a mera persuasão dos jurados para instaurar um regime de autoavaliação. Segue a lição: naquele palco, o ato de falar é indissociável do ato de se defender.

Minha ideia é de que esses gêneros estruturam um currículo implícito de soberania discursiva, e que, mais do que habilidades isoladas, eles pedagogizam a permanência em cena. Siga meu raciocínio: é exatamente essa cartilha que a pedagogia do espetáculo desloca para a sala de aula, transmutando rituais de *reality show* em táticas de letramento, ao invadir o ensino de inglês e fazer a língua abdicar do papel de instrumento corretivo para se afirmar como território de autodefesa. O ensino, aqui, extrapola a estrutura por forjar modos de existir discursivamente.

Historicamente interditado como estigma ou falha moral, o erro, na pedagogia do espetáculo, subverte o estatuto de insuficiência individual para se firmar como operador narrativo da aprendizagem. A falha performática, longe de silenciar a fala, densifica o discurso. É nesse deslocamento que o erro se torna produtivo: aprende-se a nomear limites, a sustentar a própria voz e a converter a perda de fluidez em estratégia de permanência em cena. Narrar o erro, aqui, transcende a confissão de incompetência para se tornar um exercício de soberania discursiva. Visualizem a cena: uma estudante interrompe sua fala, hesita, ri nervosamente e decide continuar, só que improvisando uma bricolagem de urgência que funde o verbal ao gestual. O que a norma condenaria como “erro a ser corrigido” se transmuta em matéria de enunciação: a língua metaboliza a falha para se reinscrever. A fala segue, alimentando-se da própria fratura.

Nesse giro, a língua se despe da função de chicote corretivo para assumir a forma de tecnologia de reparação, e atua reescrevendo a presença e



sustentando a precariedade da fala mesmo quando o dizer nasce torto. Falar inglês extrapola o acerto gramatical e passa a significar resiliência discursiva: a insistência em permanecer no *script*, apesar da quebra.

É nesse ponto que o corpo impõe sua materialidade. A performance somática abandona a condição de adereço estético para se erigir como a própria arquitetura da enunciação. O corpo, antes visto como suporte passivo, passa a forjar a língua. É dessa infraestrutura carnal que o discurso emerge, com a densidade de uma trajetória intransferível. Enunciar-se em inglês, portanto, ultrapassa o domínio formal do idioma. Trata-se de ocupar um território simbólico e sustentar a própria existência diante do outro, já que a língua deixa de ser abstração escolar para se concretizar como acontecimento vivido. Nesse regime pedagógico, falar é insuficiente; impõe-se a necessidade de existir através do idioma.

A aula organiza-se como cena. Há entrada, conflito, defesa, permanência e saída. Cada estudante ocupa um lugar narrativo e performativo, e a sala deixa de ser espaço de transmissão para tornar-se palco de autoria. Nada mais de se ensinar inglês como a dizer algo corretamente; aqui, ensinar inglês passa a significar criar condições para que sujeitos possam dizer-se com legitimidade, narrar suas trajetórias, defender seus lugares e permanecer em cena. A aula se torna território de disputa simbólica, no qual linguagem corporal e narrativo-linguística se entrelaçam para produzir modos de existir.

A pedagogia do espetáculo se materializa como dispositivo pedagógico que converte a aula de inglês em cena de autoria. Mais que um método, trata-se de uma engrenagem narrativa que convoca os sujeitos em formação a ocuparem a língua como território de existência, alinhando a pesquisa-formação à cartografia pedagógica como rigor metodológico e postura política. Esse dispositivo, aplicado no contexto da formação continuada dos bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID Letras–Inglês da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e inspirado no *reality show RuPaul's Drag Race*, estrutura-se sobre uma tríade tática – entrada, confronto e permanência – concebida como condição *sine qua non* para a instauração da autoria docente.

O primeiro movimento inaugura a entrada em cena. No âmbito do PIBID, esse gesto se concretiza quando os bolsistas são intimados a se apresentar publicamente em língua inglesa, narrando trajetórias, pertencimentos e as



motivações que sustentam sua presença na licenciatura. Essa apresentação, mediada por perguntas que desviam o foco da proficiência formal para o posicionamento discursivo, aciona narrativas de origem, expectativas e fricções com a escola básica. A entrada em cena institui o direito à fala como direito à existência discursiva, autorizando os bolsistas a habitarem a língua inglesa a partir da materialidade de seus próprios corpos e histórias.

O segundo movimento deflagra o confronto narrativo, quando eclode quando os bolsistas produzem relatos sobre as asperezas do estágio, no que tange a inseguranças e possíveis falhas na condução entre a teoria e o chão da sala. Inspirado nas lógicas de julgamento da *Dragosfera de RuPaul's Drag Race*, esse movimento metaboliza o erro como matéria discursiva compartilhável. Entendam a manobra: ao narrar o fracasso pedagógico sem recorrer ao silenciamento, os bolsistas aprendem a elaborar a queda como experiência formativa, transmutando limites em argumento e reinscrevendo a falha como parte constitutiva da anatomia docente.

O terceiro movimento rege a permanência em cena, consolidando-se quando os bolsistas são desafiados a justificar sua continuidade no programa e no campo da docência da escola parceira. Em defesas de projetos ou performances reflexivas, os sujeitos constroem discursos de autovalorização, mobilizando afetos e argumentos que alicerçam sua estadia. Nesse estágio, o inglês funciona como linguagem de autodefesa e afirmação identitária, articulando autoria responsável e pertencimento institucional.

A costura desses três movimentos garante a robustez do dispositivo. A entrada assegura a inscrição do sujeito na cena; o confronto possibilita a elaboração narrativa da falha; a permanência sustenta a continuidade da autoria. No contexto do PIBID, a aula de inglês transcende a função instrucional para atuar como arena simbólica onde corpo e discurso produzem regimes de valor. Nesse desenho, a formação docente abandona a órbita da correção gramatical para gravitar em torno da soberania autoral, entendida aqui como condição política para ensinar – e existir – em língua inglesa.

Já a avaliação esvazia o fetiche da correção normativa para mensurar o que realmente importa: a consistência de um sujeito que banca a própria narrativa. O foco da lente ultrapassa a assepsia da forma linguística para aferir a intensidade da existência que se inscreve na língua. Ao converter a aula em cena, a pedagogia do espetáculo *hackea* a programação curricular,



transformando o erro em efeito especial para que o estudante assuma a direção criativa de sua própria permanência. Sem filtro: ensinar inglês, aqui, extrapola a instrução técnica; trata-se de armar sujeitos para que possam escrever-se no mundo, ocupando a língua como território, e sustentar, com soberania, o direito inegociável de permanecer em cena.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia do espetáculo deixa o rótulo de metodologia alternativa ou a cosmética da inovação didática para se impor como regime pedagógico. Ela reinscreve a aula de inglês como uma arena de disputa simbólica onde o corpo performa sua própria autoria. Ao transplantar a estética da Dragosfera – e todo o repertório de *RuPaul's Drag Race* – para o território escolar, o ensino subverte a tecnologia de correção para se consagrar, definitivamente, como linguagem de existência.

A operacionalização desse regime confirmou a potência da tríade discursiva anunciada: entrada, confronto e permanência. Ficou evidente que, ao converter a sala de aula em palco, os discursos de eliminação do *reality show*, equiparados aos típicos da seletividade escolar, são hackeados e transformados em narrativas de autodefesa. O dispositivo pedagógico não apenas acolheu, mas instrumentalizou a fricção identitária, provando que a fluidez em língua inglesa decorre da capacidade de narrar-se em detrimento da ausência de conflito.

A cartografia desenhada nestas páginas rastreou a emergência de uma “tecnologia” que arma o estudante como autor de sua própria permanência. Falar inglês, aqui, deixa de focar apenas na proficiência comunicativa e se torna um ato soberano de autodefesa e inscrição de si no mundo. A pedagogia do espetáculo passa a acabar as dicotomias escolares, quando o erro é convertido em capital narrativo, enquanto o corpo abandona o papel de suporte passivo para se firmar como argumento visceral da cena – uma tática dissidente que sabota os regimes normativos do saber, reinscrevendo corpos historicamente subalternizados no centro da disputa simbólica. Sejam diretos: o viés do ensino de língua se radicaliza na produção, inegociável e urgente, de existência discursiva.

No laboratório de formação continuada do PIBID-UEFS, os bolsistas ensaiam a própria soberania discursiva, convertendo a língua inglesa em



ferramenta de valor simbólico. Essa vivência pode ser projetada nas intervenções da escola básica, onde o licenciando/bolsista PIBID multiplica o gesto de autoria ao convocar seus estudantes a também ocuparem o centro do palco. É nessa reverberação que a escrita de si toma de assalto o currículo para se firmar como política de aula, pois, ao converter língua em território, a pedagogia do espetáculo restitui à escola sua dignidade maior: o direito inalienável de permanecer em cena.

## REFERÊNCIAS

ABREU, L. L.; MAIO, E. R.; PARPINELLI, R. S. Pintando bocas monstros por meio da Pe-drag-ogia. **ODEERE: Revista Internacional de Relações Étnicas**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 101–118, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/odeere/article/view/5104>>.

ABREU, L. L. de. **Pe-drag-ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <[https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2019/2019\\_lua.pdf](https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2019/2019_lua.pdf)>.

CAMPOS, R. R. Narrativas autobiográficas em cartas de intenção do PIBID-UEFS: percepções iniciais sobre experiências e seus impactos na formação inicial docente. In: LEITE, C.; FERNANDES, P. (coords.). **Construindo conhecimento em educação: livro de atas do IV Seminário Internacional CAFTe / XIV EIFORPECS 2023**. Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2024. p. 361-370. Disponível em: <<https://ciie.fpce.up.pt/pt/ebooks/construindo-conhecimento-em-educacao-livro-de-atas-do-iv-seminario-internacional-caftexiv-eiforpecs-2023>>.

ESPÍRITO SANTO, D. O. do; SANTOS, A. R. N. Ensino de inglês “afetado” pelas teorias queer/cuir. In: RIBEIRO, F. (org.). **Práticas de ensino de inglês**. v. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 151-170.





MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. Apresentação. In: (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 07-16.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2014.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SILVA FILHO, L. M.; CARVALHO, M. de F.; PAIVA, A. L. dos S. Abordagens contemporâneas da educação e gênero: pedagogia queer, pedagogia da travestilidade e “pe-drag-ogia”. In: BRACCHI, D. N. *et al.* (Org.) **Abordagens Contemporâneas da Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.



## **FORMAÇÃO DOCENTE NA AMAZÔNIA: DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NO PIBID/PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

**SANTOS, Adriana<sup>1</sup>**

**RAMOS, Francisca Karoline<sup>2</sup>**

**FREITAS, Angetrina<sup>3</sup>**

**Resumo:** O Curso de Pedagogia proporciona ao futuro professor, a aquisição dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Além disso, oportuniza o contato com a comunidade escolar, bem como o exercício da prática pedagógica nas escolas de Educação Básica. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) se apresenta como umas das possibilidades de inserção dos acadêmicos nas escolas. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as experiências formativas desenvolvidas no PIBID/ Pedagogia da Universidade Federal do Acre, com ênfase nos diálogos estabelecidos entre universidade e escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa como foco no relato de experiência, para a coleta dos dados foram utilizados diários de campo, relatórios e observação. O subprojeto vem auxiliando os bolsistas a refletirem sobre o fazer docente bem como, contribuído para elevar a qualidade do ensino nas escolas. Além de beneficiar os estudantes, o Pibid proporciona uma atualização das práticas dos professores em exercício, favorecendo a troca de experiências entre bolsistas e docentes. As discussões e reflexões, a partir da vivência e observação, demonstram

1 Doutora em Educação, coordenadora de área do Pibid/ Pedagogia na Universidade Federal do Acre, Campus sede, e-mail: [adriana.santos@ufac.br](mailto:adriana.santos@ufac.br)

2 Mestre em Educação, supervisora do Pibid/ Pedagogia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, campus sede, e-mail: [karol.bragaramos@gmail.com](mailto:karol.bragaramos@gmail.com)

3 Graduação em Pedagogia, supervisora do Pibid/ Pedagogia na Escola Anice Dib Jatene, e-mail: [angelpaulaalicia@gmail.com](mailto:angelpaulaalicia@gmail.com)



que o Pibid não só aprimora a qualidade do ensino nas escolas participantes, mas também contribui para a formação de professores mais qualificados e reflexivos. Dessa forma, o programa se estabelece como um espaço fundamental para a inovação na formação docente, com impactos significativos nos processos educacionais e no contexto escolar.

**Palavras-chave:** educação básica; formação docente; Pibid.

**Abstract:** The Pedagogy Degree provides future teachers with the acquisition of scientific and pedagogical knowledge. Furthermore, it offers opportunities for contact with the school community, as well as the exercise of pedagogical practice in Basic Education schools. The Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid) presents itself as one of the possibilities for integrating students into schools. In this sense, this article aims to analyze the formative experiences developed in the Pibid/Pedagogy program at the Federal University of Acre, emphasizing the dialogues established between the university and the school. This is a qualitative study focused on an experience report; field diaries, reports, and observations were used for data collection. The subproject has been assisting scholarship holders in reflecting on teaching practices, as well as contributing to improving the quality of education in schools. In addition to benefiting students, Pibid provides an update on the practices of active teachers, fostering the exchange of experiences between scholarship holders and educators. Discussions and reflections, stemming from lived experience and observation, demonstrate that Pibid not only enhances the quality of teaching in participating schools but also contributes to the training of more qualified and reflective teachers. Thus, the program establishes itself as a fundamental space for innovation in teacher education, with significant impacts on educational processes and the school context.

**Keywords:** Basic Education; Teacher Education; PIBID.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente é um dos eixos centrais das políticas educacionais no Brasil. Dentre essas políticas tem-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que vem se destacando como uma oportunidade enriquecedora na formação de futuros professores que atuarão na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando aproximar a formação inicial à realidade das escolas públicas.

O Pibid é um programa vinculado ao Ministério da Educação e tem como finalidade contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior para melhoria da qualidade da educação básica das instituições públicas do país. Além disso, busca estimular a iniciação e valorização da docência, contribuindo com o aprimoramento da formação de docentes em nível superior, como também na elevação da qualidade da educação pública. Para isso, o programa oportuniza seus bolsistas a terem um contato mais direto com o ambiente escolar, proporcionando a inserção no cotidiano das escolas públicas, assim como um maior conhecimento e aprofundamento das novas teorias e metodologias. A possibilidade de articulação entre teoria e prática torna a experiência muito rica, já que, facilita a aplicação de ações acadêmicas baseadas em novas teorias e metodologias na sala de aula (Capes, 2025).

O PIBID, ao propor a vivência sistemática em escolas públicas, possibilita a construção de experiências formativas que extrapolam a lógica tradicional de estágios supervisionados, promovendo a constituição de espaços de diálogo, colaboração e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. No entanto, apesar dos avanços proporcionados pelo programa, ainda se faz necessário compreender de forma mais aprofundada como esses diálogos se materializam no cotidiano das ações formativas, bem como quais são suas contribuições efetivas para a formação inicial de professores.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando situada em contextos específicos, como o amazônico, marcado por singularidades socioculturais, territoriais e educacionais que demandam práticas formativas contextualizadas e sensíveis às realidades locais. Nesse sentido, investigar as experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID/Pedagogia da



Universidade Federal do Acre (UFAC) permite não apenas dar visibilidade às práticas formativas construídas na região, mas também contribuir para o fortalecimento do debate sobre políticas de formação docente no Brasil, a partir de uma perspectiva situada.

O subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac) tem desenvolvido ações nas escolas públicas de Rio Branco/AC, promovendo práticas integradoras com ênfase em metodologias ativas, ludicidade, alfabetização, letramento e educação ambiental. Essa experiência proporciona aos licenciandos uma vivência real do cotidiano escolar e aos professores colaboradores um espaço de formação continuada.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar as experiências formativas desenvolvidas no PIBID/Pedagogia da Universidade Federal do Acre, com ênfase nos diálogos estabelecidos entre universidade e escola, buscando compreender de que modo essas interações contribuem para a formação inicial de professores e para a construção de práticas pedagógicas mais articuladas, reflexivas e contextualizadas.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como relato de experiência, de natureza qualitativa e descritiva. O relato de experiência pode ser considerado como:

Expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais (Mussi, et al. 2021).

O relato de experiência visa contribuir para o progresso do conhecimento, tornando esse tipo de abordagem relevante na construção do saber científico. O projeto vem sendo desenvolvido no âmbito do PIBID/Pedagogia da Ufac, com a participação de licenciandos e professores supervisores das escolas parceiras da rede pública de Rio Branco/AC.

As ações vêm ocorrendo desde novembro de 2025 em três escolas urbanas de Educação Básica, selecionadas por sua relevância social e abertura à formação docente. As atividades foram planejadas em conjunto pelos





bolsistas, professores supervisores e a coordenadora de área, seguindo as seguintes etapas:

- a) Planejamento e sensibilização: encontros de estudo sobre os temas do ensino fundamental e práticas pedagógicas;
- b) Observação e diagnóstico: imersão no ambiente escolar, análise do Projeto Político-Pedagógico e levantamento das necessidades dos alunos;
- c) Intervenção pedagógica: realização de oficinas, atividades lúdicas, rodas de leitura, experimentos, projetos ambientais e ações interdisciplinares;
- d) Avaliação e reflexão: registros no diário de bordo, socialização das experiências e elaboração de relatórios reflexivos.

Na coleta dos dados foram utilizados diários de campo, relatórios e observação e a análise dos resultados ocorreu por meio discussão coletiva das práticas e do aporte teórico da área.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal do Acre vinculado ao Pibid deu início em novembro de 2024 e seu término está previsto para outubro de 2026 (18 meses), tendo 24 bolsistas que distribuídos para participarem das atividades em três escolas, sendo uma escola da rede municipal, outra escola da rede estadual e a terceira sendo do Colégio de Aplicação da Ufac no município de Rio Branco, Acre.

No subprojeto participam: a professora coordenadora, pertencente ao quadro de docentes da Universidade Federal do Acre (Ufac) que tem como tarefa orientar e acompanhar os bolsistas, estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia e os três supervisores nas atividades das escolas da rede pública de Rio Branco. Os professores supervisores recebem os pibidianos na escola e supervisionam as atividades desenvolvidas nas escolas, além disso, participam das reuniões junto a coordenadora, fazem relatórios e análises mensais e se responsabilizam pelo registro de presença dos bolsistas. Já os bolsistas, realizam as atividades requeridas pelo professor coordenador e pelos supervisores do Pibid, desenvolvem projetos que auxiliem os alunos



no processo de ensino e aprendizagem, participam também de pesquisas que sejam relacionadas ao programa e divulgam os resultados em congressos e eventos.

Inicialmente, adotamos uma abordagem diagnóstica, analisando minuciosamente as características das salas e as necessidades específicas dos alunos, a fim de direcionar nossas intervenções de forma mais eficaz. A partir do diagnóstico, delineamos estratégias pedagógicas lúdicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos principais destaques do subprojeto foi a adoção de métodos lúdicos e participativos, visando não apenas transmitir conteúdos, mas estimular o interesse e a motivação dos alunos pelo aprendizado. Os bolsistas utilizaram diferentes estratégias como rodas de conversas, jogos, atividades práticas e recursos visuais na busca de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais envolvente, contribuindo assim para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Outro aspecto importante do Pibid é a interação com os demais professores da escola. Os bolsistas participam de reuniões pedagógicas o que enriquece seus conhecimentos sobre a realidade das escolas, as discussões colaborativas com os professores supervisores e outros bolsistas, incluindo-os em um espaço para a troca de experiências, reflexões sobre práticas pedagógicas e a identificação de desafios comuns. As tarefas desenvolvidas no âmbito do Pibid não apenas permitem compreender as complexidades do ambiente escolar, mas também ampliam a compreensão sobre a importância do diálogo constante, da adaptação criativa e do comprometimento ético no processo de ensino e aprendizagem.

As atividades desenvolvidas no subprojeto incluem a participação ativa dos bolsistas em aulas, planejamento de atividades educativas, elaboração de materiais didáticos, projetos de ensino e intervenções pedagógicas. Essas práticas auxiliam os futuros professores a compreenderem as complexidades da sala de aula, a diversidade de perfis de alunos e a adaptarem suas abordagens de ensino de acordo com as necessidades identificadas. Além do ensino em sala de aula, os participantes também realizam atividades de apoio pedagógico, como reforço escolar, atendimento individualizado a alunos com dificuldades de aprendizagem. Essas atividades visam contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes e promover a inclusão escolar.



As vivências pedagógicas permitem aos bolsistas compreender o cotidiano escolar como espaço de aprendizagem mútua. As experiências revelam que o Pibid contribui significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais, tais como planejamento, gestão da sala de aula, mediação do conhecimento e reflexão crítica sobre o papel social da escola.

Os bolsistas por meio dos seus relatórios e das reuniões periódicas destacam a importância da integração entre teoria e prática, observando que o contato direto com os alunos e professores possibilita compreender a complexidade do processo educativo. Em várias atividades, como a produção de materiais didáticos, rodas de leitura, experimentos de ciências com materiais recicláveis e projetos de educação ambiental, os participantes desenvolveram habilidades criativas e colaborativas.

O PIBID busca romper com a dicotomia entre teoria e prática e valoriza a escola como espaço de pesquisa, experimentação e diálogo. Além disso, possibilita ao licenciando compreender a complexidade do fazer pedagógico e desenvolver uma postura investigativa e crítica sobre o próprio trabalho, pois o saber docente é construído na intersecção entre o conhecimento científico e a experiência vivida na escola (Tardif, 2014).

Segundo Pimenta (2012), a identidade docente se constitui na relação entre o conhecimento acadêmico e a prática social da docência. No contexto amazônico e acreano, essa formação adquire contornos específicos, pois o professor é chamado a atuar em realidades diversas, marcadas por desafios sociais, culturais e ambientais. Dessa forma, a prática docente precisa ser contextualizada, crítica e comprometida com a transformação social.

O Pibid, ao inserir os acadêmicos no cotidiano das escolas públicas, contribui para a construção dessa identidade, promovendo a reflexão sobre a prática e o fortalecimento da dimensão ética e política da docência. O professor se forma na e pela escola, no diálogo entre pares e na troca de experiências (Nóvoa, 2019). O programa também promove o fortalecimento da relação universidade-escola, permitindo trocas de saberes e experiências entre acadêmicos e docentes em exercício. Essa interação favorece o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o engajamento dos professores na construção de novas metodologias.

Ao ingressar no programa, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar a prática docente em um ambiente escolar real, o que complementa



a formação teórica adquirida nos cursos de licenciatura. Essa experiência prática permite que eles desenvolvam habilidades essenciais, como a gestão da sala de aula e a adaptação de metodologias de ensino às necessidades dos alunos

Além disso, observou-se uma formação humana e ética nos bolsistas, pautada na empatia, no respeito à diversidade e no compromisso com a educação pública de qualidade. As reflexões coletivas nas reuniões de avaliação apontam que o Pibid tem sido um laboratório formativo, em que os futuros professores aprendem a lidar com desafios reais, como a heterogeneidade das turmas e a necessidade de práticas inclusivas.

Os resultados evidenciam que o Programa se configura como um dispositivo formativo estratégico na articulação entre Universidade e escola básica, especialmente ao promover a inserção dos licenciandos no contexto escolar. A organização do subprojeto, com distribuição dos bolsistas em diferentes redes de ensino (municipal, estadual e colégio de aplicação), reforça o caráter plural da formação docente, permitindo a compreensão das múltiplas realidades educacionais, conforme defendido por Nóvoa (2019) ao afirmar que a formação de professores deve estar ancorada na diversidade dos contextos escolares e na valorização da experiência. Esses resultados corroboram também com os estudos de Freire (1996) e Tardif (2014), ao evidenciar que a formação docente se consolida na prática e na reflexão sobre a prática. O Pibid tem se mostrado, portanto, um espaço de aprendizagem significativa, fortalecendo a autonomia e a identidade profissional dos futuros educadores.

A adoção de uma abordagem diagnóstica inicial dialoga diretamente com os pressupostos da didática crítica, sobretudo na perspectiva de Libâneo (2012), ao enfatizar que o planejamento pedagógico deve partir da análise concreta da realidade dos alunos. Nesse sentido, o diagnóstico das necessidades específicas das turmas constitui-se como etapa fundamental para a construção de intervenções pedagógicas contextualizadas e efetivas, evitando práticas homogêneas e descoladas das condições reais de aprendizagem.

A centralidade das metodologias lúdicas e participativas observadas no projeto encontra respaldo nas contribuições de Vygotsky (2007), especialmente no que se refere ao papel da interação social e da mediação no desenvolvimento cognitivo. As estratégias como rodas de conversa, jogos e atividades práticas potencializam a aprendizagem significativa ao mobilizar a



zona de desenvolvimento proximal dos estudantes. Além disso, tais práticas convergem com a pedagogia problematizadora de Freire (1996), ao promoverem o diálogo, a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento, superando modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão.

A interação dos bolsistas com os professores supervisores e sua participação em reuniões pedagógicas evidenciam a constituição de comunidades de prática, conceito amplamente discutido por Etienne Wenger. Nessa perspectiva, a aprendizagem docente ocorre por meio da participação em práticas sociais compartilhadas, nas quais a troca de experiências e a reflexão coletiva contribuem para o desenvolvimento profissional contínuo.

As atividades desenvolvidas como planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos e intervenções pedagógicas reforçam a compreensão da docência como uma prática complexa, conforme discutido por Tardif (2024). Para o autor, os saberes docentes são plurais, construídos na intersecção entre conhecimentos acadêmicos, curriculares e experienciais. Os dados apresentados confirmam que o PIBID favorece essa integração ao proporcionar situações reais de ensino, nas quais os licenciandos mobilizam diferentes tipos de saberes.

No que se refere às práticas de apoio pedagógico e inclusão escolar, os resultados dialogam com as discussões contemporâneas sobre educação inclusiva, destacando a necessidade de adaptação das estratégias de ensino à diversidade dos alunos. Tal perspectiva encontra respaldo em Mantoan (2003), que defende a escola inclusiva como espaço de valorização das diferenças e de garantia do direito à aprendizagem para todos.

A vivência do cotidiano escolar como espaço de aprendizagem mútua também pode ser analisada à luz da epistemologia da prática proposta por Schön (2000). Segundo o autor, a formação profissional se dá por meio da reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação, elementos claramente identificados nos relatos dos bolsistas, especialmente nas reuniões de avaliação e nos registros reflexivos.

O fortalecimento da relação universidade-escola, destacado nos resultados, reafirma o papel das políticas públicas de formação docente na melhoria da qualidade da educação básica. Nesse sentido, o PIBID se insere como uma política estruturante, alinhada às diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contribuindo para a valorização da carreira docente e para a qualificação da formação inicial.





Ademais, a formação ética e humana evidenciada nas experiências dos bolsistas converge com a concepção freiriana de educação como prática de liberdade, na qual o compromisso com a transformação social, o respeito à diversidade e a construção de uma escola pública de qualidade são elementos centrais. Essa dimensão formativa amplia a compreensão da docência para além de competências técnicas, incorporando valores éticos e políticos.

Por fim, os resultados indicam que programas de iniciação à docência são fundamentais para a construção da identidade profissional docente, especialmente quando promovem a integração entre teoria e prática. O PIBID, nesse contexto, configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem significativa, no qual os futuros professores desenvolvem autonomia, criticidade e compromisso social.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PIBID/Pedagogia tem desempenhado um papel essencial na formação inicial dos licenciandos, ao proporcionar experiências concretas no contexto escolar e reflexões sobre o fazer docente.

O programa se destaca como um instrumento de articulação entre universidade e escola, favorecendo o diálogo entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica cotidiana. Além de contribuir para a formação inicial dos acadêmicos, o PIBID também estimula a formação continuada dos professores supervisores, promovendo uma cultura colaborativa de ensino e aprendizagem.

O PIBID tem se destacado como um programa de sucesso na Universidade Federal do Acre, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no país. Desde a sua criação, o programa tem proporcionado uma série de benefícios não apenas aos bolsistas e coordenadores, mas também aos alunos da Educação Básica e ao sistema educacional do estado do Acre. O Programa representa um investimento valioso no futuro da educação no país, à medida que auxilia positivamente na formação inicial de novos docentes, dando a estes a oportunidade de vivenciar antecipadamente os desafios e possibilidades do ambiente escolar.

A experiência reforça a importância da manutenção e ampliação das políticas públicas de formação docente, especialmente em regiões como a



Amazônia, onde os desafios educacionais exigem professores comprometidos, críticos e inovadores. O PIBID constitui, portanto, um espaço de resistência e de esperança, inspirado na pedagogia freiriana e comprometido com a transformação social.

## 5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Brasil (CAPES) no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), das escolas e da Universidade Federal do Acre pelo apoio para a realização do trabalho.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: CAPES, 2023.

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

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MUSSI, R. F. de F. et al. Inquérito de Saúde em População Quilombola Baiana: relato de uma experiência em pesquisa epidemiológica. **Revista Saúde e Pesquisa**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 675-685, 2020. Disponível em: <https://>



[periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/7525](http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/7525). Acesso em: 28 mar. 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## MEMES E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE BOLSISTAS DO PIBID: APRENDIZAGENS A PARTIR DE UMA AÇÃO FORMATIVA

SANTOS DE CASTRO JUNIOR, Nadson<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo de natureza qualitativa discute os impactos de uma formação continuada sobre memes na Educação Matemática na formação de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A proposta busca refletir sobre as possibilidades de utilização desse recurso digital no ensino de matemática e suas contribuições para a formação docente. A pesquisa foi realizada a partir de uma formação intitulada “Memes na Educação Matemática”, aplicada a oito bolsistas do PIBID. Como procedimentos de coleta de dados, foram utilizadas a observação das discussões durante a formação e a aplicação de um questionário composto por oito questões, respondido pelos participantes ao final da atividade. Os resultados indicaram que a formação contribuiu para o desenvolvimento profissional dos bolsistas, possibilitando a ampliação de conhecimentos sobre o uso pedagógico de memes no ensino de matemática. Os participantes destacaram o potencial desse recurso para promover aulas mais dinâmicas, favorecer o engajamento dos estudantes e estimular a interpretação de conteúdos matemáticos em diferentes contextos.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Licenciatura em Matemática; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Inteligência Artificial.

<sup>1</sup> Doutorando em Ensino/Professor da Rede Estadual de Ensino, Bolsista Supervisor PIBID, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Valença, nadsoncastro99@gmail.com.



**Abstract:** This qualitative study discusses the impacts of a continuing education program on memes in Mathematics Education in the training of scholarship students from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID). The proposal aims to reflect on the possibilities of using this digital resource in mathematics teaching and its contributions to teacher education. The research was conducted through a training activity entitled “Memes in Mathematics Education,” carried out with eight PIBID scholarship students. As data collection procedures, the observation of discussions during the training and the application of a questionnaire composed of eight questions, answered by the participants at the end of the activity, were used. The results indicated that the training contributed to the professional development of the scholarship students, enabling the expansion of knowledge about the pedagogical use of memes in mathematics teaching. The participants highlighted the potential of this resource to promote more dynamic classes, foster student engagement, and encourage the interpretation of mathematical content in different contexts.

**Keywords:** Continuing Education; Mathematics Teacher Education; Digital Information and Communication Technologies; Artificial Intelligence.





## 1 INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, a sociedade líquido-moderna, conforme Bauman (2008), tem notado o surgimento acelerado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Em pequenos intervalos de tempo, as TDIC são atualizadas e novas ferramentas surgem, implicando diretamente no modo de vida da sociedade, pois convidam a compreender como essas tecnologias interferem em sua dinâmica de vida e como utilizá-las em seu benefício. Desse modo, as TDIC vêm se configurando como um dos principais desafios nos cenários educacionais, pois convidam o professor a compreendê-las quanto ao seu uso, para que possa utilizá-las como recurso no processo de ensino e aprendizagem.

A literatura científica tem apontado que os currículos das Licenciaturas em Matemática apresentam maior preocupação em formar profissionais com foco nos conhecimentos específicos da Matemática, como Álgebra, Geometria e Cálculo, distanciando o licenciando das questões que integram os aspectos didático-pedagógicos e socioculturais (Sousa; Farias, 2023; Castro Jr.; Sant'Ana; Sant'Ana, 2024). Constrói-se, assim, um discurso de que a formação inicial não dá conta de socializar todos os saberes necessários aos estudantes. De fato, quem vivencia o processo de formação para lecionar matemática percebe que algumas questões que envolvem diferentes metodologias não vêm sendo articuladas entre o que é específico da área e as formas de levar esse conhecimento aos estudantes. Isso reflete no ensino da Educação Básica, no qual os conteúdos matemáticos são, em algumas situações, apresentados de maneira direta, sem propostas que envolvam, por exemplo, a inserção de tecnologias para estimular os estudantes.

No âmbito da formação inicial da Licenciatura em Matemática, a inserção de políticas públicas, dentre elas o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que tem como foco incentivar a formação e a carreira docente, visando promover a qualidade da Educação Básica (Brasil, 2007), constituiu-se como um alicerce para colaborar com a formação inicial, sanando algumas lacunas. Dentre essas lacunas, destaca-se a possibilidade de o licenciando promover a articulação entre universidade e escolas da Educação Básica; vivenciar o cotidiano e o cenário escolar dessas instituições;



e participar de formações continuadas ainda no estágio de formação inicial, por meio do PIBID, sobre metodologias, entre outros temas essenciais a serem incorporados ao ensino da Matemática. De acordo com Day (2001), as experiências e histórias que marcam o processo formativo dos professores são fundamentais para a construção de sua identidade profissional, a qual implica diretamente em seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, a partir desse contexto, esta proposta tem por objetivo discutir os impactos de uma formação continuada sobre memes na Educação Matemática na formação de bolsistas do PIBID. Para tal, utilizamos como fonte de dados uma formação aplicada por meio do Projeto PIBID do supervisor, com oito bolsistas, que teve como foco explorar a matemática presente nos memes e como os bolsistas poderiam criar seus próprios memes com a utilização da Inteligência Artificial (IA). Gonçalves, Lima e Lima (2015, p. 7) descrevem que, além de um recurso comunicativo, os memes

“[...] são gêneros textuais multimodais que se estabeleceram nas redes sociais para divulgar questões situadas histórica e socialmente e que sua circulação depende, muitas vezes, do assunto que causa mais euforia dentro da sociedade [...]” (Gonçalves, Lima, Lima, 2015, p.7).

Além disso, Jablonka (2012, p. 112) reforça que os memes surgem com a finalidade de “[...] expressar as emoções nas situações em que faltam os meios não verbais, expressar a sua atitude perante os assuntos tratados na conversa virtual”. Assim, diante do cenário atual da Educação Básica, no qual muitos estudantes se encontram desmotivados e permeados pelo discurso de que a Matemática é complicada e difícil de ser compreendida, trabalhar com memes, por meio da promoção de ambientes de aprendizagem lúdicos que conduzam o estudante a raciocinar e, ao mesmo tempo, a se divertir com as imagens apresentadas, pode constituir-se como um elemento cativante (Castro Jr.; Sant’Ana; Sant’Ana, 2024).

Por fim, esta pesquisa está fundamentada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que foca na compreensão do processo e não apenas do produto (Lüdke; André, 2020), e na interpretação e análise dos dados guiadas pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2010).



## 2 METODOLOGIA

Esta proposta tem como objeto de estudo a formação continuada “Memes na Educação Matemática”, desenvolvida com bolsistas do PIBID, estudantes da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, campus Valença. Para a realização deste estudo, embasamo-nos na pesquisa qualitativa, que utiliza:

[...] o texto como material empírico (em vez de números), parte da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo (Flick, 2009, p. 16).

Desse modo, traçou-se como objetivo discutir os impactos de uma formação continuada sobre memes na Educação Matemática na formação de bolsistas do PIBID. Para isso, utilizou-se como fonte de dados a observação participante da formação aplicada a oito bolsistas do PIBID, identificados nesta pesquisa como B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7 e B8. Vale ressaltar que para esta pesquisa o bolsista B8 não respondeu o questionário, neste viés só consideramos sua participação na formação como fonte de dados. A formação foi ministrada pelo supervisor, identificado neste estudo como P0, em setembro de 2025.

A formação contou com carga horária de seis horas, incluindo momentos de discussão presencial e uma atividade prática que consistiu na produção de memes para exploração de conteúdos matemáticos. Segundo Lüdke e André (2020, p. 34), “O observador participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início.”

Além disso, após a formação foi aplicado um questionário composto por nove questões, sendo quatro fechadas e cinco abertas, por meio da plataforma *Google Forms*, direcionado aos bolsistas participantes. Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 116) afirmam que “o questionário é um dos instrumentos mais tradicionais de coleta de informações e consiste numa série de perguntas [...]”. Os autores destacam a existência de perguntas fechadas, abertas e mistas, sendo estas últimas adotadas neste trabalho, por combinarem características das duas primeiras.



Vale salientar que os dados apresentados neste trabalho foram assegurados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado e assinado eletronicamente pelos bolsistas por meio do *Google Forms*. Desse modo, preservou-se o anonimato dos participantes e a integridade das informações coletadas.

Os dados foram interpretados, organizados e analisados a partir da Análise de Conteúdo, que, para Bardin (2010, p. 38), Bardin (2010, p. 38) “[...] pode ser considerada um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Por meio das ações promovidas pelo PIBID, no dia 17 de setembro de 2025 (Fig. 1), foi realizada uma formação continuada com os sete bolsistas sobre Memes na Educação Matemática, com o objetivo de promover diálogos acerca das possibilidades de ensino da matemática com a inserção das TDIC, favorecendo ambientes de aprendizagem mais lúdicos.

A formação continuada constitui um dos principais meios para o aperfeiçoamento profissional dos professores (Santos; Sá, 2021), uma vez que contribui para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que, por sua vez, podem refletir na melhoria da qualidade do ensino e no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

A formação foi planejada de modo a promover um ambiente interativo, no qual as opiniões pudessem ser respeitadas e os bolsistas pudessem socializar com os colegas os conteúdos matemáticos identificados nos memes, além de refletir sobre o que esperar quando esses recursos fossem aplicados com estudantes da Educação Básica, público para o qual os memes foram pensados.

Para o desenvolvimento das discussões foram utilizados memes coletados das redes sociais (Facebook e Instagram) e em artigos de divulgação científica, como, por exemplo, os memes apresentados na pesquisa de Brito, Sant’Ana e Sant’Ana (2020), que teve como objetivo identificar as potencialidades dos memes matemáticos como recurso pedagógico e motivador para estudantes da Educação Básica. Como resultados, os autores destacam



que os memes podem potencializar o raciocínio matemático e algébrico dos estudantes.

**Figura 01.** Formação realizada com os bolsistas PIBID



Fonte: Autores, 2025.

Durante a formação, os bolsistas analisaram e discutiram a matemática presente nos memes de forma dinâmica, refletindo sobre como esses recursos poderiam ser utilizados com estudantes da Educação Básica. Em determinadas aulas, os bolsistas são convidados a desenvolver intervenções pedagógicas, utilizando tecnologias ou metodologias de ensino, como etnomatemática, modelagem matemática, gamificação e Sala de Aula Invertida, entre outras.

Nesse contexto, os diálogos estabelecidos durante a formação giraram em torno de duas vertentes principais. A primeira referia-se ao que esperar das respostas dos estudantes diante dos memes e das interpretações matemáticas que poderiam emergir. A segunda dizia respeito às questões éticas relacionadas ao uso de memes em sala de aula, como possíveis desconfortos ou múltiplas interpretações.

Essas vertentes foram identificadas a partir dos questionamentos levantados pelos bolsistas durante as discussões de cada meme apresentado, totalizando 50 memes analisados. Durante as discussões, surgiram





questionamentos relacionados tanto ao conteúdo matemático quanto aos aspectos éticos do uso de memes. Nesse contexto, o bolsista **B1** questionou sobre as questões éticas relacionadas à coleta de memes em redes sociais. A partir disso, ampliou-se o debate acerca desse tema, e o ministrante da formação, **P0**, destacou que, ao utilizar memes coletados na internet, é fundamental registrar a origem da publicação, por meio de captura de tela da página virtual e indicação da fonte no material didático, garantindo o devido crédito ao autor da imagem ou conteúdo.

Além das discussões sobre o uso de memes existentes, também emergiu a possibilidade de criação de novos memes pelos próprios professores. Nesse sentido, o bolsista **B3** destacou a possibilidade de criação de memes pelo próprio professor, que poderia produzi-los para utilização no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Para essa criação, sugeriu-se o uso de IA, especificamente o *ChatGPT*, como ferramenta auxiliar na produção de memes.

Ao propor o uso do *ChatGPT* para a criação de memes por professores, essa sugestão apresentada pelo bolsista **B3** corrobora com Sant'Ana, Sant'Ana e Sant'Ana (2023), que destacam que “o *ChatGPT* oferece possibilidades de utilização na educação de maneira geral, auxiliando professores e estudantes [...]”.

Nesse sentido, a sexta pergunta do questionário foi elaborada considerando a produção de memes com o auxílio da IA, sendo formulada da seguinte forma: Com relação à Inteligência Artificial, você considera que ela pode contribuir para que você crie seus próprios memes? Por quê?

As respostas indicaram, de modo geral, que os participantes reconhecem o potencial da IA nesse processo. O bolsista **B5**, por exemplo, afirmou: “Sim. Porque através dela posso criar memes ‘novos’ e mais fáceis de compreender, dependendo do público.” A resposta evidencia a preocupação com a adequação do material ao público, aspecto essencial no contexto educacional, considerando que a sala de aula reúne estudantes de diferentes contextos sociais e culturais.

Outra resposta que se destacou foi a do bolsista **B3**, que ressaltou a importância da criatividade e do humor na elaboração dos memes. Nesse sentido, Castro Jr. (2024) destaca que o uso das TDIC em sala de aula, como na criação de videoaulas em propostas de Sala de Aula Invertida, contribui para a participação e a interatividade dos estudantes, sendo importante



incorporar elementos como criatividade e humor, que favorecem o engajamento nas atividades propostas.

Ao propor formações continuadas com estudantes que ainda se encontram em processo de formação inicial, o espaço formativo passa a constituir um ambiente de socialização de conhecimentos, no qual percepções e dúvidas são compartilhadas entre os participantes. Nesse contexto, durante a formação, surgiram questionamentos sobre qual seria o momento mais oportuno para trabalhar memes em aulas de matemática.

A partir da experiência docente do ministrante **P0**, foi apontado que um momento estratégico para a utilização dos memes seria nas semanas que antecedem as avaliações, pois esse recurso pode contribuir para aumentar a participação dos estudantes. Essa perspectiva está em consonância com Marquez *et al.* (2023), que afirmam que o humor característico dos memes aumenta o engajamento dos estudantes, facilitando a aprendizagem e estimulando a memória.

Diante dessas discussões, buscou-se identificar as aprendizagens consideradas mais significativas pelos participantes durante a formação. Os bolsistas **B1**, **B3** e **B4** destacaram como principal aprendizagem a possibilidade de explorar e discutir conteúdos matemáticos por meio da interpretação de memes, reconhecendo o potencial desse recurso quando inserido em propostas pedagógicas.

Os bolsistas **B2** e **B6** enfatizaram a aprendizagem tecnológica e conceitual relacionada aos memes, ressaltando a importância de os professores criarem seus próprios memes e destacando o potencial da IA nesse processo.

Já os bolsistas **B5** e **B7** chamaram atenção para a linguagem utilizada nos memes e para as diferentes interpretações que podem surgir em sala de aula. De fato, é essencial que o professor adote uma postura crítica e reflexiva antes de aplicar esse recurso, avaliando se o meme é adequado ao contexto educacional e evitando possíveis situações de desconforto.

Corroborando essa perspectiva, Tardif (2014, p. 45) afirma que “a formação continuada permite que o professor se torne um profissional reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática e buscar constantemente o aperfeiçoamento”.

Como etapa final da proposta, os bolsistas foram convidados a avaliar a formação. De modo geral, os participantes avaliaram a experiência de forma positiva, destacando a importância de o PIBID promover formações



que abordem temas que nem sempre são discutidos no cotidiano da licenciatura em Matemática. Segundo os bolsistas, a formação proporcionou conhecimentos relevantes que poderão contribuir para suas práticas durante as intervenções do PIBID, os Estágios Supervisionados e, futuramente, em sua atuação como professores de Matemática.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta, objetivamos apresentar as aprendizagens adquiridas pelos bolsistas do PIBID ao longo de um processo formativo sobre Memes na Educação Matemática. Dessa forma, a formação trouxe conhecimentos essenciais para que os bolsistas pudessem promover intervenções em turmas da Educação Básica utilizando memes, sejam eles coletados das redes sociais ou criados com o auxílio de prompts de IA.

Acredita-se que as formações continuadas contribuam para que professores ou futuros professores se apropriem dos conhecimentos adquiridos nesses espaços formativos e transformem suas práticas, aplicando-os e socializando-os com os estudantes. Nesse sentido, os bolsistas utilizaram as aprendizagens adquiridas na formação para criar o Festival de Memes e Educação Matemática, realizado durante a II Feira de Matemática do IFBA – *Campus Valença*, ocorrida em 07 de outubro de 2025. Os memes foram coletados das redes sociais (*Instagram* e *Facebook*) e de artigos científicos da área, contando também com memes criados pelos próprios bolsistas com o auxílio do *ChatGPT*.

Ao final da proposta, os bolsistas solicitaram ao público participante uma avaliação do Festival de Memes. De modo geral, os participantes avaliaram positivamente a possibilidade de trabalhar com memes para ensinar matemática, destacando que esse recurso pode contribuir para promover ambientes de aprendizagem mais interativos e com maior participação ativa dos estudantes.

Recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas utilizando práticas de ensino com memes, de modo a apresentar resultados sobre sua aplicabilidade e seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes da Educação Básica.



## 5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento, por meio do PIBID; ao IFBA, *campus* Valença; ao Colégio Estadual Gentil Paraíso Martins – Tempo Integral, pela parceria; e ao Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM).

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2007/portaria\\_n4\\_0\\_12122007.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2007/portaria_n4_0_12122007.pdf)>.

BRITO, C. da S.; SANT'ANA, C. de C.; SANT'ANA, I. P. Memes com viés matemático e suas potencialidades para o ensino de Matemática. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 173–188, 2020. Disponível em: <<https://ufs.emnuvens.com.br/ReviSe/article/view/12019>>.

CASTRO JR. N. S. de. **Sala de aula invertida com professores que ensinam matemática na educação básica**: uma proposta como possibilidade(s) de desenvolvimento profissional. 2024. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2024. Disponível em: <<https://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wp-content/uploads/2024/05/DISSERTAÇÃO-VERSÃO-FINAL-NADSON.pdf>>.

CASTRO Jr., N. S. de; SANT'ANA, C. de C.; SANT'ANA, I. P. Memes e Educação



Matemática: uma atividade de extensão. In: **Anais do IX Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática.**

Disponível em:

<<https://www.even3.com.br/anais/ixshiam/641511-MEMES-E-EDUCACAO-MATEMATICA--UMA-ATIVIDADE-DE-EXTENSAO>>.

CASTRO Jr., N. S. de; SANT'ANA, C. de C.; SANT'ANA, I. P. Sala de Aula Invertida na Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática: um estado da arte das produções científicas. **TANGRAM - Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 50–70, 2024.

Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/tangram/article/view/18153>>.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto, 2001.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2012.

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, C. J. S. L.; LIMA, A. M. P.; LIMA, E. N. P. Os memes e a mediação no ensino de leitura, In: COLÓQUIO NACIONAL DE HIPERTEXTO, 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2015, Colóquio Nacional de Hipertexto, IV, 2015, p.1-8.

JABLONKA, E. Do emoticon ao meme – evolução dos símbolos na comunicação virtual. **Acta Semiótica et Lingvistica**, v. 17, n. 1, p. 106-118, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/15558/8898>>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2020.

MARQUEZ, L. V.; FARIA, B. M.; RODRIGUES, I. M.; RAIMONDI, G. A.; PAULINO, D. B. “Aprendizagem Baseada em Memes”: criatividade, afeto e cuidado em um componente curricular de Saúde Coletiva. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 02, p. 1-6, 2023. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-52712023000200403](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-52712023000200403)>.





SANT'ANA, F. P.; SANT'ANA, I. P.; SANT'ANA, C. C. Uma utilização do ChatGPT no ensino. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 74-86, 2023. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/cpp/article/view/17951/10945>>.

SANTOS, T. W.; SA, R. A. de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 37, p. 1-20, 2021. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602021000100134&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100134&lng=pt&nrm=iso)>.

SOUSA, M. I. B. de; FARIAS, S. A. de. Currículo de formação inicial de professores de Matemática e a construção do repertório profissional. **Ciência educ.**, Bauru, v. 29, p. 1-21, 2023. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132023000100240&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132023000100240&lng=pt&nrm=iso)>.

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



## A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O *FISICAÇÃO* NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

SANTOS, Éverton<sup>1</sup>

BARBOSA, Márcia de Fátima Morais<sup>2</sup>

SANTOS, Neusa Teresinha Rocha dos<sup>3</sup>

GOMES, Sandra Monteiro<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo apresentar o Projeto *FisicAção* como estratégia para a consolidação da curricularização da extensão na educação superior. O percurso metodológico estruturou-se em planejamento teórico-prático e operacionalização em etapas, englobando: organização de grupos de trabalho, execução de atividades, produção de materiais didático-experimentais, elaboração de projetos de intervenção e a culminância no evento Dia D do *FisicAção*, seguidos da avaliação e socialização dos resultados. Os achados evidenciaram o expressivo engajamento dos alunos da escola parceira, que interagiram ativamente nas propostas. Paralelamente, os licenciandos desenvolveram competências práticas e reflexivas, aprofundando a compreensão do papel docente enquanto mediador e problematizador do conhecimento. A iniciativa fortaleceu a articulação entre teoria e prática, em estrita consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Conclui-se que a indissociabilidade entre ensino,

- 1 Doutorando em Educação da UNIR. Graduando em Licenciatura em Física pelo IFRO Campus Porto Velho Calama, [evertonstark20@gmail.com](mailto:evertonstark20@gmail.com)
- 2 Doutora em Educação. Docente do Curso de Licenciatura em Física do IFRO Porto Velho Calama. Coordenadora do Projeto *FisicAção*. [marcia.barbosa@ifro.edu.br](mailto:marcia.barbosa@ifro.edu.br)
- 3 Doutora em Educação. Docente do Curso de Licenciatura em Física do IFRO Porto Velho Calama. Vice-Coordenadora do Projeto *FisicAção*, [neusa.santos@ifro.edu.br](mailto:neusa.santos@ifro.edu.br)
- 4 Doutora em Ciência e Matemática. Docente do Curso de Licenciatura em Física, Membro da equipe do Projeto *FisicAção* [sandra.gomes@ifro.edu.br](mailto:sandra.gomes@ifro.edu.br)



pesquisa e extensão configura-se como um pilar essencial na formação de professores de Física. Constatou-se que a prática experimental, quando intencionalmente orientada, transcende a assimilação de conteúdos, impulsionando o desenvolvimento de habilidades críticas e investigativas. Assim, mesmo diante dos desafios estruturais inerentes ao ensino de Ciências no Brasil, ações extensionistas como esta sinalizam caminhos promissores para uma formação docente integral, contextualizada e responsiva às demandas da sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Ensino de física. Formação docente. Prática experimental. Extensão Universitária. Projeto *FisicAção*.

**Abstract:** This article aims to present the *FisicAção* Project as a strategy for consolidating the curricularization of university extension in higher education. The methodological path was structured through theoretical-practical planning and operationalization in stages, encompassing: the organization of work groups, execution of activities, production of didactic-experimental materials, elaboration of intervention projects, and the culmination in the *FisicAção* D-Day event, followed by the evaluation and dissemination of the results. The findings evidenced significant engagement from the partner school's students, who actively interacted with the proposed activities. Concurrently, the pre-service teachers developed practical and reflective competencies, deepening their understanding of the teaching role as a mediator and problematizer of knowledge. The initiative strengthened the articulation between theory and practice, in strict accordance with the National Curricular Guidelines for Teacher Education. It is concluded that the inseparability of teaching, research, and extension constitutes an essential pillar in the training of Physics teachers. It was found that experimental practice, when intentionally guided, transcends the mere assimilation of content, fostering the development of critical and investigative skills. Thus, even in the face of the structural challenges inherent to science education in Brazil, extension actions such as this indicate promising paths for a comprehensive and contextualized teacher education that is responsive to the demands of contemporary society.

**Keywords:** Physics education. Teacher education. Experimental practice. University extension. *FisicAção* Project.



## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a universidade consolidou-se como um espaço de produção de conhecimento e, paralelamente, de formação profissional. No Brasil, essa instituição formatou-se mais recentemente; Gonçalves (2015) destaca que tal consolidação ocorreu de forma mais efetiva na segunda metade do século XX, com forte inspiração nos modelos europeus e norte-americanos. Com o tempo, percebeu-se que a produção de conhecimento e a prestação de serviços precisavam transpor os muros acadêmicos e alcançar a sociedade, especialmente as populações mais vulneráveis. Desse anseio, emergiu a necessidade de articulação orgânica entre ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, a indissociabilidade do tripé universitário exige que a instituição forme profissionais e produza saberes em constante diálogo com a comunidade. Nesse cenário, a extensão ganha protagonismo. Contudo, Gonçalves (2015) alerta que os esforços para sua legitimação podem ter confinado a extensão a programas, projetos e eventos isolados, que muitas vezes não conseguem estabelecer uma via de mão dupla efetiva com o ensino e a pesquisa.

Face a isso, é necessário superar a concepção fragmentada em que o ensino se desvincula da pesquisa, a pesquisa ignora a extensão, e a extensão caminha à margem das atividades acadêmicas regulares. A persistência desse modelo resulta na formação de estudantes que concluem o ensino superior sem vivenciar a produção de conhecimento ou práticas interdisciplinares de impacto social.

No âmbito legal, a extensão na educação superior é assegurada pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua meta 12.7[1], e suas diretrizes são regulamentadas pela Resolução nº 7 (Brasil, 2018). O documento estabelece princípios fundamentais, tais como: a necessidade de interação dialógica entre a comunidade acadêmica e a sociedade na resolução de questões complexas e contemporâneas; a autoavaliação crítica contínua; e a obrigatoriedade de as instituições incluírem em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) a concepção, execução e avaliação das práticas extensionistas.

Nas escolas de Educação Básica, de acordo com Monaretto (2014), o ensino de Física tem se pautado, predominantemente, na abordagem de



conceitos, leis e teorias mediadas quase exclusivamente pelo livro didático. O foco na memorização de fórmulas e na repetição de exercícios desvinculados da realidade causa desestímulo e dificulta a aprendizagem, levando o estudante a conceber a Física como uma disciplina árida, ignorando sua dinamicidade e sua presença constante nas práticas humanas e culturais.

Para reverter esse quadro, a prática docente deve transcender o formalismo matemático, permitindo que o aluno visualize um horizonte além do tradicional. Esse novo horizonte reflete a relação com o seu cotidiano, verificando “que as tecnologias existentes são também fruto de muita experimentação, e que tudo que nos cerca e utilizamos para nossa comodidade é também fundamentado por conceitos físicos” (Monaretto, 2014, p. 3).

Nesse sentido, as atividades experimentais despontam como um importante instrumento metodológico, permitindo a observação dos fenômenos e despertando o interesse pelas temáticas abordadas. Os experimentos são potentes catalisadores da atenção discente. Durante esse processo, Nascimento; Uibson (2021) argumentam que o professor deve assumir uma postura problematizadora, empregando estratégias que estimulem a participação ativa e a exposição de ideias. Os autores ressaltam que a mera execução do experimento não garante a aprendizagem:

É importante ressaltar que somente o experimento não vai promover a aprendizagem no discente, ou seja, o experimento por si só não é o suficiente para incrementar no estudante uma visão holística mediante do que lhe é apresentado. Logo, é de grande relevância ressaltar mais uma vez a importância da figura do docente durante o desenvolvimento dos experimentos, cujo papel é reformular aquilo que é disposto pelos estudantes abrindo caminhos que lhe proporcionem novos desafios, assim fazendo da sala de aula um ambiente interativo. (Nascimento; Uibson, 2021, p. 5).

Portanto, a experimentação exige a mediação atenta do professor. É necessário transcender o simples manuseio de equipamentos, criando situações-problema reais que desafiem o aluno a investigar, testar, analisar e discutir os fenômenos físicos em seu cotidiano, fomentando uma postura crítica frente à realidade.





Toda essa dinâmica reforça que, na formação docente, ensino, pesquisa e extensão são interdependentes. Como afirma Santos (2005, p. 53), “no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade.”

Apesar dessas premissas, Costa e Barros (2015) pontuam que o ensino de Ciências da Natureza no Brasil ainda sofre com a ausência de práticas experimentais, excessiva dependência do livro didático, metodologias puramente expositivas e currículos desatualizados e descontextualizados.

Na escola pública, esse cenário é agravado pela falta de infraestrutura laboratorial, carência de técnicos, superlotação das salas, formação continuada incipiente e a histórica desvalorização da carreira docente, refletida na baixa remuneração e nas condições inadequadas de trabalho.

Esses fatores contribuem para o desestímulo dos jovens em ingressar nas licenciaturas, resultando em escassez de professores de Física. Diante disso, tornou-se urgente a reestruturação dos currículos de formação inicial, visando preparar profissionais capazes de responder às demandas contemporâneas. Essa necessidade já estava prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Física, que estabelecem:

O físico, seja qual for sua área de atuação, deve ser um profissional que, apoiado em conhecimentos sólidos e atualizados em Física, deve ser capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e deve estar sempre preocupado em buscar novas formas do saber e do fazer científico ou tecnológico. Em todas as suas atividades a atitude de investigação deve estar sempre presente, embora associada a diferentes formas e objetivos de trabalho. (Brasil, 2001, p. 3).

No âmbito institucional, a atual dinâmica formativa exige não apenas embasamento teórico, mas intensa vivência prática, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais, que estipulam uma carga horária mínima de 400 horas de prática como componente curricular. Analisando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama, identificou-se a urgência de propor ações que garantissem um currículo integral e integrado ao futuro docente.



Diante dessa problemática, propôs-se o Projeto *FisicAção* como estratégia para materializar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A iniciativa desafiou os licenciandos a planejar e executar ações de docência, promovendo um intercâmbio direto entre os conhecimentos construídos no Instituto e a realidade de uma escola pública parceira. Por conseguinte, o presente artigo tem como objetivo apresentar o Projeto *FisicAção* como meio para desenvolver e consolidar a curricularização da extensão na educação superior, demonstrando como a interação entre a Educação Básica e a academia pode fortalecer a aprendizagem científica e aprimorar a práxis na formação de professores de Física.

## 2 METODOLOGIA

As metas e ações do projeto caracterizaram-se pela articulação indissociável entre extensão, ensino e pesquisa, assumindo a extensão não como uma via de mão única, mas como um processo dialógico e transformador, em consonância com Freire (1983).

O planejamento foi realizado pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Física, sob a orientação dos professores responsáveis. Foram exploradas diferentes metodologias ativas de ensino, incorporando artes cênicas, experimentos e materiais didáticos demonstrativos.

A inserção do teatro justifica-se pela necessidade de integrar a Física à cultura humanística e geral (Zanetic, 1989), enquanto o uso de experimentos busca superar o ensino puramente transmissivo, promovendo a construção do conhecimento científico (Araújo; Abib, 2003).

Os conteúdos abordados incluíram Mecânica, Termodinâmica, Eletricidade, Magnetismo e Óptica, tendo como foco principal aproximar a Física e a Ciência do cotidiano dos participantes. Essa abordagem contextualizada é defendida por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), que ressaltam a importância da problematização da realidade do aluno para a ocorrência de uma aprendizagem significativa em ciências.

Os estudos teóricos, o planejamento e a orientação aos acadêmicos ocorreram nas instalações do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) - *Campus* Porto Velho Calama, utilizando salas de aula, laboratórios de física, biblioteca e demais infraestruturas.



A culminância do projeto, intitulada Dia D da *FisicAção* na Escola, foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estudo e Trabalho, instituição da rede pública no município de Porto Velho-RO, e teve como público-alvo os alunos do Ensino Médio.

Os procedimentos metodológicos caracterizaram-se como uma pesquisa (Thiollent, 2011) e foram desenvolvidos por meio das seguintes etapas:

**Etapla 1: Estudo dirigido e parceria.** Levantamento e indicação de referencial teórico (livros, revistas, artigos) e análise de vídeos (como o *Show da Física*). Paralelamente, realizaram-se visitas a escolas da região, culminando no estabelecimento da parceria com a Escola Estudo e Trabalho para a execução do projeto.

**Etapla 2: Organização e planejamento.** Reunião geral de apresentação com todos os acadêmicos de Licenciatura em Física e os professores participantes. Foram formados 6 (seis) grupos de trabalho e estabeleceu-se um cronograma de encontros quinzenais para acompanhamento junto aos professores coordenadores.

**Etapla 3: Execução do projeto.** Esta etapa subdividiu-se nas seguintes fases:

- i. Distribuição das áreas de atuação dos grupos em: comunicação (divulgação e apresentação), teatro, experimentos e materiais didáticos (jogos e competições);
- ii. Elaboração dos projetos de intervenção;
- iii. Orientação técnico-científica e didático-pedagógica;
- iv. Confecção dos materiais didáticos e experimentais;
- v. Planejamento final e execução do *Dia da FisicAção na Escola* nas dependências da instituição parceira.

**Etapla 4: Avaliação e *feedback*.** Elaboração e aplicação de questionários junto aos alunos da escola parceira para avaliar a recepção e o impacto das atividades realizadas. A escolha do questionário justifica-se por ser um instrumento ágil e eficaz para o levantamento de dados e opiniões de um grupo representativo (Gil, 2008).



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todo o movimento empreendido nas etapas de execução do projeto teve como foco contribuir para a aprendizagem do conhecimento científico e para as práticas de ensino de Física. Isso ocorreu por meio da interação entre os atores da educação básica, os acadêmicos e os docentes do curso de Licenciatura em Física.

Essa vivência propiciou uma reflexão sobre o descompasso entre o que se ensina na academia e o que se efetiva na prática educativa, além de repensar a própria atuação profissional docente. Esse aspecto é corroborado por Perrenoud (2002), que destaca a importância da prática reflexiva do professor, ao refletir sobre o seu ofício, sua profissionalização e sua atuação tanto em sala de aula quanto na relação com o aluno.

A transposição didática da Física estudada pelos licenciandos, exigiu um planejamento. Como apontam Martinez e Lahone (1997), o planejamento é fundamental para o processo de previsão de necessidades e racionalização do emprego de recursos materiais e humanos, visando alcançar objetivos concretos em prazos determinados, a partir da avaliação científica da situação original. Assim, a Física foi apresentada de forma didática e interativa aos 242 alunos do Ensino Médio da Escola Estudo e Trabalho, instituição pública da rede estadual localizada em Porto Velho - RO.

A integração de saberes possibilitou a compreensão dos fenômenos físicos por meio da produção de peças teatrais, salas temáticas de experimentos e elaboração de materiais didáticos com itens de fácil aquisição e baixo custo. Além disso, houve a comunicação das ações nas redes sociais, que, segundo Silva e Serafim (2016), configuram-se como novas maneiras de acessar saberes, construir conhecimento e manter relações sociais. Todo esse processo motivou os acadêmicos a serem protagonistas e construtores de seus próprios conhecimentos, aproximando a Ciência do cotidiano de todos os envolvidos.

Dentre os resultados alcançados, destacam-se: a ampliação da visibilidade do curso de Licenciatura em Física perante a comunidade escolar parceira; a integração e o intercâmbio entre o IFRO e a escola básica; a construção do conhecimento dos acadêmicos por meio de práticas reais de ensino de ciências; e o desenvolvimento de ações interdisciplinares que viabilizaram a vivência da prática docente. Como fundamenta Ferreira (1996):



Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Isso nos leva à visão do professor como um intelectual, o que implicará em maior abertura para se discutir as ações educativas. Além disso, envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, inclusive de se estabelecerem novas habilidades e saberes para esse novo profissional (1996, p. 4).

Diante disso, as ações do Projeto *FisicAção* efetivaram a indissociabilidade entre ensino, por meio da interdisciplinaridade e de projetos integradores; pesquisa, socialização de saberes e formação acadêmico-científica; e extensão, curricularização da extensão e fortalecimento da parceria entre a Educação Superior e a Educação Básica. A integração entre os acadêmicos de diferentes períodos da Licenciatura em Física resultou na produção de projetos de intervenção, na aplicação de questionários investigativos e na mobilização de toda a comunidade da Escola Estudo e Trabalho.

O projeto estimulou o aprendizado da docência pelo viés do planejamento e da execução de atividades que envolveram ludicidade, teatro, conceitos científicos, curiosidades, experimentos e demonstrações. Essa abordagem despertou o interesse dos alunos da educação básica pelos fenômenos físicos, incentivando-os a interagir e a desfrutar de um estudo mais significativo e prazeroso. Dessa forma, os estudantes puderam compreender a Física como algo intrinsecamente relacionado às suas práticas culturais, evidenciando o quanto a ciência pode ser estimulante e intrigante.

Por fim, as ações desenvolvidas demonstram uma busca pela democratização do ensino e, conseqüentemente, por uma abertura da escola para a *pólis*. Miguel (2016) descreve esse movimento como uma ampliação do diálogo que faz a escola abraçar não apenas os conhecimentos científico-acadêmicos, mas todos os campos das atividades humanas.

Assim, as práticas científicas deixam de ocupar um *status* privilegiado e passam a ser visualizadas como práticas de nossas realidades. Isso orienta uma nova forma de problematizar as práticas culturais na escola, operando “por desnaturalização, por desconstrução, por descolonização do olhar fixo, acomodado, imobilizador e paralisante, instigando-a ver de outras maneiras o problema ou a prática que está sendo problematizada” (Miguel, 2016, p. 357). Ressalta-se que o projeto não opera com verdades absolutas, mas propõe





uma agenda baseada no pensamento crítico, reivindicando um modelo de escolarização fundamentado na ética e na democracia.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão consolida o papel das instituições de ensino superior na formação de profissionais capazes de produzir conhecimentos em constante diálogo com os variados segmentos da sociedade. Sendo assim, a academia não pode conceber o ensino desvinculado da pesquisa e da extensão, tampouco tratar essas três dimensões de maneira isolada.

Evidentemente, ainda há muito a avançar para a plena consolidação dessa concepção. Como adverte Gonçalves (2015, p. 1229), “se atualmente a presença formal do Ensino, da Pesquisa e da Extensão são garantidas na forma do tripé da missão da Universidade, a coexistência dessas dimensões não significa que elas sejam indissociáveis”. Essa garantia puramente formal pode gerar uma acomodação, criando a falsa premissa de que a missão institucional já está sendo atendida apenas por oferecer os três eixos, mesmo que de forma fragmentada.

Diante dos objetivos e metodologias propostas, as etapas de operacionalização do Projeto *Físicação* revelaram-se desafiadoras tanto para os acadêmicos quanto para os professores. Acreditamos, no entanto, que o projeto avança na medida em que esses obstáculos são analisados e superados. Os principais desafios encontrados envolveram a gestão de recursos financeiros, a compatibilização de horários e a organização das equipes. Por englobar licenciandos de diferentes períodos, divergências pontuais de agenda e concepção ocorreram.

Além disso, os próprios estudantes precisaram custear seus experimentos, somando-se ao fato de que grande parte deles possui tempo escasso devido ao exercício de atividades remuneradas fora da instituição. Em contrapartida, as possibilidades e os resultados positivos foram expressivos. Destacam-se a produção e a demonstração de materiais didáticos e experimentos, bem como o aprimoramento técnico, científico e pedagógico de todos os envolvidos.



O projeto evidenciou, ainda, a viabilidade de reestruturar as etapas operacionais e a pertinência de propor sua expansão para outras escolas públicas. Dessa forma, contribui-se diretamente para a melhoria da qualidade do ensino básico e para a sólida formação acadêmica dos futuros professores de Física. A vivência das ações também escancarou uma demanda estrutural importante: a necessidade premente de criação de um Laboratório de Ensino específico para o curso de Licenciatura.

Em suma, são muitos os desafios para a efetiva implementação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como essência do fazer acadêmico. Contudo, a experiência demonstra que, apesar das normativas rígidas nos campos de formação, existem caminhos e possibilidades reais de mudança. É fundamental continuarmos fortalecendo uma prática de formação docente amparada por ações que vivenciem, na prática e no cotidiano escolar, a articulação inseparável desse tripé ético e democrático.

## 5 AGRADECIMENTOS

A Coordenação do Curso de Licenciatura em Física, a todos os acadêmicos e professores do Curso, a Diretoria de Ensino e ao Departamento de Extensão do IFRO *Campus* Porto Velho Calama, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a Escola Estudo e Trabalho pelo acolhimento.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 176-194, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de novembro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Física. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 19, 30 nov. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes para**



**a Extensão na Educação Superior Brasileira.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 48, 19 dez. 2018.

COSTA, Maria de Fátima; BARROS, Ricardo. Ensino de Ciências da Natureza no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação em Ciências**, v. 15, n. 2, p. 45-62, 2015.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Jorge Carlos Felz. **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual.** Vitória: FAESA, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

MARTINEZ, M. J.; LAHORE, C. E. O. **Planejamento escolar.** São Paulo: Saraiva, 1997.

MIGUEL, Maria Lúcia. Educação e descolonização do olhar: práticas pedagógicas críticas. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2016. Curitiba: PUCPR, 2016. p. 357-365.

MONARETTO, Valdir. **Física: conceitos e aplicações.** Curitiba: InterSaberes, 2014.

NASCIMENTO, Camila Souza; MORAES, José Uibson Pereira. Uso de experimentos no ensino de Física: uma revisão sistemática da literatura. **Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, Instituto Federal de Sergipe – IFS Campus Lagarto, 2021.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.



SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria; SERAFIM, José. Protagonismo acadêmico e ensino de Ciências: novas formas de construir conhecimento. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2016. Curitiba: PUCPR, 2016. p. 1–10.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZANETIC, J. **Física também é cultura**. 1989. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.



## RELATO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO NÚCLEO DE MATEMÁTICA DO PIBID/UFPA NA EMEIF SANTA TEREZINHA, EM CAMETÁ /PA

ARRIFANO, Leila L. P.<sup>1</sup>

PEREIRA, Rubenvaldo M.<sup>2</sup>

**Resumo:** O desafio da melhoria do ensino da matemática perpassa por políticas públicas que incentive uma formação inicial de professores mais atuante na realidade da Escola Básica. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública que visa incentivar e valorizar a formação inicial de futuros professores por meio da inserção destes em escolas públicas de educação básica, criando uma relação entre universidade, escola e comunidade; vinculando a prática, a reflexão e o ensinamento e aprendizagem. Este trabalho objetiva apresentar as principais ações e projetos desenvolvidos pela equipe do núcleo de matemática do PIBID na E.M.E.I.F Santa Terezinha no município de Cametá/PA, no período de outubro/2024 a Dezembro/2025. Neste utilizamos como metodologia o estudo de caso descritivo, através da observação participante nas turmas onde as ações e projetos foram implementadas. O que se pode constatar é que a presença do PIBID proporcionou a realização de várias ações e projetos que produziram reflexos na qualificação da formação profissional do futuro professor, bem como contribui para o avanço na qualidade do ensino e aprendizagem de matemática na escola.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática; PIBID; Formação de Professores.

1 Professora supervisora PIBID/Núcleo de Matemática, da Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus Universitário do Tocantins, [leilaarrifano@hotmail.com](mailto:leilaarrifano@hotmail.com).

2 Professor Orientador: Doutor, associado a Faculdade de Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA), Coordenador de área do PIBID/Matemática – UFPA, Campus Universitário do Tocantins Cametá, [rubenvaldop@yahoo.com.br](mailto:rubenvaldop@yahoo.com.br)





**Abstract:** The challenge of improving mathematics education involves public policies that encourage more active initial teacher training in the realities of basic education. The Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) is a public policy that aims to encourage and value the initial training of future teachers by placing them in public basic education schools, creating a relationship between university, school, and community; linking practice, reflection, and teaching and learning. This work aims to present the main actions and projects developed by the mathematics team of PIBID at the Santa Terezinha Elementary and Middle School in the municipality of Cametá/PA, from October 2024 to December 2025. The methodology used was a descriptive case study, through participant observation in the classrooms where the actions and projects were implemented. What can be observed is that the presence of PIBID (Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation) has enabled the implementation of various actions and projects that have had an impact on the professional training of future teachers, as well as contributing to the advancement of the quality of mathematics teaching and learning in schools.

**Keywords:** Mathematics Education; PIBID; Teacher Training.



## 1 INTRODUÇÃO

Embora a educação seja um direito universal em nosso país, um desafio recorrente nas aulas, em especial de Matemática, nas series finais do Ensino Fundamental, é a defasagem escolar dos alunos. Esta realidade criar barreiras em relação à disciplina, impactando diretamente no desempenho escolar e na autoestima dos alunos. Tais desafios tem se tornado mais explícitos em decorrência das lacunas de habilidades e competências em Matemática herdadas do período pandêmico. O enfrentamento desta realidade no município de Cametá/PA tem ocorrido em várias frentes. Na EMEIF Sta. Terezinha, a parceria entre o Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará (CUNTINS/UFPA), através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido primordial para a mudança desta realidade.

Esta parceria, iniciada em 2022, tem possibilitado que estudantes de diferentes cursos de licenciatura vivenciem o cotidiano escolar, oportunizando a estes pôr em prática seus conhecimentos acadêmicos de forma a desenvolverem competências relacionadas ao planejamento e à execução de atividades pedagógicas, permitindo, de acordo com Nóvoa (2012) a integração entre a formação inicial e a prática, bem como a importância do papel dos professores da educação básica na formação de novos professores e a necessidade de quebrar a dicotomia entre teoria e prática.

Este trabalho objetiva relatar as principais ações desenvolvidas pela equipe do núcleo de Matemática do PIBID na EMEIF Santa Terezinha, no período de novembro/2024 a Dezembro/2025, destacando a importância e relevância desta equipe, para o processo de ensino-aprendizagem da Matemática, por meio da renovação e ressignificação das práticas pedagógicas destes.

Para tanto, adotou-se como procedimento metodológico o estudo de caso, por meio da observação participante, uma vez que esta abordagem possibilita ao pesquisador a coleta direta de dados primários, permitindo o registro de comportamentos, interações e dinâmicas sociais no momento em que se manifestam (Ponte, 1994).

O PIBID tem agregado experiência e conhecimento para os futuros professores, como campo reflexivo no contexto de sala de aula, no pensar



a docência. Trevisan et al (2016, p. 11) abordam a importância da troca de experiências entre os discentes bolsistas e a professora supervisora, pois ambos se qualificam ao dividir as questões provenientes do processo de ensino e aprendizagem na escola, ao se debruçarem sobre conteúdo e forma desses processos. Isso pôde ser constatado no decorrer do desenvolvimento das ações e projetos do núcleo de matemática do PIBID na escola. Ademais, o Programa contribui para o fortalecimento da formação ética e cidadã dos futuros educadores.

Constatou-se também que as ações e projetos desenvolvidos na EMEIF Santa Terezinha, no referido período, apresentaram resultados muito além do esperado, pois a partir do momento que ajuda a dar um novo olhar ao processo de ensino-aprendizagem da matemática, seja através de uma participação mais ativa dos alunos, seja com mais atenção às necessidades individuais e no fortalecimento na realização de atividades extracurriculares, acabam por promover o desenvolvimento integral dos participantes.

## 2 METODOLOGIA

Como método de pesquisa, utilizou-se para este trabalho, a combinação do estudo de caso com a observação participante. O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa qualitativa que se caracteriza pela investigação aprofundada de um fenômeno específico — um indivíduo, um grupo, uma turma, uma escola, um programa ou uma prática pedagógica — dentro de seu contexto real. Conforme Ponte (1994, p. 3). O estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (Ponte, 1994)

Na Educação Matemática, o estudo de caso tem sido amplamente utilizado para investigar questões relativas à aprendizagem de alunos, ao conhecimento e às práticas profissionais dos professores, a programas de formação inicial e continuada e a projetos de implementação curricular.



A escolha pelo estudo de caso é especialmente adequada quando se deseja responder a perguntas do tipo “como” e “por que”, quando o fenômeno investigado está intrinsecamente ligado ao seu contexto e quando não é possível ou desejável isolar variáveis para análise controlada — situação frequente nas pesquisas de sala de aula.

Neste trabalho utilizamos a observação participante como técnica principal de coleta de dados, pois esta possibilitou o registro direto de comportamentos, interações e dinâmicas sociais no ambiente natural, a partir de presença prolongada da equipe PIBID no ambiente escolar e de sua inserção nas suas atividades cotidianas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador que realiza a observação participante introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, procura conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. Esse material é frequentemente complementado com outros tipos de dados, como registros escolares, fotografias, produções dos alunos e documentos institucionais.

No contexto escolar, é comum que o pesquisador assuma o papel de observador-participante: pois está presente na sala de aula, acompanha as atividades, interage com professores e alunos, mas mantém a perspectiva investigativa. Em alguns casos, especialmente na pesquisa-ação, o docente atua concomitantemente como professor e pesquisador, o que configura um nível mais elevado de participação e coloca em relevo questões sobre reflexividade e posicionalidade.

As palavras de Minayo (2022, p. 22), corroboram esta escolha:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.



Ao participarem diretamente do cotidiano da EMEIF Santa Terezinha, os autores tem a oportunidade de estabelecer essa relação entre professores, discentes bolsistas e alunos, promove uma aproximação entre os sujeitos, facilitando a intervenção no processo ensino-aprendizagem da matemática, contribuindo para que mudanças sejam realizadas, principalmente no que se refere a defasagem escolar dos alunos envolvidos.

Para Lüdke e André (1986, p.26), a observação participante é um método que permite que o observador se aproxime da “perspectiva dos sujeitos”, pois nas abordagens qualitativas, um importante objetivo que a pesquisa busca apreender e compreender profundamente é o significado que os sujeitos atribuem à realidade, às suas experiências e às suas próprias ações. Em suas palavras, “na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”.

Na EMEIF Santa Terezinha muito se tem feito para que haja uma mudança deste cenário de defasagem na aprendizagem. Atualmente, esta escola é um polo de ação do subprojeto: Caminhos Integrados: Abordagens interdisciplinares em Matemática, Ciências Naturais e História no contexto do Baixo Tocantins, núcleo de matemática do subprojeto de Ciências Naturais, Matemática e história do PIBID da Faculdade de Matemática do Campus Universitário do Tocantins, da Universidade Federal do Pará (UFPA). O núcleo de Matemática do PIBID atua com uma equipe formada por: 1 coordenador, 1 professora/supervisora e 8 discentes bolsistas, sendo estes alunos do Curso de Licenciatura de Matemática.

Durante o período supra citado, o núcleo de Matemática do PIBID atuou na referida escola em 04 (quatro) turmas das séries finais do Ensino Fundamental, sendo 2 (duas) turmas de 7º ano e 2 (duas) turmas de 9º ano, no turno da tarde. A inserção dos discentes bolsistas contribuiu para um atendimento mais individualizado dos conteúdos, tendo em vista que as turmas tem em média 35 alunos, com uma diversidade de ritmos de aprendizagem, alguns apresentam ritmo de aprendizagem mais acelerados, outros tem dificuldades; alguns são mais agitados, outros mais tímidos, e ainda, alunos com deficiência (PCD).





## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nóvoa (2012) chama a atenção para a necessidade da formação de professores ser um processo “de dentro para fora”. Ou seja, na formação inicial, os futuros professores devem conhecer os meandros de sua profissão, estando inclusas neste bojo as dificuldades e os problemas que fazem parte do rol de trabalho docente. Tardif (2014, p.49) considera que:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

Sendo assim, ao participarem do cotidiano do ambiente escolar, os bolsistas e futuros docentes aprendem a lidar com a diversidade de perfis de alunos, com a indisciplina, o *bullying* e até mesmo, com a violência na escola, exigindo habilidades socioemocionais que nem sempre são plenamente desenvolvidas na formação acadêmica.

Ainda sobre a participação dos discentes bolsistas no ambiente escolar, é imprescindível falar sobre a contribuição para o desempenho dos trabalhos da professora supervisora. Os mesmos auxiliam desde o planejamento das aulas, na preparação de material didático e nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou fora destas.

O trabalho em conjunto facilita a realização de atividades pedagógicas, diversificando a metodologia em sala de aula, como diz Trevisan et al (2016, p. 11):

Os bolsistas, juntamente com o professor, procuram desenvolver metodologias inovadoras e diferenciadas que estimulam a curiosidade do aluno a pesquisar mais, a refletir sobre o que está sendo estudado, e que através de um tema estudado gere questionamentos além do que lhes é proposto, instigando o aluno a visualizar a matemática no seu cotidiano.



Exemplo disso, é o trabalho de Jogos e brincadeiras em sala de aula. Sabe-se que atualmente, os jogos e brincadeiras são ferramentas de grande importância. Mas sabe-se também o quanto é complexo realizar uma brincadeira em uma turma de muitos alunos. Com o auxílio dos bolsistas, aumenta-se a possibilidade de utilizar os jogos e brincadeiras, pois estes ajudam na gestão da turma, tornando-se assim o ensino da matemática mais prazeroso e divertido.

Desta forma, com a colaboração dos discentes bolsistas do Núcleo de Matemática do PIBID, foi possível realizar vários projetos e Atividades na EMEIF Santa Terezinha conforme relaciona-se a seguir:

- **FESTA DAS CANETAS:**

A primeira participação da equipe PIBID na Escola campo em uma ação extra classe, foi o Projeto “Festa das Canetas”, realizado em 05/12/2024, e teve como proposta a integração entre alunos do 9º ano (60 alunos concluintes do Ensino Fundamental) nas 4 turmas de 5º ano (alunos que estão passando para um novo ciclo – 6º ano), contando com aproximadamente 100 estudantes (entre 10 e 16 anos) divididos em 4 salas de aula. Neste projeto, os alunos do 9º ano foram orientados a falarem, de forma lúdica e dinâmica, sobre a importância das operações básicas da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão) nas séries finais do Ensino Fundamental e, também, como pode ser divertido aprender estas operações através de jogos e brincadeiras.

Destaca-se, também, o papel fundamental que os discentes bolsistas desempenharam ao oferecerem suporte integral para a realização das atividades, assegurando que estas ocorressem de maneira organizada e segura.

- **CANTINHO DA MATEMÁTICA**

O Cantinho de Matemática foi um espaço criado na biblioteca da escola, onde também funciona o Laboratório de Informática. Neste espaço, foram disponibilizados vários jogos educativos e materiais didáticos, produzidos pela Equipe PIBID nos meses de janeiro e fevereiro de 2025. Estes foram entregues para a escola no início de março de 2025. A maioria destes



materiais foram produzidos com material reciclável, como papelão, tampinhas, garrafas PET; e outros materiais, como EVA, impressões em papel fotográfico, entre outros.

É importante ressaltar que este espaço é usado por toda a comunidade escolar, e não somente pelos alunos das turmas atendidas pela Equipe PIBID (7º e 9º anos). Por ser um espaço utilizado, também, pelas turmas de 1º ao 5º ano, serve como um estímulo para a aprendizagem matemática. A expectativa é que estes proporcionem reflexos nas etapas seguintes da trajetória escolar destes alunos.

- **PROJETO DE REFORÇO ESCOLAR EM MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

O reforço escolar é uma estratégia válida para enfrentamento do desafio das lacunas de formação, pois oportuniza aos alunos rever conceitos não plenamente entendidos e recuperar outros que porventura não tenham sido trabalhados, por algum motivo. Ao utilizar metodologias diferenciadas e atendimento individualizado, esperou-se com esta ação superar tais desafios.

Este projeto de reforço escolar auxiliou no desenvolvimento do raciocínio lógico e na compreensão dos conceitos matemáticos de forma significativa. Estas aulas foram ofertadas no contra turno, no período da manhã, por 4 discentes bolsistas.

Durante o período, constatou-se, pelo acompanhamento das notas das avaliações bimestrais, a melhoria no desempenho escolar em Matemática, para os alunos do 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e um baixo índice de evasão escolar.

- **AULAS PREPARATÓRIAS PARA AS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

Outro projeto realizado na EMEIF Santa Terezinha, com o suporte da Equipe de matemática do PIBID, foi o que ofertou aulas preparatórias para os exames externos. Neste, foram selecionados 40 alunos das turmas de 7º e 9º ano, para participar das aulas realizadas quinzenalmente aos sábados. O método de trabalho foi com base em simulados nos moldes das provas da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBMEP), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e da Olimpíada Municipal de Matemática.



Como resultado deste trabalho, podemos citar:

- dos 40 alunos que participaram do referido projeto, 17 alunos (42,5 %) passaram para a 2ª fase da OBMEP, e 01 (um) aluno do 7º ano (Nível 1) conseguiu medalha de bronze, a nível Estadual, sendo o único aluno de escola pública do município de Cametá a receber tal premiação.
- 63 alunos do 9º ano participaram de dois Simulados do Município para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá. Os níveis foram classificados em: Avançado (Acima de 18 acertos), Proficiente (de 13 a 18 acertos, básico (de 5 a 11 acertos) e Insuficiente (abaixo de 5 acertos). Os resultados apresentados pelos alunos do 9º ano estão descritos na Tabela 1. onde constata-se um quadro bastante satisfatório.

**Tabela 1 – Nível de acerto dos alunos do 9º ano nos simulados.**

| Nível 1      | %   |
|--------------|-----|
| Insuficiente | 11% |
| Básico       | 79% |
| Proficiente  | 6%  |
| Avançado     | 3%  |

Fonte: Os autores (2025).

- **PROJETO “SEMINÁRIO DE MATEMÁTICA: TRANSFORMANDO ALUNOS EM PESQUISADORES”**

Este projeto teve por objetivo trabalhar o eixo tratamento da Informação, utilizando Temas Contemporâneos e Transversais (TCTs), propondo-se a aproximar o aluno da pesquisa como método formativo. Para tanto, foi apresentado aos mesmos, as etapas do tratamento da informação para desenvolver neles o letramento estatístico, através da coleta de dados na escola e comunidade adjacente. Os alunos foram divididos em 8 equipes e em cada equipe designou-se um discente bolsista para orientação dos trabalhos. Os temas a serem pesquisados foram: Tabagismo, Alcoolismo, Drogas,



Gravidez na Adolescência, Alimentação Saudável, intolerância Religiosa, Racismo, Aproveitamento de Resíduos Sólidos.

Os resultados das pesquisas foram apresentados no dia 31/05/2025. As equipes apresentaram e analisaram os gráficos, constatando-se assim, que a utilização das Metodologias Ativas no ensino baseado em pesquisa de campo proporcionou uma imersão mais profunda dos alunos nos temas abordados, permitindo uma exploração mais ampla e significativa das questões sociais envolvidas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes do seu papel na sociedade.

- **19 ARTIGOS CIENTÍFICOS PRODUZIDOS NO PERÍODO DE 12 MESES.**

Os resultados das ações realizadas em sala de aula, como oficina de Fractais, Oficinas de Sólidos de Platão, Oficinas de jogos de Divisão, e dos projetos, acima citados, tiveram resultados exitosos e seus relatos resultaram em 19 comunicações científicas. Os participantes do núcleo matemática do PIBID apresentaram trabalhos, entre outros, nos eventos: Encontro Paraense de Matemática (EPAM), X Colóquio Acadêmico de Oeiras do Pará, Colóquio em Limoeiro do Ajuru, II Semana Nacional de Iniciação Científica (II SENIC-SBM). Em dezembro de 2025 foram apresentados 5 trabalhos no X Encontro Nacional das Licenciaturas e IX Seminário Nacional do PIBID, realizado em Brasília-DF.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ora apresentado permite constatar que a parceria entre a EMEIF Santa Terezinha e o PIBID/UFPa produziu benefícios concretos e abrangentes: para os licenciandos bolsistas, para os professores supervisores e para a comunidade escolar, fortalecendo simultaneamente a formação docente e a qualidade do ensino na Educação Básica.

No que diz respeito aos discentes bolsistas, o programa funcionou como uma ponte entre o conhecimento acadêmico construído na universidade e a prática efetiva em sala de aula. Por meio de uma imersão precoce e orientada no cotidiano escolar, os licenciandos tiveram a oportunidade de





desenvolver novas competências em metodologias de ensino, planejamento de atividades didático-pedagógicas e acúmulo de experiência docente antes mesmo da conclusão do curso.

Quanto a professora supervisora, o PIBID representou uma importante via de formação continuada. O planejamento conjunto de atividades, a troca de experiências com os licenciandos e com a universidade; a elaboração de artigos científicos e a participação em eventos acadêmicos favoreceram a atualização sobre novas teorias e práticas de ensino, estimulando o desenvolvimento do perfil de professor-pesquisador.

Por fim, para a comunidade escolar da EMEIF Santa Terezinha, as iniciativas do PIBID contribuíram diretamente para elevar a qualidade da educação, reafirmando o papel central que programas de iniciação à docência desempenham na construção de uma educação pública mais sólida e transformadora.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: ; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p.25-39.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, disponível em [https://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_2001.pdf](https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf). Acesso em 21/03/2026.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.18, n. 35, p. 11 – 22, 2012.



PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em Educação Matemática.** Quadrante, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16ª edição, Petrópolis: Vozes, 2014.

TREVISAN Daniele, BERNARDI, Luci Teresinha M., CECCO, Bruna Larissa & MENEZES, Daiane. PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS DE INOVAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE. 2016. **Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, 13 a 16 de julho de 2016, São Paulo – SP. Disponível em: [https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7987\\_3604\\_ID.pdf](https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7987_3604_ID.pdf). Acesso em 21/03/2026.



## O AMBIENTE EDUCACIONAL, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS INTERAÇÕES NA AULA DE ESPANHOL DA EEEMTI BRASÍLIA

SANTOS, Djenane Alves dos<sup>1</sup>

SILVA, Maristela Pereira Alexandria Da<sup>2</sup>

SILVA, Géssica Da<sup>3</sup>

SOUZA, Jennifer Cristina Silva De<sup>4</sup>

GUARASUGWE, Rozeno Frei Moraes<sup>5</sup>

DAMASCENO, Ednéia Maia<sup>6</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente, com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Língua Espanhola na EEEMTI Brasília. A pesquisa orientou-se por uma abordagem qualitativa, de

- 1 Doutora em Linguística, docente pesquisadora, coordenadora de área, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Porto Velho, e-mail: djenane.santos@unir.br
- 2 Graduada em Licenciatura, curso Letras Espanhol, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Porto Velho, e-mail: logisticaalexandria@gmail.com
- 3 Graduada em Licenciatura, curso Letras Espanhol, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Porto Velho, e-mail: siilvagessica123@gmail.com.
- 4 Graduada em Licenciatura, curso Letras Espanhol, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Porto Velho, e-mail: yojenni.unir@gmail.com
- 5 Graduando em Licenciatura, curso Letras Espanhol, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Porto Velho, e-mail: rozeno.moraesfrei@gmail.com
- 6 Graduada em Letras Espanhol, docente (SEDUC), supervisora, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Porto Velho, e-mail: edneiamaia@gmail.com



natureza descritiva, fundamentando-se em observações, participação em sala de aula e entrevista com a docente supervisora. O estudo apoia-se nos princípios teóricos de Freire (2000, 2011), Libâneo (1990, 1992), Vygotsky (1991), Moran (2015), além de documentos oficiais como a BNCC (2018) e as OCN (2006). Os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas desenvolvidas, pautadas nas metodologias ativas e na interculturalidade, favorecem a aprendizagem significativa, corroborando concepções contemporâneas de ensino. Ademais, destaca-se que programas como o PIBID são essenciais para a melhoria da qualidade da educação, pois contribuem para a formação de professores mais preparados para atuar em contextos complexos e diversificados, em consonância com as diretrizes educacionais vigentes.

**Palavras-chave:** processo formativo; PIBID; prática docente; ensino-aprendizagem de língua espanhola.

**Abstract:** This article aims to analyze, from a critical-reflective perspective, the contributions of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) to teacher education, with emphasis on the pedagogical practices developed in the Spanish Language subject at EEEMTI Brasília. The research was guided by a qualitative approach of a descriptive nature, based on classroom observations, participation, and an interview with the supervising teacher. The study is grounded in the theoretical principles of Freire (2000, 2011), Libâneo (1990, 1992), Vygotsky (1991), Moran (2015), as well as official documents such as the BNCC (2018) and the OCN (2006). The results show that the pedagogical practices developed, based on active methodologies and the appreciation of culture, promote meaningful learning, corroborating contemporary conceptions of teaching. Furthermore, it is highlighted that programs such as PIBID are essential for improving the quality of education, as they contribute to the training of teachers who are better prepared to work in complex and diverse contexts, in accordance with current educational guidelines.

**Keywords:** training process; PIBID; teaching practice; spanish language teaching and learning.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente no contexto contemporâneo demanda práticas pedagógicas que articulem teoria e prática e que promovam uma atuação crítica e reflexiva do professor. Nesse sentido, programas de iniciação à docência como o PIBID assumem papel estratégico ao aproximar o licenciando da realidade escolar, possibilitando a construção de saberes profissionais de forma situada. Conforme destaca Freire (2011), a prática educativa exige reflexão constante, uma vez que é na análise crítica da ação que o professor aprimora sua atuação.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma política pública relevante para a formação inicial, pois promove a inserção do licenciando no cotidiano escolar, favorecendo a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas concretas da prática pedagógica. De acordo com Libâneo (1990), o trabalho docente não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a organização de condições didáticas que possibilitem a aprendizagem significativa.

Este estudo tem como objetivo analisar as experiências vivenciadas no PIBID, desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Brasília (doravante EEEMTI Brasília), com foco na disciplina de Língua Espanhola. Busca-se compreender como as práticas pedagógicas, as interações em sala de aula e as metodologias utilizadas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e para a formação de futuros docentes.

A sistematização das experiências formativas, vividas na escola Brasília, configurou-se como um processo complexo, uma vez que exigiu não apenas a execução das atividades, mas, sobretudo, a organização e reflexão sobre o aprendizado construído ao longo dessa prática. Nesse sentido, evidenciou-se que o exercício da docência não é homogêneo, mas demanda do acadêmico, abertura constante a novas metodologias, abordagens e estratégias pedagógicas, considerando as especificidades e transformações do público discente.

Além disso, neste trabalho, destaca-se a relevância do ensino da Língua Espanhola no contexto educacional e social, uma vez que sua aprendizagem contribui para a formação de sujeitos mais críticos e preparados para interações interculturais.





Com isso, a inserção de acadêmicos no PIBID, possibilita uma formação diferenciada, ao promover o desenvolvimento de competências linguísticas, pedagógicas e sociais, ampliando não apenas o domínio do idioma, mas também a capacidade de comunicação em situações diversas, inclusive na comunidade multicultural onde a escola está inserida, onde há influência imigratória de venezuelanos e bolivianos. Tal atuação proporciona uma prática pedagógica que valoriza a interculturalidade e a formação integral dos estudantes e gera oportunidade ao futuro docente de colaborar como agente de transformação social no campo das línguas estrangeiras.

Assim, escola-campo Brasília apresenta-se como um espaço educativo singular, no qual o docente assume múltiplos papéis que transcendem a função de transmissor de conteúdo. Com um modelo de ensino integral, somado ao envolvimento de toda a comunidade escolar, alunos, professores, equipe técnica e famílias, a escola demonstra um trabalho coletivo que se reflete na construção de um projeto educativo comprometido com a superação de desafios e com a qualidade da educação.

Com relação aos dados e análises apresentados neste trabalho, eles estão estruturados e fundamentados a partir de um plano de trabalho do subprojeto de Letras Espanhol do PIBID, embasado nas diretrizes nacionais para o ensino de língua estrangeira e em suas abordagens didático-metodológicas e nas Metodologias Ativas. No âmbito da disciplina Eletiva de Espanhol, o planejamento foi elaborado com base na ementa e plano de curso da escola, em consonância com a proposta do plano de trabalho do PIBID, sendo constantemente ajustado por meio de planos de aula semanais, de modo a atender às demandas emergentes e garantir a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Cabe destacar que, durante o desenvolvimento da disciplina, foram enfrentados desafios significativos, como a greve da educação no estado de Rondônia, que impactou o início do semestre letivo. Assim, após o encerramento do movimento, houve a necessidade de reorganização do calendário escolar, com reposição de aulas em horários alternativos, o que gerou desgaste físico e mental entre os envolvidos. Ainda assim, a disciplina seguiu seu cronograma até o mês de dezembro, culminando em atividades finais que representam um importante momento de socialização do conhecimento.



Por fim, o presente trabalho está organizado em seções que abordam o ambiente educacional, as práticas pedagógicas e as interações no contexto escolar, bem como a relação entre o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola e as concepções político-filosóficas que fundamentam a educação e a prática docente.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada na observação participante, compreendida como uma estratégia que permite ao pesquisador vivenciar o contexto investigado, interpretando as práticas sociais em sua complexidade. Segundo Minayo (2001), a abordagem qualitativa busca compreender os fenômenos a partir de seus significados, considerando o contexto em que se inserem.

As atividades foram desenvolvidas no âmbito do PIBID, envolvendo práticas de observação, participação e regência em aulas de Língua Espanhola. Os dados foram coletados por meio de registros de campo, planejamentos e entrevistas com estudantes e docente supervisora.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, à luz de referenciais teóricos da educação, especialmente aqueles que concebem o ensino como prática social mediada, conforme Vygotsky (1991), para quem a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação simbólica.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **3.1 O AMBIENTE EDUCACIONAL E AS INTERAÇÕES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA**

O espaço físico destinado às aulas apresenta-se bem estruturado e organizado, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A escola dispõe de salas temáticas para cada disciplina, o que favorece a construção de um ambiente educativo coerente com os conteúdos trabalhados e com as especificidades de cada área do conhecimento.



A sala de espanhol possui capacidade para aproximadamente 35 alunos, sendo equipada com cadeiras e mesas individuais. O ambiente é climatizado e conta com janelas com proteção de luminosidade, proporcionando melhores condições de conforto. Dispõe ainda de quadro branco, utilizado tanto para fins pedagógicos quanto para exposição de produções dos alunos.

Além disso, o espaço conta com mobiliário adequado para o professor, como mesa, armário e materiais de apoio, garantindo melhores condições para o planejamento e execução das atividades didáticas.

No que se refere aos recursos tecnológicos, a sala é equipada com tela interativa e projetor, ferramentas que possibilitam a diversificação das estratégias pedagógicas e a prática ativa. De acordo com Moran (2015), o uso de tecnologias digitais potencializa o processo de ensino-aprendizagem ao tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e significativas para os estudantes.

Com relação à interação na aula de Eletiva de Espanhol, observou-se o processo de ensino-aprendizagem dinâmico e contínuo, no qual professor e aluno assumem papéis complementares na construção do conhecimento. Nesse sentido, ensinar e aprender são ações interdependentes que se constroem na relação entre os sujeitos (Freire, 2000).

Assim, percebeu-se que a troca de experiências entre professor e aluno, baseadas em atividades colaborativas, desenvolvimento de projetos, com troca de experiências, favoreceu o aprendizado coletivo e tornou-se fundamental para a construção do conhecimento. Sobre isso a BNCC propõe o uso das diferentes linguagens para compreensão e produção de sentidos em variados contextos sociais (BRASIL, 2018). Mesmo sem especificar a Língua Espanhola, a BNCC orienta práticas pedagógicas que promovam a equidade e a qualidade no ensino.

Dessa forma, a prática pedagógica observada favorece o diálogo, o respeito e a valorização cultural, elementos essenciais para o fortalecimento da interação em sala de aula. Ribeiro e Bregunci (1986) destacam, a respeito disso, que o ensino e a aprendizagem estão fundamentados em uma relação essencialmente humana, sendo essa interação a base para o desenvolvimento desses processos.

Percebeu-se outro aspecto importante no que se refere à interação, o interesse dos estudantes pela disciplina, o que foi evidenciado como uma contribuição relevante para essa relação positiva, uma vez que a procura pela



Eletiva de Espanhol superou o número de vagas ofertadas. Possivelmente o uso de metodologias ativas e dinâmicas que ajudam na construção de um ambiente participativo, têm contribuído para esse contexto, no qual o estudante se reconhece como sujeito ativo do processo de aprendizagem, conforme defende Freire (2011).

A interação bem-sucedida nessas aulas impactou o processo de ensino, que envolveu a organização de estratégias que consideram, não apenas os conteúdos, mas também o contexto social dos estudantes, quando consultados a respeito de suas pretensões ao escolher cursar a Eletiva de Espanhol. Segundo Libâneo (1990), os métodos de ensino correspondem às ações planejadas pelo professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos em relação a determinados conteúdos. Nesse sentido, o ensino deixa de ser centrado na transmissão de informações e passa a priorizar a construção do conhecimento de acordo com as necessidades dos alunos. Essa perspectiva está alinhada às metodologias ativas, nas quais o estudante assume papel protagonista no processo educativo (MORAN, 2015).

Em relação à resolução de conflitos em sala de aula, a professora desempenhou um papel fundamental como mediadora das relações interpessoais, considerando que nem sempre esse processo ocorre de forma harmônica, o que é inerente às relações humanas. De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo o docente responsável por mediar esse processo. Assim, a interação social em sala de aula está passível de conflitos, os quais o professor precisa mediar de forma equilibrada.

Dessa forma, a resolução de conflitos foi conduzida de maneira dialógica, promovendo um ambiente de respeito e escuta. A escola adota estratégias como o sistema de tutoria, que permite um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos estudantes.

A BNCC destaca, a importância de promover a empatia, o diálogo e a cooperação, incentivando a resolução pacífica de conflitos e o respeito à diversidade (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a mediação de conflitos passa a ser compreendida como parte do processo educativo, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Portanto, a educação deve ser compreendida como um processo que ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo a formação crítica e



social dos indivíduos. Freire (2000) defende que a educação é um elemento essencial para a transformação da sociedade, ainda que não seja o único fator responsável por essa mudança.

### **3.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

O processo de ensino, bem como as estratégias desenvolvidas em sala de aula, considerando o contexto socio interacional em que os estudantes estão inseridos, constituíram os aspectos observados por nós, não somente em relação às práticas pedagógicas da docente da escola, mas às nossas próprias práticas, relacionadas tanto ao auxílio quanto à regência.

Libâneo (1990, p. 152) afirma que “os métodos de ensino são ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico”. Dessa forma, compreende-se que o ensino não deve se limitar à transmissão de informações, mas priorizar a construção do conhecimento de acordo com os objetivos, voltados ao interesse dos alunos.

As ações realizadas mediante supervisão da professora de língua espanhola, de modo geral, envolveram momentos de planejamento e execução das aulas, possibilitando uma vivência ampla no cotidiano escolar e repensar o processo pedagógico da disciplina de Língua Espanhola.

No que se refere a nossa atuação, houve exposição de conteúdos, explicação de aspectos culturais, gramaticais e lexicais, bem como condução de atividades práticas, incluindo oficinas de culinárias e propostas interativas relacionadas à cultura hispânica. Também foi possível participar da aplicação e correção de avaliações, contribuindo para uma formação docente mais completa e reflexiva.

No âmbito do planejamento, houve participação na elaboração de planos de aula, seleção de conteúdos, organização de materiais didáticos e definição de estratégias metodológicas adequadas ao perfil das turmas. Esses momentos evidenciaram a importância do planejamento como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, destaca-se a Lei nº 15.100/2025, que regulamenta o uso de aparelhos eletrônicos nas escolas, restringindo sua utilização durante as atividades escolares, exceto para fins pedagógicos. A legislação objetiva





promover um ambiente mais equilibrado, reduzindo distrações e favorecendo a aprendizagem ao mesmo tempo em que incentiva o uso consciente das tecnologias.

Diante disso, o planejamento das aulas buscou superar as limitações do uso restrito de dispositivos, garantindo práticas pedagógicas dinâmicas e interativas. Nesse sentido, foram desenvolvidas atividades como jogos adaptados como *Kahoot* sem o uso do celular, dinâmicas com balões para resolução de questões, aprendizagem colaborativa e atividades “mão na massa”, como a construção de portfólios. Dessa forma, as estratégias utilizadas foram diversificadas, com destaque para o uso de metodologias ativas que articularam teoria e prática.

Especificamente para o semestre em questão, a gastronomia de países hispânicos, com seus aspectos culturais, constituiu o eixo temático central, favorecendo uma abordagem interdisciplinar e intercultural. Observou-se a valorização da construção de saberes a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos.

A articulação entre teoria e prática ocorreu por meio do uso de recursos tecnológicos, como a tela interativa, que permitiu aos alunos visualizar imagens, vídeos e conteúdos relacionados aos países hispânicos. Essa prática possibilitou uma experiência de aprendizagem significativa, promovendo uma “viagem pedagógica” sem sair da sala de aula.

Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos experimentais por meio da realização de atividades práticas, como a produção e degustação de pratos típicos, tais como arepas (Venezuela), salchipapas (Peru), chivito (Uruguai) e sopa paraguaia (Paraguai), entre outros. Essas ações contribuíram para o fortalecimento da aprendizagem significativa e contextualizada.

Nesse contexto, o ensino de Língua Espanhola assumiu um papel relevante, pois contribuiu para o desenvolvimento da competência intercultural e da consciência crítica. Conforme apontam as OCN, quando enfatizam que o ensino de línguas estrangeiras deve ir além da dimensão gramatical, promovendo a formação cidadã e a compreensão das diferentes culturas (BRASIL, 2006).

Desse modo, o uso de recursos digitais possibilitou o contato com diferentes culturas, enquanto as atividades práticas, como a produção de



pratos típicos, promoveram uma aprendizagem significativa, conforme defendido por Ausubel (2003), ao destacar a importância da relação entre novos conhecimentos e experiências prévias dos alunos.

Portanto, a vivência na EEEMTI Brasília, especialmente na disciplina de Eletiva de Espanhol, possibilitou uma compreensão mais ampla e crítica do processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação básica. A participação nas práticas pedagógicas evidenciou a importância do planejamento, da mediação docente e da utilização de metodologias ativas como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Possibilitou, também, uma contribuição significativa para o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, ao propor o desenvolvimento da consciência intercultural e ao incentivar o interesse dos estudantes por experiências como o intercâmbio, ampliando, assim, suas perspectivas acadêmicas e sociais.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A vivência na EEEMTI Brasília, especialmente na disciplina de Eletiva de Espanhol, fomentada por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), possibilitou uma compreensão mais ampla, crítica e concreta do processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação básica. A articulação entre as teorias fundamentadas nas diretrizes nacionais para o ensino de línguas estrangeiras, nas metodologias ativas e a prática pedagógica evidenciou que a formação docente se fortalece quando o licenciando é inserido, desde cedo, no cotidiano escolar, vivenciando seus desafios, dinâmicas e potencialidades.

Além disso, esse processo formativo corroborou o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1991), a mediação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois possibilita a internalização de conhecimentos por meio das interações sociais.

Nesse percurso, foi possível reconhecer que o ensino de Língua Espanhola ultrapassa a abordagem tradicional centrada na gramática, assumindo um papel relevante na formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar em contextos multiculturais. As metodologias ativas, especialmente aquelas que integram teoria e prática, como as atividades



com foco na gastronomia, mostraram-se eficazes ao promover uma aprendizagem significativa, contextualizada e motivadora.

A interação entre professores e alunos revelou-se elemento central no processo educativo, demonstrando que o diálogo, o respeito e a valorização das experiências dos estudantes são fundamentais para a construção do conhecimento. Além disso, a prática docente evidenciou a necessidade de flexibilidade e preparação diante dos imprevistos, reforçando a importância de um planejamento dinâmico e adaptável às diferentes situações do cotidiano escolar.

Destaca-se a experiência no PIBID como um diferencial na formação inicial, ao proporcionar ao licenciando o desenvolvimento de competências pedagógicas por meio da vivência direta em sala de aula. Esse contato com a realidade escolar favorece a superação de desafios, a construção da identidade docente e o reconhecimento do papel do professor ainda durante a formação acadêmica.

Por fim, conclui-se que a formação docente de qualidade está diretamente relacionada a oportunidades que integrem os aspectos teórico-práticos de maneira significativa. Portanto, as ações do PIBID na escola Brasília, fomentaram práticas pedagógicas inovadoras, firmando o compromisso com uma educação inclusiva e transformadora e contribuindo para a formação de profissionais mais preparados, reflexivos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais consciente. Além disso, a experiência no PIBID contribuiu para o desenvolvimento de competências profissionais, como planejamento, gestão de sala e tomada de decisões pedagógicas, aspectos que, segundo Libâneo (1990), são essenciais para a eficácia do trabalho docente.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia (SEDUC) e da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Brasília (EEEMTI Brasília).



## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. (Série Orientações Curriculares).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: . **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. cap. 1. Disponível em: [https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/tendencias\\_pedagogicas\\_libaneo.pdf](https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf). Acesso em: 14 nov. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2015. Disponível em: [https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 14 nov. 2025.

RIBEIRO, L. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas**. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## PRODUTOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS: EXPERIÊNCIAS DE CRIAÇÃO E APLICAÇÃO NO PIBID “EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS”

NOGUEIRA, Cristiane da Penha Nascimento<sup>1</sup>

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro<sup>2</sup>

BRITO, Marlon Brasil de<sup>3</sup>

FEITOSA, Ediane Lorraine Oliveira<sup>4</sup>

SOUSA, Francisca Terezinha Sousa e<sup>5</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisa as experiências de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na criação e aplicação de produtos pedagógicos para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2). O estudo, vinculado ao núcleo “Educação Bilíngue de Surdos” da Universidade Federal do Acre (UFAC), explora a dimensão da inovação e resistência na formação docente, em um contexto marcado pela carência de materiais didáticos adequados ao ensino bilíngue em escolas públicas da região Norte do Brasil. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com análise de conteúdo (Bardin, 2011) de memoriais reflexivos produzidos por quatro bolsistas que atuaram em escolas inclusivas de Rio Branco, Acre.

- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Acre, supervisora Pibid/UFAC, professora da área de Libras do Instituto Federal do Acre – IFAC, e-mail cristiane.nogueira@ifac.edu.br.
- 2 Doutora em Letras, Linguagens e Identidade pela Universidade Federal do Acre, coordenadora Pibid/UFAC, professora da área de Libras da Universidade Federal do Acre e-mail vivian.vargas@ufac.br
- 3 Licenciando em Letras/Libras pela Universidade Federal do Acre, bolsista Pibid/UFAC, no Instituto Federal do Acre - IFAC, e-mail marlon.brito@sou.ufac.br
- 4 Licencianda em Letras/Libras pela Universidade Federal do Acre, bolsista Pibid/UFAC, no Instituto Federal do Acre - IFAC, e-mail Ediane.feitosa@sou.ufac.br
- 5 Licencianda em Letras/Libras pela Universidade Federal do Acre, bolsista Pibid/UFAC, no Instituto Federal do Acre - IFAC, e-mail francisca.sousa@sou.ufac.br





Os resultados revelaram que, diante da lacuna de recursos que contemplem a especificidade visuoespacial da Libras, os futuros professores se engajam em um processo de autoria que se desdobra em três eixos: a pedagogia visual, a ludicidade e o planejamento autoral. A produção de materiais como a “Centopeia do Alfabeto”, as atividades de associação sinal-palavra-imagem e a adaptação de jogos como o “Torta na Cara” em Libras demonstram a apropriação de saberes docentes plurais e a articulação entre teoria e prática no cotidiano escolar. Observou-se que o planejamento colaborativo e a reflexão sobre a própria prática são componentes centrais desse processo de autoria. Conclui-se que a elaboração de produtos pedagógicos no PIBID constitui uma estratégia de formação inicial relevante, que fortalece os bolsistas como profissionais autônomos e reflexivos, preparados para os desafios da educação inclusiva e bilíngue.

**Palavras-chave:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES; PIBID; EDUCAÇÃO DE SURDOS; MATERIAIS DIDÁTICOS; PROFESSOR-AUTOR.

**Abstract:** This paper analyzes the experiences of fellows from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in creating and applying pedagogical products for teaching the Brazilian Sign Language (Libras) as a second language (L2). The study, linked to the “Bilingual Education for the Deaf” nucleus at the Federal University of Acre (UFAC), explores the dimension of innovation and resistance in teacher education, in a context marked by the lack of adequate teaching materials for bilingual education in public schools in Northern Brazil. A qualitative approach was adopted, with content analysis (Bardin, 2011) of reflective memorials produced by four fellows who worked in inclusive schools in Rio Branco, Acre. The results revealed that, faced with the lack of didactic resources that address the visuospatial specificity of Libras, future teachers actively engage in a process of authorship that unfolds in three thematic axes: visual pedagogy, ludicity, and authorial planning. The production of materials such as the “Alphabet Centipede”, sign-word-image association activities, and the adaptation of games like “Pie in the Face” in Libras demonstrate the appropriation of plural teaching knowledge and the articulation between theory and practice in everyday school life. It was observed that collaborative planning and reflection on one’s own practice are central components of this authorship process.



It is concluded that the elaboration of pedagogical products within PIBID constitutes a highly relevant initial training strategy, which strengthens the fellows as autonomous, creative, and reflective professionals, better prepared to face the challenges of inclusive and bilingual education.

**Keywords:** Teacher Education; PIBID; Deaf Education; Teaching Materials; Teacher-Author.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação de surdos e para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua (L2) para ouvintes demanda a superação de modelos pedagógicos tradicionais, historicamente pautados em uma matriz oral-auditiva que marginalizou outras formas de ser e aprender no mundo. A educação de surdos no Brasil foi marcada por uma longa trajetória conflituosa, oscilando entre a imposição de métodos oralistas e a luta pelo reconhecimento da língua de sinais como um direito linguístico e cultural.

O Congresso Internacional de Surdos-Mudos, realizado em Milão em 1880, representou um marco desastroso nesse percurso, ao banir as línguas de sinais do contexto educacional e instituir a supremacia do oralismo. Essa decisão, fundamentada em uma visão clínico-terapêutica da surdez, concebia a ausência da fala como uma patologia a ser corrigida, desconsiderando a dimensão cultural e linguística da comunidade surda (Skliar, 1998).

No Brasil, a resistência da comunidade surda manteve a Libras viva, ainda que de forma clandestina, em associações e encontros informais. A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa lei e estabelece diretrizes para a educação bilíngue de surdos, representam marcos legais que impulsionaram uma mudança de paradigma.

O decreto estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e a necessidade de garantir aos alunos surdos o direito a uma educação bilíngue. Contudo, essa nova legislação trouxe à tona um desafio gigantesco: a carência de professores qualificados e de materiais didático-pedagógicos adequados para o ensino bilíngue (Lacerda; Lodi, 2014). A lacuna de recursos didáticos que contemplem a especificidade visuoespacial da Libras permanece como uma realidade em muitas escolas brasileiras, convocando os professores a assumirem um papel de autoria na criação de seus próprios materiais.

É nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como um espaço privilegiado para a formação de professores-autores. Ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, o programa fomenta não apenas a observação e a regência, mas também o



planejamento e a elaboração de recursos pedagógicos que dialoguem com as necessidades concretas dos alunos. A região Norte do Brasil, marcada por desafios logísticos e pela escassez de profissionais especializados em educação de surdos, torna o papel do PIBID ainda mais estratégico, pois é por meio do programa que muitos licenciandos têm seu primeiro contato com a realidade da inclusão escolar e com a diversidade linguística presente nas escolas públicas.

A inovação se manifesta na criação de produtos pedagógicos originais para o ensino de Libras, e a resistência, na busca por práticas que valorizem a Libras e a cultura surda. O objetivo deste estudo é analisar as experiências de bolsistas do PIBID na criação e aplicação de produtos pedagógicos para o ensino de Libras, discutindo como esse processo contribui para sua formação como professores-autores e para a promoção de uma educação bilíngue de qualidade.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O debate sobre a formação de professores no Brasil é marcado pela crítica a um modelo historicamente fragmentado, que dissocia a formação teórica, realizada na universidade, da prática pedagógica, vivenciada na escola. Gatti (2010) aponta que muitos cursos de licenciatura ainda se estruturam em um modelo 3+1, em um no qual os futuros professores têm um longo percurso de disciplinas teóricas e apenas um breve contato com a realidade escolar ao final do curso. Essa dicotomia resulta em uma formação que pouco dialoga com os desafios concretos da sala de aula.

O PIBID, criado em 2007 pela CAPES, surge como uma política pública que visa a superação desse modelo, propondo uma imersão dos licenciandos na cultura escolar desde o início de sua formação. O programa se configura como um “terceiro espaço” formativo (Zeichner, 2010), onde os saberes acadêmicos e os saberes da experiência se encontram, se tensionam e se transformam. Não se trata de uma mera aplicação de teorias na prática, mas de um movimento dialético no qual a prática ilumina a teoria e a teoria ressignifica a prática. Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, provenientes de diferentes fontes: a formação



profissional, os currículos, a experiência de vida e a prática cotidiana. O PIBID, ao promover a interação entre esses diferentes saberes, contribui para a construção de uma base de conhecimentos mais sólida e contextualizada para a futura atuação profissional.

Outra dimensão importante do PIBID é seu potencial para a formação de coletivos. Ao reunir bolsistas, supervisores e coordenadores em torno de um projeto comum, o programa cria as condições para a formação de uma comunidade de prática (Wenger, 1998), na qual os participantes aprendem uns com os outros por meio da colaboração e do compartilhamento de experiências. As reuniões de planejamento, os momentos de socialização das atividades e os seminários de avaliação se tornam espaços de troca de saberes e de construção de uma identidade coletiva.

## **2.2 O PROFESSOR COMO AUTOR E INTELECTUAL TRANSFORMADOR**

A superação do modelo tradicional de formação docente está ligada a uma nova concepção do papel do professor. Em vez de um mero técnico ou aplicador de currículos produzidos por outros, o professor deve ser visto como um autor, um produtor de conhecimento pedagógico (Kramer, 2003). Quando um professor elabora seus próprios recursos, ele materializa suas concepções sobre ensino e aprendizagem, mobilizando saberes teóricos e práticos para criar um artefato adequado ao seu contexto específico.

Giroux (1997) avança nessa discussão ao propor a noção do professor como um “intelectual transformador”, que analisa criticamente as realidades sociais e desenvolve práticas pedagógicas que promovam a emancipação e a cidadania. No contexto da educação bilíngue de surdos, essa figura é ainda mais relevante. Diante da escassez de materiais adequados e da persistência de práticas excludentes, cabe ao professor criar recursos que valorizem a Libras e a cultura surda, resistindo a um modelo hegemônico que historicamente silenciou a comunidade surda.

## **2.3 A PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

A educação de surdos requer uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a especificidade linguística e cultural dessa comunidade.





A experiência dos surdos é eminentemente visual, e é por meio do canal visuoespacial que eles apreendem o mundo e constroem conhecimento. A pedagogia visual (Strobel, 2008) não se confunde com o mero uso de imagens como ilustração. Trata-se de uma concepção mais ampla, que implica a criação de “artefatos culturais visuais” que explorem as potencialidades da imagem, do espaço e do movimento (Campello, 2008).

No ensino de Libras como L2 para ouvintes, a pedagogia visual também desempenha um papel fundamental, pois ajuda a criar pontes entre a língua portuguesa e a Libras, tornando a aprendizagem mais concreta e significativa. A criação de materiais visuais pelos bolsistas pode ser compreendida, nessa perspectiva, como um exercício de tradução intersemiótica, no qual conceitos abstratos são transpostos para formas visuais e concretas, exigindo dos futuros professores uma reflexão profunda sobre a natureza de cada linguagem.

## 2.4 A LUDICIDADE NO ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

O processo de aprendizagem de uma segunda língua envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Krashen (1982) propõe o conceito de “filtro afetivo”, um bloqueio emocional que pode dificultar a aquisição da língua. A ludicidade se revela como uma estratégia pedagógica de grande potência para a redução desse filtro.

Kishimoto (2011) destaca que o jogo é uma atividade livre, que permite a expressão da imaginação e da criatividade. Ao jogar, o aprendiz se envolve em uma atividade significativa e contextualizada, na qual a língua é utilizada como um meio para alcançar um objetivo, e não como um fim em si mesma. No ensino de Libras como L2, a ludicidade pode explorar a expressão facial e corporal, a percepção espacial e a memória visual, habilidades fundamentais para a fluência em uma língua de sinais.

## 3 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, foi adotada uma abordagem de pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, conforme destaca Minayo (2001, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações,



das crenças, dos valores e das atitudes”. Essa abordagem mostra-se particularmente adequada para o estudo de práticas educativas e processos de formação, pois permite captar a complexidade e a riqueza das experiências vividas pelos sujeitos.

O corpus da pesquisa foi constituído por memoriais reflexivos produzidos por quatro bolsistas do PIBID do núcleo “Educação Bilíngue de Surdos” da Universidade Federal do Acre: Pibid - A, Pibid - B, Pibid - C e Pibid - D. Esses memoriais narram e analisam as atividades desenvolvidas ao longo de um semestre letivo, funcionando como dispositivos de pesquisa que revelam as práticas, os saberes e as reflexões dos futuros professores. A escolha dos memoriais como fonte de dados se justifica por seu duplo potencial: são, ao mesmo tempo, instrumentos de formação e ricos documentos para a pesquisa.

Schön (2000) distingue entre a “reflexão-na-ação” e a “reflexão-sobre-a-ação”, e os memoriais são um espaço privilegiado para esta última, permitindo que os bolsistas revisitem suas práticas e avaliem os resultados de suas intervenções. Passeggi (2011) destaca que as narrativas autobiográficas na formação docente não são meros relatos descritivos, mas processos de (re)construção identitária, nos quais sujeito se posiciona diante de suas experiências e lhes atribui sentido. Os memoriais, nessa perspectiva, funcionam como dispositivos de pesquisa-formação que revelam não apenas o que os bolsistas fizeram, mas como interpretam e significam suas práticas.

O contexto da pesquisa são escolas públicas de Rio Branco, Acre, que atendem alunos surdos e ouvintes em regime de inclusão. Cada bolsista trouxe para PIBID uma trajetória pessoal e acadêmica distinta, o que se reflete na diversidade dos produtos pedagógicos criados. Pibid - A possuía experiência anterior com o AEE, o que lhe conferiu sensibilidade particular para as necessidades dos alunos surdos. Pibid - B destacou-se pela criatividade na elaboração de materiais visuais. Pibid - C trouxe uma preocupação estética e afetiva para a criação de seus materiais. E Pibid - D, com sua formação em Libras, contribuiu com atividades que exploravam a relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), compreendendo três fases: pré-análise com a leitura flutuante dos memoriais e definição dos objetivos, exploração do material realizando



a codificação e categorização das unidades de registro e o tratamento dos resultados com inferências e interpretação à luz do referencial teórico.

As categorias de análise emergiram dos próprios dados, em um processo indutivo, resultando em três eixos temáticos:

1. A Pedagogia Visual na Materialização do Ensino;
2. A Ludicidade como Estratégia de Engajamento; e
3. O Professor-Autor no Processo de Planejamento e Criação.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos memoriais reflexivos revela uma intensa atividade de produção de materiais didáticos, que transcendem a condição de meros objetos para se tornarem potentes produtos pedagógicos. Esses produtos são a materialização de concepções pedagógicas e de saberes construídos na articulação entre a formação acadêmica e a experiência prática no chão da escola.

### 4.1 A PEDAGOGIA VISUAL NA MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO

Um dos eixos mais proeminentes nos relatos dos bolsistas é a criação de materiais que se apoiam em uma pedagogia visual. Pibid - B descreve a confecção de um material de referência permanente para a sala de aula:

*“Na sexta-feira, concluímos a confecção da ‘Centopeia do Alfabeto’, que teve como objetivo criar um material visual para a sala de aula. A centopeia foi afixada na sala, permitindo que os alunos visualizassem constantemente as letras do alfabeto em Libras, reforçando o aprendizado de forma contínua.”*

A “Centopeia do Alfabeto” transcende a função de um simples cartaz decorativo. Ela materializa o alfabeto em Libras no ambiente da sala de aula, transformando as paredes em um recurso de aprendizagem permanente. Sua permanência no espaço físico garante uma exposição contínua e incidental à língua, um princípio importante na aquisição de L2, pois permite que os alunos tenham contato constante com os sinais, mesmo fora dos momentos formais de instrução.



Esse tipo de material contribui para a criação de um ambiente linguisticamente rico, no qual a Libras se faz presente de forma natural e cotidiana. Além disso, a centopeia funciona como um artefato de legitimação da Libras no espaço escolar: ao ocupar um lugar de destaque na parede da sala, confere à língua de sinais um status equivalente ao do alfabeto em português, que tradicionalmente domina o ambiente letrado da escola.

Pibid – C, relata uma atividade de associação entre imagem, letra e cor, que também se baseia em estímulos visuais para promover o reconhecimento do alfabeto:

*“A atividade consistia em uma série de imagens, e os alunos tinham que escolher uma cor para pintar a inicial de cada imagem. [...] O objetivo era que os alunos reconhecessem as letras iniciais e associassem cada uma a uma cor, desenvolvendo habilidades de reconhecimento de letras do alfabeto em Libras.”*

Pibid – C, adaptou essa mesma atividade para o AEE, trabalhando individualmente com uma aluna surda, o que demonstra a versatilidade do material e a capacidade da bolsista de adequar o recurso a diferentes contextos e necessidades. Essa prática de adaptação é um indicador de que os bolsistas estão desenvolvendo a sensibilidade para a diferenciação pedagógica, um saber docente fundamental para a educação inclusiva.

Pibid - D, ao aplicar uma atividade sobre “Materiais Escolares”, recorre à estratégia visual ao propor a relação entre o sinal do material e a palavra, evidenciando a preocupação em criar um produto pedagógico bilíngue que articule a Libras e a Língua Portuguesa de forma integrada. Essa abordagem está em consonância com as diretrizes para a educação bilíngue de surdos, que preconizam o ensino das duas línguas de forma complementar, e não excludente (Lacerda; Lodi, 2014). A atividade de Pibid - D não apenas ensina os sinais em Libras, mas também os conecta à sua representação escrita em português, promovendo o desenvolvimento do letramento nas duas línguas de forma integrada.



## 4.2 A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ENGAJAMENTO

Outro eixo de destaque é a utilização de jogos e brincadeiras como produtos pedagógicos para o ensino de Libras. Pibid - C relata uma experiência emblemática durante as comemorações do Dia das Crianças:

*“Durante o evento, desenvolvemos perguntas em Libras dentro da brincadeira ‘Torta na Cara’, proporcionando um momento divertido e educativo, além de incentivar a prática da Libras de forma descontraída e interativa.”*

A adaptação de uma brincadeira popular, inserindo nela o uso da Libras, transforma o jogo em um produto pedagógico com múltiplas funções. Em primeiro lugar, promove a prática da língua em um contexto real e significativo, desmistificando a ideia de que aprender uma nova língua é um processo meramente formal e repetitivo. Em segundo lugar, integra a Libras ao universo cultural e lúdico dos alunos, contribuindo para a valorização da língua de sinais como parte do repertório comunicativo da escola. Em terceiro lugar, cria uma situação de interação entre alunos surdos e ouvintes, favorecendo a inclusão e o respeito à diversidade linguística. Essa estratégia está em consonância com a teoria de Krashen (1982), pois o ambiente lúdico reduz o filtro afetivo e favorece a experimentação linguística sem a pressão de situações formais de avaliação.

Pibid – A, também menciona o uso de recursos lúdicos no AEE com uma aluna surda, utilizando “a caixa surpresa, pescaria e organização numérica”. Esses recursos, ao combinarem elementos de jogo com conteúdo pedagógico, demonstram a versatilidade do lúdico em diferentes contextos e com diferentes públicos.

A “caixa surpresa” e a “pescaria” trabalham com o elemento da antecipação e da recompensa, mecanismos poderosos para a motivação intrínseca. A curiosidade sobre o que há na caixa ou qual “peixe” será pescado mantém a aluna engajada na atividade. A organização numérica articula o lúdico com o desenvolvimento de habilidades matemáticas, evidenciando que os produtos pedagógicos criados pelos bolsistas não se restringem ao ensino da Libras, mas abrangem diferentes áreas do conhecimento. A ludicidade no AEE não é apenas um passatempo, mas uma estratégia para trabalhar





objetivos pedagógicos específicos como coordenação motora, percepção visual, raciocínio lógico de forma integrada ao desenvolvimento da linguagem.

#### 4.3 O PROFESSOR-AUTOR NO PROCESSO DE PLANEJAMENTO E CRIAÇÃO

Os memoriais revelam que a produção dos materiais não é um ato isolado ou espontâneo, mas está inserida em um processo contínuo de planejamento, criação, aplicação e reflexão. Pibid – D, explicita essa dinâmica ao descrever seu planejamento semanal:

*“O planejamento para a próxima semana manterá o tema ‘Materiais Escolares’, no qual será realizada uma atividade de pequeno diálogo em dupla com a turma do 3º ano. Além disso, iniciaremos o aprendizado do Hino de Rio Branco em Libras, com o objetivo de posteriormente ensiná-lo às crianças.”*

A escolha de ensinar o Hino de Rio Branco em Libras revela uma intencionalidade que vai além do ensino de novos sinais, buscando promover a identidade local e a participação cívica dos alunos por meio da língua de sinais. Ao conectar a aprendizagem da Libras à cultura e à identidade da comunidade local, Pibid - D torna o ensino mais relevante e significativo para os alunos, posicionando a comunidade surda como participante ativa da vida cívica da cidade. Essa prática de planejar e criar sequências didáticas complexas, que articulam diferentes conteúdos e objetivos, é um indicador do desenvolvimento da autoria docente, conforme preconizado por Giroux (1997).

Pibid – A, destaca a importância do planejamento colaborativo e da reflexão sobre a prática no AEE:

*“O planejamento foi realizado em conjunto com a professora da sala, buscando desenvolver atividades que estimulassem a coordenação motora, a percepção visual e o raciocínio lógico da aluna. [...] A experiência no AEE tem sido fundamental para o meu crescimento profissional, pois me permite refletir sobre a importância de um planejamento individualizado e adaptado às necessidades de cada aluno.”*



O depoimento de Pibid - A evidencia que a autoria não é um ato solitário, mas pode e deve ser construída em colaboração com outros profissionais da escola. A(O) bolsista demonstra consciência do caráter formativo de sua prática, ao afirmar que a experiência contribui para seu crescimento profissional. Essa capacidade de refletir sobre a própria prática e de extrair dela novos saberes é a marca do profissional reflexivo, conforme preconizado por Schön (2000).

Essa preocupação com a dimensão estética e afetiva dos materiais didáticos revela uma compreensão sofisticada do processo de ensino-aprendizagem. Pibid - A não está apenas preocupada com o conteúdo a ser ensinado, mas também com a forma como esse conteúdo é apresentado e com a relação que os alunos estabelecerão com o material. Essa sensibilidade para a dimensão do prazer e da criatividade na aprendizagem é um componente essencial da prática pedagógica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise conjunta dos três eixos permite observar que o processo de criação de produtos pedagógicos no PIBID aproxima-se do ciclo da pesquisa-ação (Thiollent, 1986). Os bolsistas identificam um problema, nesse caso a falta de um recurso e a necessidade de uma abordagem diferente. Planejam uma solução, que são os materiais didáticos pedagógicos, aplicam-na, observam os resultados, a reação dos alunos, a eficácia da atividade. Por fim refletem sobre o processo, o que informa o planejamento de novas ações. Essa postura investigativa sobre a própria prática é uma competência fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo, pois transforma o professor em um produtor de conhecimento sobre o ensino, e não apenas um consumidor de propostas elaboradas por terceiros.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final deste percurso analítico, é possível afirmar que o PIBID se constitui como um espaço formativo de grande potência, no qual a articulação entre teoria e prática fomenta o desenvolvimento do professor-autor e do intelectual transformador (Kramer, 2003; Giroux, 1997). A análise revelou que, diante da lacuna de materiais didáticos adequados para o ensino bilíngue de surdos, os bolsistas não assumem uma postura passiva, mas se engajam



ativamente em um processo de criação que se desdobra em três eixos: a pedagogia visual, a ludicidade e o planejamento autoral.

A produção de materiais como a “Centopeia do Alfabeto” e as atividades de associação sinal-palavra-imagem demonstra uma compreensão da importância da visualidade na educação de surdos (Strobel, 2008; Campello, 2008). A incorporação de jogos como o “Torta na Cara” em Libras e a “caixa surpresa” no AEE evidencia a apropriação de um saber pedagógico fundamental: a ludicidade como estratégia de engajamento e de redução do filtro afetivo (Kishimoto, 2011; Krashen, 1982). Os relatos de Pibid – D e Pibid – A, sobre o planejamento semanal e colaborativo indicam que a produção de materiais é o resultado de um processo reflexivo que envolve a definição de objetivos, a seleção de conteúdos e a avaliação da própria prática.

Conclui-se que a elaboração de produtos pedagógicos no âmbito do PIBID é uma estratégia de formação inicial de grande relevância. Ela permite que os futuros professores desenvolvam competências essenciais para a docência, como a capacidade de diagnosticar as necessidades de seus alunos, de planejar intervenções pedagógicas adequadas, de criar recursos didáticos contextualmente relevantes e de refletir criticamente sobre sua própria prática. Ao se tornarem autores de seus materiais, os bolsistas se fortalecem como profissionais autônomos e criativos, mais bem preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva.

Este estudo apresenta limitações que devem ser reconhecidas. O foco exclusivo nos memoriais dos bolsistas oferece a perspectiva dos futuros professores, mas não a dos alunos ou dos professores supervisores. Futuras pesquisas poderiam adotar uma abordagem etnográfica, com observação de sala de aula e entrevistas com todos os envolvidos, para obter uma visão mais holística do impacto dos produtos pedagógicos. O recorte temporal de um semestre também é uma limitação, e um estudo longitudinal poderia revelar como a prática da autoria evolui ao longo da formação e se consolida no início da carreira docente.

A constatação de que o PIBID fomenta o professor-autor reforça a importância da manutenção e da ampliação de programas dessa natureza, que valorizam a imersão na prática e a articulação universidade-escola. Em um contexto de políticas educacionais que muitas vezes tendem à padronização e ao controle do trabalho docente por meio de materiais didáticos apostilados, a experiência do PIBID aponta para um caminho alternativo



como: o da valorização da autonomia e da criatividade do professor. A criação de produtos pedagógicos para o ensino de Libras, em um contexto escolar ainda marcado pela hegemonia da cultura ouvinte, pode ser vista como um ato de resistência. A “Centopeia do Alfabeto” na parede, o “Torta na Cara” em Libras no pátio, o Hino de Rio Branco em Libras no evento da escola são gestos que, somados, contribuem para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e para a afirmação da identidade e da língua da comunidade surda.

Não obstante as limitações apontadas, os resultados indicam a necessidade de que os cursos de licenciatura incorporem a autoria e a produção de materiais didáticos como um componente central de seus currículos. Incentivar e instrumentalizar os futuros professores a se tornarem produtores de conhecimento pedagógico é um caminho promissor para a construção de uma educação mais justa, mais criativa e mais comprometida com a aprendizagem de todos os alunos.

## 6 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”, da Universidade Federal do Acre (UFAC) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC).

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual na educação de surdos**. In: Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo e a educação infantil**. In: Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **O ofício de professor: sobre o ser e o estar sendo**. In: A formação de professores na perspectiva da inclusão. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Ana Claudia B. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 2010.





## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

GALVAO, Luzia Cristina de Melo Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** A formação inicial e continuada de professores ocupa lugar central nos debates educacionais, especialmente no contexto do ensino de Ciências da Natureza, marcado por constantes transformações científicas, sociais e tecnológicas. Esse tema é relevante por sua relação direta com a qualidade da educação e com a formação de sujeitos críticos e conscientes. O objetivo deste trabalho é fazer um recorte, com base em alguns autores da área, sobre a importância da formação inicial e continuada de professores, com ênfase nos docentes de Ciências da Natureza. A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, tendo sido realizada a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais que discutem a formação docente. Foram selecionadas obras de autores clássicos e contemporâneos da educação, bem como documentos normativos, a fim de compreender diferentes perspectivas teóricas sobre o tema. Os resultados evidenciaram que a formação inicial fornece os fundamentos científicos, pedagógicos e didáticos necessários à atuação docente, porém mostrou-se insuficiente quando desvinculada da prática escolar. Verificou-se que a formação continuada contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional, ao possibilitar a reflexão crítica sobre a prática, a atualização dos conhecimentos científicos e o fortalecimento da autonomia docente. Observou-se ainda que a articulação entre teoria e prática e a valorização do professor como mediador do conhecimento foram aspectos recorrentes na literatura analisada. Conclui-se que a formação inicial e

1 Graduada em Ciências biológicas, doutora em Educação, Universidade Federal de Sergipe, luziagalvaol7@gmail.com.



continuada de professores de Ciências da Natureza deve ser compreendida como um processo permanente e articulado, essencial para a melhoria da qualidade da educação e para a construção de uma escola crítica, democrática e socialmente comprometida.

**Palavras-chave:** alunos; docentes; qualidade da educação.

**Abstract:** Initial and continuing teacher education occupies a central place in educational debates, especially in the context of Natural Sciences teaching, which is marked by constant scientific, social, and technological changes. This topic is relevant due to its direct relationship with the quality of education and the development of critical and conscious individuals. The objective of this study is to analyze, in light of educational literature, the importance of initial and continuing teacher education, with emphasis on Natural Sciences teachers. The research was characterized as a bibliographic study with a qualitative, exploratory, and descriptive approach, based on the analysis of books, scientific articles, and official documents that address teacher education. Works by classical and contemporary authors in the field of education, as well as normative documents, were selected in order to understand different theoretical perspectives on the subject. The results showed that initial teacher education provides the scientific, pedagogical, and didactic foundations necessary for professional practice; however, it proved insufficient when disconnected from school practice. It was observed that continuing education significantly contributed to professional development by enabling critical reflection on practice, updating scientific knowledge, and strengthening teacher autonomy. The analysis also revealed that the articulation between theory and practice and the recognition of the teacher as a mediator of knowledge were recurrent aspects in the literature. It is concluded that initial and continuing education of Natural Sciences teachers should be understood as a permanent and articulated process, essential for improving the quality of education and for building a critical, democratic, and socially committed school.

**Keywords:** students; teachers; educational quality.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores ocupa lugar central nas discussões educacionais contemporâneas, sendo amplamente reconhecida como um dos principais fatores que influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem. Em um contexto marcado por profundas e constantes transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, o papel do professor torna-se cada vez mais complexo, exigindo competências que vão além do domínio de conteúdos específicos. Dessa forma, repensar os processos de formação docente configura-se como uma necessidade urgente para atender às demandas da educação básica e superior na atualidade.

A formação inicial, compreendida como o período de escolarização formal que habilita o indivíduo para o exercício da docência, geralmente realizada nos cursos de licenciatura, constitui a base do desenvolvimento profissional do professor. Nessa etapa, são apresentados os fundamentos teóricos, pedagógicos e metodológicos que orientam a prática educativa. Contudo, considerando a diversidade dos contextos escolares, as mudanças nas políticas educacionais, os avanços tecnológicos e as novas concepções de ensino e aprendizagem, torna-se evidente que a formação inicial, por si só, não é capaz de preparar plenamente o professor para os desafios cotidianos da sala de aula.

Nesse sentido, a formação continuada assume papel fundamental ao possibilitar ao docente a reflexão crítica sobre sua prática, a atualização de conhecimentos e o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas. Entendida como um processo permanente, a formação continuada contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente, favorecendo a articulação entre teoria e prática e promovendo melhorias significativas no trabalho pedagógico. Assim, formação inicial e continuada devem ser concebidas como dimensões complementares e indissociáveis do exercício profissional, integrando um processo formativo contínuo ao longo da carreira docente.

Diante desse cenário, torna-se relevante investigar de que forma a formação inicial e continuada de professores contribui para a melhoria da qualidade da educação. A realização de estudos teóricos sobre essa temática justifica-se pela necessidade de aprofundar reflexões acerca dos modelos



formativos existentes, bem como de compreender o papel das políticas públicas e das instituições formadoras no desenvolvimento profissional docente. Além disso, tais reflexões possibilitam a identificação de desafios e perspectivas para o aprimoramento da formação de professores no contexto educacional brasileiro.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo fazer um recorte, com base em alguns autores da área, sobre a importância da formação inicial e continuada de professores, com ênfase nos docentes de Ciências da Natureza, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Esse referencial

## **2 METODOLOGIA**

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva. A opção por esse tipo de pesquisa justifica-se pelo objetivo de compreender, analisar e discutir concepções teóricas já consolidadas acerca da formação inicial e continuada de professores, bem como suas contribuições para a qualidade da educação. A abordagem qualitativa permite uma análise aprofundada dos significados, das interpretações e das concepções presentes nos textos estudados, possibilitando uma compreensão mais ampla e contextualizada do fenômeno investigado.

A pesquisa bibliográfica consiste na análise sistemática de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, constituindo-se como uma importante estratégia metodológica para a construção do conhecimento científico. De acordo com Gil (2019), esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador estabelecer contato direto com diferentes produções teóricas sobre determinado tema, favorecendo a identificação de conceitos, tendências, avanços e lacunas existentes na literatura. Assim, a pesquisa bibliográfica permite não apenas a descrição do conhecimento produzido, mas também sua interpretação crítica à luz dos objetivos propostos.

O levantamento das fontes bibliográficas foi realizado a partir de critérios previamente definidos, tais como a relevância teórica das obras, o reconhecimento acadêmico dos autores, a atualidade das publicações e a contribuição efetiva para a compreensão dos processos de formação inicial e



continuada de professores. Foram priorizados textos clássicos e contemporâneos da área da educação, considerados referenciais para o debate sobre formação docente, práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, foram analisadas obras de autores como Paulo Freire, que contribui com reflexões sobre a formação crítica e emancipatória do professor; José Carlos Libâneo, com suas discussões acerca da didática e da prática pedagógica; Maurice Tardif, ao abordar os saberes docentes e a construção da identidade profissional; António Nóvoa, que enfatiza a formação ao longo da vida e o professor como sujeito do próprio desenvolvimento; Dermeval Saviani, com suas contribuições no campo da pedagogia histórico-crítica; e Lev Vygotsky, cujas teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento fundamentam práticas pedagógicas mediadas socialmente. Além disso, foram analisados documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por seu papel normativo e orientador das políticas de formação docente no contexto educacional brasileiro.

Após a seleção do material, procedeu-se à leitura exploratória, com o objetivo de obter uma visão geral do conteúdo das obras, seguida de uma leitura analítica e interpretativa, buscando identificar conceitos-chave, argumentos centrais e contribuições relevantes para o tema da pesquisa. Em seguida, realizou-se a sistematização das informações coletadas, organizando-as em categorias temáticas relacionadas à formação inicial de professores, à formação continuada e à relação entre formação docente e qualidade da educação.

A organização dos dados em categorias possibilitou a análise crítica e reflexiva do material estudado, favorecendo o diálogo entre diferentes autores e perspectivas teóricas. Esse processo permitiu estabelecer relações entre os referenciais teóricos e os objetivos da pesquisa, contribuindo para a construção das discussões apresentadas ao longo do trabalho. Dessa forma, a metodologia adotada mostrou-se adequada para fundamentar teoricamente o estudo, garantindo consistência científica às análises e reflexões desenvolvidas.





### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores tem ocupado lugar central nas discussões educacionais ao longo da história, sendo compreendida como um elemento decisivo para a qualidade do ensino e da aprendizagem. No campo das Ciências da Natureza, essa discussão ganha ainda maior relevância, uma vez que o ensino de Ciências envolve não apenas a transmissão de conceitos científicos, mas também a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir de maneira consciente na realidade social, ambiental e tecnológica. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores de Ciências deve ser entendida como um processo complexo, dinâmico e permanente, articulando conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e socioculturais.

Historicamente, a formação docente esteve marcada por modelos tradicionais, centrados na racionalidade técnica, nos quais o professor era visto como um simples transmissor de conteúdos. Autores clássicos como Dewey (1959) já criticavam essa perspectiva ao defenderem uma educação baseada na experiência e na reflexão, destacando a importância da relação entre teoria e prática. No mesmo sentido, Piaget (1973) contribuiu ao demonstrar que a aprendizagem científica está relacionada ao desenvolvimento cognitivo do sujeito, o que exige do professor conhecimento sobre os processos de construção do pensamento.

No Brasil, Saviani (2012) destaca que a formação de professores sempre esteve vinculada às condições históricas, políticas e sociais do país, sendo marcada por avanços e retrocessos. Para o autor, uma formação inicial sólida deve garantir fundamentos teóricos consistentes, capazes de orientar a prática pedagógica de forma crítica e consciente. Libâneo (2013) reforça essa ideia ao afirmar que o professor precisa compreender o ensino como uma prática social intencional, orientada por objetivos educacionais claros e comprometida com a formação humana.

No campo específico das Ciências da Natureza, autores como Krasilchik (2008) e Carvalho (2013) ressaltam que a formação inicial deve preparar o professor para trabalhar com metodologias investigativas, experimentação, problematização e contextualização dos conteúdos científicos. Segundo Krasilchik (2008), o ensino de Ciências deve possibilitar ao aluno



compreender a ciência como uma construção humana, histórica e social, e não como um conjunto de verdades absolutas.

Entretanto, diversos estudos apontam que a formação inicial de professores de Ciências ainda apresenta fragilidades, especialmente no que se refere à articulação entre os conhecimentos científicos específicos e os saberes pedagógicos. Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são plurais e se constroem a partir de diferentes fontes, como a formação acadêmica, a experiência profissional e o contexto escolar. Assim, uma formação inicial excessivamente teórica, desvinculada da realidade da escola, pode dificultar a atuação do professor iniciante.

Nesse contexto, os estágios supervisionados assumem papel fundamental. Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio deve ser compreendido como um espaço de investigação e reflexão, no qual o futuro professor analisa criticamente a prática docente e constrói sua identidade profissional. Para professores de Ciências da Natureza, essa vivência é essencial para compreender os desafios do ensino experimental, da gestão da sala de aula e da mediação do conhecimento científico.

A formação continuada, por sua vez, constitui-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional, indispensável para que o professor acompanhe as transformações científicas, tecnológicas e sociais. Nóvoa (2009) afirma que a formação continuada deve estar centrada na escola e na prática docente, valorizando o professor como sujeito ativo de sua própria formação. Imbernón (2011) complementa ao destacar que a formação continuada deve promover a reflexão crítica, a autonomia profissional e o trabalho colaborativo.

Paulo Freire (1996) oferece uma contribuição fundamental ao afirmar que ensinar exige reflexão constante sobre a prática, uma vez que o ato educativo é profundamente ético e político. Para o autor, não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino, o que reforça a importância da formação continuada como espaço de diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento.

No ensino de Ciências da Natureza, a formação continuada torna-se ainda mais necessária diante dos avanços científicos e tecnológicos. Cachapuz et al. (2011) defendem que a formação de professores de Ciências deve promover uma alfabetização científica crítica, capaz de relacionar ciência,



tecnologia, sociedade e ambiente. Essa perspectiva exige que o professor esteja em constante atualização, refletindo sobre suas práticas e sobre o papel social da ciência.

Gatti (2010) aponta que muitas políticas de formação continuada ainda se apresentam de forma fragmentada e descontextualizada, o que compromete sua efetividade. Para a autora, é necessário investir em políticas públicas que articulem formação, condições de trabalho e valorização docente. Zeichner (1993) reforça essa ideia ao destacar que a formação reflexiva só se concretiza quando o professor tem espaço e tempo para refletir sobre sua prática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também destaca a importância da formação docente alinhada ao desenvolvimento de competências científicas, sociais e ambientais (BRASIL, 2018). Nesse documento, o professor de Ciências da Natureza é compreendido como mediador do conhecimento, responsável por promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) contribui ao afirmar que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor um mediador essencial no processo de construção do conhecimento. Essa concepção reforça a necessidade de uma formação docente que considere os aspectos cognitivos, sociais e culturais da aprendizagem científica.

Autores contemporâneos como Perrenoud (2000), Demo (2012) e Alarcão (2011) também enfatizam a importância da formação docente voltada para o desenvolvimento de competências, da reflexão sobre a prática e da pesquisa como princípio educativo. No ensino de Ciências, essas contribuições reforçam a necessidade de práticas pedagógicas investigativas, críticas e contextualizadas.

Dessa forma, a análise bibliográfica evidencia que a formação inicial e continuada de professores de Ciências da Natureza deve ser compreendida como um processo contínuo, articulado e indissociável da prática docente. A integração entre autores clássicos e contemporâneos revela que, embora os desafios se transformem ao longo do tempo, permanece a necessidade de uma formação sólida, crítica e comprometida com a qualidade da educação e com a formação de cidadãos conscientes.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica realizada ao longo deste trabalho evidencia que a formação inicial e continuada de professores constitui um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação, especialmente no campo das Ciências da Natureza. Ao dialogar com autores clássicos e contemporâneos, foi possível compreender que a formação docente não pode ser concebida como um processo linear ou restrito a etapas isoladas, mas como um percurso contínuo, dinâmico e historicamente situado, que acompanha o professor ao longo de toda a sua trajetória profissional.

A formação inicial, conforme discutido, desempenha papel essencial na introdução do futuro professor aos fundamentos científicos, pedagógicos e didáticos da docência. No ensino de Ciências da Natureza, essa etapa assume importância ainda maior, uma vez que envolve a apropriação de conceitos científicos complexos e a compreensão da ciência como uma construção humana, social e cultural. Autores como Saviani, Libâneo, Krasilchik e Carvalho evidenciam que uma formação inicial consistente deve articular teoria e prática, promovendo a reflexão crítica e a compreensão do ensino como uma prática social intencional. A fragilidade dessa articulação compromete a atuação do professor iniciante e dificulta o enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar.

Nesse sentido, os estágios supervisionados emergem como espaços privilegiados de aprendizagem profissional, pois possibilitam a aproximação entre universidade e escola, favorecendo a construção da identidade docente e a reflexão sobre a prática pedagógica. Conforme apontam Pimenta e Lima, é nesse espaço que o futuro professor de Ciências pode vivenciar a complexidade do ensino experimental, da mediação do conhecimento científico e da gestão da sala de aula, elementos fundamentais para uma prática pedagógica significativa.

A formação continuada, por sua vez, revela-se indispensável diante das constantes transformações científicas, tecnológicas, sociais e ambientais que impactam o ensino de Ciências da Natureza. Autores como Nóvoa, Imbernón e Freire reforçam que a formação docente não se encerra com a conclusão da licenciatura, mas deve ser entendida como um processo permanente de reflexão, diálogo e reconstrução dos saberes profissionais. A formação



continuada, quando articulada ao contexto escolar e às necessidades reais dos professores, contribui para o fortalecimento da autonomia docente, para a inovação pedagógica e para a melhoria da qualidade do ensino.

Entretanto, os estudos analisados também evidenciam desafios persistentes, como a fragmentação das políticas de formação continuada, a ausência de condições adequadas de trabalho e a desvalorização da carreira docente. Conforme aponta Gatti, tais fatores comprometem a efetividade dos processos formativos e impactam diretamente a prática pedagógica. No ensino de Ciências da Natureza, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes diante da necessidade de atualização constante dos conhecimentos científicos e da adoção de metodologias investigativas e contextualizadas.

A articulação entre formação docente e qualidade da educação, amplamente discutida na literatura, reforça a ideia de que professores bem formados tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e significativas. A BNCC e as contribuições de Vygotsky destacam o papel do professor como mediador do conhecimento, responsável por criar condições para que os estudantes construam aprendizagens relevantes por meio das interações sociais e da problematização da realidade.

Dessa forma, conclui-se que investir na formação inicial e continuada de professores de Ciências da Natureza significa investir na construção de uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes, com a alfabetização científica e com a transformação social. Torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que garantam processos formativos articulados, condições dignas de trabalho e valorização profissional, reconhecendo o professor como protagonista do processo educativo.

Por fim, compreende-se que educar, conforme enfatiza Paulo Freire, é um ato de coragem, compromisso e esperança. A formação docente, quando concebida como um processo crítico, reflexivo e permanente, contribui não apenas para a melhoria da qualidade do ensino, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e consciente de seu papel diante dos desafios científicos, sociais e ambientais contemporâneos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.





BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CACHAPUZ, António et al. A necessária renovação do ensino das ciências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASILCHIK, Myriam. Prática de ensino de biologia. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.



PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. A psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Educação & Sociedade, Campinas, n. 44, p. 35–55, 1993.



## PRIMEIROS PASSOS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO: REFLEXÕES COMPARTILHADAS SOBRE O PPGEN - UNIOESTE

SAADAOU, Bruna Rafaela Tomé<sup>1</sup>  
GUIMARÃES, Anderson Gonçalves<sup>2</sup>  
JACINTO, Andressa Dias<sup>3</sup>  
CORREIA, Silvana Aparecida<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente artigo, desenvolvido no âmbito da disciplina Bases Epistemológicas da Pesquisa em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, discute o ingresso no mestrado, a construção do projeto de pesquisa e os desafios epistemológicos enfrentados pelos mestrandos, com o objetivo de propor uma reflexão teórico-formativa sobre a constituição do pesquisador. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, com base na leitura analítica do artigo de Costa e Kipnis (2014), realizada coletivamente em sala de aula, articulada a contribuições teóricas de autores como Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Bourdieu, Moita Lopes, Pennycook e Minayo. Os procedimentos envolveram análise crítica, discussão coletiva e sistematização das

- 1 Mestranda no programa de Pós-Graduação em Ensino/ Professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, Bolsista Capes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Foz do Iguaçu-PR*, brunarttome@hotmail.com
- 2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino/ Docente EBTT de Língua Brasileira de Sinais do Instituto Federal do Paraná/ Campus Foz do Iguaçu, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Foz do Iguaçu-PR*, anderson.guimarães@ifpr.edu.br.
- 3 Mestranda no programa de Pós-Graduação em Ensino/ Coordenadora Municipal de Educação na Prefeitura de Santa Terezinha de Itaipu, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Foz do Iguaçu-PR*, andressadias.educacao@gmail.com
- 4 Mestranda no programa de Pós-Graduação em Ensino/ Coordenadora Municipal de Educação na Prefeitura de Ramilândia-PR, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus Foz do Iguaçu-PR*, silcorreia078@gmail.com



reflexões construídas ao longo da disciplina. Os resultados evidenciaram que a formação do pesquisador é um processo complexo, marcado por tensões entre paradigmas epistemológicos e pela necessidade de posicionamento crítico, além de demandar a construção de uma identidade epistemológica situada. Conclui-se que a formação epistemológica é central na constituição do pesquisador, exigindo reflexão contínua, criticidade e abertura ao pluralismo teórico-metodológico.

**Palavras-chave:** epistemologia; formação do pesquisador; ensino; reflexão teórica.



## **1 INTRODUÇÃO: PARA UM PRIMEIRO PASSO, UM ESCLARECIMENTO**

O presente trabalho parte das inquietações e vivências compartilhadas dos professores-pesquisadores em formação inicial no campo do Ensino, integrantes da turma de ingresso em 2025 do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), na linha de pesquisa Linguagem, Ensino e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Este estudo busca contribuir com aqueles que iniciam pesquisas na área de Ensino, refletindo sobre a identidade do campo, que se distingue da Educação por direcionar suas investigações a áreas específicas do conhecimento, com foco nas práticas de ensino-aprendizagem e em seus desafios.

Compreender essa especificidade constituiu nosso primeiro passo: reconhecer que, embora dialogue com a Educação, o campo do Ensino exige um olhar voltado às práticas e processos pedagógicos, implicando responsabilidade social e compromisso crítico do pesquisador. Assim, este artigo, desenvolvido como trabalho final da disciplina Bases Epistemológicas da Pesquisa em Ensino do PPGEEn/UNIOESTE, propõe uma reflexão sobre os desafios epistemológicos enfrentados por mestrands em seu percurso inicial, articulando vivências formativas à leitura de Costa e Kipnis (2014) e de autores como Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend.

## **2 METODOLOGIA**

Este artigo constitui-se como um ensaio teórico-reflexivo, desenvolvido a partir das vivências formativas compartilhadas pelos autores enquanto mestrands da turma 2025/2027 do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A abordagem adotada é qualitativa, de natureza interpretativa, articulando a experiência acadêmica dos autores com fundamentos teóricos discutidos ao longo do primeiro semestre do curso.

A escrita emerge da análise coletiva do artigo de Costa e Kipnis (2014), realizada no contexto da disciplina Bases Epistemológicas da Pesquisa em Ensino, como parte de uma apresentação em grupo. Esse momento de leitura crítica e debate serviu como disparador para a construção das reflexões aqui





desenvolvidas, que se ampliaram por meio do diálogo com outros autores e com as inquietações compartilhadas pelos pesquisadores em formação.

Inspiramo-nos na perspectiva de Minayo (2001), que reconhece a legitimidade do olhar do pesquisador como parte constitutiva da produção científica. Segundo a autora, toda investigação carrega as marcas da trajetória, da inserção social e das escolhas epistemológicas de quem pesquisa.

A metodologia deste artigo, portanto, valoriza a reflexão como prática formativa, integrando experiência e teoria na construção de sentidos sobre a formação do pesquisador no campo do Ensino. A articulação entre revisão de literatura, debate coletivo e escrita compartilhada permitiu que o texto se constituísse como um exercício de autorreflexão e aprofundamento epistemológico.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO:

### 3.1 SEGUNDO PASSO: EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA COMO DESAFIO

O segundo passo em nossa trajetória formativa revelou-se um desafio central: compreender a diferença e a relação entre epistemologia e metodologia. Frequentemente, na ânsia por iniciar o “fazer científico”, mestrands priorizam instrumentos e procedimentos práticos antes de refletir sobre as bases teóricas e concepções de ciência que sustentam suas pesquisas.

Dois conceitos distintos, embora intrínsecos e amplamente debatidos na literatura brasileira, epistemologias e metodologias da pesquisa, são inéditos para a maioria de nós professores-pesquisadores iniciando os primeiros passos no desenvolvimento de pesquisas no campo do Ensino.

Neste ponto, não invalidamos os demais tipos de conhecimento, no entanto, ampliamos e aprofundamos a compreensão acerca do conhecimento fundamentado por bases teóricas clássicas e contemporâneas. Em outras palavras, as epistemes enquanto processo de construção do conhecimento, precisam ser condizentes com as metodologias, que representam os possíveis caminhos do fazer científico.

Diante dessas inquietações e desafios enfrentados por nós, pesquisadores em formação no campo do Ensino, torna-se fundamental aprofundar



o debate teórico sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam a pesquisa neste campo, a fim de compreendermos com maior clareza o que é ciência, como ela se constrói e quais implicações são geradas a partir desse entendimento em nossa prática investigativa.

Esta é uma dificuldade comum em nossa formação: a confusão entre epistemologia e metodologia. Muitas vezes, ansiosos por “fazer pesquisa”, acabamos priorizando as etapas mais práticas, como a escolha dos instrumentos ou o planejamento dos procedimentos, sem antes compreender com clareza o que de fato estamos tentando conhecer, com base em quais concepções de ciência e a partir de qual lugar teórico estamos partindo.

A necessária clareza conceitual sobre a distinção entre epistemologia, compreendida como a teoria do conhecimento, e metodologia que podemos compreender como o caminho prático da pesquisa compromete não apenas o desenvolvimento de nossas investigações acadêmicas, mas também a própria identidade da Educação enquanto campo científico.

Costa e Kipnis (2014) nos alertam que:

a compreensão reduzida do que é epistemologia e de como o estatuto científico da Educação no Brasil se apresenta, de forma diluída, nas diversas matrizes teóricas admitidas na área em suas diferenças [...] confundem a discussão epistêmica com a metodológica (Costa e Kipnis, 2014, p. 11).

Desse modo, ao iniciarmos nossas pesquisas, é comum saltarmos diretamente para o “como fazer”, concentrando-nos nos procedimentos técnicos, sem antes nos questionarmos sobre “o que é conhecimento?” ou “como nosso objeto de estudo se constitui como objeto científico?”. As reflexões que partem destes questionamentos passam a ser instigadas e mediadas pelas disciplinas cursadas e orientações desenvolvidas, bem como, pela socialização e o contato com outros pesquisadores e respectivas pesquisas em desenvolvimento ou em fase de conclusão, afinal, os caminhos das pesquisas no campo do Ensino e as bases teóricas que as fundamentam são amplos e perceptivelmente cada vez mais multidisciplinar, interdisciplinar ou transgressiva (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), pela complexidade apresentada pelo campo e especificidades da linha de pesquisa em Linguagem, Ensino e Formação de Professores que direciona nossos trabalhos.



A grande preocupação de muitos pesquisadores que atuam nas ciências sociais tem sido tanto a possibilidade de inaugurar “um novo paradigma social e político” quanto “epistemológico” (Boaventura Santos, 2004). A questão contemporânea parece ser como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la (Moita Lopes, 2006, p.85). (grifo do autor)

Conforme enfatiza Moita Lopes (2006), as epistemes, isto é, a produção do conhecimento, não estão desvinculadas do ser social, antecedendo todas as etapas do processo investigativo. Nesse sentido, somos conduzidos a reconhecer que a pesquisa deve iniciar pela compreensão de seus fundamentos, para então avançar à definição dos caminhos metodológicos, ou seja, ao “como fazer”, e não de modo inverso.

Nossos trabalhos podem, à primeira vista, apresentar uma estrutura metodológica coerente, com objetivos, métodos e resultados, mas ainda assim revelar inconsistências na articulação entre problema, objeto, abordagem e fundamentação.

Se não nos apropriarmos de forma consciente de uma base epistemológica, corremos o risco de utilizar métodos que não dialogam com a natureza do objeto investigado ou de defender conclusões que carecem de sustentação teórica consistente. Isso faz com que a pesquisa, apesar de aparentar rigor científico, careça de profundidade e densidade crítica.

Além disso, essa fragilidade afeta a legitimidade da Educação enquanto ciência, uma vez que ao não compreendemos adequadamente a epistemologia, o campo tende a ocupar um lugar periférico dentro do sistema científico, permanecendo dependente de outras áreas e suscetível a práticas metodológicas desvinculadas de seus próprios objetos e propósitos sociais.

O debate epistemológico não deve ser objeto de estudo apenas em função da tradição curricular, ao contrário, deve dispor de um sentido ancoradouro da responsabilidade dos programas de pós-graduação com a excelência na produção do conhecimento (Costa e Kipnis, 2014, p. 23).

Por conseguinte, é crucial entendermos que aprofundar nossos estudos acerca das bases, vai muito além de cumprir uma exigência teórica da



pós-graduação. Na verdade, é algo essencial para dar firmeza e direção ao que estamos construindo como pesquisadores. A epistemologia nos ajuda a entender o motivo da nossa pesquisa, o que queremos descobrir e com que olhar escolhemos enxergar o nosso objeto de estudo.

Se queremos, de fato, nos constituir como pesquisadores comprometidos, com consciência crítica e responsabilidade sobre o que produzimos, precisamos olhar para a epistemologia como o centro que sustenta e dá sentido a todo o caminho da pesquisa e não como algo separado ou secundário em relação aos métodos que usamos.

## 2.2 TERCEIRO PASSO: CONSTRUINDO O PROJETO DE PESQUISA

Outro momento decisivo do percurso foi a elaboração e o amadurecimento do projeto de pesquisa. No início do mestrado, o projeto apresentado no processo seletivo serve como proposta inicial, mas tende a ser reformulado à medida que o pesquisador amplia sua compreensão teórica e metodológica.

As dúvidas em relação às bases epistemológicas, métodos e metodologias discutidas nos tópicos anteriores, dividem espaço com a delimitação do objeto, dos objetivos e perguntas de pesquisa. O contexto do primeiro semestre no programa de pós-graduação *stricto sensu* pode revelar diversas inseguranças.

A começar pelo projeto de pesquisa, os estudos sobre as epistemologias são fundamentais para que o mestrando reveja, reflita e compreenda sobre o que pretende pesquisar. Para aprofundar as reflexões sobre a postura dos pesquisadores em processo de formação inicial em relação ao seu projeto de pesquisa, recorremos ao sociólogo francês Pierre Bourdieu (2003), que ressalta em suas reflexões sobre o fazer científico e o quanto a pesquisa é permeada por interesses, conflitos e o “*habitus*” do pesquisador.

Nessa tentativa, o pesquisador ainda como candidato pode submeter-se à adoção de epistemologias e teorias que nem sempre condizem com o que pretende realizar, ou ainda, sem que as conheça com profundidade. Essa postura configura uma espécie de visão treinada, ou seja, “o *habitus* científico é um sistema de disposições que leva o pesquisador a enxergar certos objetos como científicos, a formular problemas pertinentes” (Bourdieu, 2003, p. 56).



O “*habitus científico*”, no entanto, permanece e pode solidificar-se após a aprovação. O ingresso no programa de pós-graduação pode significar para o mestrando que alguém se identificou com sua proposta, levando-o ao pensamento de que a pesquisa deve desenvolver-se dentro dos parâmetros iniciais.

O que pretendemos refletir com isso não é o fato de essa conduta estar certa ou errada, mas colocar em questão até onde o mestrando assume suas próprias posições epistemológicas e metodológicas e até onde ele segue os parâmetros que obedecem a um projeto feito para o outro (o orientador ou o próprio programa). Nesse sentido é que a reflexividade, segundo Bourdieu (2003), se constitui como uma exigência ética e epistemológica, pois o mestrando precisa avaliar sua posição enquanto pesquisador, suas concepções e pressupostos.

Nesse sentido, é sempre válido lembrar que o projeto de pesquisa apresentado no processo de seleção, se configura como uma proposta de pesquisa inicial, isto é, muito provável que a proposta, embora aprovada, no decorrer do curso no programa de pós-graduação *stricto sensu* seja ajustada e aprimorada sob a orientação de um pesquisador mais experiente com os conhecimentos epistemológicos e metodológicos necessários para apontá-lo no desenvolvimento de uma pesquisa científica relevante, crítica, reflexiva e socialmente responsável.

A partir dessa breve contextualização, caminhamos para a reflexão sobre a importância de compreender as bases epistemológicas como forma de conhecer e apropriar-se da própria pesquisa. Através da revisão proposta por Costa e Kipnis (2014) no artigo “O debate epistemológico na formação do pesquisador da educação: reflexões a partir de alguns epistemólogos modernos”, podemos observar o quanto o movimento histórico da epistemologia tem a contribuir com a formação do pesquisador em educação.

Compreendemos que o debate epistemológico constitui parte importante na formação do pesquisador e da identidade de sua pesquisa. É necessário, portanto, durante a construção do projeto de pesquisa, transitar pelas correntes epistemológicas compreendendo a importância de cada uma em sua especificidade e admitindo a “tensão permanente” que há entre elas, compreendendo a base epistemológica como suporte enriquecedor da pesquisa e não apenas como delimitação teórica.





### **3.3 QUARTO PASSO: APRENDIZADOS COM EPISTEMÓLOGOS CLÁSSICOS**

As discussões sobre a cientificidade das pesquisas sociais como em ensino e educação atravessaram as décadas e ainda ganham espaço dentro dos programas de pós-graduação pelo mundo. A questão norteadora desse debate científico pode não estar especificamente em ser ou não ser ciência, mas em ter um método específico das ciências sociais.

Neste sentido, as reflexões sobre epistemologia no campo do Ensino foram enriquecidas pelo diálogo com autores clássicos como Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend, cujas contribuições permanecem fundamentais para compreender o fazer científico. Estudos relevantes proporcionados no início do PPGEn conduzem os mestrandos a conhecerem o percurso dos métodos científicos e aprofundarem suas leituras sobre os instrumentos de pesquisa de modo a elencar com consciência os meios mais eficientes para cada objeto pesquisado.

Para Costa e Kipnis (2014, p. 13), quatro autores podem ser destacados dentro das discussões acerca da epistemologia na pesquisa e na compreensão do fazer científico: Karl Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos e Paul Feyerabend. Popper destacou-se pelo seu conceito de falseabilidade, segundo ele, a demarcação do que é científico e o que não é, deveria ser demonstrado através da experiência:

[...] só reconhecerei um sistema como empírico ou científico se ele for possível de comprovação pela experiência. Essas considerações sugerem que deve ser tomado como critério de demarcação, não a verificabilidade, mas a falseabilidade de um sistema (Popper, 1975, p.42).

Em termos mais claros, para Popper (1975), toda teoria deve passar pelo crivo racional e a ciência avança pela provisoriedade das hipóteses (Costa e Kipnis, 2014). Thomas Kuhn (1922-1996) propõe uma diferente perspectiva em sua obra “Estrutura das revoluções científicas” (1996). Ao contrário de Popper, em que uma hipótese poderia provar-se científica ou não através da experiência, Kuhn refletiu em seu clássico a existência de um ciclo de revoluções, ou seja, ao passo que uma estrutura ou paradigma não se prova



suficiente ou eficaz, esta é abandonada em prol de outra, esse movimento de troca de paradigma se caracterizaria como uma revolução, e para Kuhn, este seria o ciclo revolucionário da ciência.

Nesse mesmo contexto, na década de 1965, em que se discutia o que era ciência e o que era empírico, Lakatos (1922-1974) apresenta uma proposta de aproximação das duas concepções anteriores, de Popper e Kuhn, a partir de duas questões: “em que sentido a ciência é empírica?” e “pode-se salvar a crítica científica do falibilismo?” (Costa e Kipnis, 2014).

Para Lakatos, os Programas de Pesquisa Científica poderiam e deveriam alterar os caminhos metodológicos e os pressupostos teóricos de suas pesquisas ao passo em que encontrasse falsificações, esse movimento permitiria mudanças no problema encontrado.

Para concluir o caminho proposto com os quatro epistemólogos, Feyerabend (1924-1994) dá início a uma polêmica com a obra “Contra o Método” (1974). É preciso compreender que ser contra o método não significa abrir mão de uma estrutura de pesquisa ou de instrumentos bem definidos e adequados ao que se pesquisa, mas admitir que diferentes métodos têm a contribuir mais do que a individualidade e a delimitação, ou seja, Feyerabend aposta na pluralidade de métodos e abordagens, permitindo à pesquisa maior alcance visto a amplitude dos diferentes instrumentos e técnicas que podem ser utilizados.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do artigo de Costa e Kipnis (2014), aliada às vivências iniciais no PPGEEn, evidenciou que o debate epistemológico é central para a construção da identidade do pesquisador e para a coerência do processo investigativo. As inquietações vividas, especialmente sobre a distinção entre epistemologia e metodologia, revelaram-se não como obstáculos individuais, mas como parte de um processo formativo compartilhado por muitos que ingressam no mestrado.

Deste modo, entendemos que a epistemologia é o alicerce que sustenta e dá coerência à nossa trajetória investigativa, permitindo que nossas escolhas teóricas e metodológicas estejam alinhadas com nossos objetos de estudo e com os contextos nos quais atuamos.



As inquietações que temos enfrentado, como as dúvidas sobre as distinções entre as pesquisas no campo do Ensino e da Educação, as dificuldades de articular teoria e prática, e especialmente o conflito conceitual frequente entre epistemologia e metodologia, não são apenas experiências isoladas. Percebemos que elas revelam uma lacuna mais ampla em nossa formação inicial: a ausência de um olhar crítico e consistente sobre os fundamentos do conhecimento que buscamos construir.

Neste aspecto, evidenciamos que essa falta de clareza pode enfraquecer a legitimidade científica da Educação, pois corremos o risco de aplicar métodos de forma mecânica, sem refletir sobre os paradigmas que os sustentam ou sobre o papel social da pesquisa que realizamos e a responsabilidade inerente aos pesquisadores que as desenvolvem.

Dessa forma, entendemos que a epistemologia não deve ser vista como um conteúdo teórico apartado de nossa prática investigativa, mas como uma ferramenta indispensável para orientar nosso fazer científico com responsabilidade, criticidade e compromisso ético. É por meio dela que conseguimos dar sentido às nossas inquietações e transformá-las em caminhos sólidos para a produção de conhecimento com relevância social, científica e educacional.

Assumir a epistemologia como eixo orientador, portanto, significa reconhecer que toda pesquisa carrega marcas do olhar do pesquisador, como propõe Minayo (2001). Longe de fragilizar a ciência, essa postura a fortalece, pois torna explícitas as escolhas teóricas e metodológicas que sustentam o estudo. As reflexões apresentadas neste ensaio podem contribuir para futuros mestrandos e para o debate sobre a formação do pesquisador em Ensino, oferecendo pistas para que outros percorram seus próprios passos de forma consciente e crítica.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O ofício de cientista: ciência da ciência e reflexividade**. Tradução de Nelson Coutinho. São Paulo: Zahar, 2003.

COSTA, Jonatas Maia da; KIPNIS, Bernardo. O debate epistemológico na formação do pesquisador da educação: reflexões a partir de alguns



epistemólogos modernos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 9- 29, jan./jun. 2014.

FEYERABEND, Paul Karl. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAKATOS, Imre. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa. In: LAKATOS, Imre.; MUSGRAVE, A. **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Editora Cultrix / Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

POPPER, Karl Raimund. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1975.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.



## PIBID E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE COMO PROFESSORA DE MATEMÁTICA

BORGES, Francisco Carpegiani Medeiros Borges<sup>1</sup>

VIANA, Andreza Emanuele Fonseca<sup>2</sup>

**Resumo:** A formação inicial de professores tem sido amplamente debatida no campo educacional, sobretudo diante da necessidade de articular os conhecimentos teóricos construídos na universidade com as demandas concretas do cotidiano da escola básica. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) destaca-se como uma política pública voltada ao fortalecimento da formação docente, ao promover a inserção antecipada dos licenciandos em escolas públicas. Este trabalho tem como objetivo analisar de que maneira a participação no PIBID contribui para a construção da identidade docente de uma licencianda em Matemática, a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar. Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado na análise reflexiva das vivências desenvolvidas ao longo da participação no programa, com base em registros como diários de campo e relatórios formativos. As análises são articuladas a referenciais teóricos que discutem formação docente, identidade profissional e saberes da prática. Os resultados evidenciam que o contato direto com a realidade escolar favorece a articulação entre teoria e prática, possibilita a ressignificação das concepções sobre o ensino de Matemática e contribui para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica sobre a docência. Observa-se que as experiências no PIBID ampliam

1 Doutor em Matemática Aplicada, Docente do curso de Licenciatura em Matemática, Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), *Campus* Ministro Reis Velloso, [carpegiani@ufdpar.edu.br](mailto:carpegiani@ufdpar.edu.br)

2 Graduada em Licenciatura em Matemática, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), *Campus* Ministro Reis Velloso, [andrezaviana@ufdpar.edu.br](mailto:andrezaviana@ufdpar.edu.br)





a compreensão da docência como uma prática social complexa, marcada por desafios pedagógicos, éticos e humanos. Conclui-se que o PIBID se consolida como um espaço formativo fundamental na formação inicial de professores, contribuindo significativamente para a construção de uma identidade docente comprometida com a educação pública, com a reflexão sobre a prática.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores; identidade docente; prática pedagógica; ensino de Matemática.

**Abstract:** Initial teacher education has been widely discussed in the educational field, particularly regarding the need to articulate theoretical knowledge developed at universities with the concrete demands of everyday life in basic education schools. In this context, the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) stands out as a public policy aimed at strengthening teacher education by promoting the early insertion of undergraduate students into public schools. This paper aims to analyze how participation in PIBID contributes to the construction of the teaching identity of a pre-service Mathematics teacher, based on experiences lived in school settings. The study is characterized as a qualitative experience report, grounded in reflective analysis of activities developed throughout participation in the program, drawing on records such as field journals and formative reports. The analysis is articulated with theoretical frameworks that discuss teacher education, professional identity, and practical knowledge. The findings indicate that direct contact with school reality fosters the integration of theory and practice, enables the re-signification of conceptions about Mathematics teaching, and supports the development of a reflective and critical stance toward teaching. The experiences within PIBID broaden the understanding of teaching as a complex social practice, marked by pedagogical, ethical, and human challenges. It is concluded that PIBID consolidates itself as a fundamental formative space in initial teacher education, contributing significantly to the construction of a teaching identity committed to public education, reflective practice, and the ethical responsibility inherent in the teaching profession, within contemporary debates on equity, professionalism, and quality in Mathematics education contexts.

**Keywords:** initial teacher education; teaching identity, pedagogical practice, mathematics teaching.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem se constituído como um campo de amplos debates no âmbito educacional, especialmente no que se refere à distância entre os conhecimentos teóricos construídos na universidade e as demandas concretas do cotidiano da escola básica. Em muitos cursos de licenciatura, essa formação ainda se organiza de modo predominantemente teórico, o que pode dificultar a compreensão da complexidade do trabalho docente e das múltiplas dimensões que atravessam a prática pedagógica.

Diante desse cenário, políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação docente têm buscado promover a aproximação entre universidade e escola desde os primeiros períodos da graduação. Nesse contexto, destaco o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção antecipada dos licenciandos no contexto das escolas públicas da educação básica. A participação no programa tem possibilitado o contato direto com a realidade escolar e estimulado reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem ainda durante a trajetória formativa.

Ao longo da minha participação no PIBID, percebi que o programa se configura como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, permitindo vivenciar experiências pedagógicas concretas antes mesmo da realização dos estágios supervisionados obrigatórios. Essas vivências têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, para a compreensão dos desafios presentes na educação pública e para a construção de uma visão mais ampla acerca do trabalho docente. Essa compreensão dialoga com Nóvoa (1992), ao afirmar que a identidade profissional do professor não se constrói apenas pela acumulação de conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, pelas experiências vividas e pelas reflexões realizadas sobre a prática.

Nessa perspectiva, compreendo a formação docente como um processo contínuo e reflexivo, no qual os saberes profissionais se constituem a partir da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, conforme destaca Tardif (2014). Assim, a vivência no PIBID tem contribuído para que eu compreenda a docência



como uma prática social complexa, que exige reflexão crítica, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a educação pública.

No contexto específico do ensino de Matemática, essas reflexões tornam-se ainda mais relevantes, uma vez que, durante as experiências vivenciadas nas escolas públicas, observei que muitos estudantes apresentam dificuldades relacionadas à compreensão de conceitos matemáticos fundamentais, à interpretação de problemas e ao desenvolvimento do raciocínio lógico. Tais desafios evidenciam que o ensino da Matemática exige do professor não apenas domínio do conteúdo, mas também a capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado à realidade dos estudantes.

Diante dessas considerações e a partir das experiências vivenciadas ao longo da minha participação no programa, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a construção da minha identidade docente enquanto licencianda em Matemática? Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar de que maneira a participação no PIBID contribui para a construção da minha identidade docente, a partir das experiências vivenciadas no contexto da escola pública, discutindo como essas vivências favorecem a articulação entre formação acadêmica e prática pedagógica.

## **2 METODOLOGIA**

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado na análise reflexiva das vivências que desenvolvi no âmbito do Subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar). Essa abordagem metodológica mostrou-se adequada ao objetivo do estudo, uma vez que busquei analisar de que maneira a participação no PIBID contribuiu para a construção da minha identidade docente, compreendida como um processo contínuo, subjetivo e situado no contexto da escola pública.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais a partir dos significados que atribuí



às experiências vivenciadas no contexto escolar. Conforme destacam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa permite analisar processos formativos considerando as percepções, interações e reflexões construídas no cotidiano das práticas educativas, aspecto central para a compreensão da identidade docente em formação.

As experiências analisadas foram desenvolvidas em escolas públicas da rede estadual de educação básica vinculadas ao programa, nas quais participei de atividades de observação de aulas, monitorias pedagógicas, acompanhamento de estudantes, planejamento de ações educativas e participação em iniciativas voltadas à recomposição da aprendizagem na disciplina de Matemática. Essas vivências possibilitaram o contato direto com diferentes dimensões do trabalho docente e com os desafios presentes no cotidiano da escola pública.

A produção dos dados ocorreu por meio de registros reflexivos, elaborados ao longo da minha participação no programa, incluindo diários de campo e relatórios mensais encaminhados à coordenação do núcleo. Esses registros constituíram-se como instrumentos formativos e analíticos, permitindo revisitar as experiências vivenciadas, identificar mudanças de percepção e refletir sobre o processo de transição do olhar de estudante para o de futura professora.

A análise das vivências foi realizada de forma interpretativa, à luz de referenciais teóricos que discutem formação docente, identidade profissional e saberes da prática, especialmente as contribuições de Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Freire (1996). A articulação entre experiência e teoria possibilitou compreender como as práticas vivenciadas no PIBID contribuíram para a construção da minha identidade docente, evidenciando o papel do programa como um espaço formativo fundamental na formação inicial de professores de Matemática.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise das experiências vivenciadas ao longo da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) evidencia que a construção da identidade docente enquanto licencianda em Matemática constitui-se como um processo contínuo, reflexivo e situado, profundamente marcado pelo contato direto com o cotidiano da escola pública. Essa



construção não se dá de forma espontânea ou apenas pela assimilação de conteúdos teóricos, mas emerge da articulação entre experiências concretas, saberes acadêmicos e reflexão sistemática sobre a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o PIBID se configura como um espaço formativo privilegiado, no qual a docência passa a ser compreendida para além de uma atividade técnica, assumindo o caráter de prática social complexa. Esse fato dialoga com Nóvoa (1992), ao afirmar que a identidade profissional do professor se constrói por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, e com Arroyo (2000), ao destacar que tornar-se professor é um processo histórico e relacional, construído nas experiências vividas no interior da escola.

Além disso, as vivências proporcionadas pelo programa reforçam a compreensão defendida por Pimenta (2012), segundo a qual a formação docente deve promover a unidade entre teoria e prática, superando concepções fragmentadas que dissociam o saber acadêmico do fazer pedagógico. Nesse sentido, o PIBID possibilita a construção de sentidos para a docência ainda na formação inicial, favorecendo a compreensão do trabalho docente em sua complexidade.

Para fins de análise, a discussão organiza-se em três eixos: o contato com a realidade escolar e a transição do olhar de estudante para o de professora; a ressignificação das concepções sobre o ensino de Matemática; e o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica sobre a docência.

### **3.1 O CONTATO COM A REALIDADE ESCOLAR E A TRANSIÇÃO DO OLHAR DE ESTUDANTE PARA O DE PROFESSORA**

A inserção no cotidiano da escola (pública), proporcionada pelo PIBID desde os primeiros períodos da licenciatura, revelou-se fundamental para o processo de construção da identidade docente. O contato direto com a rotina escolar me permitiu vivenciar diferentes dimensões do processo educativo antes do início da minha vida profissional.

Durante a atuação no programa participei de atividades como: observação das aulas da professora supervisora, monitorias com estudantes, planejamento pedagógico e ações voltadas à recomposição da aprendizagem em matemática. Isso contribuiu para uma compreensão mais concreta da





realidade da escola pública e dos desafios enfrentados pelo professor nos processos de ensino e aprendizagem.

O primeiro contato com a sala de aula foi marcado por sentimentos de estranhamento diante da complexidade da dinâmica escolar. O barulho constante da turma, as dificuldades relacionadas ao controle dos alunos e a intensidade do cotidiano escolar provocaram reflexões sobre as minhas práticas como futura professora.

Essas experiências me mostraram que o trabalho docente envolve desafios que vão além da transmissão de conteúdos, especialmente no que se refere à gestão da turma, às relações interpessoais e às múltiplas demandas que atravessam o trabalho docente (organização das atividades, mediação do conhecimento etc.). Além disso, contribuíram para a superação de uma visão idealizada da docência, permitindo compreender que o trabalho do professor envolve decisões constantes, incertezas e a necessidade de interpretar situações concretas. Tal compreensão aproxima-se da concepção de profissional reflexivo defendida por Schön (2000), ao afirmar que o professor enfrenta situações singulares e instáveis, exigindo reflexão no próprio curso da ação.

Ao longo das vivências no programa, tornou-se possível reconhecer a transição gradual do olhar de estudante para o de futura professora, processo que implicou assumir responsabilidades pedagógicas e reconhecer-se como sujeito da prática docente. Estar naquele espaço, observando a atuação da professora supervisora e imaginando o momento em que seria necessário assumir a posição de professora, despertou questionamentos sobre como eu lidaria com situações semelhantes no futuro. Conforme destaca Nóvoa (1992), a identidade profissional não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas pela reflexão sobre a prática e pela experiência vivida. Arroyo (2000) complementa essa compreensão ao afirmar que a docência se constrói na convivência com os sujeitos da escola, em um processo marcado por aprendizagens humanas e profissionais.

Nesse movimento, as experiências do PIBID também dialogam com Pimenta (2012), ao evidenciar que a aproximação com a realidade escolar possibilita ao licenciando e licencianda compreender o sentido social da profissão docente, favorecendo a construção de uma identidade profissional comprometida com a educação pública e com os sujeitos que dela participam.



## 3.2 RESSIGNIFICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA

Outro aspecto central evidenciado nas experiências analisadas refere-se à ressignificação das concepções sobre o ensino de Matemática. Ao acompanhar a atuação da professora supervisora percebi que as práticas pedagógicas dela eram mais dinâmicas. Utilizava jogos como estratégia para o ensino de matemática e buscava desenvolver atividades que estimulassem mais participação dos estudantes. Além disso, em algumas ocasiões, os alunos também participaram de atividades fora do espaço tradicional da sala de aula, como aula de campo e momentos de aprendizagem em outros ambientes. Isso me ajudou a compreender que o ensino de Matemática pode assumir uma perspectiva mais dialógica, contextualizada e significativa, rompendo com modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdo.

As dificuldades apresentadas pelos estudantes: lacunas conceituais; insegurança diante do raciocínio lógico e dificuldades de interpretação, evidenciaram que o ensino da Matemática exige sensibilidade pedagógica e estratégias que considerem os saberes prévios e as realidades socioculturais dos alunos. Essa compreensão dialoga com Freire (1996), ao defender que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção.

Nesse contexto, as experiências vivenciadas no PIBID reforçaram a compreensão de que o professor precisa mobilizar diferentes saberes e estratégias pedagógicas. Conforme aponta Perrenoud (2002), ensinar implica agir em contextos marcados pela urgência e pela incerteza, exigindo do professor competências que lhe permitam adaptar sua prática às necessidades concretas dos estudantes.

Além disso, conforme destaca Tardif (2014), os saberes docentes se constituem na articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências da prática. Pimenta (2012) contribui para essa discussão ao enfatizar que é na reflexão sobre a prática que o professor atribui sentido aos conhecimentos teóricos, ressignificando-os a partir das demandas reais do cotidiano escolar. Assim, as experiências no PIBID favoreceram a construção de uma identidade docente comprometida com práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas e socialmente referenciadas.



### **3.3 DESENVOLVIMENTO DE UMA POSTURA REFLEXIVA E CRÍTICA SOBRE A DOCÊNCIA**

A participação no PIBID também favoreceu o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica sobre a docência, elemento central no processo de construção da identidade profissional. A elaboração de diários de campo e relatórios reflexivos possibilitou revisitar as experiências vivenciadas, identificar aprendizagens construídas ao longo do percurso formativo e reconhecer mudanças na forma de compreender o papel do professor.

Essa prática reflexiva permitiu compreender que a docência exige análise constante da própria ação pedagógica e das condições concretas em que ela se realiza. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de reflexão profissional defendida por Schön (2000), segundo a qual é refletindo sobre a ação que o professor se torna capaz de transformá-la.

Outro aspecto relevante observado durante a participação no programa refere-se aos desafios enfrentados na implementação do ensino em tempo integral nas escolas públicas. Embora essa proposta tenha como objetivo ampliar as oportunidades educativas dos estudantes, na prática foi possível perceber que grande parte do tempo adicional permanece concentrada em aulas convencionais dentro da sala. Em muitos momentos, os alunos permaneciam longos períodos sentados assistindo às aulas, alternando apenas entre os momentos de estudo, lanches e refeições, retornando posteriormente para novas atividades em sala. Para que o tempo extra seja significativo, a Matemática deve ser apresentada como uma área de investigação, onde o aluno é provocado a abandonar a postura de espectador passivo para assumir o papel de sujeito que interage, questiona e propõe soluções.

Ao refletir sobre o ensino em tempo integral percebi que a ampliação do tempo escolar não garante, por si só, uma aprendizagem significativa, reforçando a compreensão de que a qualidade das práticas pedagógicas é determinante para o processo educativo. Essa constatação dialoga com Perrenoud (2002), ao destacar a responsabilidade ética do professor diante das aprendizagens dos estudantes, e com Pimenta (2012), ao afirmar que a prática docente deve ser permanentemente problematizada à luz de seus objetivos formativos.



Dessa forma, as experiências vivenciadas no PIBID contribuíram para a consolidação de uma identidade docente marcada pela reflexão crítica, pelo compromisso ético com a educação pública e pela compreensão de que o ensino da Matemática deve promover autonomia, raciocínio lógico e curiosidade intelectual. Conforme destaca Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, princípio que passou a orientar a minha compreensão sobre a docência ao longo da participação no programa.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho teve como propósito analisar de que maneira a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribuiu para a construção da minha identidade docente enquanto licencianda em Matemática, a partir das experiências vivenciadas no contexto da escola pública. A análise dessas vivências permitiu compreender que a identidade docente se constitui como um processo contínuo, marcado por experiências concretas, reflexões sistemáticas e pela articulação entre conhecimentos teóricos e práticos.

Os resultados evidenciaram que a inserção no cotidiano escolar desde os primeiros períodos da licenciatura favoreceu a transição do meu olhar de estudante para o de futura professora, possibilitando reconhecer a docência como uma prática complexa que envolve não apenas o domínio do conteúdo, mas também a gestão da sala de aula, a compreensão das realidades escolares e a mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, compreendo que o PIBID se configurou como um espaço formativo fundamental para a construção de uma identidade docente mais consciente, crítica e comprometida com a educação pública.

No que se refere ao ensino de Matemática, as experiências vivenciadas no programa contribuíram significativamente para a resignificação das minhas concepções sobre a disciplina, rompendo com uma visão estritamente técnica e valorizando práticas pedagógicas mais interativas, dialógicas e contextualizadas. O contato com diferentes metodologias e com as dificuldades reais enfrentadas pelos estudantes reforçou a compreensão de que o ensino da Matemática exige sensibilidade pedagógica, escuta atenta e estratégias que promovam o desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia dos alunos.



Além disso, a utilização de registros reflexivos, como diários de campo e relatórios, favoreceu o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva sobre a minha própria prática, elemento central no processo de construção da identidade docente. Conforme apontam os referenciais teóricos que fundamentam este estudo, a identidade profissional do professor se constrói na reflexão sobre a ação, aspecto que se consolidou ao longo da minha participação no PIBID.

Dessa forma, ao responder ao problema de pesquisa proposto, concluo que a participação no PIBID contribuiu de maneira significativa para a construção da minha identidade docente na formação inicial de professora de Matemática, ao possibilitar experiências formativas que articulam teoria e prática, promovem a reflexão crítica e fortalecem o compromisso ético com a educação pública. O programa não apenas antecipa o contato com a realidade escolar, mas se constitui como um espaço formativo que influencia diretamente a forma como compreendo a docência e me reconheço como futura professora de Matemática.

## 5 AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). À Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar) pelo suporte institucional e ao meu coordenador de área, professor Francisco Carpegiani Medeiros Borges, pela orientação e contribuições no desenvolvimento deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.





NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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



## DA IDEALIZAÇÃO NAS CARTAS DE INTENÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO NOS RELATÓRIOS FINAIS DE BOLSISTAS DO PIBID-UEFS

CAMPOS, Roberto Rodrigues<sup>1</sup>

SANTOS JUNIOR, Luis Henrique Pereira dos<sup>2</sup>

**Resumo:** A formação docente constitui um processo dinâmico de construção identitária, atravessado pela tensão entre as expectativas iniciais sobre a docência e as experiências concretas vivenciadas no espaço escolar. Este estudo busca compreender como as experiências formativas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribuem para a construção da identidade docente de licenciandos do Subprojeto Língua Inglesa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Adotou-se uma abordagem qualitativa e descritiva, ancorada nos estudos sobre formação docente e narrativas na educação (Camargo, 2012; Delory-Momberger, 2015), com recurso ao método autobiográfico (Souza, 2006; Josso, 2007) para análise documental de cartas de intenção e relatórios finais de quatro bolsistas, identificadas como Bolsistas A, B, C e D. A análise evidenciou que os licenciandos ingressaram no programa com concepções idealizadas da docência e que o contato com a realidade escolar produziu deslocamentos significativos nessas percepções. Para a Bolsista A, o PIBID confirmou e ampliou suas expectativas pedagógicas; para a Bolsista B, representou um processo de redescoberta identitária, transformando motivações inicialmente externas em compromisso genuíno com a docência; para as Bolsistas

1 Doutorando em Estudo de Linguagens (PPGEL-UNEB), Professor Assistente do Departamento de Letras e Artes (DLA-UEFS), Bolsista Coordenador de Área do Subprojeto Língua Inglesa (PIBID-UEFS), Universidade Estadual de Feira de Santana, rrcampos@uefs.br.

2 Graduando em Licenciatura em Letras – Inglês (UEFS), Bolsista ID do Subprojeto Língua Inglesa (PIBID-UEFS), Universidade Estadual de Feira de Santana, luishenriquesantos0798@gmail.com.



C e D, a experiência revelou dimensões afetivas e socioculturais do ensino não previstas em suas projeções iniciais (Tardif; Lessard, 2008; Aragão, 2010). A tensão entre expectativa e realidade se configura como elemento estruturante da identidade profissional docente, reafirmando a relevância das narrativas autobiográficas como instrumentos de formação e de compreensão dos processos de aprender a ensinar.

**Palavras-chave:** Narrativas autobiográficas; Identidade docente; Formação inicial; Iniciação à docência; Ensino de inglês.

**Abstract:** Teacher education is a dynamic process of identity construction, shaped by the tension between initial expectations about teaching and the concrete experiences lived within school settings. This study aims to understand how the formative experiences of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribute to the construction of teaching identity among pre-service teachers enrolled in the English Language subproject at the Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A qualitative and descriptive approach was adopted, grounded in studies on teacher education and educational narratives (Camargo, 2012; Delory-Momberger, 2015), drawing on the autobiographical method (Souza, 2006; Josso, 2007) for documentary analysis of intention letters and final reports produced by four scholarship holders, identified as Scholars A, B, C and D. The analysis revealed that the pre-service teachers entered the program with idealized conceptions of teaching and that contact with school reality produced significant shifts in these perceptions. For Scholar A, PIBID confirmed and expanded her pedagogical expectations; for Scholar B, it represented a process of identity rediscovery, transforming initially external motivations into a genuine commitment to teaching; for Scholars C and D, the experience revealed affective and sociocultural dimensions of teaching not anticipated in their initial projections (Tardif; Lessard, 2008; Aragão, 2010). The tension between expectation and reality thus emerges as a structuring element of professional teaching identity, reaffirming the relevance of autobiographical narratives as instruments of teacher education and of understanding the processes of learning to teach.

**Keywords:** Autobiographical narratives; Teacher identity; Pre-service teacher education; Teaching initiation; English language teaching.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente é, antes de tudo, uma travessia entre o ideal e o real, um percurso no qual o professor em construção confronta as projeções de um futuro pedagógico com as contingências da sala de aula. No Brasil, a articulação entre universidade e escola básica tem sido tema de debates recorrentes, especialmente no que tange à formação inicial de professores. Diante de um cenário educacional atravessado por precariedade estrutural, cujas marcas se inscrevem nas desigualdades que organizam o cotidiano escolar e nos impasses que atravessam o fazer docente, a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se configura como um espaço estratégico para tensionar o descompasso entre a formação acadêmica e a prática docente. Nesse contexto, as narrativas autobiográficas dos licenciandos se tornam registros fundamentais, pois permitem acessar, de forma subjetiva e analítica, o impacto das vivências na construção da identidade profissional do professor.

É nesse espaço dialógico entre expectativa e realidade que esta pesquisa se insere. Buscamos analisar, à luz das narrativas autobiográficas, como os bolsistas do PIBID-UEFS constroem suas percepções sobre o ensino e sobre si mesmos como futuros docentes. Para isso, comparamos as cartas de intenção escritas durante o processo seletivo do programa com os relatórios finais elaborados ao término da experiência. Ao examinar esses documentos, é possível observar como os licenciandos expressam inicialmente um idealismo que, ao longo do percurso formativo, é tensionado pelos desafios da sala de aula. A escola, muitas vezes romantizada nas expectativas, revela-se um espaço de enfrentamentos, adaptações e aprendizados que desafiam o docente em formação.

A problemática que orienta esta investigação emerge do modo como as narrativas autobiográficas dos bolsistas do PIBID-UEFS dão a ver o descompasso entre as expectativas construídas em torno da docência e as experiências efetivamente vividas no cotidiano escolar, movimento que conduz ao objetivo central do estudo, voltado à análise das experiências formativas no âmbito do PIBID como processo de constituição da identidade docente dos licenciandos, tal como se evidencia nas transformações que atravessam seus percursos e reconfiguram seus modos de se relacionar com a profissão.



## 2 METODOLOGIA

A investigação se inscreve no campo qualitativo, mobilizando uma abordagem de caráter descritivo ancorada nos estudos sobre formação docente e narrativas na educação (Josso, 2007; Camargo, 2012; Delory-Momberger, 2015). O material empírico é constituído por cartas de intenção e relatórios finais produzidos por bolsistas do PIBID-UEFS, tomados aqui como práticas discursivas nas quais se entrelaçam dimensões subjetivas da formação e as condições concretas do exercício docente. Nesse enquadramento, a análise narrativa desloca o foco da simples identificação de conteúdos para os modos pelos quais os sujeitos elaboram suas experiências ao longo do percurso formativo, tornando visíveis os processos de construção de sentido implicados nessas narrativas.

A pesquisa se desenvolve no âmbito do projeto *Narrativas (auto)biográficas de professores de inglês integrados na Educação Básica: percepções sobre experiências de cooperação profissional Universidade-Escola*, no qual se examinam os deslocamentos produzidos pela inserção dos licenciandos no espaço escolar. O recorte adotado permite acompanhar o trânsito entre expectativas iniciais, registradas nas cartas de intenção, e as leituras retrospectivas presentes nos relatórios finais, evidenciando transformações nas formas de implicação com a docência, que se reconfiguram ao longo do percurso. Esse enquadramento se alinha ao que Campos (2024, p. 364), em publicação anterior, descreve como o esforço do PIBID-UEFS em fazer “com que a Universidade assuma um compromisso, uma parceria com a Escola Básica, inserindo estudantes [...] na sala de aula, em processo de trabalho formativo-colaborativo, onde [...] possam conhecer o fazer docente tal como ele se apresenta na prática”.

Mais do que descrever trajetórias individuais, o estudo busca apreender regularidades e tensões que atravessam a formação inicial, tomando as narrativas como espaço de elaboração de sentido e como lugar onde se inscrevem condicionantes institucionais e sociais. Nessa direção, o interesse recai menos sobre a veracidade factual dos relatos e mais sobre aquilo que eles revelam acerca dos processos de constituição docente em contextos concretos de atuação.

A escolha pelo método autobiográfico ancora-se na compreensão de que as narrativas de si constituem, ao mesmo tempo, instrumento de





pesquisa e dispositivo de formação. Conforme Souza (2006, p. 46), trata-se de “compreender as relações entre o vivido e os fundamentos que estruturam e demarcam a opção e a aprendizagem do exercício docente”. Nessa perspectiva, a identidade profissional docente não surge de maneira instantânea ou isolada, mas como um reflexo das vivências acumuladas ao longo da trajetória – um processo que Josso (2007, p. 420) define como “conceber a construção da identidade [...] como um conjunto complexo de componentes”, elaborado por meio das atividades, contextos e situações que o sujeito considera formadoras. É nesse movimento que “o ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos e significando novas rotas a percorrer” (Kolb-Bernardes; Velloso, 2015b, p. 238). Documentos como cartas de intenção e relatórios finais não são, portanto, meros registros burocráticos, mas práticas de escrita de si que possibilitam aos futuros docentes ressignificar suas experiências e desenvolver um olhar mais crítico sobre seu papel na educação (Camargo, 2012).

O *corpus* é composto por cartas de intenção e relatórios finais de quatro bolsistas do Subprojeto Língua Inglesa do PIBID-UEFS, identificados como Bolsista A, Bolsista B, Bolsista C e Bolsista D, em conformidade com os princípios éticos de anonimização. Produzidos em momentos distintos da trajetória formativa, esses documentos possibilitam uma leitura longitudinal das narrativas, permitindo observar como as experiências vividas incidem sobre as formas de perceber e se posicionar diante da docência, produzindo deslocamentos ao longo da trajetória formativa.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que mais nos chamou atenção foi o choque entre o idealismo inicial e a realidade escolar. Nas cartas de intenção, os bolsistas expressam uma visão quase utópica da docência, na tentativa de elaborar um “documento no qual a pessoa deve declarar seus propósitos, objetivos, finalidades, de forma a persuadir o destinatário de que o candidato possui os requisitos necessários e pertinentes para ser selecionado para o projeto ou função almejada” (Dantas, 2022, p. 58). “Quero fazer a diferença”, “Acredito que a educação transforma vidas”, “Pretendo inovar no ensino de inglês” – essas



são algumas das frases recorrentes nos textos analisados. Essas declarações revelam uma crença forte na figura do professor como um agente de mudança, alguém que chega à escola para revolucionar práticas e impactar alunos de maneira decisiva. Essa visão, embora extremamente válida e necessária, muitas vezes não considera a complexidade do ambiente escolar. Tardif e Lessard (2008) alertam que a formação teórica do professor oferece um arcabouço fundamental, mas é no enfrentamento da realidade prática que ele desenvolve os saberes experienciados, aqueles que realmente moldam sua atuação profissional.

Ao lermos os relatórios finais, percebemos que a experiência no PIBID funcionou como um rito de passagem, pois, ao escrevermos nossos relatórios, “somos forçados a rever nossa atuação educacional, bem como nossos planos de ensino, materiais didáticos, recursos pedagógicos e documentos oficiais que orientam nosso trabalho” (Jordão; Martinez, 2015, p. 65). Muitos bolsistas mencionam a frustração ao se depararem com turmas desmotivadas, com a falta de recursos e até mesmo com a resistência dos próprios alunos ao ensino de inglês. Aragão (2010) destaca que o ensino não é apenas uma prática racional e técnica; ele é, sobretudo, um processo afetivo, onde as crenças e sentimentos dos professores interagem com as dos alunos, influenciando diretamente a dinâmica da sala de aula.

No início, muitos bolsistas relatam um sentimento de impotência diante da apatia dos alunos. À medida que se implicam em novas estratégias e ajustam suas práticas em diálogo com os supervisores, passam a reconhecer deslocamentos no cotidiano da sala de aula, ainda que sutis, mas significativos para quem vive o trabalho docente. Esse movimento inscreve a experiência do PIBID como um espaço formativo que exige disponibilidade para lidar com incertezas e reelaborar modos de agir. Nos relatos finais, o ideal de transformação se reconfigura à medida que se ancora em experiências concretas, em consonância com a reflexão de Delory-Momberger (2015), para quem as narrativas autobiográficas servem como instâncias de elaboração de sentido.

Nesse ponto, os relatos indicam um movimento recorrente em que o choque inicial com a realidade escolar convive com a permanência do desejo de seguir na docência. Esse deslocamento tensiona a relação entre experiência e constituição da identidade profissional, pois, como argumentam



Kolb-Bernardes e Velloso (2015a, p. 249), a formação docente se constitui como processo em que pensar sobre memória equivale a pensar sobre “escritas de si, nos ensinando a possibilidade de reinventar os gestos e de renascer”. Nos relatos, a docência deixa de ser concebida como domínio de conteúdo e passa a se inscrever em um campo mais amplo de relações e exigências que atravessam o cotidiano escolar. Por isso, acreditamos que essa tomada de consciência seja um dos maiores legados do PIBID.

Os relatos indicam que o idealismo dos bolsistas se reconfigura ao longo do contato com a realidade escolar, adquirindo novas inflexões. Nesse processo, a docência emerge como campo atravessado por permanências e deslocamentos, no qual o desejo de transformação se reinscreve em condições concretas de atuação. Essa dinâmica se torna visível nos depoimentos, que revelam percursos distintos: em alguns casos, a experiência no PIBID intensifica o investimento na docência; em outros, expõe fraturas que levam ao questionamento da própria escolha profissional. O contraste entre esses relatos evidencia o quanto a experiência prática pode atuar tanto como catalisadora de motivação quanto como desencadeadora de dúvidas e inseguranças, oscilando entre o entusiasmo da realização e o desalento das frustrações.

A Bolsista A iniciou sua participação no PIBID-UEFS imbuída de um desejo claro: inovar. Em sua carta de intenção, expressa a ambição de implementar “oficinas pedagógicas, que promovam atividades práticas e lúdicas, que trabalhem com as quatro principais habilidades da língua inglesa, fazem parte do meu projeto de contribuição para o PIBID” (Bolsista A, *sic*). No caso da Bolsista A, o choque entre teoria e prática foi menos abrupto. Seu relatório final revela que conseguiu concretizar seus planos e, mais do que isso, ampliá-los, uma vez que esteve “envolvida em uma variedade de atividades, incluindo a condução de oficinas educativas que trabalharam com as habilidades de *listening, speaking, reading e writing*, promovendo uma abordagem mais dinâmica e interativa para o aprendizado do inglês” (Bolsista A, *sic*)

Nesse caso, o foco recai sobre os efeitos da experiência na formação da bolsista, que, ao planejar e conduzir as oficinas, passa a reconhecer a centralidade de metodologias ativas no ensino de línguas. Agora, se, para a Bolsista A, o PIBID agiu como confirmação de um percurso já insinuado, na



trajetória da Bolsista B o que se observa é um deslocamento mais profundo, marcado por tensões entre expectativa e experiência. Sua carta de intenção projeta o programa como espaço de crescimento e aprendizagem, ancorado em uma visão ainda idealizada da docência:

O Programa de Iniciação à Docência será uma experiência de grande aprendizagem para minhas licenciaturas como professora de língua inglesa, onde exigirá um constante cenário de trocas e, ao mesmo tempo, um ambiente dinâmico e único, o que me proporcionará conhecimentos singulares para minha vida profissional após o PIBID. (Bolsista B, *sic*).

Ao longo do percurso, essa expectativa encontra a materialidade da prática e se reconfigura, abrindo espaço para um reposicionamento mais complexo diante da profissão. No relatório final, a experiência aparece atravessada por uma inflexão significativa: a docência deixa de ser horizonte idealizado e passa a ser elaborada a partir de motivações e conflitos antes não tematizados. A própria bolsista explicita esse deslocamento ao reconhecer que sua entrada no programa não se vinculava inicialmente a um projeto de docência: “Eu não queria aprender inglês com perfeição, eu queria aprender a me comunicar. Também nunca passou em minha mente trabalhar com o inglês” (Bolsista B, *sic*). Esse movimento inscreve sua trajetória no que Kolb-Bernardes e Velloso (2015a, p. 249) compreendem como “reconhecer-se incompleto”, em que a formação se constitui na tensão entre expectativas prévias e experiências que desestabilizam certezas. Nesse processo, o que estava dado como provisório passa a atuar como campo de descoberta e implicação.

A reconfiguração se aprofunda quando a bolsista passa a atribuir novos sentidos à docência, articulando experiência pedagógica e compromisso social: “Hoje desejo ser professora por acreditar que a educação pode salvar e confiar que posso ajudar pessoas se eu conseguir alcançá-las com o ensino de inglês” (Bolsista B, *sic*). Essa inflexão também atravessa sua compreensão do ensino de línguas, que deixa de se restringir ao domínio técnico e se inscreve em uma perspectiva mais situada, como evidencia ao afirmar que “ao trabalhar cultura brasileira a partir da língua inglesa, precisamos desconstruir seu caráter de língua estrangeira [...] para que possa ser visto com mais pertencimento pelos estudantes” (Bolsista B, *sic*). A



trajetória de B explícita, assim, um processo de constituição docente que se dá na negociação entre saberes e experiência, em consonância com Tardif e Lessard (2008), para quem a prática pedagógica se constrói no encontro entre o que se aprende e o que se vive.

A trajetória da Bolsista C evidencia um percurso atravessado por tensões entre expectativa e experiência, em que a docência se desloca de um horizonte idealizado para um campo mais complexo de atuação. Sua carta de intenção projeta o inglês como língua de circulação ampliada e vetor de oportunidades, ao afirmar que “o inglês é uma língua franca, portanto, é um idioma necessário para proporcionar oportunidades e novas possibilidades no cotidiano, principalmente nas mídias digitais.” (Bolsista C, *sic*). Esse enquadramento inicial sustenta uma visão orientada à aplicabilidade do ensino, ainda pouco atravessada pelas contingências do espaço escolar.

No contato com a prática, a experiência passa a ser reorganizada por demandas que excedem essa projeção inicial. A dinâmica da sala de aula, especialmente no contexto do Ensino Médio, impõe desafios relacionados ao engajamento dos estudantes e à mediação pedagógica em um cenário marcado pela circulação acelerada de conteúdos digitais – “consequência do período pós-pandêmico, ocasionando na falta de participação e interesse por conta do consumo de conteúdos rápidos influenciado pelo constante uso da internet” (Bolsista C, *sic*). Nesse processo, a dimensão afetiva emerge como elemento constitutivo do trabalho docente, incidindo diretamente sobre as possibilidades de aprendizagem, uma vez que ela acredita que “a afetividade impacta em uma melhoria da aprendizagem por causar conforto nos discentes.” (Bolsista C, *sic*).

A elaboração dessa experiência conduz a uma compreensão da docência como processo em construção, atravessado por ajustes, deslocamentos e reconfigurações identitárias. A própria bolsista sintetiza esse movimento ao registrar:

Por conta desse contato com o papel de ‘ser professora’, enxergo esse processo de formação como a construção de uma personagem - que através da jornada de erros e acertos, transforma-se em um espaço de desenvolvimento para lidar com as diferentes situações que estamos sujeitos dentro da sala de aula.” (Bolsista C, *sic*)





A imagem mobilizada explicita uma formação que se dá na prática, em permanente negociação com as situações vividas, onde o fazer docente se constitui menos como aplicação de um modelo prévio e mais como elaboração situada.

A trajetória da Bolsista D se inicia com expectativas orientadas por uma compreensão ampliada do PIBID como espaço de desenvolvimento acadêmico e profissional. Em sua carta de intenção, o programa aparece como instância de aprimoramento das habilidades docentes e de aproximação com as realidades do ensino: “O PIBID será uma oportunidade para aprimorar minhas habilidades e capacidades, além de proporcionar uma experiência que me ajudará a me tornar uma professora mais preparada e consciente das realidades do ensino.” (Bolsista D, *sic*). Esse enquadramento inicial projeta a docência como campo de preparação, ainda estruturado por uma expectativa de domínio progressivo das exigências da prática.

No decorrer da experiência, esse horizonte se reconfigura à medida que a bolsista se depara com situações que tensionam essa projeção inicial, deslocando o foco para dimensões que excedem o planejamento e o conteúdo programático. O contato com turmas heterogêneas e, em especial, a vivência com um aluno autista não verbalizado, inscrevem a docência em um campo que exige sensibilidade pedagógica e abertura a estratégias inclusivas:

Ao vivenciar o cotidiano de uma escola, percebi o quão desafiador é o trabalho do professor. A experiência prática de dar aulas, planejar atividades e interagir com os alunos proporcionou uma visão mais nítida do que envolve ser um professor. (Bolsista D, *sic*).

Percebemos, em seu relato, que sua experiência no PIBID aparece como instância de reconfiguração do olhar sobre o trabalho docente. Ao longo do programa, sua percepção do papel docente expandiu-se, deixando de ser apenas uma questão de planejamento e transmissão de conhecimento para se tornar uma prática ancorada no contexto sociocultural dos alunos.

Os casos de A, B, C e D indicam que a experiência formativa no PIBID-UEFS assume configurações distintas entre os bolsistas. Em A, o programa se articula a expectativas já delineadas, enquanto, em B, a experiência se desdobra como processo de reconfiguração identitária; nas trajetórias de C e D, a docência se constitui no enfrentamento de demandas concretas do



cotidiano escolar, que deslocam percepções e reorganizam modos de atuação. Esse conjunto explicita a formação docente como campo atravessado por percursos singulares, marcados por deslocamentos que se inscrevem no próprio fazer pedagógico. As narrativas autobiográficas analisadas evidenciam, assim, a centralidade da experiência prática na constituição da identidade docente, tornando visíveis formas de implicação com a docência que se transformam no encontro com as condições reais de ensino.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, analisamos as narrativas autobiográficas dos bolsistas do PIBID-UEFS, evidenciando as tensões entre expectativas formativas e a realidade concreta da escola. Os relatos evidenciam a formação docente como um processo dinâmico, não linear, atravessado por desafios e por continuas reconfigurações de sentido.

Se a sala de aula, para muitos, surge como um espaço de confirmação de ideais, para os bolsistas investigados, ela também se revelou um campo de experimentação, onde a teoria encontra a imprevisibilidade da prática.

Esse achado se articula ao objetivo central da pesquisa, ao evidenciar o papel das experiências formativas do PIBID na constituição da identidade docente dos licenciandos. Os dados indicam que esse processo assume configurações distintas entre os sujeitos, como se observa nas trajetórias de A, B, C e D. Em alguns casos, o programa reforça disposições previamente esboçadas; em outros, desloca percepções e reorganiza modos de se implicar com a docência. Ao longo desse percurso, consolida-se uma compreensão mais densa do fazer docente, marcada por maior grau de criticidade e elaboração reflexiva.

A abordagem autobiográfica, frequentemente marginalizada nas discussões sobre formação de professores, revelou-se essencial para capturar essas transformações. As análises das cartas de intenção e dos relatórios finais indicam que as emoções e as experiências práticas desempenham um papel central na construção da identidade docente – dimensões que dificilmente emergiriam em abordagens quantitativas. Ao examinar suas trajetórias, percebemos que a formação vai além do domínio de metodologias e conteúdos, tratando-se de um constante diálogo entre o sujeito-professor e as circunstâncias que o desafiam.



Por fim, esta pesquisa reafirma a importância das narrativas autobiográficas na formação docente. Longe de serem meras anotações pessoais, esses relatos são instrumentos valiosos para compreender como se dá o processo de aprender a ensinar. Mais do que isso, os dados apontam para a centralidade de programas formativos capazes de articular preparação técnica e espaços efetivos de reflexão sobre a profissão. Tornar-se professor se configura, nesse contexto, como um processo contínuo de elaboração de sentido, no qual a prática atua como instância formativa que incide diretamente sobre a constituição do sujeito docente.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. **Crenças, Discursos e Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010.

CAMARGO, C. G. Autobiografia: um olhar na profissão como docente de língua estrangeira. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 6, n. 1, 2012, p. 162-174. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1407/110> 0.

CAMPOS, R. R. Narrativas autobiográficas em cartas de intenção do PIBID-UEFS: percepções iniciais sobre experiências e seus impactos na formação inicial docente. In: Carlinda Leite; Preciosa Fernandes. (Org.). **Construindo Conhecimento em Educação: Livro de Atas do IV Seminário Internacional CAFTe/XIV EIFORPECS 2023**. 1ed. Porto: CIEE/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2024, v. 1, p. 361-370.

DANTAS, S. O. **Cartas de intenção em processos seletivos acadêmicos: efeitos de sentido sobre o PET Letras UFU e a imagem de aluno-candidato**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5050>.

DELORY-MOMBERGER, C. Narrativa de Investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada.



In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015.

JORDÃO, C. M.; Martinez, J. Z. Entre aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas: Pontes, 2015.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, vol. XXX, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf).

KOLB-BERNARDES, R.; VELLOSO, L. M. Experiências biográficas: reconhecer-se incompleto. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015a.

KOLB-BERNARDES, R.; VELLOSO, L. M. Narrativas autobiográficas entre a arte, o corpo e o afeto. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 234-247, jul./dez. 2015b. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/529/501>.

SOUZA, E. C. Abordagem Biográfica e Formação de Professores: Conceitos, perspectiva formativa e autoformativa. In: SOUZA, E. C. (Eds.) **O Conhecimento de si**: Estágio e narrativas de formação de professores. Editora DP&A, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Ofício de Professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.



## **YES, NÓS TEMOS PIBID: A COOPERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS**

**SATORNO, Marla Silva do Vale<sup>1</sup>**

**EGITO, Niedja Balbino do<sup>2</sup>**

**OLIVEIRA, Rosemary Lapa<sup>3</sup>**

**Resumo:** Originado a partir de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, este artigo analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores de língua inglesa em uma universidade pública baiana. A investigação parte do seguinte problema de pesquisa: de que forma a participação no PIBID contribui para a construção de saberes docentes e para o desenvolvimento da autonomia profissional de licenciandos de Letras–Inglês? A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter documental, tendo como corpus as cartas de intenção e relatórios finais produzidos por estudantes participantes do programa, já desligados do PIBID. Os dados ainda estão em processo de análise e para fazer a investigação foi escolhida a análise de conteúdo, buscando identificar categorias relacionadas à construção de saberes pedagógicos, reflexivos e profissionais. O referencial teórico fundamenta-se nos estudos sobre formação docente e saberes profissionais, especialmente nas contribuições de Tardif, Nóvoa e Imbernón. Os resultados parciais indicam que o

1 Mestre em Literatura e Diversidade Cultural, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana. marla.vale@uefs.br.

2 Doutora em Linguística, Professora do Instituto Federal de Alagoas. Niedjabalbino@yahoo.com.br.

3 Doutora em Educação, Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, Professora do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. rloliveira@uneb.br.





PIBID favorece a articulação entre teoria e prática, fortalece a identidade profissional dos licenciandos e amplia sua compreensão sobre o papel social da docência. Conclui-se que o programa constitui um espaço significativo de aprendizagem profissional e de aproximação entre universidade e escola na formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** PIBID; Formação docente; Saberes docentes; Letras-Inglês.

**Abstract:** Originated from an ongoing doctoral research project, this article analyzes the contributions of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) to the initial education of English language teachers at a public university in the state of Bahia, Brazil. The study is guided by the following research problem: how does participation in PIBID contribute to the construction of teaching knowledge and to the development of professional autonomy among undergraduate students in the Letters–English program? The research adopts a qualitative approach with documentary character, using as its corpus the letters of intent and final reports produced by students who previously participated in the program. The data are still under analysis, and content analysis was selected as the methodological procedure in order to identify categories related to the construction of pedagogical, reflective, and professional knowledge. The theoretical framework is grounded in studies on teacher education and professional knowledge, particularly the contributions of Tardif, Nóvoa, and Imbernón. Preliminary results indicate that PIBID fosters the articulation between theory and practice, strengthens the professional identity of pre-service teachers, and broadens their understanding of the social role of teaching. It is concluded that the program constitutes a significant space for professional learning and for strengthening the relationship between university and school in initial teacher education.

**Keywords:** PIBID; Teacher education; Teaching knowledge; English teacher education.



## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem ocupado posição central nas discussões educacionais contemporâneas. Nas últimas décadas, pesquisadores e formuladores de políticas públicas têm ressaltado a necessidade de repensar os modelos tradicionais de formação docente, buscando superar a distância histórica entre o conhecimento produzido nas universidades e a realidade vivenciada nas escolas de educação básica. Esse debate torna-se ainda mais relevante quando se considera que a docência é uma atividade complexa, que envolve não apenas domínio de conteúdos específicos, mas também conhecimentos pedagógicos, sensibilidade para compreender os contextos socioculturais dos estudantes e capacidade de refletir continuamente sobre a própria prática.

No Brasil, diversas iniciativas foram implementadas com o objetivo de fortalecer a formação inicial de professores. Entre essas iniciativas destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Ministério da Educação e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O programa busca aproximar universidades e escolas públicas de educação básica, proporcionando aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas ainda durante o processo de formação universitária. A participação no PIBID permite que os licenciandos se envolvam em atividades como observação de aulas, planejamento pedagógico, elaboração de materiais didáticos e desenvolvimento de intervenções pedagógicas. Essas experiências favorecem a construção de saberes docentes que vão além da dimensão teórica, sendo constituídos também a partir da prática e da reflexão sobre a prática. Compreender como esses saberes são construídos durante a participação no programa torna-se fundamental para ampliar o debate sobre formação docente.

Diante dessas reflexões, este estudo busca responder de que forma o PIBID se constitui como espaço de construção de saberes docentes e de desenvolvimento da autonomia profissional de licenciandos de Letras–Inglês. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é um programa de formação docente, inserido nas instituições de ensino superior com foco nos cursos de licenciatura e foi criado pelo Ministério da Educação em ação conjunta com a Coordenação de Aperfeiçoamento



de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (Brasil, 2007, p. 01).

Com o PIBID, estudantes de licenciatura, alocados em uma escola-campo, coordenados por um docente de seu curso e acompanhados por um professor-supervisor da referida escola, desenvolvem projetos, acompanham atividades docentes, realizam oficinas, entre outras formas de intervenção, enfim, têm a oportunidade de vivenciar a docência desde os primeiros anos de sua formação. Assim, podem viver na prática e simultaneamente as teorias estudadas durante o curso e proporcionar cruzamento dos saberes teórico-práticos da formação docente, construídos ao longo de sua formação acadêmica.

Através de um programa de bolsas, em parceria universidade-escolas, segundo o site oficial do Governo Federal<sup>4</sup>, o projeto busca estimular o interesse pelos cursos de licenciatura, promover a formação docente e melhorar o desempenho de escolas da rede básica de ensino nos índices educacionais. Para participar do PIBID, as universidades inscrevem projetos de trabalho por área de ensino e as escolas e professores da rede básica se fazem sua inscrição de acordo com a área de atuação e interesse. Os estudantes dos cursos de licenciatura também participam da seleção, de acordo com cada curso. O processo seletivo é realizado pela avaliação de uma carta de intenção escrita pelo candidato, onde são descritas as perspectivas do aluno em relação ao PIBID, a sua compreensão em relação ao programa, seus projetos e expectativas de participação no projeto. A universidade, além dos estudantes, seleciona um coordenador institucional – responsável geral pela gestão do programa na instituição – e coordenadores de área, que serão responsáveis pelos estudantes correspondentes a cada curso.

O PIBID, iniciado em 2007, a princípio era ofertado apenas para cursos de licenciatura de universidades federais de áreas específicas, como matemática e ciências, a partir de 2009, o PIBID foi aberto para todas as áreas de licenciatura e passou a ser ofertado também em universidades estaduais.

4 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em 31 ago 2025.



Com a expansão do Programa, houve algumas mudanças nos objetivos do PIBID, mas, promover a melhoria da qualidade de ensino da educação básica e o desempenho nas avaliações educacionais continua sendo uma das prioridades, “levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais” (Brasil, 2009, p. 03). Com o edital de número 10/2024, o PIBID mais recente alcançou uma cota de 80.040 bolsas distribuídas nacionalmente, mas o valor total do orçamento destinado para esse edital não foi especificado no documento.

Em seus 18 anos de existência, o PIBID tem contribuído para a formação docente de estudantes de licenciatura, fazendo um cruzamento teórico-prático dessa formação a partir da vivência escolar e da troca de experiências e saberes, oportunizadas pela parceria universidade-escola. Além disso, o Programa coloca docentes da rede básica de ensino no papel de supervisor/a, tornando-os/as protagonistas do processo formativo de novos docentes.

Nas seções seguintes apresentamos os caminhos traçados pela pesquisa em andamento e o que já temos de informações produzidas durante o processo. Iniciamos dando notícias de como a pesquisa está sendo pensada, depois apresentamos um quadro histórico, a seguir explicitamos o percurso metodológico da pesquisa em andamento e concluimos com resultados já apontados e caminhos a serem trilhados.

Tomando a centralidade do questionamento apresentado anteriormente, o objetivo geral da pesquisa em andamento é compreender a construção de saberes práticos e reflexivos e o desenvolvimento da autonomia docente de licenciandos/as em Letras com Inglês participantes do PIBID, tomando o programa como espaço formativo e de articulação entre teoria e prática. A proposta também apresenta os seguintes objetivos específicos: Identificar e interpretar os tipos de saberes docentes

— Pedagógicos, didáticos, de conteúdo e contextuais — que emergem e são ressignificados pelos licenciandos/as em Letras (Inglês) nas cartas de intenção e nos relatórios de desligamento do PIBID, compreendendo como esses saberes se articulam à formação inicial. Analisar as contribuições das atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID — como observação, regência, planejamento conjunto e discussões pedagógicas — para a articulação entre teoria acadêmica e prática docente, destacando as estratégias de mediação dos/as professores/as supervisores/as. Discutir os desafios e as



potencialidades do PIBID enquanto política de formação docente, avaliando em que medida o programa favorece a construção da autonomia e a consolidação da identidade profissional de futuros/as professores/as de inglês.

O desenvolvimento da investigação tem se dado a partir da análise das cartas de intenção, que fazem parte do processo seletivo para ingresso no Programa e dos relatórios finais, entregues ao final do edital, que têm uma validade de 2 anos, sendo esse o prazo máximo de permanência do/a bolsista no PIBID. Ao final desse prazo, um novo edital é lançado, novos/as bolsistas são selecionados/as e há a possibilidade de alteração na quantidade de núcleos por área, mudança de coordenadores/as, de supervisores/as, de escolas-parceiras. Os/as coordenadores/as e supervisores/as podem permanecer por “dois editais” e no final desse período, devem se submeter a um novo processo seletivo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, tem sido feita uma análise comparativa entre as cartas de intenção, quando os/as ingressantes ainda não têm muito conhecimento sobre o que esperar e como será sua atuação no PIBID, e os relatórios finais, quando eles fazem uma análise descritivo-reflexiva sobre sua atuação, seu aprendizado e, principalmente, a construção dos saberes durante o período no Programa.

A pesquisa tem sido desenvolvida com base em análise de conteúdo, tomando como referência autores como Macedo (2006), Moraes (1999), Creswell (2007), entre outros. Para fazer os cruzamentos teóricos, lanço mão de diretrizes que regem a educação no Brasil, tais como a Lei 9394/1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) e demais legislações, além de estudos de Gatti (2016), Imbernón (2011), Freire (2006), Tardif (2019). Nos direcionamentos sobre formação docente e desenvolvimento profissional, Tozetto e Gomes (2020) na área de prática docente e outros pesquisadores das áreas de ensino, formação docente e construção de saberes são importantes direcionamentos da pesquisa.

Esperamos com essa investigação identificar elementos que explicitem a construção de saberes docentes práticos e reflexivos através da vivência docente no PIBID de estudantes de licenciatura em Letras com inglês, para assim nos firmar ainda mais na construção desse conhecimento e contribuir para a pesquisa na área de formação docente em ensino de língua inglesa.





## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores no Brasil constitui um campo historicamente marcado por descontinuidades institucionais e mudanças orientadas por diferentes projetos de sociedade. Ao longo do tempo, as políticas educacionais voltadas à docência foram sendo estruturadas de forma gradual, acompanhando transformações políticas e sociais que redefiniram o papel da escola e do professor na sociedade brasileira. Para o desenvolvimento inicial da pesquisa, fez-se necessário organizar um levantamento histórico sobre o processo de educação e as políticas de formação docente no Brasil.

Durante o período colonial a educação era ofertada por sacerdotes católicos, que tinham por objetivo catequizar e ensinar a língua portuguesa para a população indígena e mais tarde, com a criação das primeiras escolas, passaram a alfabetizar os colonos e seus filhos. No século XVIII, a reforma pombalina expulsou os religiosos com a proposta de modernizar a educação e transferir sua administração para o Estado, mas o que ocorreu de fato no Brasil foi a desestruturação do sistema educacional existente, evidenciando a ausência de uma política consistente de organização do ensino e de formação docente (Saviani, 2009).

Ao longo do século XIX surgiram as primeiras iniciativas voltadas à regulamentação do ensino. A Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 1827, representou um marco na tentativa de organização da educação elementar. Entretanto, essa legislação não estabeleceu um sistema estruturado de formação de professores, pois manteve a responsabilidade da preparação docente sob a iniciativa individual dos próprios educadores. Somente a partir da criação das Escolas Normais, na década de 1830, começou a se delinear um processo mais sistemático de formação profissional para o magistério, voltado principalmente ao ensino primário (Saviani, 2009).

No século XX, a formação docente passou por novas transformações institucionais, com a criação dos Institutos de Educação em 1932 e a implantação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em 1939. Esses movimentos representaram tentativas de consolidar a formação de professores no âmbito do ensino superior, embora a expansão e a consolidação desse modelo tenham ocorrido de forma gradual e desigual no país. Uma mudança mais significativa ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação



Nacional (LDB) nº 9.394/1996. A nova legislação redefiniu a organização da educação brasileira e estabeleceu que a formação de professores para atuar na educação básica deveria ocorrer prioritariamente em nível superior, por meio de cursos de licenciatura. A partir da LDB, diversas políticas e programas foram implementados com o objetivo de ampliar o acesso à formação superior e promover a qualificação docente. Outro marco importante foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, que reuniu diversas iniciativas voltadas ao fortalecimento da educação brasileira, incluindo programas de valorização docente e ampliação das políticas de formação inicial e continuada (Gatti, 2016).

Nesse contexto de expansão das políticas educacionais surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Criado pela Portaria nº 38/2007 e posteriormente regulamentado por editais da CAPES, o PIBID foi concebido como uma estratégia para fortalecer a formação inicial de professores e promover maior aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica. O primeiro edital nacional do programa, lançado em 2009, estabeleceu como objetivos incentivar a participação de estudantes de licenciatura em experiências pedagógicas inovadoras, estimular a valorização da carreira docente e promover a integração entre educação superior e educação básica (Brasil, 2009).

Inicialmente, o programa priorizou licenciaturas em áreas consideradas estratégicas para a educação básica, como física, química, matemática e biologia. Com a publicação do Decreto nº 7.219/2010, o PIBID foi consolidado como política pública de formação docente e ampliado para outras áreas de conhecimento, além de permitir a participação de universidades estaduais e a criação de modalidades específicas, como o PIBID Diversidade, voltado para cursos de Educação do Campo e Educação Indígena. Ao longo dos anos, o programa consolidou-se como uma das principais políticas de formação inicial docente no Brasil. Em 2013, com a promulgação da Lei nº 12.796, o PIBID passou a integrar oficialmente as políticas de incentivo à formação de professores para a educação básica. A partir desse momento, o programa fortaleceu seu papel formativo ao possibilitar a inserção de licenciandos no cotidiano das escolas públicas, promovendo experiências que articulam teoria e prática na formação docente.



Entretanto, apesar de sua relevância, o PIBID enfrentou períodos de instabilidade, especialmente em contextos de restrição orçamentária e mudanças nas políticas educacionais. Em 2016, propostas de descontinuidade do programa provocaram forte mobilização da comunidade acadêmica, evidenciando o reconhecimento de sua importância para a formação de professores no país. Posteriormente, a criação do Programa Residência Pedagógica, em 2018, passou a complementar o PIBID, oferecendo experiências de regência para estudantes em fases mais avançadas das licenciaturas.

Mesmo diante de desafios institucionais e financeiros, o PIBID permanece como uma das iniciativas mais significativas no campo das políticas de formação docente no Brasil. Ao promover a aproximação entre universidade e escola básica, o programa cria espaços de aprendizagem profissional que favorecem o desenvolvimento de saberes pedagógicos e a construção da identidade docente dos licenciandos. Nesse sentido, o PIBID assume papel relevante na formação de professores de línguas, especialmente no ensino de inglês, ao possibilitar que futuros docentes experienciem a realidade escolar desde o início de sua formação, articulando conhecimentos teóricos, práticas pedagógicas e reflexão crítica sobre o processo educativo.

Diante desse percurso histórico e das transformações nas políticas de formação docente no Brasil, o PIBID consolida-se como uma das iniciativas mais significativas no fortalecimento da formação inicial de professores. Ao promover a aproximação entre universidade e escola básica, o programa cria espaços formativos que possibilitam aos licenciandos vivenciar o cotidiano escolar, refletir sobre a prática pedagógica e construir saberes profissionais ainda durante a graduação. Nesse sentido, o PIBID tem se configurado como um importante campo de investigação para compreender os processos de aprendizagem da docência e a constituição da identidade profissional docente.

### 3 METODOLOGIA

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, por compreender que o fenômeno estudado — a formação docente no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) — envolve processos interpretativos, experiências formativas e construção de sentidos pelos sujeitos participantes. Conforme Flick (2007), a pesquisa qualitativa



permite analisar diferentes perspectivas e compreender fenômenos sociais a partir de interpretações contextualizadas, valorizando a reflexão do pesquisador sobre o próprio processo investigativo.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamenta-se principalmente na pesquisa documental, articulada à análise de conteúdo. Essa escolha se justifica pelo fato de que os documentos analisados constituem registros institucionais e narrativos capazes de revelar práticas formativas, diretrizes pedagógicas e sentidos atribuídos pelos participantes ao processo de formação docente. Para Lima e Mioto (2007), a pesquisa documental permite interpretar documentos como expressões de práticas sociais e políticas educacionais, possibilitando uma análise crítica dos contextos em que foram produzidos.

O corpus da investigação é composto por dois conjuntos principais de documentos. O primeiro corresponde aos documentos normativos e institucionais que estruturam o PIBID, como portarias, editais e regulamentos que orientam a implementação do programa desde sua criação. A análise desses documentos permite compreender a evolução histórica do programa, suas diretrizes formativas e as transformações ocorridas ao longo do tempo em relação aos objetivos, público atendido e oferta de bolsas. O segundo conjunto documental, que constitui o foco central da pesquisa, é composto pelas cartas de intenção elaboradas por licenciandos para ingresso no PIBID e pelos relatórios finais produzidos pelos bolsistas ao término de sua participação no programa. A análise comparativa desses documentos busca identificar as expectativas iniciais dos estudantes e as transformações ocorridas ao longo de sua experiência formativa, permitindo investigar o processo de construção de saberes docentes no contexto do programa.

Para a análise dos dados, será utilizada a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), especialmente na modalidade de análise categorial, que consiste na decomposição dos textos em unidades de significado posteriormente agrupadas em categorias analíticas. Esse procedimento possibilita identificar recorrências, padrões e sentidos presentes nos documentos analisados. Na etapa de tratamento e interpretação dos dados, as categorias emergentes serão articuladas ao referencial teórico da pesquisa, permitindo compreender criticamente o papel do PIBID na formação inicial de professores.



A interpretação dos dados será orientada por uma abordagem indutiva-construtiva (Moraes, 1999), na qual as categorias analíticas emergem do próprio material investigado. Tal procedimento possibilita compreender o fenômeno investigado a partir das experiências e narrativas dos sujeitos envolvidos, contribuindo para uma análise mais aprofundada dos processos formativos no contexto da formação de professores de língua inglesa.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da análise documental proposta, espera-se compreender de que maneira a participação no PIBID contribui para o processo de construção dos saberes docentes dos licenciandos em Letras – Inglês. A comparação entre as cartas de intenção e os relatórios finais dos bolsistas possibilita identificar transformações nas percepções dos estudantes sobre a docência, evidenciando mudanças nas expectativas iniciais e nas compreensões construídas ao longo da experiência formativa.

Entre os resultados esperados, destaca-se a identificação de processos de ressignificação da prática docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática durante a formação inicial. A inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas tende a favorecer a compreensão das complexidades do trabalho docente, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades pedagógicas, ampliem sua capacidade reflexiva e construam uma visão mais crítica sobre o processo educativo.

Outro aspecto que se espera evidenciar diz respeito ao papel do PIBID na construção da identidade profissional docente. Ao participar de atividades pedagógicas, planejamento de aulas, intervenções didáticas e reflexões coletivas sobre a prática, os bolsistas têm a oportunidade de experimentar diferentes dimensões da docência, o que contribui para a consolidação de saberes pedagógicos e para o desenvolvimento de uma postura profissional mais consciente e crítica. Dessa forma, os resultados da pesquisa poderão contribuir para ampliar o debate sobre o papel das políticas educacionais na formação inicial de professores.

Em termos mais amplos, espera-se que os resultados da investigação contribuam para compreender o PIBID como um espaço formativo que favorece a aproximação entre universidade e escola básica. Essa articulação permite que os licenciandos vivenciem situações reais do contexto escolar,





desenvolvendo competências pedagógicas e ampliando sua compreensão sobre os desafios da docência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, considera-se que a pesquisa poderá contribuir para o campo de estudos sobre formação de professores, especialmente no ensino de língua inglesa, ao evidenciar como programas institucionais como o PIBID podem favorecer processos formativos mais contextualizados e reflexivos. Ao analisar as experiências e narrativas dos licenciandos, a investigação busca evidenciar a importância de políticas públicas que promovam a inserção precoce dos futuros professores no ambiente escolar, fortalecendo a formação docente e contribuindo para a melhoria da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso: 20 de outubro de 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES/DEB nº 002/2009**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.



GATTI, Bernadette A. **Questões: professores, escolas e contemporaneidade.** In: ANDRÉ, Marli (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas: Papirus, 2016

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

TOZETTO, Silvana Soares; GOMES, Thais de Sá. **A prática pedagógica na formação docente.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, 2009.



## PIBID – FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS QUE SE CONTAM, ANÁLISES QUE SE CONSTROEM

MACHADO, André Varella<sup>1</sup>

JESUS, Valdinei Vicente de<sup>2</sup>

PINTO, Wermerson Guimarães<sup>3</sup>

SOUZA, Ádamo Gabriel Lopes de<sup>4</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente o subprojeto de Licenciatura em Filosofia desenvolvido no Colégio Acreano (Rio Branco-AC), como dispositivo catalisador de processos metacognitivos e de estranhamento crítico na formação inicial de professores. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter analítico-integrativo, examinou relatórios, planos de aula, diários de campo e materiais didáticos produzidos pelos bolsistas. Os resultados apontaram quatro momentos formativos: estranhamento conceitual, currículo gerador situado, mediações pedagógicas diversificadas e iniciação filosófica

- 1 Bacharel em Psicologia pela Universidade Ocidental da Amazônia (FAAO). Graduando em licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Bolsista discente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC), vinculado ao Núcleo de Iniciação à Docência (Filosofia) no Colégio Acreano. E-mail: andre.machado@sou.ufac.br
- 2 Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio Sinus (UNISINOS). Docente da Universidade Federal do Acre (UFAC) e professor do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFAC). Coordenador de área no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC). E-mail: valdinei.jesus@ufac.br
- 3 Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor de Filosofia na Educação Básica do Acre e supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC), vinculado ao Núcleo de Iniciação à Docência (Filosofia) no Colégio Acreano. E-mail: wgp.guimaraes@gmail.com
- 4 Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor de Filosofia e Sociologia na Educação Básica do Acre e supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC), vinculado ao Núcleo de Iniciação à Docência (Filosofia) no Colégio Estadual Jornalista Armando Nogueira (CEAN). E-mail: adamo.gabriells@gmail.com



ético-existencial. Conclui-se que o PIBID, ao atuar como espaço liminar entre universidade e escola, promove a passagem da incompetência inconsciente à incompetência consciente reflexiva, superando tanto o déficit de habilidades práticas quanto o déficit metacognitivo da formação tradicional.

**Palavras-chave:** Metacognição; estranhamento crítico; pedagogia freireana.

**Abstract:** This article examines the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), specifically the Philosophy undergraduate subproject developed at Colégio Acreano (Rio Branco-AC), as a catalyst for metacognitive processes and critical estrangement in initial teacher education. The qualitative, analytical-integrative research analyzed reports, lesson plans, field diaries, and teaching materials produced by the scholarship holders. Results indicated four formative moments: conceptual estrangement, situated generative curriculum, diversified pedagogical mediations, and ethical-existential philosophical initiation. It concludes that PIBID, as a liminal space between university and school, promotes the transition from unconscious incompetence to reflective conscious incompetence, overcoming both the practical skills deficit and the metacognitive deficit of traditional training.

**Keywords:** Metacognition; Critical estrangement; freirean pedagogy.



## 1 INTRODUÇÃO

O verdadeiro mestre não é aquele que carrega todas as respostas numa bolsa, mas aquele que tem a coragem de, ao final do dia, sentar-se no silêncio e perguntar-se: “O que hoje funcionou? Onde foi que eu não consegui alcançar aquele aluno? O que a vida deles me ensinou hoje?”. Essa coragem de olhar no espelho, sem vaidade ou defesa, e reconhecer as próprias falhas – um exemplo não dado, uma dúvida não sanada, um limite do próprio saber – não é sinal de fraqueza. É o alicerce mais sólido para crescer, o húmus fértil de onde brota uma docência viva, que respira e se adapta.

Há muito tempo, os estudos no campo da formação de professores reconhecem a existência de um abismo persistente entre a formação universitária – frequentemente marcada por um caráter teórico e idealizado – e os desafios concretos enfrentados no cotidiano da escola básica. Pensadores críticos como Paulo Freire (1996) e Marilena Chauí (2000) já denunciavam, há décadas, os limites de um modelo de formação que tende a reproduzir uma lógica “bancária”, distante da realidade escolar.

Para além das competências cognitivas e metacognitivas, a formação docente contemporânea demanda também o desenvolvimento de habilidades sociais, compreendidas como comportamentos aprendidos que favorecem interações interpessoais satisfatórias e eticamente orientadas (Prette; Prette, 2008). Nesse contexto, o PIBID, ao promover a imersão crítica e reflexiva na escola, constitui-se como lugar privilegiado para o exercício e aprimoramento dessas competências.

Parte-se da hipótese de que a eficácia transformadora do PIBID não reside apenas na imersão prática ou na dualidade de papéis (discente/docente), mas também em sua capacidade de instaurar e sustentar um processo de estranhamento sistemático no licenciando, com potencial de transformar criticamente sua relação com o saber filosófico e com a prática docente. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como as vivências do PIBID Filosofia no Colégio Acreano atuam como catalisadoras de processos metacognitivos e de estranhamento crítico na formação inicial de professores. Especificamente, busca-se: (I) identificar os momentos formativos que emergem da experiência; (II) analisar o papel da metacognição e do fenômeno da ilusão de competência (superestimação das próprias habilidades





por falta de consciência metacognitiva) na formação; (III) avaliar o PIBID como espaço liminar de enfrentamento da dupla desvantagem formativa.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa é de natureza qualitativa e possui caráter analítico-integrativo. O corpus documental examinado foi composto por relatórios semestrais, planos de aula, diários de campo e materiais didáticos produzidos pelos bolsistas do subprojeto de Filosofia do PIBID no Colégio Acreano (Rio Branco-AC) durante o período de 2023 a 2025. A análise seguiu os procedimentos da análise documental e da análise de conteúdo temática.

A análise seguiu os procedimentos da análise documental e da análise de conteúdo temática, com base nos referenciais teóricos adotados: a pedagogia crítica (Freire, 1997), a epistemologia da prática (Schön, 2000) e a teoria metacognitiva (Novak; Gowin, 1996). As categorias analíticas foram definidas a priori — metacognição (Novak; Gowin, 1996), estranhamento (Berger, 1963) e reflexão-na-ação (Schön, 2000) — e complementadas por categorias emergentes ao longo da imersão no corpus documental: tradução conceitual (Cerletti, 2009; Freire, 1996; Kohan, 2009), currículo gerador (Freire, 1997) e pluralidade metodológica (Gallo, 2012; Prette; Prette, 2008, 2017).

### **2.1 DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

A gravidade do cenário de dissociação entre teoria e prática se amplifica quando consideramos os dados concretos sobre a formação docente, analisados em estudo abrangente segundo Gatti e Barretto (2009). “A oferta dos cursos de licenciatura permite inferir que as condições de formação dos professores no país, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias”, apontando para grades curriculares desequilibradas que frequentemente privilegiam o conteúdo disciplinar em detrimento da didática e da formação pedagógica (UNESCO, 2010).

Esse desequilíbrio estrutural reforça a lógica bancária criticada por Freire (1997), transformando a formação em um processo de acumulação de informações sobre filosofia, em vez de um exercício de preparação para facilitar o filosofar. Nóvoa (2009) complementa essa análise ao afirmar que:



A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões da ação pedagógica (Nóvoa, 2009, p. 30).

Como resultado, gera-se o que Freire (1997) identificou como uma “cadeia de opressão”: oprimem-se os alunos do ensino médio com um conhecimento desconectado de sua realidade; oprimem-se os futuros professores, despreparados para a prática e muitas vezes desmotivados; e até mesmo os professores doutores são oprimidos por um sistema acadêmico que frequentemente desvaloriza a didática e o compromisso com a educação básica em prol da produção teórica especializada.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das vivências permitiu identificar quatro momentos formativos articulados, que materializam os princípios da pedagogia crítica e operacionalizam o estranhamento sistemático e a ativação metacognitiva.

### 3.1 PRIMEIRO MOMENTO: ESTRANHAMENTO CONCEITUAL – DA CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA À TRADUÇÃO

O ponto inaugural da experiência reside no procedimento sistemático de estranhamento dos conceitos filosóficos. Conforme Berger (1963, p. 56), o estranhamento consiste em “um método deliberado de desnaturalizar o mundo social, questionando o óbvio através de uma postura reflexiva”. No PIBID, esse estranhamento operou em múltiplas frentes: as atividades com indústria cultural, globalização e alienação materializaram essa operação. Em vez das meras interpretações de textos dos principais expoentes da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer, Karl Marx (materialismo histórico e dialético) e de Zygmunt Bauman a “modernidade líquida, os bolsistas foram desafiados a mobilizar a Teoria Crítica como ferramenta de leitura do mundo contemporâneo. Em uma das atividades, os bolsistas exibiram um anúncio da Coca-Cola que associava felicidade ao consumo. Ao serem questionados sobre a mensagem subliminar, os alunos do ensino médio identificaram a ideologia por trás da peça publicitária. Um estudante



comentou: “Nunca tinha percebido que o comercial me faz querer comprar algo que não preciso”. Esse episódio ilustra o estranhamento conceitual em ação. Ainda sobre a ruptura com o modelo tradicional, Paulo Freire (1997) descreve a concepção bancária da educação:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 1997, p. 57-58)

Essa atividade de estranhamento promoveu uma dupla aprendizagem: o aprofundamento da própria compreensão teórica (Freire, 1996) e, mais sutil e decisiva, a naturalização do hábito de traduzir conhecimentos para torná-los acessíveis. O licenciando deixa de tratar o saber como troféu pessoal e passa a vê-lo como construção coletiva. O conceito de alienação, por exemplo, deixou de ser uma ideia abstrata e tornou-se uma experiência concreta no cotidiano dos estudantes. Esse processo é metacognitivo, pois os alunos não só traduzem ideias, mas também refletem sobre o próprio ato de traduzir, praticando o que (Schön, 2000) chama de “reflexão-na-ação”.

### 3.2 SEGUNDO MOMENTO: CURRÍCULO GERADOR – TEMAS SOCIALMENTE VIVOS

O recorte temático desenvolvido com as turmas de terceiro ano – movimentos sociais (trabalhadores, estudantes, negros, feministas, ambientalistas, LGBTQIAPN+), racismo escolar, utilizados os autores Kabengele Munanga (2005), cidadania e direitos humanos a partir de Thomas Marshall (2021) – constituiu, em sentido estrito, um currículo gerador nos termos freireanos (Freire, 1997). As regências não partiram de abstrações da filosofia política, mas das questões socialmente vivas que organizam a experiência dos jovens



em Rio Branco e no Brasil contemporâneo. No contexto acreano – marcado por conflitos fundiários, violência contra povos indígenas e exploração ambiental – uma determinada escolha pedagógica (a de integrar questões locais ao ensino de filosofia) adquire especial relevância. Ao propor reflexões sobre desmatamento, poluição e exploração da borracha, os licenciandos enraízam a ética ambiental na realidade local. O trabalho com Munanga (2005) é paradigmático nesse sentido: introduz não apenas o debate sobre racismo, mas outra epistemologia – o conhecimento que deriva da experiência negra e está a serviço de sua libertação.

Essa abordagem, porém, contrasta com uma herança colonial mais ampla, que consolidou no Brasil uma tradição de ensino filosófico dissociada das questões concretas da sociedade. De acordo com Costa (1967, p. 8), “A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca, da Europa ela nos vinha já feita”.

Essa concepção de filosofia como “saber já feito” e desenraizado da experiência local dialoga diretamente com a dinâmica apontada por Chauí (2000), na qual o futuro professor herda uma visão da filosofia como luxo intelectual, distante dos desafios vivos da prática escolar. Para aprofundar essa crítica, Chauí examina definições correntes de filosofia – e uma delas é particularmente reveladora:

Uma primeira aproximação nos mostra pelo menos quatro definições gerais do que seria a Filosofia: 1. Visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura. Na verdade, essa definição identifica Filosofia e Cultura, pois esta é uma visão de mundo coletiva que se exprime em ideias, valores e práticas de uma sociedade. A definição, portanto, não consegue acerrar-se da especificidade do trabalho filosófico e por isso não podemos aceitá-la (Chauí, 2000, p. 14).

Ao recusarem essa identificação vaga e ao integrarem temas concretos – como os conflitos acreanos, o racismo estrutural e a exploração ambiental – ao currículo do ensino médio, os licenciandos formam-se como professores capazes de ensinar uma filosofia plural, democrática e comprometida com a reflexão de todos os envolvidos.



### **3.3 TERCEIRO MOMENTO: PLURALIDADE METODOLÓGICA COMO PRÁXIS INVESTIGATIVAS**

A pluralidade metodológica mobilizada – produção audiovisual, dinâmicas de grupo, cartazes com recortes de revistas, debates, análises de desenhos animados, palestras, atividades escritas – não constituiu mero ecletismo didático. Cada estratégia foi selecionada por sua aplicabilidade ao objetivo específico e às características dos alunos.

A produção audiovisual sobre indústria cultural foi paradigmática: os alunos foram convidados a produzir seus próprios vídeos, transferindo-se da posição de consumidores passivos para produtores ativos de conhecimento. Os cartazes com recortes de revistas revelaram-se ferramentas freireanas potentes: ao propor que recortem, selecionem, organizem e comentem imagens da cultura de massa, os licenciandos desnaturalizam o visível, transformando o óbvio em objeto de exame.

As atividades de correção, monitoramento de recuperação, apoio à elaboração de mapas conceituais e aplicação de testes simulados constituíram momentos privilegiados de espelho metacognitivo. Colocam o licenciando na posição de quem vê refletidas, nas respostas e nos erros dos alunos, a qualidade do ensino que ofereceu. Corrigir uma redação não é verificar acertos e erros; é interrogar a própria prática: “onde falhei?”. Esse momento de atribuição causal reversa – do erro do aluno à falha do ensino – é a essência da metacognição docente.

Com base na teoria de David Ausubel (2003), os mapas conceituais (Novak; Gowin, 1996) permitem ao aluno externalizar sua estrutura cognitiva, revelando conexões e hierarquias. Para o licenciando, essa atividade exige domínio do conteúdo e evidencia diferentes percursos de aprendizagem. Os mapas e o “Vê” heurístico ajudam a refletir sobre o metaconhecimento, aplicando a ideia ausubeliana de que a aprendizagem ocorre quando novos conceitos se conectam a subsunçores. Além disso, dinâmicas de grupo e debates sobre racismo, movimentos sociais e direitos humanos promovem pensamento crítico e habilidades sociais como empatia e assertividade, permitindo aos licenciandos vivenciar as “habilidades sociais educativas” (Prette; Prette, 2008, 2017).





### **3.4 QUARTO MOMENTO: FILOSOFIA COM JOVENS – O DESAFIO DO PRIMEIRO ANO**

As atividades com os alunos do primeiro ano — debates sobre a natureza do conhecimento filosófico e aulas reflexivas sobre sentimentos como ódio e felicidade em Aristóteles, utilizando a leitura e discussão de *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry (2015) — podem parecer, à primeira vista, menos complexas. Contudo, do ponto de vista da formação docente, são igualmente — senão mais — significativas.

Ensinar filosofia a alunos do primeiro ano exige profunda tradução conceitual, pois muitos chegam sem familiaridade e com estereótipos negativos. Antes de qualquer conteúdo, o professor precisa criar condições para o pensar filosófico: desconstruir preconceitos, despertar a curiosidade, construir um clima emocional positivo e fazer da pergunta o ato fundador do filosofar. Afinal, como afirma Cerletti (2009, p. 23), “ensinar filosofia é fundamentalmente um problema filosófico”.

Ao eleger a obra de Saint-Exupéry (2015) como texto mediador, os licenciandos demonstraram compreensão de que a filosofia não se restringe aos cânones, podendo emergir de obras aparentemente simples. As noções de “cativar”, “ódio” e “felicidade” tornaram-se portas de entrada para questões fundamentais — identidade, alteridade e crítica ao utilitarismo — permitindo que os alunos experienciem o filosofar antes mesmo de dominarem conceitos eruditos.

### **3.5 O PIBID COMO ESPAÇO LIMINAR E O ENFRENTAMENTO DA DUPLA DESVANTAGEM**

O PIBID Filosofia no Colégio Acreano é um espaço liminar (Nóvoa, 2019), um “período entre” a formação e a profissão. Não é só universidade nem só escola, nem pura teoria nem pura prática – contém e transcende essas dimensões. Essa condição permite experimentação e erro, pois cria um “terceiro lugar institucional” onde o licenciando habita a profissão antes de ingressar nela, superando a dicotomia entre saber acadêmico e realidade escolar.



É precisamente nesse espaço que o programa ataca a “dupla desvantagem” formativa: primeiro, atua no déficit de habilidades práticas, oferecendo imersão sistemática na realidade escolar; segundo, e mais importante, ataca o déficit metacognitivo. A vivência prática contínua e supervisionada fornece um fluxo constante de feedback real e contextualizado. Esses momentos funcionam como espelhos que refletem a lacuna entre a autoimagem construída na universidade e a performance real no campo de tensões da escola. Esse confronto força um exercício metacognitivo intenso, movendo o futuro professor do estado de incompetência inconsciente (“não sei que não sei”) para a incompetência consciente (“sei que não sei”), que representa o primeiro e fundamental passo para uma busca autônoma do conhecimento que falta. Kohan (2009, p. 25) lembra que “a ignorância não é um defeito a ser superado, mas uma potência afirmativa que mobiliza a busca pelo conhecimento”.

**Quadro 01. Síntese dos quatros momentos formativos do PIBID Filosofia**

| Momento formativo        | Objetivo principal                                    | Estratégia emblemática                                                           | Autores de referência                                    |
|--------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Estranhamento conceitual | Desnaturalizar o óbvio e promover tradução filosófica | Análise de anúncios publicitários (Coca-Cola, Oral-B) e vídeos                   | Berger (1963), Freire (1996), Schön (2000)               |
| Currículo gerador        | Conectar filosofia à realidade local e social         | Temas: movimentos sociais, racismo; Munanga, (2005), cidadania, direitos humanos | Freire (1997), Giroux (1997)                             |
| Pluralidade metodológica | Fomentar práxis investigativa e metacognição          | Produção audiovisual, cartazes com recortes, mapas conceituais, debates          | Gallo (2012), Novak; Gowin (1996), Prette; Prette (2017) |
| Iniciação filosófica     | Filosofar com jovens e tocar a dimensão ético-afetiva | Leitura de “O Pequeno Príncipe”; reflexões sobre ódio e felicidade (Aristóteles) | Cerletti (2009), Kohan (2009), Foucault (2004)           |

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID Filosofia no Colégio Acreano revelou-se um dispositivo formativo complexo que vai além da mera imersão antecipada na docência,



atuando como instaurador de processos de estranhamento crítico e ativação metacognitiva nos licenciandos. Em um contexto educacional marcado pela histórica dissociação entre teoria universitária e prática escolar, a experiência demonstrou potencial para superar esse abismo, confirmando a hipótese de que sua eficácia transformadora reside justamente na capacidade de sustentar um estranhamento sistemático que reconstrói criticamente a relação do futuro professor com o saber filosófico e com a própria docência.

Os quatro momentos formativos identificados materializaram essa potência transformadora: o estranhamento conceitual por meio da tradução de teorias para a realidade dos alunos, a adoção de um currículo gerador ancorado em temas socialmente vivos da realidade acreana, a pluralidade metodológica como expressão de uma práxis investigativa e o desafio de filosofar com jovens, que tocou a dimensão ética e afetiva do ensinar. Além disso, a experiência evidenciou a importância das habilidades sociais no contexto da formação docente.

Ressalta-se como limitação deste estudo o fato de ter se concentrado em um único subprojeto de Filosofia e em uma única escola da rede estadual do Acre. Pesquisas futuras poderiam ampliar o escopo para outros subprojetos do PIBID (Letras, História, Ciências) em múltiplas instituições, bem como investigar longitudinalmente o impacto do programa na retenção de professores na educação básica e no desenvolvimento de habilidades sociais ao longo da carreira docente. Estudos comparativos com estágios curriculares convencionais também podem aprofundar a compreensão da especificidade formativa do PIBID.

Os resultados apontam para a necessidade de fortalecer programas como o PIBID nas políticas públicas de formação docente, não apenas ampliando o tempo de prática nos currículos, mas garantindo espaços deliberadamente organizados para provocar estranhamento, estimular metacognição e promover o encontro crítico e afetivo com a realidade escolar.

## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), do Núcleo de Iniciação à Docência (NID) de Filosofia, coordenado pelo Professor Dr. Valdinei Vicente de Jesus, da Universidade Federal do Acre (UFAC), bem como



do Colégio Acreano, pela abertura e acolhimento das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Registra-se, ainda, o agradecimento ao supervisor do Colégio Acreano, Wermerson Guimarães Pinto, e ao professor da Escola Armando Nogueira, Ádamo Gabriel Lopes de Souza, pela orientação e revisão do texto.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BERGER, P. L. **Introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COSTA, J. C. **Contribuição à história das ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



MARSHALL, T. H.; BOTTOMORE, Tom. **Cidadania e classe social.**

Tradução de Luiz Antônio Oliveira de Araújo. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOVAK, J. D; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PRETTE, A. D; PRETTE, Z. A. P. D. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático.** Petrópolis: Vozes, 2017.

PRETTE, Z. A. P. D; PRETTE, A. D. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SAINT-EXUPÉRY, A. D. **O Pequeno Príncipe.** Tradução de André Telles e Rodrigo Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

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

UNESCO. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** Brasília: UNESCO, 2010.

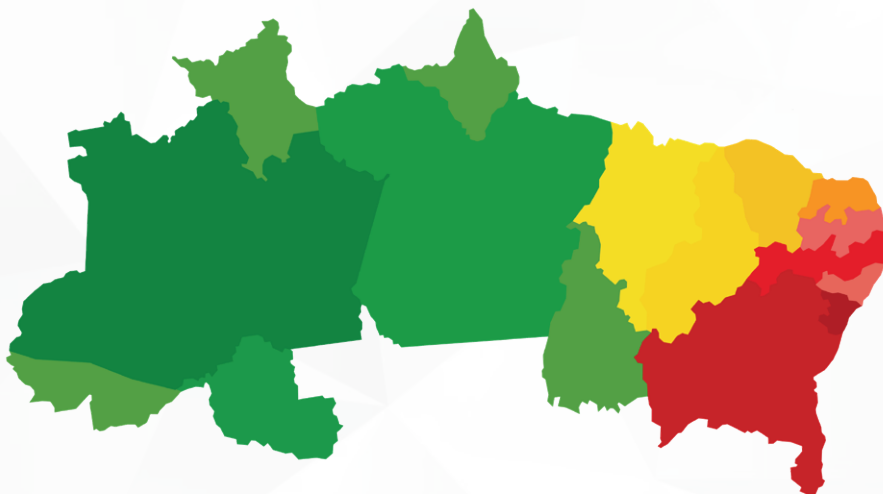




III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA



III CONENORT

**II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID**

**II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA**

---

**Tema:**

PIBID em Movimento: Diversidade,  
Inovação e Resistência na  
Formação Docente

**ET 02:**

**PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**



## DESCREVENDO UM CONTEXTO FILOSÓFICO EDUCACIONAL PARA: O MUNDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CAVALCANTE SALES, Solange<sup>1</sup>

OLIVEIRA NEVES MONTEIRO, Maria Solange<sup>2</sup>

ROCHA DOS SANTOS, Neusa Terezinha<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente trabalho aborda as práticas filosóficas no contexto educacional, com o objetivo de analisar os conceitos desenvolvidos ao longo da disciplina e sua aplicação na prática pedagógica. A partir de uma perspectiva filosófico-educacional, busca-se compreender como a articulação entre teoria e prática contribui para a construção de uma educação mais significativa, crítica e prazerosa. Nesse sentido, o estudo fundamenta-se em pesquisas bibliográficas que sustentam a importância da filosofia como elemento essencial na formação docente e no desenvolvimento do pensamento reflexivo. Os resultados evidenciam que a prática pedagógica, quando orientada por fundamentos filosóficos, possibilita uma atuação docente mais consciente, capaz de promover o diálogo, a problematização e a construção do conhecimento de forma contextualizada. Além disso, destaca-se o papel da reflexão contínua sobre a prática como elemento central na formação da identidade profissional do educador, considerando suas experiências, vivências e interações no ambiente escolar. Dessa forma, compreende-se que a filosofia se apresenta como base estruturante do conhecimento, configurando-se como um alicerce indispensável para a educação no século

1 Graduando em Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnologia, Bolsista PIBID, IFRO, Campus Porto Velho/Zona Norte, [c.sales@estudante.ifro.edu.br](mailto:c.sales@estudante.ifro.edu.br)

2 Mestra em Educação - Formação de Professores, Supervisora Bolsista do PIBID, SEMED - E.M.E.F Escola Prof. Herbert de Alencar, [solangepvh2012@gmail.com](mailto:solangepvh2012@gmail.com)

3 Doutora em Educação, Coordenadora de Área do PIBID, IFRO, Campus Zona Norte, [neusa.santos@ifro.edu.br](mailto:neusa.santos@ifro.edu.br)



XXI. Ao integrar pensamento crítico, ética e sensibilidade, contribui para a formação de sujeitos autônomos e participativos. Conclui-se, portanto, que a práxis pedagógica, sustentada por princípios filosóficos, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o processo educativo mais humanizado, dinâmico e transformador.

**Palavras-chave:** conceitos de filosofia; educação; práxis pedagógica.

**Abstract:** This paper addresses philosophical practices in the educational context, aiming to analyze the concepts developed throughout the course and their application in pedagogical praxis. From a philosophical-educational perspective, it seeks to understand how the articulation between theory and practice contributes to the construction of a more meaningful, critical, and engaging education. In this regard, the study is grounded in bibliographic research that highlights the importance of philosophy as an essential element in teacher education and in the development of reflective thinking. The results show that pedagogical praxis, when guided by philosophical foundations, enables a more conscious teaching practice, capable of promoting dialogue, problematization, and the contextualized construction of knowledge. Furthermore, the role of continuous reflection on practice is emphasized as a central element in the development of the teacher's professional identity, considering their experiences, lived realities, and interactions within the school environment. Thus, philosophy is understood as a structural foundation of knowledge, serving as an indispensable pillar for education in the 21st century. By integrating critical thinking, ethics, and sensitivity, it contributes to the formation of autonomous and participatory individuals. Therefore, it is concluded that pedagogical praxis, grounded in philosophical principles, broadens the possibilities of teaching and learning, making the educational process more humanized, dynamic, and transformative.

**Keywords:** concepts of philosophy; education; pedagogical praxis.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi elaborado a partir do tema proposto pela docente conteudista do curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito da disciplina de Filosofia da Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), em formato avaliativo.

A temática da práxis pedagógica insere-se no conjunto de problemáticas educacionais que demandam reflexão no campo da filosofia da educação. Compreender o processo de educar não se constitui tarefa simples, exigindo a articulação entre teoria e prática, bem como a mobilização de experiências construídas ao longo da formação acadêmica.

Conforme a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, declara:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

- I. - Inclusão Digital;
- II. - Educação Digital Escolar;
- III. - Capacitação e Especialização Digital;
- IV. - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). (Brasil, 2023, p. 01).

A Lei sugere a práxis pedagógica e filosofias educacionais, direcionadas aos discentes, no intuito de se apropriarem de planejamentos com excelentes aprendizados por professores capacitados digitalmente.

A educação deve ser compreendida não apenas como um processo de transmissão de conhecimentos acumulados historicamente, mas também como um meio de construção de novos saberes e superação de práticas ultrapassadas. Esse processo não ocorre de maneira homogênea, pois varia conforme o contexto social e cultural. Em sociedades mais tradicionais, observa-se maior tendência à preservação de costumes, enquanto em contextos



urbanos contemporâneos há maior abertura à transformação, favorecendo a inovação educacional (Aranha, 2006).

De modo complementar, a perspectiva da Pedagogia do Ser compreende a educação como um processo de formação integral, que abrange dimensões cognitivas, físicas, emocionais e espirituais. Nessa abordagem, valoriza-se a relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o meio em que está inserido, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades e de valores essenciais à convivência social (Sampaio, 2007).

No âmbito filosófico, a concepção socrática de conhecimento parte do reconhecimento da própria ignorância como condição fundamental para o aprender. Sócrates utilizava a ironia como estratégia metodológica para provocar nos indivíduos a consciência de seus limites cognitivos, incentivando a busca por um conhecimento mais crítico e fundamentado (Souza, 2024).

Sócrates afirma, na obra *Apologia de Sócrates*, que sua sabedoria consiste em reconhecer a própria ignorância, pois, diferentemente daqueles que acreditam saber algo sem realmente saber, ele tem consciência de que não possui conhecimento (Platão, 2023).

A Filosofia, por sua vez, configura-se como um campo de reflexão que possibilita ao ser humano compreender o sentido de sua existência e orientar suas ações de forma consciente. O agir humano, nesse sentido, não ocorre de maneira aleatória, mas está vinculado a finalidades que podem ser imediatas ou mais amplas, relacionadas à construção do bem comum e à emancipação social (Luckesi, 2011).

Além disso, as perspectivas filosóficas mais relevantes para a compreensão da realidade são aquelas que não se limitam a explicações deterministas ou voluntaristas, mas que articulam as condições materiais com os aspectos subjetivos, como valores, sentimentos, solidariedade e utopias, elementos fundamentais para a transformação social (Freire, 2000).

A prática filosófica também se manifesta nas situações cotidianas, envolvendo decisões relacionadas à ética, à política, ao trabalho e às relações sociais, evidenciando sua presença constante na experiência humana (Aranha, 2006).

Com respaldo nas pesquisas bibliográficas, poderemos explicar melhor a temática em relação a análise dos resultados adquiridos nos aprendizados, o método de pesquisa é de forma qualitativa com as interações dinâmicas, textuais e específicas.





Diante desse cenário, justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de compreender o papel da filosofia da educação na formação docente, especialmente frente aos desafios contemporâneos, como a desvalorização do ensino e as desigualdades no acesso à educação de qualidade.

Assim, questiona-se: de que forma os fundamentos da filosofia da educação contribuem para a construção da práxis pedagógica no cenário educacional contemporâneo?

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre os fundamentos da filosofia da educação e sua contribuição para a construção da *práxis* pedagógica, evidenciando como a articulação entre teoria e prática pode favorecer uma atuação docente mais crítica, reflexiva e significativa no processo educativo.

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se metodologicamente como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas no campo da Filosofia da Educação. A investigação foi desenvolvida a partir do levantamento, seleção e análise de livros, artigos científicos e materiais acadêmicos disponíveis em bases de dados como Google Acadêmico, SciELO e acervos digitais institucionais.

Para a construção do referencial teórico, foram priorizados autores reconhecidos na área, como Platão, Sócrates, Aranha, entre outros estudiosos que discutem a relação entre a filosofia e a prática educativa. Os critérios de seleção das fontes consideraram a relevância temática, a credibilidade dos autores, a contribuição teórica para a área e a pertinência com os objetivos da pesquisa.

O recorte temporal adotado abrange obras clássicas da filosofia, consideradas fundamentais para a compreensão histórica do pensamento filosófico, articuladas a produções contemporâneas, preferencialmente publicadas entre os anos de 2000 e 2024, a fim de garantir a atualização das discussões no contexto educacional atual.

A análise dos dados foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e descritivo. Inicialmente, procedeu-se à leitura exploratória das fontes selecionadas, seguida de uma leitura analítica



e crítica, com o objetivo de identificar conceitos-chave, categorias teóricas e relações entre filosofia e práxis pedagógica. Posteriormente, os dados foram organizados e sistematizados em eixos temáticos, possibilitando a compreensão das contribuições da filosofia para a prática educativa.

Nesse sentido, a metodologia adotada configura-se como um percurso estruturado, que envolveu as etapas de pesquisa bibliográfica, seleção criteriosa das fontes, leitura, análise interpretativa e síntese das informações. Dessa forma, a pesquisa buscou compreender como os fundamentos filosóficos contribuem para a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, articulando teoria e prática no contexto educacional.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A filosofia da educação integra o conjunto de saberes que orientam a origem do conhecimento nos indivíduos e direcionam a origem do saber, paralelo aos conteúdos de Antropologia, História, Psicologia e Sociologia da Educação, entre outros (Araújo; Pereira; Gonçalves, 2022). De acordo com Ghiraldelli Júnior, descreve sobre o processo da educação em um formato filosófico, confira:

O processo educativo e a obtenção de conhecimento foram durante séculos compostos de discussões de natureza filosófica e de preocupação de diversos filósofos, mas foi na modernidade que esse debate tornou-se objeto de um campo específico do saber: a filosofia da educação. A esse saber nascente se preocupou em sistematizar ideias, reflexões e concepções de mundo que tinham no horizonte a formação humana (Ghiraldelli Júnior, 2017, p. 12).

Por muito tempo o processo educativo foi alvo de discussão entre os filósofos, já na modernidade conseguiram entrar no bom senso a “Filosofia da Educação”, sendo condensar as convicções, meditações e ponto de vista na produção humanista. O educar, configura-se como um processo complexo e de difícil compreensão, devido a falta de entendimento às vezes dos dois lados, com o equívoco da compreensão.

Ao se relacionar com a sociedade, o indivíduo passa por um processo de questionamento e problematização, o que contribui para sua formação e transformação pessoal (Lima e Matos, 2022)



De acordo com Gadotti, ele declara:

Não existem receitas mágicas nem métodos ou técnicas que garantam que estamos realmente reaprendendo a educação ou reproduzindo a educação. Houve tempos em que se pensava que era suficiente opor uma pedagogia não-diretiva a uma pedagogia diretiva. Mas a não-diretividade pode também se constituir numa excelente técnica de ocultação ideológica e, portanto, de manipulação (Gadotti, 2004, p. 72).

Acreditavam em uma educação lógica, pois tinham a convicção de que o aprendizado tradicional centrada no professor era suficiente e o aluno o ser passivo obedecendo. As relações entre educação e filosofia são consideradas intrínsecas, uma vez que a educação está voltada ao desenvolvimento das novas gerações, enquanto a filosofia se dedica à reflexão sobre os princípios, objetivos e formas desse desenvolvimento no âmbito da sociedade (Luckesi, 2011).

A estruturação da Filosofia da práxis é incessante, intermitente, sendo apresentado de forma controversa, cheio de parecer ao senso comum a filosofia de Gramsci. O assunto em questão é sobre a filosofia na aprendizagem educacional, sendo analisada em um contexto mais amplo nas práxis pedagógicas (Mari e Grade, 2012). A práxis pedagógica pode ser compreendida como a concretização dos conhecimentos teóricos oriundos de diferentes campos científicos, materializando-se na resolução de problemas educacionais e no movimento que vai dos princípios teóricos à ação no contexto da prática docente, sendo assim, observa-se a articulação entre concepção e ação, evidenciando a unidade entre teoria e prática como elementos que, conjuntamente, visam à transformação da realidade (Caldeira; Zaidan, 2013).

Há uma discrepância entre a compreensão sociológica da educação e a forma como ela é percebida por autoridades e pela sociedade, sendo frequentemente considerada um fator central para a mudança social. (Ghanem, 2012).

Conforme o bom senso como método que constrói, a filosofia da práxis explica o ponto de vista de Marx e Gramsci, da seguinte forma:

O instrumento construtivo do bom senso é a filosofia da práxis que é para Marx o materialismo histórico e dialético, que em Gramsci pode ser assimilado ao conceito de história,



na medida em que reconhece que todo homem é uma formação histórica e, sobretudo no conceito de hegemonia. A filosofia tem como característica a elaboração individual do pensamento, enquanto o senso comum está difuso no ambiente popular. Mas a filosofia deve tornar-se também um senso comum com o vigor e a coerência de uma filosofia individual. Essa possibilidade só ocorre se os extratos intelectuais permanecerem próximos dos “simples”, a exemplo da intelectualidade francesa (Mari e Grade, 2012, p. 4).

O mecanismo de Marx utilizado para definir o bom senso na filosofia da práxis foram o apego às coisas materiais no contexto memorável e retórica, no ponto de vista de Gramsci é relevante, tendo o homem o seu prestígio numa contextualização histórica, num parecer de supremacia.

A análise dos dados obtidos por meio da pesquisa qualitativa evidenciou que a articulação entre filosofia e educação não se limita ao campo teórico, mas se manifesta concretamente na prática pedagógica, configurando-se como elemento estruturante da formação crítica dos sujeitos. Nesse sentido, os resultados indicam que a práxis pedagógica, quando fundamentada em pressupostos filosóficos, contribui significativamente para a superação de práticas educativas mecanicistas e descontextualizadas, ainda presentes em diversos espaços escolares.

Observou-se que a educação, compreendida sob uma perspectiva filosófica, assume um papel que vai além da mera transmissão de conteúdos. Conforme destaca Maria Lúcia de Arruda Aranha, a educação deve possibilitar não apenas a continuidade cultural, mas também a transformação da realidade social, considerando suas especificidades históricas e culturais. Essa compreensão se confirma nos dados analisados, uma vez que práticas pedagógicas reflexivas tendem a promover maior engajamento dos estudantes, especialmente quando relacionadas às suas vivências e contextos sociais.

No que se refere à formação docente, os resultados apontam que a incorporação do pensamento filosófico favorece o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa por parte do educador. Essa característica remete à tradição socrática, presente na obra *Apologia de Sócrates*, na qual o questionamento é central para a construção do conhecimento. Como afirmado no texto analisado, a consciência da própria ignorância constitui o ponto de partida para o saber, evidenciando que o processo educativo deve estar fundamentado no diálogo e na problematização constante.



Entretanto, a análise também revelou uma contradição significativa entre teoria e prática. Embora os referenciais teóricos defendam uma educação crítica e emancipadora, a realidade educacional ainda é marcada por práticas tradicionais, centradas na figura do professor como transmissor do conhecimento. Essa contradição pode ser compreendida à luz das reflexões de Moacir Gadotti, que afirma: “Não existem receitas mágicas nem métodos ou técnicas que garantam que estamos realmente reaprendendo a educação [...]” (Gadotti, 2004, p. 72).

Esse dado evidencia que a transformação da prática pedagógica não depende exclusivamente de métodos, mas de uma mudança de concepção acerca do próprio processo educativo.

Outro aspecto relevante identificado nos resultados diz respeito à concepção de educação integral, especialmente no âmbito da chamada Pedagogia do Ser. Verificou-se que práticas educativas que consideram as dimensões emocionais, sociais e cognitivas dos educandos apresentam maior potencial de promover aprendizagens significativas. Nesse contexto, a ideia apresentada por Kenneth Kitchen, ao relacionar o ato de educar ao cuidado com o “coração”, reforça a necessidade de uma educação que valorize o desenvolvimento humano em sua totalidade. Tal perspectiva amplia o entendimento da práxis pedagógica, deslocando o foco exclusivamente cognitivo para uma abordagem mais humanizada.

No campo da filosofia da práxis, os resultados indicam que o conceito de “bom senso” assume papel central na construção do pensamento crítico. Conforme discutido por Karl Marx e reinterpretado por Antonio Gramsci, a compreensão da realidade como produto histórico possibilita ao sujeito superar o senso comum e desenvolver uma consciência crítica. Nesse sentido, destaca-se que: “O instrumento construtivo do bom senso é a filosofia da práxis [...]” (Mari; Grade, 2012, p. 4).

A partir dessa perspectiva, os dados analisados demonstram que a educação possui um papel estratégico na formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade social, especialmente quando orientada por fundamentos filosóficos consistentes.

Contudo, a discussão evidencia que a efetivação dessa proposta enfrenta desafios estruturais no contexto educacional brasileiro, tais como a desvalorização docente, a precarização das condições de ensino e a ausência





de políticas públicas eficazes. Esses fatores limitam a implementação de uma práxis pedagógica crítica, reforçando práticas conservadoras e dificultando a construção de uma educação emancipadora. Tal cenário confirma que a transformação educacional não depende apenas do professor, mas de um conjunto de condições sociais, políticas e institucionais.

Além disso, os resultados indicam que a filosofia, enquanto prática reflexiva, está presente no cotidiano dos indivíduos, mesmo que de forma não sistematizada. Conforme apontado por Cipriano Carlos Luckesi, a relação entre filosofia e educação é intrínseca, pois ambas se dedicam à compreensão e orientação do desenvolvimento humano. Essa constatação reforça a ideia de que a prática pedagógica deve considerar os saberes prévios dos educandos, integrando-os ao processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, a análise permite afirmar que a práxis pedagógica se configura como um espaço dinâmico de construção e reconstrução do saber, no qual teoria e prática se inter-relacionam de maneira contínua. A filosofia da educação, nesse contexto, não se apresenta como um campo abstrato, mas como um instrumento fundamental para a compreensão e transformação da realidade educativa.

Por fim, conclui-se que os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam a necessidade de fortalecer a formação filosófica dos educadores, de modo a possibilitar a construção de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e comprometidas com a transformação social. A educação, compreendida como um processo histórico e social, deve assumir seu papel na formação de sujeitos conscientes, capazes de atuar de forma ativa na sociedade, superando o senso comum e construindo novas formas de pensar e agir.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das análises realizadas, compreende-se que a filosofia da educação se constitui como um elemento essencial na construção de uma práxis pedagógica crítica, reflexiva e transformadora. O estudo evidenciou que a articulação entre teoria e prática é indispensável para o desenvolvimento de um ensino mais significativo, no qual o educador assume o papel de mediador do conhecimento, promovendo o diálogo, a problematização e a participação ativa dos educandos.



Verificou-se, ainda, que a educação, entendida como formação integral, ultrapassa a dimensão cognitiva, abrangendo aspectos éticos, emocionais e sociais. Nesse sentido, a práxis pedagógica fundamentada em princípios filosóficos contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, autônomos e comprometidos com a realidade em que estão inseridos. A reflexão contínua sobre a prática docente mostrou-se fundamental na construção da identidade profissional do educador, permitindo a ressignificação de suas ações pedagógicas.

Além disso, destacou-se que a filosofia da práxis, à luz das contribuições de pensadores como Marx e Gramsci, reforça a compreensão da educação como prática social e histórica, capaz de promover transformações na sociedade. Dessa forma, o processo educativo deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e passa a ser um espaço de construção coletiva do conhecimento.

Por fim, conclui-se que a filosofia permanece como base estruturante do saber educacional, sendo indispensável para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Assim, a práxis pedagógica, quando orientada por fundamentos filosóficos, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o processo educativo mais humanizado, crítico e significativo. Espera-se que este trabalho contribua para reflexões futuras e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras no contexto educacional.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela sabedoria e perseverança ao longo desta trajetória acadêmica. À instituição Instituto Federal de Rondônia (IFRO), pelo compromisso com a formação de qualidade e pelo suporte oferecido durante o curso.

Expresso minha gratidão à professora da disciplina de Filosofia da Educação, pelas contribuições, orientações e incentivo ao pensamento crítico, fundamentais para a construção deste trabalho.

Aos colegas de curso, pelas trocas de experiências e aprendizados compartilhados, e à minha família, pelo apoio, compreensão e incentivo constante.

Este trabalho contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001, bem



como do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Zona Norte e da instituição de ensino e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza; PEREIRA, Rodrigo da Silva; GONÇALVES, Mariana Costa. **Filosofia da educação**. Curitiba: InterSaberes, 2022.

ARAÚJO, Maria Núbia de; PEREIRA, Maria Elly Krishna dos Santos; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. A relação entre a filosofia e a educação: aportes teóricos e contribuições metodológicas para a pedagogia. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 14, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 02 jan. 2026.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15–32, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revista.fumec.br>. Acesso em: 11 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

GHANEM, Elie. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum. **Educar em Revista**, n. 45, p. 213-229, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em: 11 fev. 2026.



GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2017.

GRADE, Marlene. O senso comum e a educação em Antonio Gramsci: dimensões singulares da práxis. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 1–15, 2012. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: 18 fev. 2026.

LIMA, Paulo Gomes; MATOS, Maria do Socorro Silva. **Educação e sociedade: fundamentos filosóficos**. São Paulo: Cortez, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARI, Célia Maria; GRADE, Valter. **Filosofia da práxis em Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Elói Maia de; CARVALHO, Alonso Bezerra. Pode o mestre ensinar algo através da fala? Uma análise sobre as obras *De Magistro* de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar>. Acesso em: 05 jan. 2026.

OLIVEIRA LIMA, José Aparecido de; MATOS, Junot Cornélio. A filosofia da pergunta no percurso da formação de si mesmo. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 9-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 21 mar. 2026.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Pará de Minas: Virtual Books Online M&M Editores Ltda., 2000. Disponível em: <http://www.baixelivros.com.br>. Acesso em: 09 abr. 2026.

SOUZA, Francisco Jackson de Freitas. **A sabedoria socrática no ensino de filosofia**. 2024. 89 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2024. Orientador: José Carlos Silva de Almeida. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br>.



## PERCEPÇÕES E DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM TERESINA

SOARES, Norma Patrícia Lopes<sup>1</sup>

SOARES, Reijane Maria de Freitas<sup>2</sup>

NASCIMENTO, Maria Noraneide Rodrigues do<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo investiga a dinâmica da avaliação da aprendizagem em uma escola pública da rede estadual de Teresina-Piauí a partir da análise das percepções da coordenadora pedagógica, de uma professora e de dois estudantes. O estudo, de natureza qualitativa e exploratória, busca compreender como os conceitos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa se manifestam na prática pedagógica, bem como analisar os desafios impostos pelas políticas de progressão continuada e pelas avaliações externas (SAEPI/SAEB). Para fundamentar as análises recorreu-se aos teóricos Luckesi, (2011), Allal (1986), Hadji (1994), Bardin (2011), Gonçalves e Malta (2022). Os resultados indicam uma falta de harmonia entre a proposta institucional de avaliação contínua e formativa, preconizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e reforçada pela coordenadora, e a prática docente, que ainda se apoia fortemente em instrumentos somativos (provas) e sofre pressão das metas de desempenho externas. A percepção dos alunos, por sua vez, revela uma compreensão da avaliação como verificação de conteúdo, embora valorizem as atividades diversificadas. Concluímos que a escola enfrenta o desafio de transformar a cultura avaliativa, migrando da pedagogia do exame para a avaliação como instrumento de regulação e apoio à aprendizagem.

1 Doutora em Educação, Campus Ministro Petrônio Portela - UFPI, [nplsoares@ufpi.edu.br](mailto:nplsoares@ufpi.edu.br)

2 Mestre e Doutora em Educação, Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil – EAD, Campus Ministro Petrônio Portela - UFPI, [reijanufpi@ufpi.edu.br](mailto:reijanufpi@ufpi.edu.br)

3 Mestre e Doutora em Educação, Sub Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Ministro - Petrônio Portela - UFPI, [marianoraneide@ufpi.edu.br](mailto:marianoraneide@ufpi.edu.br)





**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Formativa; Progressão Continuada; Escola Pública.

**Abstract:** This article investigates the dynamics of learning assessment in a public school of the state network in Teresina-Piauí based on the analysis of the perceptions of the pedagogical coordinator, a teacher, and two students. The study, which is qualitative and exploratory in nature, seeks to understand how the concepts of diagnostic, formative, and summative assessment manifest in pedagogical practice, as well as to analyze the challenges posed by continuous progression policies and external assessments (SAEPI/SAEB). To support the analyses, the study drew on the theories of Luckesi (2011), Allal (1986), Hadji (1994), Bardin (2011), and Gonçalves and Malta (2022). The results indicate a lack of harmony between the institutional proposal for continuous and formative assessment, advocated in the Political-Pedagogical Project (PPP) and reinforced by the coordinator, and the teaching practice, which still relies heavily on summative instruments (tests) and is pressured by external performance targets. The students' perception, in turn, reveals an understanding of assessment as content verification, although they value diversified activities. We conclude that the school faces the challenge of transforming the assessment culture, moving from exam-based pedagogy to assessment as a tool for regulating and supporting learning.

**Keywords:** Learning Assessment; Formative Assessment; Continuous Progression; Public School.



## 1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre o processo de avaliação é uma tarefa complexa haja vista a diversidade de conceitos do tema, a variedade de sujeitos envolvidos, a abrangência do contexto e a longevidade em que tal processo se desenvolve, para não citar outra infinidade de variantes que interferem nos resultados da análise.

Com base nessa prerrogativa, partimos da assertiva de que a avaliação da aprendizagem constitui um dos pilares centrais do processo educativo, atuando não apenas como um mecanismo de verificação de resultados, mas, sobretudo, como um instrumento de diagnóstico e regulação do ensino, o que é corroborado por Luckesi (2011). Em escolas públicas, essa prática é atravessada por diretrizes curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); pelas políticas estaduais, como a Progressão Continuada; pelos sistemas de avaliação em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação da Educação do Piauí (SAEPI), que impõem desafios complexos à gestão e à prática docente em sala de aula (Brasil, 2018).

Há vários anos a avaliação escolar e consequentemente a avaliação da aprendizagem tem sido compreendida dentro de um paradigma cujo foco principal é a quantificação de resultados e a seleção dos alunos mais inteligentes com base no critério das competências. Essa visão restringe o processo educativo à atribuição de notas, deixando em segundo plano a complexidade do ser humano, além de aprofundar desigualdades existentes no sistema educacional (Luckesi, 2002). Essa linha de pensamento não reconhece as diversas formas e ritmos de aprendizagem, o que prejudica os alunos que não se enquadram nesse limiar de entendimento.

Contudo, estudiosos do processo de ensino aprendizagem, especialmente no tocante aspecto avaliativo, como Jussara Hoffmann (2001), propõem uma avaliação de caráter mais formativo e humano, tendo por base o diálogo e o sujeito com suas inúmeras especificidades. Essa abordagem valoriza o processo de aprendizagem como cotidiano reconhecendo a diversidade dos estudantes e suas necessidades específicas. A avaliação, assim compreendida, se torna mecanismo que orienta o desenvolvimento, apoia o crescimento individual e coletivo, e estimulando a reflexão sobre o próprio processo de aprender.



Desse modo a prática avaliativa deve ser fundamentada em uma concepção pedagógica que reconheça no aluno o seu eu, o qual está inserido numa rede de relações que geram uma integralidade, apoiado pelas diversas dimensões como a afetividade, a cognição, a sociedade, a política, a cultura, a ética, dentre outras Perrenoud (2011). Desse modo o processo de avaliação deve levar em consideração o contexto particular e escolar, além das experiências de cada estudante, caso contrário o aluno não se sente parte daquele espaço, e, provavelmente não perceberá o valor da educação e da avaliação a qual passará a ser incorporada como um momento de pressão e punição, o que gera ansiedade, descontentamento com o ambiente escolar e certamente a evasão.

Com base na contextualização acima descrita, o presente estudo investiga como a avaliação da aprendizagem se concretiza em uma escola pública de Teresina-Piauí, onde, o problema de pesquisa reside na compreensão entre o discurso pedagógico institucionalizado e a prática avaliativa percebida/estabelecida pelos atores: coordenadora pedagógica, uma professora e dois alunos (um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio).

Partindo do problema de pesquisa definimos como objetivo geral analisar como a avaliação da aprendizagem se concretiza em uma escola pública de Teresina-Pi. De modo específico buscamos compreender a relação entre o discurso pedagógico institucionalizado e a prática avaliativa percebida/estabelecida pelos atores: coordenadora pedagógica, uma professora e dois alunos (um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio); descrever as concepções de avaliação da aprendizagem dos sujeitos pesquisados; indicar os instrumentos de avaliação da aprendizagem do lócus já indicado; todas essas ações confrontadas às ideias de autores como: Luckesi, (2011), Allal (1986), Hadji (1994), Gonçalves e Malta (2022).

Para a realização a investigação fora realizada pesquisa bibliográfica e aplicados questionários à coordenadora pedagógica, à professora e aos dois alunos. Aqueles, submetidos à análise de Bardin (2011) geraram os dados conclusivos.

Como justificativa desta pesquisa apresentamos a necessidade de situar discentes de diferentes cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Piauí sobre a realidade educacional que os aguarda futuramente como docentes da rede pública estadual do Piauí, visando que estes estudem a



teoria, conheçam a realidade e estabeleçam metas de melhorias em suas futuras práticas avaliativas.

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, baseada na análise de dados primários coletados por meio de questionários estruturados e semiestruturados aplicados aos participantes.

Quanto aos participantes constaram: a Coordenadora Pedagógica onde foi aplicado questionário voltado à concepção institucional de avaliação; uma professora com uso de questionário sobre práticas avaliativas e desafios da progressão continuada; e, dois alunos (9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) onde foram aplicados questionários sobre percepções e experiências avaliativas.

Com relação aos dados, estes foram analisados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011), buscando identificar convergências e divergências entre os discursos institucionalizados pelos teóricos que fundamentaram a pesquisa (Luckesi, 2011; Allal, 1986; Hadji, 1994) e as concepções apresentadas pelos participantes.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão sobre avaliação da aprendizagem no Brasil é marcada pela crítica à chamada “pedagogia do exame” e pela defesa de uma avaliação formativa, entendida como instrumento de reflexão e tomada de decisão (Luckesi, 2011). Essa perspectiva propõe uma prática avaliativa voltada à aprendizagem, e não apenas à certificação.

Para Haydt (2004, p. 10), “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores (ou) interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios”. Este conceito é um representante clássico da perspectiva tradicional onde o aluno é o alvo do julgamento. Em contraponto existe a proposta de uma avaliação mediadora, a qual segundo Hoffmann (2019, p. 14), “a expressão mediadora refere-se à finalidade essencial do ato avaliativo: de se proceder à adequada intervenção pedagógica a



partir da observação dos percursos individuais de aprendizagem, portanto, uma ação docente crítica e reflexiva que visa à escolarização digna e de qualidade para todos os alunos”. De acordo com a concepção adotada para o processo de avaliação são escolhidos princípios e finalidades distintos, bem como instrumentos também específicos.

Sobre concepção de avaliação Luckesi (2011), afirma que esta é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, voltado à tomada de decisão pedagógica. O autor diferencia avaliação de exame, destacando que o segundo tem caráter meramente classificatório, enquanto o primeiro propicia uma análise sobre o processo formativo do estudante.

Para os autores Allal (1986) e Hadji (1994) os teóricos defendem que a avaliação formativa deve permitir a autorregulação da aprendizagem, por meio de devolutivas contínuas e contextualizadas.

Na prática pedagógica, a avaliação pode ser dividida em três tipos principais e complementares entre si: primeira a Diagnóstica, realizada no início do processo, identifica conhecimentos prévios e dificuldades (Luckesi, 2005); a segunda a Formativa, acompanha o desenvolvimento da aprendizagem e busca regular o processo por meio do feedback (Allal, 1986; Hadji, 1994); e, a terceira a Somativa, aplica-se ao final de um período, com foco em certificação e resultados (Luckesi, 2011). Todo procedimento avaliativo está a serviço da ação educativa e, portanto, do processo de planejamento. Isso porque a avaliação é um componente do ato pedagógico e “sem ações pedagógicas planejadas, não há avaliação da aprendizagem” (Luckesi, 2011, p. 17), sendo preciso avaliar em todo o percurso de qualquer processo educativo, ou seja, antes, como avaliação diagnóstica para identificar elementos de partida para planejar, durante, como avaliação formativa, para oferecer condições de redirecionamento da ação educativa, e depois, como avaliação somativa, para tomar decisões sobre a continuidade ou não daquela ação (Scriven, 1967).

Nesse sentido, Luckesi (2011) considera que qualificar a avaliação com adjetivos como dinâmica, qualitativa, formativa, autêntica, processual, mediadora ou emancipatória apenas expressa as várias facetas da complexa atividade que é a avaliação, visto serem todos esses aspectos inerentes ao julgamento de uma prática à luz de critérios claros, estabelecidos prévia ou concomitantemente, para a tomada de decisão.





Com relação à temática Avaliação em Larga Escala e Progressão Continuada entendemos que avaliar é uma ação inerente ao trabalho docente e este, de alguma forma, avalia o discente, seja por meio de provas, trabalhos, exercícios, de modo oral e/ou escrito, em grupos e/ou individualmente. As avaliações possibilitam o professor perceber o quanto seus alunos estão de fato aprendendo e que aspectos apresentam maior dificuldade. A partir dessa constatação o professor (re)planeja as próximas ações e decide, por exemplo, se deve seguir com novos conteúdos ou se precisa reforçar algum conceito já estudado. Identifica também quais alunos necessitam de mais atenção.

Assim como cada professor avalia o aprendizado de seus alunos, atualmente, o País também precisa avaliar o quanto as crianças e jovens espalhados pelas escolas de todo o território nacional estão de fato aprendendo. O Brasil faz isso por meio dos chamados exames padronizados, também chamados de Exames de Larga Escala e Avaliações Externas, que são aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2026).

As avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), que posteriormente evoluiu para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o Sistema de Avaliação da Educação no Piauí (SAEPI), são instrumentos utilizados para medir a qualidade da educação em nível sistêmico. No entanto, conforme apontam Gonçalves da Silva e Malta (2022), essas avaliações têm gerado uma pressão sobre as escolas, que acabam priorizando o desempenho em detrimento da formação integral dos estudantes.

Quanto à política de Progressão Continuada, esta diz respeito a políticas estaduais com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e atender as demandas por uma educação menos excludente, reduzindo a evasão e promovendo a recuperação contínua (Brasil, 2026), sua efetividade depende do comprometimento institucional e do acompanhamento das aprendizagens. Embora bem-intencionada, é frequentemente confundida com aprovação automática, gerando assim críticas por parte de alguns docentes.

Marinho-Araújo e Rabelo (2015) analisam que, na última década, tem havido mudanças pedagógicas tanto nas estruturas curriculares da educação básica quanto nas diretrizes curriculares da educação superior, sinalizando a necessidade de os processos avaliativos se pautarem nos indicadores da



trajetória de formação educativa. Ou seja, um desafio maior se apresenta para os processos avaliativos: revelar evidências de como ocorre a articulação entre teoria e prática, como acontece sua integração e transferência na resolução de problemas em diferentes contextos. Enfim, há que se desenvolver práticas avaliativas pautadas em indicadores de como as competências se constroem, vinculadas às subjetividades individuais e sociais próprias às relações e aos entornos vivenciados.

Por não ser foco deste artigo o estudo de competências, não cabe aqui discutir toda a complexa polissemia de conceitos em torno do termo, mas é essencial destacar que o entendimento de competência alterou-se significativamente nas últimas quatro décadas, tomando uma dimensão ampla constituída não só de aspectos cognitivos, mas também intersubjetivos, emocionais, pessoais e interpessoais e socioculturais desenvolvidos a partir de processos educativos que estabelecem relações sistematizadas com o conhecimento teórico formal (Deluiz, 2001). A incorporação desses novos significados refletiu-se no campo da educação, mas de modo difuso e trazendo muitas lacunas que geram contradições, principalmente, em alguns documentos oficiais, que empregam competências e habilidades como termos semelhantes, levando a distorções teóricas e conceituais.

Passemos agora aos dados coletados. A análise dos mesmos revelou um cenário complexo em que o ideal teórico de uma avaliação formativa e contínua colide com a prática ainda fortemente centrada em instrumentos somativos.

## CONCEÇÃO INSTITUCIONAL EM RELAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

As respostas da coordenadora pedagógica e da professora apontam que ambas compreendem a avaliação como um processo contínuo e diagnóstico, alinhado às diretrizes do Projeto Político Pedagógico. Contudo, a professora destaca a necessidade de manter registros somativos formais, como as três notas trimestrais exigidas pelo sistema escolar, o que evidencia o peso da avaliação classificatória (Luckesi, 2005).

A Tabela abaixo sintetiza a diversidade de instrumentos citados, mostrando o esforço em diversificar, mas também a centralidade da prova.

**Tabela 1: Instrumentos Avaliativos e Foco de Uso**

| Ator         | Instrumentos Avaliativos                                                                                                       | Foco Principal                                                               |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Coordenadora | Provas escritas, trabalhos em grupo, produções textuais, apresentações orais, portfólios, autoavaliações, observações diárias. | <b>Diversidade</b> e Formação (Tempo demandado para correção é desvantagem). |
| Professora   | Trabalho escrito, seminário, pesquisa, prova objetiva e subjetiva (dissertativas e múltipla escolha).                          | <b>Diagnóstico</b> de desempenho e Certificação (Três notas por trimestre).  |
| Alunos       | Provas (principalmente português e matemática), seminários, apresentação.                                                      | <b>Verificação</b> de Conteúdo e Notas.                                      |

Fonte: Próprios autores (2025)

## A TENÇÃO DA PROGRESSÃO CONTINUADA

A política de Progressão Continuada surge como um dos principais pontos de tensão, pois, de acordo com a coordenadora, o avanço do aluno deve estar vinculado à comprovação de aprendizagem, evitando a aprovação automática. A professora, por sua vez, relata que o sistema da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC), ao não aceitar notas abaixo da média, acaba por incentivar a progressão sem a devida recuperação, o que gera lacunas no processo formativo (Brasil, 2026).

## A PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE O TEMA

A percepção dos alunos sobre a avaliação é pragmática. O aluno do Ensino Médio define avaliação como o “ato de ver como o aluno está indo nos estudos, para analisar a situação e o desempenho dele nas matérias.” A aluna do Ensino Fundamental valoriza o seminário e a apresentação, por considerar que “pega os conteúdos ali mais rápido”.

Apesar de a professora relatar um trabalho de devolutiva (*feedback*) e correção do erro como momento de aprendizado e interpretação de texto, a experiência do aluno do Ensino Médio é mais objetiva: “Os professores corrigem as provas, colocam a nota e depois entregam para a gente. Eles também tiram um tempo da aula para explicar as questões e os erros.”



O aluno do Ensino Médio, em sua sugestão de mudança, critica a rigidez das provas objetivas, alinhando-se à perspectiva de Luckesi (2011) e à defesa de um olhar mais amplo sobre as múltiplas inteligências e formas de aprendizado.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados acima nos permitem afirmar que a avaliação da aprendizagem em uma escola pública de Teresina-Pi está assinalada pelos registros somativos formais, como as três notas trimestrais exigidas pelo sistema escolar, o que evidencia o peso da avaliação classificatória.

A relação entre o discurso pedagógico institucionalizado e a prática avaliativa percebida/estabelecida mostra-se tensionada entre o ideal pedagógico e as exigências burocráticas e, embora o discurso institucionalizado e a prática docente alinhem-se à concepção formativa, a prática ainda é marcada por provas e registros formais, com fortes marcas da pedagogia tradicional.

Quanto às concepções de avaliação da aprendizagem dos sujeitos pesquisados, tanto a coordenadora pedagógica quanto a professora compreendem a avaliação como um processo contínuo e diagnóstico, enquanto os alunos a percebem de modo mais pragmática.

Com relação aos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados os mesmos foram listados na Tabela 1. Assim, os objetivos propostos foram alcançados.

Pelo exposto os atuais discentes e futuros docentes necessitarão transformar a cultura avaliativa vigente nas escolas públicas de Teresina, para tanto será necessário fortalecer a avaliação formativa como ferramenta de regulação ampliando os momentos de devolutiva e garantindo que a Progressão Continuada não se confunda com aprovação automática.

## REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Évaluation formative: bilan de recherches et implications pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, n. 65, p. 5–25, 1986.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.



BRASIL. **Avaliações brasileiras:** conheça as principais. Disponível em: <https://Avaliações brasileiras: conheça as principais - Todos Pela Educação>. Acessado em: 12 fev. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Perguntas e Respostas:** o que é progressão continuada? Disponível em: <https://Perguntas e Respostas: O que é progressão continuada? - Todos Pela Educação>. Acessado em: 12 fev. 2026.

DELUIZ, N. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação:** implicações para o currículo. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. 2001.

GONÇALVES DA SILVA, H.; MALTA, M. Avaliação da aprendizagem e o processo de ensino na educação básica: um estudo do estado da arte. **Política e Gestão Educacional** Araraquara, v. 26, n. 3, e022055, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/16125/13675/61135>. Acesso em: 27 out. 2025.

HADJL, C. **L'évaluation, règles du jeu:** des intentions aux outils. Paris: ESF, 1994.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. **Avaliação educacional:** a abordagem por competências. Avaliação. Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00443.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (Ed.). **Perspectives of Curriculum Evaluation.** Chicago: Rand McNally, 1967, p. 39-83.





## DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA FINA EM CRIANÇA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: ANÁLISE A PARTIR DE PRÁTICAS SENSORIAIS NO CONTEXTO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

PIRES, Sandra Cristina da Silva<sup>1</sup>  
LIMA, Márcia Mendes de<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo aborda o desenvolvimento da coordenação motora fina em uma criança de 7 anos, matriculada no Ensino Fundamental (2º ano), na cidade de Porto Velho, com indícios de dificuldades de aprendizagem, inserida em contexto educacional, sem diagnóstico médico formal. O objetivo foi analisar os efeitos de atividades sensoriais, inspiradas no método Montessori, no aprimoramento da coordenação motora fina e no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa caracterizou-se como estudo de campo de abordagem qualitativa, realizada por meio da aplicação de atividades lúdicas, como desenho na areia colorida, manipulação de materiais e uso de instrumentos alternativos para escrita. As intervenções foram planejadas com foco no estímulo à coordenação olho-mão, precisão dos movimentos e desenvolvimento da autonomia da criança. Os resultados evidenciaram avanços significativos no controle motor, na capacidade de manipulação de objetos e no interesse pelas atividades pedagógicas propostas. Observou-se também melhora na concentração, engajamento e confiança da criança durante as atividades. Conclui-se que práticas pedagógicas baseadas

1 Graduando em Licenciatura em Pedagogia, Bolsista do PIBID, Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Rondônia, *Campus* Zona Norte, [sandra.p@estudante.ifro.edu.br](mailto:sandra.p@estudante.ifro.edu.br).

2 Doutora em Educação UNESP, PEBPTT - IFRO, Coordenadora de Gestão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Rondônia, *Campus* Zona Norte, [marcia.lima@ifro.edu.br](mailto:marcia.lima@ifro.edu.br)



em experiências sensoriais e lúdicas contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento da coordenação motora fina, sendo estratégias relevantes no contexto dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente em situações de dificuldades não diagnosticadas formalmente.

**Palavras-chave:** aprendizagem; atividades sensoriais; coordenação motora fina; ensino fundamental; prática pedagógica.

**Abstract:** This study addresses the development of fine motor coordination in a 7-year-old child enrolled in the 2nd grade of elementary school in the city of Porto Velho, with indications of learning difficulties, within an educational context, without a formal medical diagnosis. The objective was to analyze the effects of sensory activities, inspired by the Montessori method, on the improvement of fine motor coordination and on the teaching and learning process. The research was characterized as a qualitative field study, carried out through the application of playful activities, such as drawing in colored sand, manipulation of materials, and the use of alternative writing instruments. The interventions were planned focusing on stimulating eye-hand coordination, precision of movements, and the development of the child's autonomy. The results showed significant advances in motor control, the ability to manipulate objects, and interest in the proposed pedagogical activities. Improvements in concentration, engagement, and confidence during the activities were also observed. It is concluded that pedagogical practices based on sensory and playful experiences contribute effectively to the development of fine motor coordination, being relevant strategies in the context of teaching and learning processes, especially in situations of difficulties not formally diagnosed.

**Keywords:** elementary education; fine motor coordination; learning; pedagogical practice; sensory activities.



## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de aprendizagem educacional é um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais, sendo todas interdependentes no processo de aprendizagem. Dentre essas dimensões, a coordenação motora fina assume papel central no contexto escolar, especialmente nas atividades relacionadas à escrita, ao desenho e à manipulação de objetos, constituindo-se como uma habilidade essencial para o desempenho acadêmico.

O processo de ensino e aprendizagem constitui-se como um fenômeno complexo, dinâmico e multifacetado, que envolve a interação entre sujeitos, saberes e contextos socioculturais. Nesse sentido, ensinar e aprender não são ações isoladas, mas processos interdependentes que se constroem a partir da mediação pedagógica, das experiências vivenciadas e das relações estabelecidas no ambiente educativo.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento humano é mediado socialmente, ocorrendo por meio da interação com o outro. Para o autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, sendo a mediação pedagógica um elemento essencial para a construção de novas habilidades. Nesse contexto, a intervenção do educador torna-se fundamental, especialmente quando se trata de crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

A teoria de Wallon (2007) também contribui significativamente para a compreensão do desenvolvimento ao enfatizar a integração entre movimento, emoção e cognição. Para o autor, o movimento é uma das primeiras formas de expressão da criança, sendo fundamental para a construção do conhecimento e da identidade. Assim, dificuldades na coordenação motora podem impactar não apenas o desempenho escolar, mas também aspectos emocionais e sociais da criança.

No campo das práticas pedagógicas, o método Montessori propõe uma abordagem centrada na autonomia da criança e na utilização de materiais sensoriais como ferramentas de aprendizagem. Montessori (1965) defende que a criança aprende por meio da experiência concreta, sendo o ambiente preparado um elemento essencial para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas.



No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do desenvolvimento integral da criança, destacando a necessidade de promover experiências que envolvam o corpo, o movimento e a exploração sensorial, especialmente no Ensino fundamental (Brasil, 2018).

Diante desse cenário, observa-se que crianças com dificuldades na coordenação motora fina, mesmo sem diagnóstico clínico formal, necessitam de intervenções pedagógicas intencionais que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar práticas sensoriais no contexto aplicadas para o desenvolvimento da coordenação motora fina em crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem, por meio da aplicação de atividades sensoriais e lúdicas, inseridas no eixo temático dos processos de ensino e aprendizagem.

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência pedagógica, de natureza descritiva, com abordagem qualitativa (Gil, 2008), desenvolvido no contexto educacional, inserido no eixo dos processos de ensino e aprendizagem. A opção por essa abordagem justifica-se pela intenção de refletir sobre práticas pedagógicas vivenciadas, considerando as especificidades do contexto escolar e as necessidades de aprendizagem observadas no cotidiano da sala de aula.

A experiência foi desenvolvida com uma criança de 7 anos de idade, matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino na cidade de Porto Velho.

A identidade da criança e da instituição de ensino foram preservadas, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, matriculada em instituição de ensino, que apresentava indícios de dificuldades na coordenação motora fina, percebidas por meio de observações realizadas durante as atividades pedagógicas, como segurar lápis, desenhar e manipular objetos de pequeno porte.

Destaca-se que não houve realização de diagnóstico clínico, sendo as intervenções baseadas exclusivamente em observações pedagógicas e nas demandas educacionais identificadas no processo de ensino e aprendizagem.



As atividades foram organizadas de forma progressiva e sistematizada, respeitando o ritmo de aprendizagem da criança, e incluíram:

- Desenho livre na areia colorida, com o objetivo de estimular a exploração sensorial e a coordenação olho-mão;
- Traçado de letras, números e formas geométricas na areia, visando o desenvolvimento da precisão motora e reconhecimento simbólico;
- Utilização de canudos e outros utensílios como instrumentos de preensão, simulando o uso do lápis, com foco no fortalecimento do controle muscular e da coordenação dos dedos;
- Atividades de pintura com lápis de cor, com o intuito de promover a adaptação progressiva ao uso do lápis e aprimorar a destreza manual.

Os materiais utilizados incluíram recipientes como potes e caixas contendo areia colorida, além de utensílios simples (canudos, objetos manipuláveis) e materiais escolares convencionais (papel e lápis de cor), selecionados de forma a proporcionar estímulos sensoriais diversificados.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação direta sistemática, durante a aplicação das atividades, com registro contínuo do desempenho da criança. Foram considerados como critérios de análise os seguintes aspectos:

- Coordenação motora fina (capacidade de realizar movimentos precisos);
- Precisão e controle dos movimentos manuais;
- Nível de concentração durante a execução das atividades;
- Grau de engajamento e participação nas propostas pedagógicas;
- Evolução na autonomia e confiança na realização das tarefas.

Os dados foram registrados por meio de anotações descritivas, permitindo o acompanhamento da evolução da criança ao longo das intervenções.

A análise dos dados foi realizada com base na análise descritiva e interpretativa, buscando identificar padrões de evolução e mudanças no desempenho da criança ao longo do processo. Os resultados foram





interpretados à luz do referencial teórico adotado, especialmente as contribuições de Vygotsky, Wallon e Montessori, que fundamentam a relação entre desenvolvimento motor, aprendizagem e mediação pedagógica.

No que se refere aos aspectos éticos, foram respeitados os princípios de confidencialidade e preservação da identidade da criança, não sendo divulgadas informações que permitam sua identificação.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados evidenciam que, no início das intervenções, a criança apresentava dificuldades significativas na realização de movimentos finos, especialmente na preensão do lápis, na execução de traçados e na manipulação de objetos de pequeno porte. Observava-se baixa coordenação olho-mão, além de resistência às atividades que exigiam precisão motora (uso do lápis), o que impactava diretamente sua participação nas atividades escolares.

Ao longo das intervenções, verificou-se uma progressão gradual no desempenho motor. As atividades com areia colorida configuraram-se como um ponto de entrada acessível, o que permitiu a realização de movimentos amplos e menos controlados, o que reduziu a resistência inicial da criança. Esse recurso favoreceu a experimentação sem a pressão associada ao erro, contribuindo para maior envolvimento nas propostas.

A transição para o uso de instrumentos alternativos, como canudos, funcionou como etapa intermediária no desenvolvimento da preensão, possibilitando o fortalecimento do controle muscular dos dedos. Posteriormente, observou-se maior adaptação ao uso do lápis, com melhoria na firmeza da pegada e na precisão dos traçados.

Do ponto de vista teórico, esses resultados podem ser interpretados à luz da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo a aprendizagem um elemento fundamental para a construção das funções psicológicas superiores. Para o autor, a mediação exercida pelo professor desempenha papel essencial, pois possibilita que a criança avance em sua zona de desenvolvimento proximal, isto é, naquilo que ainda não consegue realizar sozinha, mas que pode ser alcançado com auxílio.



Nessa perspectiva, o ensino deve ser entendido como um processo intencional, planejado e orientado, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral do sujeito. O professor, portanto, não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador do conhecimento, organizando situações de aprendizagem que favoreçam a construção ativa do saber.

Além disso, a relação entre movimento e emoção contribuem para ampliar essa leitura, desde que consideradas com o devido cuidado (Wallon, 2007). Por exemplo, chamar atenção para algo que nem sempre recebe destaque: a relação estreita entre movimento, emoção e cognição. Ao olhar para a criança de forma integrada, o autor nos lembra que aprender não é apenas um ato intelectual, mas também corporal e afetivo.

A redução da ansiedade frente às tarefas contribui para um ambiente mais favorável à aprendizagem. Observou-se que, à medida que a criança avançava nas atividades, uma melhora significativa na autoconfiança e na disposição para participar das propostas pedagógicas, o que evidencia que o desenvolvimento motor está diretamente relacionado ao desenvolvimento emocional (Wallon, 2007).

A abordagem sensorial adotada dialoga com os princípios de Montessori (1965), que reforça a importância da autonomia e da experiência concreta, destacando o papel do ambiente e dos materiais na construção da aprendizagem. Ainda que partam de bases distintas, essas contribuições podem dialogar com a perspectiva vygotskiana, desde que não se perca de vista o papel estruturante da mediação.

Ainda no campo das teorias do desenvolvimento, Wallon (2007) enfatiza a integração entre aspectos motores, emocionais e cognitivos no processo de aprendizagem. Para o autor, o movimento é uma forma primordial de expressão da criança e está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento e da afetividade. Assim, práticas pedagógicas que envolvem o corpo e a ação são fundamentais para a aprendizagem significativa.

No que se refere às abordagens pedagógicas, Montessori (1965) propõe um modelo educativo centrado na autonomia da criança e na aprendizagem por meio da experiência sensorial. Segundo a autora, o ambiente preparado e o uso de materiais concretos possibilitam que a criança desenvolva habilidades de forma natural e progressiva, respeitando seu ritmo de aprendizagem.

No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de um ensino que promova o desenvolvimento



integral da criança, contemplando dimensões cognitivas, físicas, sociais e emocionais. O documento destaca a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo do aluno, a interação, o brincar e a exploração como formas de aprendizagem.

A introdução de atividades sensoriais, especialmente aquelas que envolviam o uso da areia colorida, revelou-se uma estratégia eficaz para promover o engajamento da criança. O caráter lúdico e a possibilidade de experimentação livre favoreceram a redução da ansiedade e da resistência frente às tarefas propostas.

Do ponto de vista teórico, essas intervenções podem ser compreendidas como formas de atuação na zona de desenvolvimento proximal. O uso do dedo para traçar formas na areia, por exemplo, representou um ponto de partida acessível, e permitiu que a criança experimentasse o movimento sem exigências mais rígidas do lápis. Com o tempo, a introdução de outros materiais, como canudos, funciona como uma espécie de ponte para o uso de instrumentos mais convencionais.

Esse percurso não aconteceu de maneira aleatória. Houve organização das atividades que buscou respeitar o ritmo da criança, ao mesmo tempo em que propunha desafios possíveis.

A combinação entre acolhimento e intencionalidade foi decisiva para os avanços observados, o que reforça a importância do planejamento pedagógico.

Além disso, o uso do dedo indicador para traçar formas na areia possibilitou o desenvolvimento gradual da coordenação motora fina, e permitiu que a criança adquirisse maior controle sobre seus movimentos, favorecendo o desenvolvimento do controle muscular e da precisão dos movimentos.

O desenvolvimento ocorre a partir da interação social mediada, sendo que “[...]o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 1998, p. 115).

As aproximações com a proposta de Montessori (1965) aparecem, sobretudo especialmente relevantes na valorização da autonomia, pois proporcionaram um ambiente de aprendizagem baseado na experimentação e no uso de materiais concretos.

A possibilidade de apagar os traços na areia e recomeçar a atividade sem frustração contribuiu para a construção de uma aprendizagem mais significativa e menos punitiva.



No que se refere às diretrizes educacionais brasileiras, os resultados estão em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), que enfatiza a importância de práticas pedagógicas que valorizem o brincar, a exploração e o desenvolvimento integral da criança.

As atividades propostas possibilitaram experiências que envolveram corpo, movimento e percepção sensorial, elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto relevante foi a progressão das atividades, que respeitou o ritmo da criança, iniciando com traços livres e evoluindo para formas mais estruturadas, como letras e números. Esse processo gradual favoreceu a consolidação das habilidades motoras, evidenciando a importância do planejamento pedagógico adequado.

Dessa forma, compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem, quando fundamentado em práticas pedagógicas intencionais, lúdicas e sensoriais, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança.

Os resultados demonstram que intervenções desse tipo são eficazes no desenvolvimento da coordenação motora fina, contribuindo não apenas para o aprimoramento motor, mas também para aspectos cognitivos, emocionais e sociais, reafirmando a importância de uma prática educativa que valorize a experiência, a mediação e a autonomia do sujeito.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações finais deste estudo evidenciam que os objetivos específicos propostos foram alcançados de maneira satisfatória, a partir das intervenções pedagógicas realizadas no contexto da pesquisa de campo.

A investigação da coordenação motora fina da criança permitiu identificar, inicialmente, limitações relacionadas à precisão dos movimentos, ao controle manual e à execução de atividades que exigiam maior destreza, confirmando a necessidade de uma intervenção pedagógica direcionada.

No que se refere ao objetivo de estimular o desenvolvimento da coordenação motora fina por meio de atividades sensoriais, verificou-se que as práticas aplicadas, especialmente aquelas que envolveram o uso da areia colorida e a manipulação de diferentes materiais, contribuíram de forma significativa para o aprimoramento dessas habilidades.



A progressão das atividades possibilitou que a criança desenvolvesse maior controle motor, evidenciando avanços consistentes ao longo do processo.

Em relação ao objetivo de promover a coordenação olho-mão e a precisão dos movimentos, os resultados demonstraram que a utilização de estratégias lúdicas e progressivas favoreceu a internalização dos movimentos necessários para a realização de tarefas mais complexas, como o uso do lápis. Esse avanço foi observado na maior segurança da criança ao executar atividades que anteriormente apresentavam dificuldade.

Quanto ao objetivo de analisar o comportamento da criança durante as atividades, observou-se um aumento significativo no nível de concentração, engajamento e interesse pelas propostas pedagógicas. A criança passou a demonstrar maior disposição para participar das atividades, indicando que o caráter lúdico e sensorial das intervenções contribuiu para tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

No que diz respeito ao objetivo de promover a autonomia no processo de aprendizagem, foi possível identificar mudanças no comportamento da criança, que passou a realizar as atividades com menor dependência da mediação constante do adulto, evidenciando maior confiança e iniciativa.

Dessa forma, ao confrontar os resultados obtidos com os objetivos inicialmente estabelecidos, conclui-se que a intervenção pedagógica foi eficaz, não apenas no desenvolvimento da coordenação motora fina, mas também na promoção de aspectos cognitivos e comportamentais essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Embora os resultados estejam restritos ao contexto específico da pesquisa, a experiência vivenciada aponta para a relevância de práticas pedagógicas intencionais, lúdicas e sensoriais como estratégias eficazes para o desenvolvimento.

Assim, reafirma-se a importância do papel do educador na mediação do processo de aprendizagem, especialmente no atendimento às necessidades individuais das crianças, mesmo na ausência de diagnóstico clínico formal.

## **5 AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto Federal





de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus Zona Norte* e da instituição de ensino pública do município de Porto Velho.

Agradecemos, inicialmente, à instituição de ensino pública do município de Porto Velho, onde a pesquisa foi realizada, pelo apoio, acolhimento e disponibilidade em viabilizar o desenvolvimento deste estudo, contribuindo de forma significativa para a construção do conhecimento no contexto educacional.

Expressamos nossa gratidão à criança participante desta pesquisa, pela colaboração, envolvimento e dedicação durante a realização das atividades propostas, elementos fundamentais para a concretização deste trabalho. Da mesma forma, agradecemos aos seus responsáveis, pela confiança, autorização e apoio, que possibilitaram a realização da pesquisa de forma ética e responsável.

Aos profissionais da educação que, direta ou indiretamente, contribuíram com orientações, trocas de experiências e incentivo ao longo do processo, nosso sincero reconhecimento.

Por fim, agradecemos a todos aqueles que, de alguma forma, colaboraram para a realização deste estudo, reafirmando a importância do trabalho coletivo na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

## REFERÊNCIAS

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MONTESSORI, Maria. **A mente absorvente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## SUBPROJETO DE COMPUTAÇÃO PRESENCIAL: A VERSATILIDADE DA COMPUTAÇÃO DESPLUGADA E PLUGADA EM OFICINAS DO NÚCLEO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO VOLTADAS AO PENSAMENTO COMPUTACIONAL

MEDEIROS, Joêmia Leilane Gomes De<sup>1</sup>

ROCHA, Marie Ywara Bezerra Da<sup>2</sup>

VIANA, Laura Dalila Silva<sup>3</sup>

PAIVA, Samoel Nadson Martins De<sup>4</sup>

**Resumo:** Este trabalho discute a versatilidade da computação plugada e desplugada no ensino médio a partir das experiências desenvolvidas no Núcleo de Iniciação à Docência de Pensamento Computacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFERSA), realizadas na Escola Estadual Professor Francisco Veras, em Angicos/RN, através do Subprojeto de Computação Presencial. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza aplicada e descritiva, baseada em observação participante

- 1 Doutora, docente do Departamento de Ciências Exatas e Tecnologia da Informação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos, coordenadora de área do Subprojeto PIBID Computação Presencial. E-mail: leilane.gomes@ufersa.edu.br
- 2 Graduanda do curso de Licenciatura em Computação e Informática, bolsista do PIBID no subprojeto de Computação Presencial, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos. E-mail: marie.rocha@alunos.ufersa.edu.br
- 3 Graduanda do curso de Licenciatura em Computação e Informática, bolsista do PIBID no subprojeto de Computação Presencial, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos. E-mail: laura.viana@alunos.ufersa.edu.br
- 4 Graduando do curso de Licenciatura em Computação e Informática, bolsista do PIBID no subprojeto de Computação Presencial, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos. E-mail: samoel.paiva@alunos.ufersa.edu.br



e análise de registros pedagógicos produzidos durante oficinas educacionais. Inicialmente, foram realizadas atividades voltadas ao uso do pacote *Office*, com foco no *Microsoft Word* e no *Microsoft PowerPoint*, buscando desenvolver competências relacionadas à produção de documentos e apresentações digitais. Como estratégia de engajamento, os estudantes elaboraram, ao final da oficina, um slide contendo memes que representavam suas percepções sobre a experiência de aprendizagem. Posteriormente, diante das dificuldades observadas em conteúdos matemáticos, foi desenvolvido e aplicado o aplicativo educacional *SimpliMath*, destinado ao apoio na resolução de operações envolvendo simplificação de raízes, frações e fatoração. Os resultados evidenciaram que a integração entre atividades plugadas e desplugadas, associada ao uso de metodologias ativas, contribuiu para o desenvolvimento do pensamento computacional, para o fortalecimento do raciocínio lógico e para o aumento do engajamento dos estudantes. Além disso, a experiência reforçou a importância da articulação entre universidade e escola no processo de formação docente.

**Palavras-chave:** Pensamento computacional; Tecnologias educacionais; Metodologias ativas; Ensino médio; PIBID.

**Abstract:** This study discusses the versatility of plugged and unplugged computing in high school education based on experiences developed within the Computational Thinking Teaching Initiation Center of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID/UFERSA), carried out at Professor Francisco Veras State School, located in Angicos, Rio Grande do Norte, Brazil, through the in-person computing subproject. The research adopts a qualitative, applied, and descriptive approach, based on participant observation and analysis of pedagogical records produced during educational workshops. Initially, activities focused on the use of the Microsoft Office package, particularly Microsoft Word and Microsoft PowerPoint, aiming to develop students' skills related to document production and digital presentations. As an engagement strategy, students created, at the end of the workshop, a slide containing memes that represented their perceptions of the learning experience. Subsequently, after observing recurring difficulties in mathematical content, the educational application *SimpliMath* was developed and implemented to support students in solving operations involving



simplification of roots, fractions, and factorization. The results indicated that the integration of plugged and unplugged activities, combined with active learning methodologies, contributed to the development of computational thinking, the strengthening of logical reasoning, and increased student engagement. Furthermore, the experience reinforced the importance of collaboration between universities and schools in the teacher education process.

**Keywords:** Computational thinking; Educational technologies; Active methodologies; High school education; PIBID.



## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a presença das tecnologias digitais tem transformado profundamente as formas de comunicação, produção de conhecimento e organização das práticas educativas. No contexto escolar, essa transformação exige novas abordagens pedagógicas capazes de integrar recursos tecnológicos de forma crítica, reflexiva e significativa para os estudantes. Dessa maneira, destaca-se o conceito de pensamento computacional, considerado atualmente uma competência essencial para a formação cidadã e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas à resolução de problemas.

O pensamento computacional envolve um conjunto de habilidades que permitem analisar problemas complexos e desenvolver soluções estruturadas. Entre seus principais pilares destacam-se a decomposição de problemas, o reconhecimento de padrões, a abstração, a elaboração de algoritmos, a programação, a análise de dados e a automação de processos. Conforme destaca Wing (2006, p. 33), o pensamento computacional consiste em uma forma de raciocínio que “envolve a formulação de problemas e suas soluções de modo que possam ser executadas por um agente processador de informação”.

No ambiente escolar, especialmente no ensino médio, o desenvolvimento dessas habilidades torna-se ainda mais relevante. Essa etapa da educação básica representa um momento de transição na vida dos estudantes, em que se intensifica a preparação para a vida adulta, para o ensino superior e para o mundo do trabalho. Assim, promover experiências educacionais que estimulem o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o uso crítico das tecnologias torna-se fundamental para a formação integral dos jovens.

Sob essa perspectiva, a integração entre computação desplugada e computação plugada apresenta-se como uma estratégia pedagógica versátil e inclusiva. A computação desplugada refere-se a atividades que abordam conceitos computacionais sem o uso direto de computadores, utilizando jogos, desafios lógicos e dinâmicas colaborativas. Já a computação plugada envolve o uso efetivo de tecnologias digitais, softwares e linguagens de programação.

A presença ou ausência de recursos tecnológicos nas escolas está diretamente relacionada a fatores estruturais, políticas públicas educacionais e





investimentos institucionais. Em alguns contextos escolares, especialmente em regiões interioranas ou com menor financiamento educacional, o acesso a equipamentos e conectividade ainda representa um desafio. Nesse sentido, a utilização de atividades desplugadas pode contribuir para a democratização do ensino de computação, permitindo que conceitos fundamentais sejam trabalhados mesmo em ambientes com infraestrutura limitada.

Além disso, outro aspecto relevante refere-se à formação docente e ao estímulo inicial ao desenvolvimento da cultura digital desde as primeiras etapas da educação básica. A introdução do letramento digital e do pensamento computacional na educação infantil e no ensino fundamental I e II pode favorecer a construção gradual dessas competências, preparando os estudantes para experiências mais complexas no ensino médio. Como destaca Kenski (2012), a integração das tecnologias na educação não se resume à inserção de ferramentas digitais, mas envolve transformações nas práticas pedagógicas e na forma como o conhecimento é construído no ambiente escolar.

Diante desse cenário, programas institucionais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenham um papel fundamental ao promover a aproximação entre universidade e escola. Ao inserir licenciandos em contextos reais de ensino, o programa contribui para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas inovadoras. Conforme apontam Gatti e Barreto (2020), iniciativas de iniciação à docência fortalecem a articulação entre teoria e prática, permitindo que futuros professores desenvolvam experiências significativas no ambiente escolar.

Foi partindo dessa compreensão que o Núcleo de Iniciação à Docência (NID) de Pensamento Computacional do PIBID, vinculado ao curso de Licenciatura em Computação e Informática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), desenvolveu atividades pedagógicas na Escola Estadual Professor Francisco Veras, localizada no município de Angicos/RN, através do Subprojeto de Computação Presencial. Essas ações envolveram a realização de oficinas voltadas ao uso de ferramentas digitais e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento computacional.

Inicialmente, as atividades foram direcionadas ao ensino do pacote Office, com foco no Microsoft Word e no Microsoft PowerPoint, buscando desenvolver competências relacionadas à produção de documentos e



apresentações digitais. Posteriormente, observando-se dificuldades recorrentes dos estudantes em conteúdos matemáticos, foi desenvolvido o aplicativo educacional SimpliMath (antes BakaSimplificator), voltado ao apoio na aprendizagem de conceitos matemáticos como simplificação de raízes, fatoração, cálculo de MMC e MDC.

Assim, este trabalho tem como objetivo discutir a versatilidade da computação plugada e desplugada no ensino médio, a partir das experiências desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Iniciação à Docência de Pensamento Computacional do PIBID/UFERSA, no contexto do Subprojeto de Computação Presencial. Busca-se refletir sobre como diferentes estratégias pedagógicas envolvendo tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento computacional, para o fortalecimento da aprendizagem significativa e para a formação docente dos licenciandos envolvidos no projeto.

Dessa maneira, discutir experiências educacionais desenvolvidas no âmbito de programas de formação docente, como o PIBID, torna-se relevante não apenas para compreender os impactos dessas iniciativas no processo de ensino-aprendizagem, mas também para refletir sobre caminhos possíveis para a ampliação do ensino de computação na educação básica brasileira.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada e descritiva, desenvolvida no contexto das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Computação Presencial vinculado ao curso de Licenciatura em Computação e Informática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). As atividades ocorreram na Escola Estadual Professor Francisco Veras, localizada no município de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte.

A investigação foi desenvolvida por meio de observação participante, acompanhamento das atividades em sala de aula e análise dos artigos, planejamentos e relatórios realizados pelos bolsistas previamente e durante as oficinas pedagógicas.

De acordo com Bacich e Moran (2018), metodologias que integram tecnologia e participação ativa dos estudantes favorecem processos de aprendizagem mais significativos, pois estimulam a autonomia, o protagonismo



estudantil e a resolução de problemas em contextos reais. Essa perspectiva orientou o planejamento das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Iniciação à Docência de Pensamento Computacional.

As ações pedagógicas foram desenvolvidas com estudantes do 1º ano do ensino médio, com idade média entre 14 e 16 anos, no componente curricular de Informática Básica. Inicialmente, foi realizado um diagnóstico informal por meio da observação participante, com o objetivo de identificar o nível de familiaridade dos estudantes com ferramentas digitais e com o uso do computador em atividades acadêmicas.

A partir desse diagnóstico inicial, foram planejadas oficinas pedagógicas voltadas ao uso do pacote Office, iniciando-se com o Microsoft Word. Nessa etapa, buscou-se desenvolver competências relacionadas à formatação de textos, organização de documentos e utilização de recursos básicos do software, abordando aspectos técnicos e orientações práticas para a elaboração de trabalhos escolares, de acordo a Fig.1 exibida abaixo.

**Figura 01.** Estudantes realizando uma atividade sobre formatação de texto no Microsoft Word.



Fonte: Autoral, 2025.

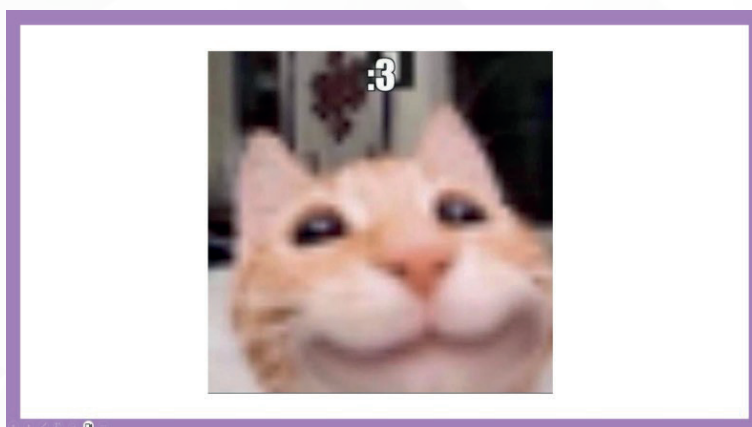
Após essa etapa inicial, foi desenvolvida uma oficina voltada ao uso do Microsoft PowerPoint. A atividade foi planejada de forma a integrar



momentos expositivos e práticas individuais, permitindo que os estudantes explorassem diferentes funcionalidades do software, como inserção de textos, imagens, transições e elementos visuais.

Como estratégia pedagógica para tornar a atividade mais dinâmica e próxima do universo dos estudantes, foi proposta a criação de apresentações contendo quatro slides: apresentação institucional, dados autorais, síntese do aprendizado e um meme digital representando a experiência vivida durante a oficina. Essa atividade buscou estimular a criatividade e a expressão dos estudantes, aproximando o conteúdo técnico da cultura digital juvenil, cujo a Fig.2 a seguir reafirma esse teor.

**Figura 02.** Feedback através de um meme digital representando o nível de satisfação da estudante mediante a oficina com o Microsoft PowerPoint.

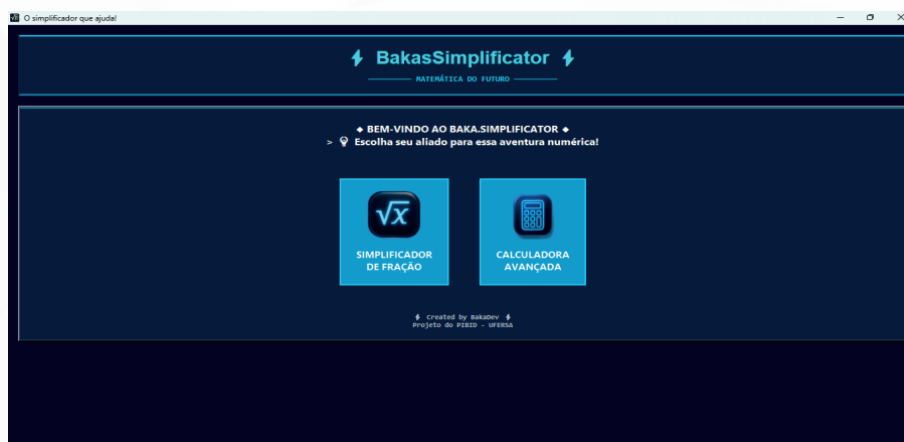


Fonte: Autoral, 2025.

Paralelamente às atividades relacionadas ao pacote Office, foi identificada uma dificuldade recorrente entre os estudantes em conteúdos matemáticos, especialmente aqueles relacionados à simplificação de raízes e fatoração. Diante dessa realidade, foi desenvolvido o aplicativo educacional *SimpliMath*, concebido como ferramenta de apoio ao ensino de matemática no ensino médio, como as Fig.3 e Fig.4 demonstram abaixo as primeiras telas desenvolvidas na versão 1 e na versão 2.



Figura 03. Primeira versão do aplicativo *SimpliMath* antes chamado de *BakaSimplificator*.



Fonte: Autoral, 2025.

Figura 04. Segunda versão (atual) do software chamado BakaSimplificator, agora *SimpliMath*.



Fonte: Autoral, 2026.

O aplicativo foi desenvolvido utilizando a linguagem de programação Python, com interface gráfica construída por meio da biblioteca Tkinter, escolhida por sua simplicidade e facilidade de implementação. O sistema foi estruturado de modo a apresentar explicações detalhadas sobre os procedimentos matemáticos realizados, permitindo que os estudantes acompanhem o passo a passo das resoluções.





A aplicação do SimpliMath em sala de aula ocorreu por meio de uma oficina prática, na qual os estudantes utilizaram o aplicativo para resolver exercícios relacionados à simplificação de frações, raízes e fatoração. Durante essa atividade, foram realizadas observações sobre a interação dos estudantes com o aplicativo, sua facilidade de uso e o potencial pedagógico da ferramenta.

A coleta de dados ocorreu principalmente por meio de observação participante, análise das produções realizadas pelos estudantes e feedbacks obtidos durante as atividades. Embora não tenham sido aplicados instrumentos formais de avaliação quantitativa, os registros qualitativos permitiram identificar aspectos relevantes relacionados ao engajamento dos alunos, à autonomia no uso das ferramentas digitais e à compreensão dos conteúdos trabalhados.

Dessa forma, a metodologia adotada buscou integrar fundamentos teóricos da educação, práticas pedagógicas inovadoras e o uso de tecnologias digitais como instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se às perspectivas de autores que defendem a integração entre tecnologia, pensamento computacional e práticas educacionais contemporâneas.

Em continuidade metodológica as observações realizadas durante as oficinas, também foram considerados os registros produzidos pelos licenciandos envolvidos no projeto, como planejamentos pedagógicos, relatórios de atividades e reflexões elaboradas ao longo do processo.

A análise desses registros possibilitou identificar elementos relacionados ao engajamento dos estudantes, à interação com as ferramentas digitais e ao desenvolvimento de habilidades vinculadas ao pensamento computacional. Dessa forma, a metodologia adotada buscou compreender não apenas os resultados das atividades realizadas, mas também os processos pedagógicos envolvidos na implementação das oficinas.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As atividades desenvolvidas evidenciaram o potencial das abordagens que articulam teoria e prática, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas ao pensamento computacional, ao raciocínio lógico e à utilização crítica das ferramentas digitais.



No primeiro momento das atividades, observou-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades no manuseio de ferramentas básicas do pacote Office, especialmente no que se refere à formatação de documentos e à organização de informações em apresentações digitais.

Nesse teor, a oficina voltada ao uso do Microsoft PowerPoint demonstrou-se uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento dessas competências. Durante a atividade, os estudantes exploraram recursos como inserção de textos, imagens, transições e organização visual de slides, desenvolvendo gradualmente maior autonomia no uso do software. Conforme observado durante a oficina, mesmo alunos que inicialmente demonstravam insegurança no uso do computador conseguiram superar suas dificuldades ao longo da atividade.

A inserção da atividade final na oficina sobre o uso do Microsoft PowerPoint, alinhada ao feedback relacionado à criação de memes digitais, mostrou-se particularmente relevante para o engajamento dos estudantes. Ao possibilitar que os alunos expressassem suas percepções de maneira criativa e em sintonia com a cultura digital contemporânea, a proposta contribuiu para tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo.

A aplicação do aplicativo SimpliMath em sala de aula demonstrou que o uso de recursos tecnológicos pode contribuir para tornar o ensino da matemática mais interativo e compreensível. Ao apresentar explicações passo a passo dos procedimentos matemáticos, o sistema possibilitou que os estudantes acompanhassem o raciocínio envolvido nas resoluções, favorecendo a compreensão conceitual dos conteúdos trabalhados.

Os resultados observados durante a utilização do SimpliMath indicam que ferramentas digitais educacionais podem favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia dos estudantes e do pensamento computacional. Conforme discutido no desenvolvimento do aplicativo, o uso de tecnologias digitais no ensino da matemática pode contribuir para tornar os conteúdos “mais acessíveis, interativos e compreensíveis para os estudantes”. Diante desse cenário, no contexto da 2ª versão do software (atual), foram incluídos outros módulos que visam dar continuidade a esse reforço e revisão referente a matemática e suas especificidades, contendo: Simulador de Média Escolar e uma Calculadora de MMC e MDC.



Além disso, a experiência evidenciou a importância da articulação entre universidade e escola no processo de formação docente. A participação dos licenciandos no planejamento e na execução das oficinas permitiu vivenciar práticas pedagógicas reais, fortalecendo a construção de conhecimentos profissionais e a reflexão sobre o uso das tecnologias na educação.

Dessa forma, os resultados obtidos reforçam a importância de iniciativas educacionais que integrem pensamento computacional, tecnologias digitais e metodologias ativas, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Iniciação à Docência de Pensamento Computacional do PIBID/UFERSA, foi possível observar que a integração entre computação desplugada e computação plugada apresenta grande potencial pedagógico no ensino médio.

As oficinas realizadas demonstraram que o uso planejado de tecnologias digitais pode favorecer o desenvolvimento do pensamento computacional, estimular o raciocínio lógico e promover maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. A abordagem adotada, que combinou momentos teóricos e práticos, permitiu que os alunos desenvolvessem competências relacionadas tanto ao uso de ferramentas digitais quanto à compreensão de conceitos matemáticos.

Destaca-se, ainda, que as atividades iniciais relacionadas ao pacote Office contribuíram para fortalecer o vínculo entre os bolsistas do PIBID e os estudantes da escola parceira. O ensino de formatações no Microsoft Word e, posteriormente, a oficina do PowerPoint possibilitaram a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os estudantes se sentiram motivados a participar das atividades propostas.

Posteriormente, o desenvolvimento e a aplicação do aplicativo SimpliMath representaram um avanço nas ações do projeto, ampliando as possibilidades de integração entre programação, educação matemática e pensamento computacional. A ferramenta demonstrou potencial para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo explicações detalhadas sobre procedimentos matemáticos e estimulando a autonomia dos estudantes.



É importante destacar que a utilização de tecnologias digitais no ambiente escolar não deve ser compreendida como substituta da atuação docente. Pelo contrário, tais recursos devem ser utilizados como instrumentos complementares ao trabalho do professor, ampliando as possibilidades pedagógicas e fortalecendo o processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas que incentivem a inserção da computação na educação básica, bem como a formação continuada de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais. A consolidação de iniciativas que articulem universidade, escola e programas de formação docente pode contribuir significativamente para a construção de uma educação mais inovadora, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

A participação dos licenciandos nas ações desenvolvidas na escola possibilitou vivenciar desafios reais do contexto educacional, favorecendo a construção de saberes pedagógicos e a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais no ensino.

Por fim, espera-se que experiências como as apresentadas neste trabalho possam contribuir para ampliar as discussões sobre o ensino de computação na educação básica, incentivando novas iniciativas que promovam a integração entre universidade e escola. A continuidade de projetos dessa natureza pode fortalecer a formação de professores, estimular o desenvolvimento do pensamento computacional e ampliar as oportunidades de aprendizagem significativa para os estudantes.

## **5 AGRADECIMENTOS**

Agradecemos à Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) pela formação acadêmica constante e pelo suporte institucional que possibilitou o desenvolvimento das atividades apresentadas neste trabalho.

Expressamos nossa gratidão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que proporcionou experiências pedagógicas significativas durante a formação inicial docente, permitindo a aproximação entre universidade e escola.

Agradecemos também à Escola Estadual Professor Francisco Veras, pela receptividade e pela oportunidade de aplicação das oficinas pedagógicas em sala de aula, possibilitando vivências reais de ensino e aprendizagem.



Por fim, reconhecemos a contribuição dos professores, do supervisor e coordenadora de área, estendendo-se aos estudantes envolvidos nas atividades também, cujo apoio e participação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. **Políticas de iniciação à docência e impactos na formação de professores: uma análise do PIBID**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WING, Jeannette M. **Computational thinking**. Communications of the ACM, v. 49, n. 3, p. 33–35, 2006.





## VIVÊNCIAS DO PIBID NA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

NUNES, Brisa Caroline Gonçalves<sup>1</sup>

DANDOLINI, Ana Beatriz<sup>2</sup>

PIRES, Ana Luiza de Oliveira<sup>3</sup>

CONCEIÇÃO, Elana Araújo<sup>4</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa traz experiências e resultados a partir de vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao Projeto Interdisciplinar Artes Visuais, Dança e Teatro na subárea de Artes Visuais. As bolsistas atuaram em uma turma de 7ºano do Ensino Fundamental II na Escola Estadual de Ensino Fundamental Tempo Integral José Bonifácio, onde investigaram os processos de ensino/aprendizagem articulados ao diagnóstico comportamental frente às violências cotidianas observadas na rotina escolar, em que adotaram-se estratégias didáticas para o ensino de Artes Visuais e amadurecimento crítico dos educandos, dentro do contexto de infraestrutura escolar precária. As autoras refletiram de que

- 1 Mestre em Artes, graduada em Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, bolsista supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Interartes na subárea de Artes Visuais, Universidade Federal do Pará. brisailustracao@gmail.com
- 2 Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Interartes na subárea Artes Visuais, Universidade Federal do Pará. ana.dandolini@ica.ufpa.br
- 3 Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Interartes na subárea Artes Visuais, Universidade Federal do Pará. analuizapires1607@gmail.com
- 4 Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Interartes na subárea Artes Visuais, Universidade Federal do Pará. elanaaraujo27@gmail.com



modo a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2010) contribuiu com as ações pedagógicas durante a pesquisa, e alinharam esta proposta a outros pensadores, como Vigotski (2001) e Ferraz e Fusari (2009). Neste trabalho foi possível reafirmar a educação como uma ferramenta essencial para a conscientização e desenvolvimento dos pensamentos críticos acerca das violências cotidianas. Destaca-se a importância do PIBID como um programa que aproxima os bolsistas das realidades escolares, abrindo espaço para trabalhar com os conhecimentos locais e conteúdos regionais. **Palavras-chave:** PIBID; artes visuais; diagnóstico comportamental; inclusão social; ensino/aprendizagem.

**Abstract:** This research brings experiences and results lived through Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vinculated to Projeto Interdisciplinar Artes Visuais, Dança e teatro on the Visual Arts area. The scholarship holders worked in a 7th grade class from Escola Estadual de Ensino Fundamental Tempo Integral José Bonifácio, where they investigated the processes of teaching-learning articulated with the behavior diagnostic on the daily violences witnessed on the school routine, where were adopted teaching strategies for the Visual Arts and critical development of the students, in a poor school infrastructure context. The authors reflected in what way the Abordagem Triangular systematized by Ana Mae Barbosa (2010) helped on the educational activities during the research, and aligned it with other thinkers, such as Vigotski (2001) and Ferraz e Fusari (2009). In this work, it was possible to reaffirm education as an essential tool for the awareness and critical thinking development about the daily violences. It is highlighted PIBID's importance as a program that approaches scholarship holders to the school reality in an educational scenario that brings opportunities to work with the local knowledge and content.

**Keywords:** PIBID; visual arts; behavior diagnostic; social inclusion; teaching-learning.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente texto resulta de uma pesquisa iniciada em janeiro de 2025 e traz alguns resultados e experiências a partir da implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência por meio do Projeto PIBID Interartes: Artes Visuais, Dança e Teatro desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Tempo Integral José Bonifácio, localizada na periferia de Belém. O PIBID foi a porta de entrada para que nós, enquanto bolsistas da Licenciatura em Artes Visuais, déssemos início às experiências de ensino/aprendizagem na escola vinculada ao projeto, onde acompanhamos e desenvolvemos processos teóricos/práticos na turma do 7º ano “A” do Ensino Fundamental II.

A rotina escolar com sua agitação e surpresas deixou traços em nossas vivências docentes e se apresentou de outra forma, convidando-nos a construir um outro olhar: de iniciantes à licenciatura, com responsabilidades, desafios e expectativas diferentes das memórias vividas enquanto alunas. Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho é refletir sobre os desafios de educar por meio da disciplina Artes, em um contexto de violência e precariedade infraestrutural, investigando de que maneira é possível alinhar os conteúdos de Artes Visuais ao espaço escolar e às demandas trazidas pelos educandos.

A pesquisa foi dividida em três etapas, sendo elas: a realização de um diagnóstico da turma acerca dos conhecimentos prévios que os estudantes têm sobre arte, bem como sobre seus comportamentos e falas agressivas; em seguida, reflete-se como aplicar metodologias para o público-alvo dentro de um contexto escolar com infraestrutura limitada; compreende-se também como os conteúdos de Artes Visuais escolhidos podem instigar a conversa e reflexão para a conscientização de temas importantes.

A relevância desse estudo se justifica por trazer nossas experiências enquanto professoras em formação, diante de grandes desafios da contemporaneidade no ensino das Artes Visuais em uma escola pública. Destaca-se a questão da violência vivenciada na escola, em maior ou menor grau, impacta na formação das crianças e jovens, sendo um reflexo da própria sociedade, bem como a precarização da infraestrutura escolar, que limita as ações práticas necessárias aos estudantes.



## 2 METODOLOGIA

### 2.1 O DIAGNÓSTICO COMPORTAMENTAL

O ensino das Artes Visuais, assim como qualquer outra disciplina do currículo escolar, contribui para a formação e desenvolvimento do pensamento crítico e identidade dos educandos. Para Ferraz e Fusari (2009) “o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências”. É durante as aulas de Arte que o professor, mediante os conteúdos e recursos didáticos, articula os conhecimentos prévios dos estudantes nos processos de ensino/aprendizagem, analisando o modo como isso se reflete na criação artística dentro e fora da escola.

Ao longo das aulas de artes visuais como bolsistas PIBID na Escola Estadual de Ensino Fundamental Tempo Integral José Bonifácio, localizada na periferia de Belém, foi realizado o acompanhamento de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, em que os educandos, na maioria meninos, reproduziam diversos comportamentos agressivos, com falas preconceituosas, como racismo, machismo e homofobia, geralmente seguidas de gestos ofensivos e termos de baixo calão.

Diante deste diagnóstico comportamental, começamos a pensar de que maneira os processos de ensino/aprendizagem de Artes Visuais podem contribuir para que os estudantes tomem consciência e reflitam sobre o que falam? Para isso, começamos a investigar como as vivências fora da escola refletem nas suas ações durante as aulas. Durante o convívio na escola, percebeu-se que muitas das causas para as ações agressivas dos educandos daquela turma envolviam problemas familiares, negligências e ausências de acompanhamento psicológico. Reconhecer esses fatores foi importante para que fosse criado um diálogo atento com os estudantes para compreender mais das suas realidades.

O conteúdo selecionado pela professora para o bimestre em que essas análises foram feitas era Arte Urbana. Em muitos momentos, durante as aulas, os alunos sentiam-se confortáveis para comentar suas opiniões sobre temáticas diversas, já que é um assunto familiar para a maioria daqueles educandos. Diante de discussões sobre esse tema que falavam do respeito



à diversidade racial, de gênero e étnica, os alunos apresentavam atitudes preocupantes, com risos, piadas ou brincadeiras carregadas de preconceito. Em certa aula, por exemplo, enquanto apresentamos um curta-metragem de animação sobre o cotidiano de Belém, chamado “Muragens - Crônicas de um muro”, um estudante fez um comentário acerca de uma cena de perseguição policial que aparece sutilmente em certo momento do curta. Em seu comentário, expôs a violência que atinge as famílias dos policiais, com falas de ódio aos criminosos.

Diante deste tipo de fala, nota-se a necessidade de abordar as nuances dos discursos violentos em sala de aula. Vigotski (2001) entende que a arte possui um viés psicológico e, assim como outros tipos de linguagem, influencia a maneira de pensar e interpretar o mundo. É uma forma de conhecimento que transforma o social em experiência subjetiva, contribuindo com o desenvolvimento cultural e intelectual do indivíduo.

Percebemos que o professor tem um papel essencial em auxiliar os estudantes a agir diante de frustrações, brincadeiras e em momentos de estudo em sala de aula. Observamos, ao longo das aulas, quais opiniões e atitudes os alunos tinham quando abordamos assuntos com foco na diversidade. Apesar dos comentários preconceituosos de alguns, muitos já encaram esses assuntos com mais naturalidade e compreendem as reflexões que provocamos quando apontamos comportamentos ruins. Neste aspecto, compreende-se que estudar e ensinar sobre Arte é essencial não somente para ampliar o repertório cultural, mas também para que os alunos pensem criticamente acerca do mundo ao seu redor (Barbosa, 2012).

## **2.2 A INFRAESTRUTURA ESCOLAR**

Este trabalho também aborda como uma infraestrutura escolar inadequada pode afetar significativamente os processos de ensino/aprendizagem por parte dos educandos. Desta maneira, na escola referida, enfrentamos uma série de dificuldades, principalmente para realizar as atividades práticas artísticas, por conta do ambiente não conter locais adequados para este fim, como, por exemplo, laboratórios e ateliês.

Dessa forma, muitas vezes foi preciso que houvesse um certo improviso por parte da professora supervisora do Programa, que utilizava o próprio





ambiente de sala de aula, para executar os momentos de práticas, o que limitava o desenvolvimento das aulas, pois a sala em questão não continha os recursos necessários, tornando esta experiência ainda mais desafiadora, trazendo à tona dificuldades tanto para a educadora, como para os educandos, que acabavam não experienciando o conteúdo como o desejado.

É importante ressaltar que no ensino de Artes Visuais a criação artística sempre será constante nos temas aplicados. É através do momento de criação que os estudantes podem experimentar o que é dialogado com eles em sala, conforme preconiza a Abordagem Triangular sistematizada pela educadora Ana Mae Barbosa (2010), envolvendo o momento do “ler”, do “fazer” e do “contextualizar”. Para a autora, o momento do “fazer” molda a visão dos educandos, consolida novas experiências, contribuindo para a formação de suas identidades, dessa maneira, o “fazer” é indissociável das demais etapas:

A metodologia de análise é de escolha do professor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico (Barbosa, 2001, p. 37).

Notou-se que os estudantes acolhiam muito bem as propostas de aulas práticas, se empenharam. Eram momentos de surpresa e desafio para eles, porém com inquietações: precisavam sair de sala para lavar as mãos e os materiais, se dispersavam do lado de fora, interagem com outros estudantes externos, saindo do ambiente de criação.

Certamente, a permanência em um espaço de estímulo à criação para um espaço diferente daquele em que passam a maior parte do tempo causaria uma reação positiva, fazendo com que os mesmos, além de praticar os combinados necessários ao espaço (limpeza e organização), poderiam usufruir de forma mais proveitosa da parte prática.

Em meio aos imprevistos que são inevitáveis, é notável o esforço que a gestão da escola realizava, no sentido de mudar esse cenário aos poucos, através das pequenas reformas e gradual climatização das salas. Nesse sentido, é visível perceber que conviver com condições limitadas para ensinar é uma problemática que precisa ser analisada com mais atenção pelas políticas



públicas no que concerne ao ensino das Artes Visuais, pois uma infraestrutura inadequada, em muitos aspectos, gera desconforto e a necessidade de adaptar as propostas de ensino dentro do que é possível naquela realidade.

## **2.3 ABORDAGEM DO CONTEÚDO**

Nos últimos anos têm ocorrido uma ascensão de temas conservadores voltada mais especificamente ao público jovem, e é perceptível o impacto dessas propagandas dentro da sala de aula. O projeto do PIBID Interartes prioriza os aspectos de inclusão no sistema de ensino/aprendizado nas áreas envolvidas, que incluía aspectos decoloniais e anti racistas. Deste modo, foi escolhido o conteúdo de Arte Urbana, no qual estão presentes temas mais progressistas, que trabalham os desafios do dia a dia. Machismo, desigualdade social e racial, preservação do meio ambiente e violência policial são comumente abordados por artistas do meio.

Em vista destas recorrências, optamos em interagir com a inserção de artista que trouxesse diálogos amplos que interagem com temas raciais, étnicos, de gênero com a perspectiva de inibir comportamentos preconceituosos. Uma das primeiras artistas que trabalhamos foi a paraibana Witch (Priscila Lima), que evidencia assuntos sobre o feminino em seus grafites.

O momento inicial, com foco na artista Witch, possibilitou iniciar um diálogo sobre machismo na sociedade, direcionando para o contexto de artistas regionais e atuantes na cidade de Belém do Pará. Foi um ponto importante para trazer uma identificação maior dos educandos aos conteúdos. Essa priorização de artistas urbanos que vêm das mesmas periferias que eles, vivem e falam das mesmas situações que eles, foi fundamental para que houvesse uma conexão necessária à aprendizagem significativa.

Assim, tivemos maior facilidade de chamar-lhes a atenção e de promover maiores debates sobre as falas identificadas na parte do diagnóstico. Também era significativo o aumento de interação dos estudantes nas aulas quando identificavam grafites da cidade e de locais por onde passam. Um exemplo claro são imagens de obras do artista de rua PTCK, comuns na cidade de Belém, que, ao serem visualizadas em sala de aula, despertavam conversa sobre onde foram avistadas ou até outras produções do mesmo artista.



Assim, foram selecionadas imagens na internet, de ruas e lugares da cidade contendo os grafites e pichações que falaríamos no dia, também pesquisamos nas páginas de *Instagram* dos artistas escolhidos e tiramos fotos de lugares que frequentamos para mostrar aos alunos.

Concluindo o bimestre, realizamos uma Oficina de *Sticker*<sup>5</sup> com a artista urbana e nossa colega de curso na Universidade, EWE (Evelyn Vitória Costa). Consideramos importante trazer uma artista mulher e negra para dentro da sala de aula, destacando essa representatividade, mantendo a importância de trazer referências locais.

Figura 01. Oficina de sticker com a artista EWE realizada em aula.



Fonte: Acervo particular das autoras, 2025.

Figura 02. Stickers produzidos pelos educandos na oficina.



Fonte: Acervo particular das autoras, 2025.

5 <sup>5</sup> *Sticker*, do inglês “adesivo”, corresponde a uma técnica em que o artista cria o seu próprio adesivo e cola em um local público.



Os estudantes pareceram ter gostado bastante da experiência, ainda mais o contato com uma artista local, algo difícil de acontecer. As estudantes meninas, em específico, apresentaram uma conexão com a EWE, uma vez que são crianças e também mulheres e negras, refletindo sobre protagonismo e representatividade.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O período de experiências com o PIBID na escola José Bonifácio foi extremamente importante para nossa formação docente como bolsistas e supervisora de artes visuais. Houve um gradual processo de entrosamento entre a professora supervisora, nós e os estudantes, com o espaço escolar e a dinâmica rotineira, amenizando algumas ansiedades, trazendo momentos de descontração, mas também apresentando os desafios que relatamos neste artigo. Conseguimos perceber que a educação pode ser uma ferramenta crucial para reduzir e conscientizar os educandos acerca da violência cotidiana, colaborando na formação de cidadãos mais éticos.

A escola deve dispor aos educandos uma experiência proveitosa em todos os aspectos. É importante destacar que, para isto acontecer, é necessária uma infraestrutura adequada. No contexto que vivenciamos, o imprevisto, a criatividade e a flexibilidade são qualidades importantes para o docente conseguir atuar diante da falta de espaços adequados.

### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Projeto PIBID Interartes, defende a importância do ensino de Artes Visuais pautado em representatividade local, de raça e de gênero. Na experiência aqui compartilhada, identifica-se que os estudantes envolvidos foram aproximados de uma outra maneira da visualidade que forma o imaginário local. Ao visualizar os artistas e as obras apresentados, reforça-se a importância de reflexões de temas que atravessam elementos comportamentais, em um diálogo que valoriza os conhecimentos periféricos.

Consideramos que, apesar das dificuldades estruturais, os conteúdos e a forma que elaboramos as aulas influenciaram diretamente na formação da cidadania destes educandos, que são expostos à muitos tipos de



comportamentos e relações no dia a dia e ainda não possuem a reflexão crítica necessária para filtrar o que é ou não frutífero para a convivência e sensibilidade coletiva.

Retomamos as colaborações das reflexões trazidas por Barbosa (2012), onde estudar e ensinar Arte é essencial para ampliação do repertório cultural, e o pensar criticamente sobre o seu comportamento e a realidade que o cerca.

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi realizada com o apoio das coordenadoras e supervisoras do PIBID Interartes, em especial a professora supervisora Brisa Nunes, que acompanhou de perto todos os processos de desenvolvimento destas bolsistas no contexto escolar, contribuindo para nossa formação como futuras docentes.

Destaca-se o papel do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no apoio financeiro e institucional durante as atividades como bolsistas PIBID de Artes Visuais.

Agradecemos, também, à Universidade Federal do Pará (UFPA), ao Instituto de Ciências da Arte (ICA) e à Faculdade de Artes Visuais (FAV) por meio do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, pela oportunidade de desenvolver pesquisas em um espaço escolar da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Ana Mae; PEREIRA, Fernanda. A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Editora Cortez, 2010. Disponível em: <https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com>. Acesso em: 15 set. 2025.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. Organização da prática educativa Escola de Arte. In: FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.





III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA

VIGOTSKI, Lev. Psicologia da arte. Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



## ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS: PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS NO CONTEXTO DO PIBID

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos<sup>1</sup>

BENEVIDES, Camila Maria Amaral<sup>2</sup>

SANTOS, Jean Otávio da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** O relato discute a permanência de epistemologias eurocêntricas no ensino de Artes Visuais e apresenta como objetivo analisar o currículo escolar e suas referências estéticas/artísticas a partir de uma perspectiva decolonial, no contexto do PIBID na Escola Estadual de Ensino Fundamental em Tempo Integral José Bonifácio. Aborda a importância de valorizar identidades culturais locais e inserir conteúdos afro-brasileiros e indígenas no processo de ensino/aprendizagem, contribuindo para uma formação docente crítica e contextualizada. As ações foram desenvolvidas no âmbito do PIBID na turma do 6º ano, tendo como referência a Abordagem Triangular, sistematizada por Barbosa (2014), envolvendo planejamento conjunto, atividades práticas e reflexões teóricas. Foram realizadas atividades como confecção de estandartes, estudo da tipografia amazônica e organização de seminários, articulando leitura, contextualização e produção artística. Os resultados evidenciaram maior engajamento dos estudantes, especialmente quando os conteúdos estavam relacionados ao seu contexto sociocultural além do

1 Docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Coordenadora Adjunta do PIBID Interartes, Universidade Federal do Pará, *Campus* Belém, [anadel@ufpa.br](mailto:anadel@ufpa.br)

2 Graduada em Licenciatura em Artes Visuais, Bolsista PIBID Artes Visuais atuando no Projeto PIBID Interartes: Artes Visuais, Dança e Teatro, Universidade Federal do Pará, *Campus* Belém, [camilamaral.maria@outlook.com](mailto:camilamaral.maria@outlook.com)

3 Graduando em Licenciatura em Artes Visuais, Bolsista PIBID Artes Visuais atuando no Projeto PIBID Interartes: Artes Visuais, Dança e Teatro, Universidade Federal do Pará, *Campus* Belém, [jean.santos@ica.ufpa.br](mailto:jean.santos@ica.ufpa.br)



desenvolvimento da capacidade de leitura de imagens e da construção de repertório estético. Observou-se também fortalecimento dos processos de identidade e pertencimento, bem como maior participação e autonomia nas atividades propostas. Conclui-se que a adoção de práticas decoloniais contribui significativamente para um ensino mais democrático e significativo, reforçando a importância da valorização cultural local e da formação docente comprometida com a diversidade e a criticidade no ensino de Artes Visuais na Região Amazônica.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Decolonial; Ensino/Aprendizagem, Cultura Amazônica.

**Abstract:** This report discusses the persistence of Eurocentric epistemologies in the teaching of visual arts and aims to analyze the school curriculum and its aesthetic/artistic references from a decolonial perspective, in the context of the PIBID program at the José Bonifácio State Full-Time Elementary School. It addresses the importance of valuing local cultural identities and incorporating Afro-Brazilian and Indigenous content into the teaching/learning process, contributing to critical and contextualized teacher training. The activities were carried out within the scope of the PIBID program in a 6th-grade class, using the Triangular Approach systematized by Barbosa (2014) as a reference, involving joint planning, practical activities, and theoretical reflections. Activities such as making banners, studying Amazonian typography, and organizing seminars were carried out, integrating reading, contextualization, and artistic production. The results showed greater student engagement, especially when the content was related to their sociocultural context, in addition to the development of image-reading skills and the construction of an aesthetic repertoire. A strengthening of identity and belonging processes was also observed, as well as greater participation and autonomy in the proposed activities. It is concluded that the adoption of decolonial practices contributes significantly to a more democratic and meaningful education, reinforcing the importance of valuing local culture and teacher training committed to diversity and critical thinking in the teaching of Visual Arts in the Amazon Region.

**Keywords:** Visual Arts; Decolonial; Teaching/Learning; Amazon Culture.



## 1 INTRODUÇÃO

A escola brasileira ainda carrega marcas de uma educação com base em epistemologias eurocêntricas, especialmente no campo das Artes, na qual a formação docente esteve historicamente voltada aos cânones europeus desde a criação da primeira Escola de Artes do Brasil. Tal perspectiva, ao longo dos séculos, impactou diretamente na educação básica, já que a disciplina de Arte, que no contexto atual inclui Artes Visuais, Dança, Música e Teatro priorizava em sala referências europeias. A centralidade dos conteúdos, a qual Quijano (2005) compreende como uma colonialidade de poder, hierarquiza os saberes e dá legitimidade às produções europeias como o único saber e o único cânone, impondo assim uma marginalização nos demais saberes, produções e referências estéticas/artísticas. Nesse sentido, questões sobre a cultura e identidade local, bem como conteúdos afro-diaspóricos e indígenas eram marginalizados, ou raramente entravam como conteúdo central ou como referências no currículo pedagógico.

A partir de reflexões críticas contra-hegemônicas e reformulações nos Planos Pedagógicos de Curso (PPC) nas Licenciaturas que envolvem o contexto artístico – sobretudo com as sanções da Lei nº 10.639/2003 e posteriormente a Lei nº 11.645/2008 as quais tornam obrigatórios o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e História e Cultura dos Povos Indígenas – a presença de um currículo com epistemologias decoloniais foi sendo atualizado, contribuindo, conforme Walsh (2009), para a formação do docente com um viés decolonial enfatizando a importância dessa formação.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Interdisciplinar em Artes Visuais, Dança e Teatro vinculado a Faculdade de Artes Visuais, à Faculdade de Dança e a Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA), configura-se como um importante espaço de formação docente, ao desenvolver na formação inicial do discente, ações baseadas na perspectiva decolonial. Dessa forma, por meio dos acompanhamentos e produções artísticas/estéticas/ pedagógicas vinculadas às escolas da educação básica pública – em diálogo com os professores supervisores da área de Artes, insere conteúdos e referências artísticas/ estéticas que apresentam a valorização do contexto sociocultural do estudante, perspectivas étnicas e racializadas, articulando a identidade amazônica e sua afirmação.



O contexto desse relato de experiências transcorre na Escola Estadual de Ensino Fundamental em Tempo Integral José Bonifácio, onde o PIBID da Licenciatura em Artes Visuais atuou no período de 11 meses, envolvendo ações de planejamento e acompanhamento pedagógico com estudantes da turma do 6º ano do ensino fundamental II. Tem como objetivo analisar e discutir o currículo escolar e as suas referências artísticas/ estéticas a partir de uma perspectiva decolonial, nas ações de acompanhamento desenvolvidas em sala de aula. Inicialmente, aborda as metodologias da pesquisa e das ações pedagógicas em sala de aula, evidenciando o contexto cultural amazônico nelas inseridos e refletindo a importância de um ensino na perspectiva decolonial. Em seguida, apresenta os resultados dessas ações de acompanhamento do PIBID/ Artes Visuais. Por fim, reflete sobre o processo de formação docente proporcionado pelos acompanhamentos e acerca da relevância do ensino/ aprendizagem contra-hegemônico. O artigo fundamenta-se nas contribuições de Ana Mae Barbosa (2014) e Paulo Freire (2019), no que se refere aos processos pedagógicos na Arte/Educação, bem como Aníbal Quijano (2005) e Catherine Walsh (2009) no diálogo com a decolonialidade.

## 2 METODOLOGIA

O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2025, atuou na Escola Estadual de Ensino Fundamental em Tempo Integral José Bonifácio, com os bolsistas do curso Artes Visuais junto à professora supervisora Brisa Nunes, inclusive nas demandas didáticas, artísticas, estéticas e pedagógicas dos discentes estagiários do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA) matriculados no componente curricular de Estágio de Ensino de Artes Visuais – Ensino Fundamental sob a coordenação/orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Del Tabor. Nesse contexto, as ações foram desenvolvidas na turma do 6º Ano a partir de um âmbito qualitativo, pautadas no planejamento das aulas com a professora e os estagiários, na metodologia orientada pela Abordagem Triangular sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa (2014) e nas reflexões decoloniais com vista à identidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, a princípio destacamos nesta seção, de maneira sucinta, como se deu a inter-relação entre as ações executadas (Fazer), o contexto teórico (Contextualizar) e a análise do processo (Leitura).





A primeira ação em sala de aula foi conduzida em parceria com os alunos que estavam desenvolvendo o componente curricular de Estágio em Ensino da Artes Visuais, integrada a ações dos estagiários Celso Alexandre Amaral Nunes, Erik Arthur Cortinhas Alves e Ivson De Sousa Ribeiro durante o 1º semestre de 2025. O conteúdo no componente de Arte/Artes Visuais tratou da confecção de estandartes. A aula expositiva, com suporte de imagens e vídeos, trouxe a leitura e a contextualização dessa técnica artística e popular. A partir disso, os estudantes, em grupos entre 4 e 5 pessoas, foram impulsionados a criar seus próprios estandartes para a festividade de carnaval da escola. Nesse sentido, o objetivo foi situar e conectar os estudantes com as suas realidades identitária e cultural no aspecto de valorizar de fato uma prática artística popular entranhada nas práticas sociais da região amazônica.

Nossa perspectiva sociocultural se embasou nas festividades populares, como o Círio de Nazaré e o Carnaval paraenses nas quais o estandarte simboliza, identifica pertencimentos e mobiliza os corpos no espaço, além de sintetizar em sua narrativa visual a história, a memória e a conexão ancestral. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2006) entende que o estandarte é articulado enquanto elemento de “esquema de posicionamento” da procissão religiosa. Na região amazônica, por exemplo, é um artigo de muito significado e valor, sendo “quesito avaliativo”, que integra uma expressão popular que sintetiza trabalho, técnica e tempo, cuja performance é julgada pela plateia (Marques Filho, 2013). Desse modo, é uma peça que direciona, organiza e identifica corpos e grupos.

As manifestações artísticas populares transitam entre o sagrado e o profano, seja no ato do sacrifício pagão, seja no processo de carnavalização. E, nesse viés, as expressões de cunho popular, artesanal, hereditário ainda marcam a presença de uma herança cultural. Ao se fazer presente até hoje, demarca um território de subversão e resistência ao processo contínuo de imperialismo e colonização. Desse modo, nossa consciência e posicionamento a respeito desse mecanismo de exploração nos coloca no espaço da insubmissão e da decolonialidade. Pois o trabalho conduzido junto aos estagiários de Artes Visuais foi atravessado pelo pensamento de Aníbal Quijano (2005, p. 35) cuja visão reflete que muitos elementos culturais foram construídos pela exploração e pela submissão das camadas sociais populares.



Figura 01. Resultado da produção do estandarte.

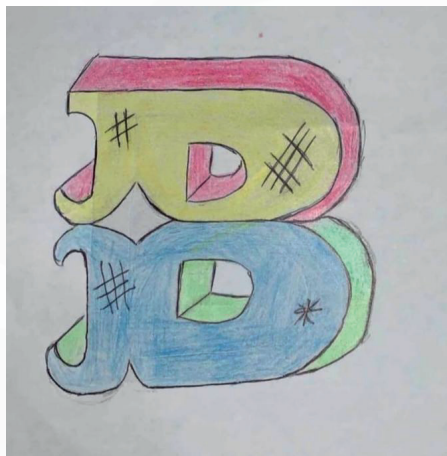


Fonte: Camila Maria, 2025.

Nossa participação nas demais ações prezou em trabalhar de forma contra-hegemônica, em vista de que o currículo escolar básico não contempla o real processo de ensino/aprendizagem no território amazônico. Quando se vive no território da vasta Amazônia, percebe-se que muitas práticas sociais, econômicas, políticas, identitárias e ancestrais são atravessadas pelas águas e pelas florestas. A partir disso, em outro momento, atuamos junto a outro estagiário para uma aula que explorava justamente a tipografia popular amazônica. Trata-se de uma fonte utilizada em embarcações, placas, faixas e entre outros suportes, com cor, forma, estilo e identidade que refletem a natureza dos rios e das matas. O processo, nesse caso, assim como o anterior, foi orientado pela Abordagem Triangular sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa (2014), cuja metodologia passou pela análise da tipografia amazônica (Ler), pelo uso e aplicações das letras populares (Contextualizar) e, por último, o exercício de cada estudante em criar sua letra no estilo da fonte popular amazônica (Fazer).



Figura 02. Resultado da produção de um aluno sobre a tipografia amazônica.



Fonte: Camila Maria, 2025.

A última ação de destaque selecionada para compor este relato foi a ocasião do Seminário de Arte e Sustentabilidade Ambiental, ocorrida no terceiro bimestre de 2025, em que artistas como Uýra Sodoma e Jaider Esbell puderam ser pesquisados e analisados pelos alunos. Essa seleção de artistas trouxe consigo a preocupação com o futuro do planeta e com as práticas exploratórias coloniais, a partir de obras e performances que dialogam com a conservação do meio ambiente. Foi uma atividade na qual os alunos foram instruídos a pesquisa biográfica e expográfica dos artistas e obras, respectivamente. Nesse procedimento orientado pelos bolsistas, já estabelecemos dois alicerces da Abordagem Triangular (2014) ao tratar da leitura e da contextualização das obras, para, então, considerar dois níveis de produção (fazer): a criação dos cartazes com o conteúdo para o seminário, bem como a própria execução do seminário e a verbalização do conteúdo aos demais estudantes.

O seminário contou com grupos de até 6 estudantes, em uma perspectiva de organizar as ações desse aprendizado como participantes ativos no processo de ensino/aprendizagem, aderindo a visão de Paulo Freire na qual “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2019). Isso objetiva uma postura crítica diante dos processos educacionais, visto que preza a coletividade e a relação dialógica do ensino/aprendizagem.



Figura 03. Apresentação do seminário pelos estudantes.



Fonte: Camila Maria, 2025.

Em síntese, ao mesmo tempo em que se buscou, em certa medida, subverter alguns pontos do currículo do ensino público estadual com a inclusão de conteúdos e metodologias contra-hegemônicas, reiterou-se um posicionamento e, com este relato de experiências, uma fala política em vista de uma educação e de um ensino de Artes Visuais mais democrático e alicerçado nas vivências dos povos que vivem na Amazônia, por considerar necessário um “projeto político-social-epistêmico-ético e uma pedagogia decolonial” (Walsh, 2009, p. 76).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas educativas no contexto do PIBID/Artes Visuais, desenvolvidas em sala de aula ao longo do ano letivo evidenciaram um grande engajamento dos estudantes nas atividades teóricas e práticas com a assimilação e reflexão do conteúdo proposto, sobretudo quando as temáticas envolviam o contexto sociocultural dos estudantes. Em temáticas que envolviam a apresentação de artistas da Amazônia, principalmente quanto às produções artísticas/estéticas desenvolvidas na cidade de Belém, percebeu-se





um engajamento e interesse maior dos estudantes, com narrativas visuais conectadas ao cotidiano deles, por meio das atividades propostas, tornando mais fácil a compreensão dos conteúdos.

Entende-se, dessa forma, que a perspectiva decolonial em sala de aula contribui para os processos de autoidentificação e pertencimento, importantes para construção cultural individual/coletiva e identitária do estudante. A valorização do saber e da cultura local, conforme discutido por Walsh (2009), propõe o enfrentamento de epistemologias hegemônicas eurocêntricas, por isso, a presença de um currículo, que propõe um repertório baseado no contexto cultural do estudante, foi elo importante para o processo de Ensino/Aprendizagem da turma.

Além dessa abertura para a construção de um repertório artístico/estético e cultural, ressalta-se o aumento na compreensão e na leitura de imagens das obras de arte mostradas em sala de aula. Pois foi possível, a partir da Abordagem Triangular sistematizada por Barbosa (2014), desenvolver o processo de leitura, contextualização e produção dos trabalhos em sala. Assim, a análise e a leitura de obras desenvolvidas pelos estudantes foram construídas gradualmente com o decorrer dos bimestres, nos quais o incentivo por meios de indagações foi instigando os estudantes, que cada vez mais participavam das atividades, tornando-se mais proativos na análise de imagem, interpretando e produzindo as atividades propostas. A presença do repertório artístico/estético/cultural e da leitura de imagem proporcionou o desenvolvimento de um espaço pedagógico onde os estudantes puderam se reconhecer como produtores culturais e pertencentes às suas identidades locais.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências desenvolvidas em sala de aula com a parceria da professora supervisora Brisa Nunes, o trabalho construído na turma do 6º ano decorreu mediante as práticas pedagógicas fundamentadas nas perspectivas decoloniais as quais tiveram os objetivos do Projeto PIBID acolhidos – a permanência de um ensino decolonial e a soma de referências estéticas locais ao currículo – contribuindo para um maior engajamento e participação ativa dos estudantes nas produções artísticas, especialmente quanto à construção das leituras críticas de imagens.





No contexto do PIBID no campo da Arte/Artes Visuais e nas reflexões acerca das práticas decoloniais, evidencia-se a importância da indissociabilidade do ensino/pesquisa e da extensão no processo de formação docente por meio do programa. A presença de uma formação docente pautada na valorização dos movimentos e das produções artísticas brasileiras, sobretudo no contexto sociocultural do educando, bem como a presença de conteúdos pedagógicos decoloniais são fundamentais para contribuir coletivamente no processo de construção de identidades sensíveis às diversidades das manifestações artísticas/estéticas/culturais, assim como o fortalecimento dos processos de identificação culturais.

## AGRADECIMENTOS

Esta vivência foi realizada com o apoio da coordenação e da supervisão do PIBID Interartes Artes Visuais, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heldilene Reale e Prof.<sup>a</sup> Me. Brisa Nunes, da coordenação/orientação de Estágio de Ensino de Artes Visuais, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, que acompanham, por meio da realização do

Projeto Interartes: Artes Visuais, Dança e Teatro, as ações desenvolvidas pelos bolsistas no contexto escolar, contribuindo para nossa formação como futuros docentes de Artes Visuais.

Destaca-se o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, da Universidade Federal do Pará e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Agradecemos, também, à Universidade Federal do Pará (UFPA), ao Instituto de Ciências da Arte (ICA) e à Faculdade de Artes Visuais (FAV), por meio do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, pela oportunidade de desenvolver essa experiência em um espaço público de formação da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.



BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). Círio de Nazaré. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006. (Dossiê Iphan, 1).

MARQUES FILHO, F. A dança do porta-estandarte: [processos de construção técnica nas escolas de samba de Belém do Pará]. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.): Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Vozes brasileiras. 2009. 42p. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/download/31509/22030/134360>. Acesso em: 12 fev. 2026.



## A EJA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E HUMANIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PIBID

SANTOS, Anna Kamylylly Teixeira<sup>1</sup>

MELO, Cledimar Neves de<sup>2</sup>

MACHADO, Marilândia Martins de Almeida<sup>3</sup>

**Resumo:** Este relato de experiência tem como objetivo apresentar as vivências formativas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculadas ao curso de Pedagogia, com ações desenvolvidas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As atividades ocorreram semanalmente, no turno noturno, com a turma da 1ª série da EJA, e envolveram observações, planejamento colaborativo, intervenções pedagógicas, elaboração de materiais didáticos e participação em eventos escolares. A atuação foi pautada em uma abordagem freiriana, que valoriza a escuta, o diálogo e o respeito às trajetórias de vida dos sujeitos da EJA, reconhecendo-os como portadores de saberes e experiências. As práticas desenvolvidas buscaram promover uma aprendizagem significativa, respeitando o ritmo dos estudantes e considerando suas realidades sociais, culturais e afetivas. Entre os desafios enfrentados, destacam-se o cansaço físico dos alunos após a jornada de trabalho, a evasão escolar e as dificuldades relacionadas à defasagem de conteúdos. Apesar disso, observou-se um grande engajamento por parte dos estudantes, que demonstraram interesse e disposição para aprender. As ações no contexto do PIBID proporcionaram à licencianda

- 1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, IFRO, Campus Zona Norte, [anna.kamylylly@gmail.com](mailto:anna.kamylylly@gmail.com)
- 2 Graduada Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Supervisora do PIBID Pedagogia, [cledimarmelo23@gmail.com](mailto:cledimarmelo23@gmail.com);
- 3 Mestre em Educação, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, IFRO, coordenador de área PIBID - Pedagogia, Campus Porto Velho Zona Norte, [marilandia.machado@ifro.edu.br](mailto:marilandia.machado@ifro.edu.br).



o fortalecimento da identidade docente, além de contribuir para o desenvolvimento de competências como planejamento, mediação pedagógica, escuta ativa e sensibilidade às demandas do contexto escolar. A experiência possibilitou a construção de uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e humanizada, reafirmando o compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e transformadora. Por fim, destaca-se a importância de programas como o PIBID para o diálogo entre teoria e prática, favorecendo uma formação inicial docente que se conecta com os desafios reais da escola e valoriza a experiência como espaço legítimo de aprendizagem e crescimento profissional.

**Palavras-chave:** EJA, PIBID, Educação Pública, Prática Pedagógica.

**Abstract:** This experience report aims to present the formative experiences within the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), linked to the Pedagogy degree, with actions developed in the Youth and Adult Education (EJA) modality. Activities occurred weekly, during the night shift, with a first-year EJA class, involving observations, collaborative planning, pedagogical interventions, the development of teaching materials, and participation in school events. The practice was guided by a Freirean approach, which values listening, dialogue, and respect for the life trajectories of EJA subjects, recognizing them as bearers of knowledge and experiences. The developed practices sought to promote meaningful learning, respecting the students' pace and considering their social, cultural, and affective realities. Among the challenges faced, physical exhaustion after the workday, school dropout, and difficulties related to content gaps stood out. Nevertheless, a high level of engagement was observed from the students, who showed interest and willingness to learn. The actions within the PIBID context provided the undergraduate student with the strengthening of teaching identity, in addition to contributing to the development of skills such as planning, pedagogical mediation, active listening, and sensitivity to the demands of the school environment. The experience enabled the construction of a more critical, reflexive, and humanized pedagogical practice, reaffirming the commitment to quality, inclusive, and transformative public education. Finally, the importance of programs such as PIBID is highlighted for the dialogue between theory and practice, fostering initial teacher training that connects



with the real challenges of the school and values experience as a legitimate space for learning and professional growth.

**Keywords:** PIBID. Youth and Adult Education. Teacher Training. Humanization.





## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial docente é um processo que exige articulação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexivas e humanas necessárias à atuação no contexto escolar. Como aponta Tardif (2014), a formação docente é um processo contínuo e dinâmico, construído a partir da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências práticas e vivências pessoais. Os saberes docentes não são homogêneos, mas resultam de múltiplas fontes: a formação inicial, as práticas de sala de aula, o contato com outros profissionais e as experiências de vida. Dessa forma, compreender a docência implica reconhecer que o professor se constitui ao longo de toda sua trajetória, em um movimento permanente de aprender e reaprender.

Para compreender a complexidade da atuação no PIBID, é fundamental recorrer às teses de Maurice Tardif, que define o saber docente como um “saber plural”, constituído por uma amálgama de conhecimentos oriundos de diferentes fontes que se articulam para dar suporte à ação do professor no cotidiano escolar. Segundo o autor, a prática pedagógica não se baseia em um único conhecimento, mas sim na mobilização de saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional, também chamados de saberes pedagógicos, são aqueles transmitidos pelas instituições de formação, como o curso de Pedagogia, baseando-se nas ciências da educação e na doutrina pedagógica para oferecer as teorias de aprendizagem e os métodos que fundamentam o ato de ensinar. Já os saberes disciplinares correspondem aos conhecimentos produzidos pela sociedade e selecionados pelas universidades para serem integrados aos cursos, representando os conteúdos específicos que o futuro professor deve dominar para realizar a transposição didática.

Somam-se a estes os saberes curriculares, que se apresentam sob a forma de programas escolares, guias e manuais, representando a organização do conhecimento em um currículo que responde às metas educacionais de cada modalidade, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por fim, Tardif destaca os saberes da experiência como fundamentais, pois são produzidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e validados pela prática cotidiana. São esses saberes que permitem ao docente lidar



com o imprevisto, com a heterogeneidade da turma e com as resistências dos alunos, integrando todos os outros saberes em uma prática situada e real.

A inserção do licenciando no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) altera significativamente a lógica tradicional da formação, na qual a teoria costuma preceder a prática de forma isolada. No âmbito do programa, o contato precoce com o cotidiano escolar permite que os saberes da experiência comecem a ser construídos de forma refletida e orientada ainda durante a graduação. Tardif afirma que os saberes experienciais possuem um caráter essencialmente situado e, no contexto deste relato, tal saber manifesta-se quando a teoria acadêmica encontra a realidade dos alunos trabalhadores da EJA. É no enfrentamento de desafios como o cansaço físico dos estudantes e a diversidade cultural que o bolsista mobiliza o saber da experiência para adaptar o planejamento, humanizar o conteúdo e garantir que a aprendizagem ocorra apesar das barreiras socioeconômicas.

O PIBID funciona, portanto, como um laboratório de saberes onde a observação e a intervenção direta na turma da 1ª série permitem à bolsista não apenas aplicar saberes disciplinares, mas desenvolver a capacidade crítica de ler o contexto escolar e produzir soluções pedagógicas em tempo real. Essa vivência transforma a experiência bruta em saber experiencial consolidado, processo essencial para a construção de uma identidade docente que compreende a escola não como um lugar de mera transmissão, mas como um espaço de mediação, acolhimento e humanização. Ao articular a teoria de Tardif com a prática na EJA, percebe-se que a formação inicial se fortalece na medida em que o futuro professor aprende a valorizar a sabedoria que emana da própria prática educativa.

Nesse sentido, o PIBID constitui-se como política pública voltada à aproximação do licenciando com a realidade da educação básica, oferecendo oportunidades para vivências formativas que dialogam diretamente com os desafios e potencialidades da prática pedagógica. O PIBID busca fortalecer essa formação criando oportunidades para que o licenciando vivencie, desde cedo, a realidade escolar. Essa inserção precoce no espaço educativo permite não apenas aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade, mas também confrontá-los com as demandas concretas do cotidiano da sala de aula, favorecendo a construção de uma prática mais crítica e reflexiva.



No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa experiência ganha relevância singular. A EJA é uma modalidade que atende sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, marcada por contextos sociais diversos e por necessidades específicas. Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a EJA deve respeitar as características dos educandos, considerando suas trajetórias, interesses e condições de vida. A atuação nessa modalidade exige do professor sensibilidade, escuta ativa e compreensão das singularidades dos educandos, valorizando suas experiências de vida como ponto de partida para a construção do conhecimento.

O professor que atua na EJA precisa desenvolver competências que ultrapassem o domínio do conteúdo, incluindo empatia, flexibilidade e sensibilidade para lidar com histórias marcadas por exclusão escolar, interrupções de estudo e desafios socioeconômicos. Nessa perspectiva, Freire (2016) afirma que a educação deve ser um ato dialógico e libertador, no qual o professor reconhece e valoriza os saberes prévios do educando, estimulando-o a ser sujeito ativo no processo de aprendizagem. Para o autor, a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, e é a partir dessa compreensão que a escola pode construir práticas pedagógicas mais significativas, ligadas à realidade do aluno.

Além de Freire, autores como Arroyo (2017) destacam que a EJA é um espaço de resistência e afirmação de direitos, no qual se materializa o direito à educação ao longo da vida. O reconhecimento do aluno da EJA como portador de saberes e de uma trajetória única exige do professor uma postura investigativa e aberta, capaz de transformar cada experiência em oportunidade de diálogo e construção coletiva. Outro ponto relevante é o uso de metodologias ativas e materiais contextualizados, que aproximem o conteúdo escolar da realidade do educando. Moran (2018) destaca que, ao relacionar o conhecimento à vivência dos alunos, o professor favorece a motivação e o engajamento, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. Essa abordagem é especialmente importante na EJA, onde o tempo de aula é reduzido e a heterogeneidade da turma exige estratégias diferenciadas.

Este relato apresenta as experiências vividas por uma licencianda em Pedagogia, bolsista do PIBID, durante as intervenções pedagógicas realizadas



junto à turma da 1ª série da EJA em uma escola pública da rede municipal. O objetivo é compartilhar práticas, reflexões e aprendizagens construídas ao longo dessa vivência, evidenciando como a participação no programa contribuiu para o fortalecimento da identidade docente e para a compreensão dos desafios inerentes à EJA. Metodologicamente, trata-se de um relato descritivo-reflexivo baseado em registros de observação, anotações de diário de campo e interações diretas com professores e estudantes.

Entre os principais resultados observou-se o engajamento dos alunos, avanços na participação e no desempenho em atividades, e a importância do vínculo afetivo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o PIBID, ao inserir o licenciando nesse contexto, contribui para ampliar sua compreensão sobre a função social da escola e sobre o papel do professor como mediador de aprendizagens e agente de transformação social. No caso da experiência relatada, a imersão na EJA possibilitou vivenciar na prática a importância de um ensino que reconhece e valoriza o sujeito em sua totalidade, fortalecendo vínculos, estimulando a autonomia e combatendo as desigualdades históricas que marcam o acesso à educação no Brasil. Conclui-se que experiências como esta são fundamentais para a formação inicial docente, pois permitem vivenciar, refletir e ressignificar a prática pedagógica de forma crítica e humanizada.

## **2 METODOLOGIA**

O presente trabalho configura-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sub-projeto Pedagogia. As atividades foram realizadas semanalmente, no turno noturno, junto à turma da 1ª série da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública da rede municipal.

A turma atendida é marcada por uma rica diversidade: reúne estudantes com idades entre 20 e 80 anos, trabalhadores que retornaram à escola após longos períodos de afastamento, além de alunos haitianos, que frequentam a EJA com o objetivo de aprender a língua portuguesa, e alunos surdos, cuja participação exige adaptações comunicativas e práticas inclusivas. Essa composição plural orientou toda a observação e planejamento, exigindo sensibilidade, escuta ativa e flexibilidade pedagógica.



Os procedimentos metodológicos envolveram observação participante, registros em diário de campo, análise das interações cotidianas, planejamento colaborativo com a supervisora do programa e elaboração de materiais didáticos contextualizados. As intervenções pedagógicas foram planejadas considerando o ritmo, a realidade sociocultural e as necessidades específicas dos estudantes, buscando promover uma aprendizagem significativa e dialógica.

Além das práticas em sala, o trabalho incluiu participação em eventos escolares, como a feira de interculturalidade, que possibilitaram compreender de forma mais ampla o funcionamento da escola e o protagonismo dos estudantes. A sistematização da experiência ocorreu por meio de registros reflexivos que permitiram analisar, interpretar e organizar as vivências, compondo o relato apresentado neste artigo.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise das experiências vivenciadas no âmbito do PIBID com a turma da 1ª série da Educação de Jovens e Adultos evidenciou um conjunto de aprendizagens construídas a partir da convivência com um grupo altamente diverso, composto por estudantes de 20 a 80 anos, incluindo alunos haitianos em processo de aprendizagem da língua portuguesa e alunos surdos que demandavam estratégias comunicativas diferenciadas. Mesmo diante do cansaço físico decorrente das longas jornadas de trabalho, a maior parte da turma demonstrava interesse e presença constante nas aulas, embora muitos expressassem insegurança inicial, sobretudo em atividades que envolviam exposição oral. Comentários como “não sei falar direito” e “tenho vergonha de errar” evidenciavam as marcas deixadas por trajetórias escolares interrompidas e pela baixa autoestima acadêmica, aspecto que dialoga com Freire (2016), ao defender que tais barreiras podem ser superadas quando o educando encontra um ambiente de confiança e valorização de sua voz.

Ao longo das intervenções, os desafios do processo de ensino-aprendizagem tornaram-se evidentes, especialmente no que diz respeito à heterogeneidade da turma. Enquanto alguns estudantes apresentavam dificuldades básicas de leitura, escrita e cálculo, outros avançavam com maior desenvoltura. Os alunos haitianos necessitavam de mediação linguística para





acompanhar as atividades, e os estudantes surdos exigiam recursos visuais, gestuais e adaptações que garantissem sua participação. Esse cenário exigiu flexibilidade pedagógica constante e ajustes no planejamento, reforçando a perspectiva de Perrenoud (2002) sobre a importância de práticas docentes que considerem diferentes ritmos e necessidades.

Apesar das dificuldades, as estratégias pedagógicas adotadas contribuíram significativamente para o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes. Atividades dialogadas, produção de cartazes, debates e propostas contextualizadas favoreceram a expressão dos participantes e tornaram o conteúdo mais próximo de suas realidades, em consonância com o que defende Moran (2018) sobre a relevância do vínculo entre conhecimento escolar e experiências de vida. Um dos momentos mais significativos desse percurso foi a preparação e participação da turma na Feira de Interculturalidade da escola. O grupo da bolsista do PIBID ficou responsável pela organização do espaço dedicado ao Brasil, o que envolveu o estudo das regiões brasileiras, suas expressões culturais, símbolos e culinária. A construção coletiva de cartazes, a escolha de materiais e as conversas sobre memórias pessoais relacionadas ao país fortaleceram o sentimento de pertencimento dos estudantes.

A apresentação do jogral baseado na “Canção do Exílio” constituiu-se como ponto culminante dessa atividade. Alunos que antes demonstravam vergonha assumiram trechos do poema com segurança. Durante a feira, observou-se um notável avanço na confiança do grupo, que se apresentou ao público com orgulho. Após o evento, muitos estudantes relataram sentir-se capazes e motivados, indicando que vivências práticas e coletivas podem contribuir para o fortalecimento da autoestima e do protagonismo na EJA. Esse movimento reforça o entendimento de Tardif (2014) de que a aprendizagem envolve também dimensões afetivas e sociais, fundamentais para a construção do sujeito.

A interação entre bolsistas, supervisores e estudantes possibilitou trocas enriquecedoras, fortalecendo o compromisso com a educação de qualidade e reafirmando o papel do PIBID como elo entre teoria e prática. A evolução da postura dos alunos, da insegurança inicial à confiança adquirida evidencia que a aprendizagem na EJA envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também a reconstrução da autoestima e do pertencimento escolar.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste relato de experiência evidenciou que a participação no PIBID representa um marco na formação inicial do professor, sobretudo quando realizada em contextos desafiadores e enriquecedores como a EJA. A vivência proporcionou a oportunidade de articular teoria e prática de forma concreta, permitindo compreender, de modo mais profundo, a complexidade do trabalho docente e a importância de uma postura pedagógica humanizada.

Os resultados observados ao longo do percurso revelaram que, quando o processo de ensino-aprendizagem é pautado no diálogo, na valorização dos saberes prévios e na criação de espaços seguros para a participação, é possível romper barreiras emocionais e cognitivas. A transformação percebida nos estudantes, que passaram da insegurança inicial para um envolvimento mais ativo e confiante, especialmente após eventos como a feira escolar, demonstra o potencial das práticas integradoras para fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento.

Para a comunidade científica, este relato reforça a importância de políticas públicas de incentivo à formação inicial que garantam a inserção dos licenciandos no espaço escolar, promovendo experiências supervisionadas e reflexivas. Além disso, aponta para a necessidade de aprofundar pesquisas sobre metodologias e estratégias específicas para a EJA, considerando suas singularidades e demandas.

Abre-se também um campo fértil para investigações futuras que explorem como eventos escolares e projetos coletivos podem contribuir para reduzir índices de evasão e ampliar o protagonismo dos estudantes da EJA. O diálogo com os referenciais teóricos mobilizados confirma que a formação docente precisa estar ancorada em práticas críticas, sensíveis e socialmente comprometidas.

Conclui-se que a experiência no PIBID, mais do que um exercício formativo, configurou-se como um processo transformador tanto para a bolsista quanto para os estudantes, reafirmando que a educação é um espaço de construção coletiva, de superação de desafios e de afirmação de direitos.



## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Para além do apoio institucional, expressa-se profunda gratidão ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) pela oportunidade de vivenciar a docência por meio do PIBID.

Agradece-se, de forma especial, à escola campo e a toda a sua equipe pedagógica, que abriram as portas para esta experiência formativa, acolhendo e contribuindo significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, manifesta-se admiração e gratidão aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Suas histórias de vida, sua resiliência e a generosidade em compartilhar saberes foram fundamentais para a construção deste relato, reafirmando que a educação é, acima de tudo, um espaço de encontro, humanidade e esperança.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à



Docência – PIBID. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 13 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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



## **A ESCRITA DE CARTAS COMO FERRAMENTA AVALIATIVA NO ENSINO**

**SAMPAIO, Marcolino Sampaio<sup>1</sup>**

**SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna<sup>2</sup>**

**Resumo:** A escrita de cartas, enquanto prática social e pedagógica, constitui-se como uma estratégia significativa para a avaliação da aprendizagem, pois possibilita a expressão de ideias, sentimentos e compreensões construídas ao longo do processo educativo. Ao articular linguagem, reflexão e intencionalidade, essa prática favorece uma avaliação mais dialógica, formativa e humanizada, alinhada a perspectivas críticas da educação. Nesse sentido, a avaliação deixa de assumir caráter meramente classificatório e passa a ser compreendida como instrumento de acompanhamento e promoção do desenvolvimento do estudante. Mediante o exposto este estudo tem por objetivo analisar a escrita de cartas como instrumento de avaliação da aprendizagem, destacando seu potencial formativo e reflexivo no contexto educacional. A questão-problema que orienta a pesquisa é: de que maneira a escrita de cartas pode contribuir para uma avaliação da aprendizagem mais formativa, crítica e emancipatória? A metodologia adotada é de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções teóricas que discutem escrita de cartas, avaliação e práticas pedagógicas dialógicas. O estudo apoia-se nas contribuições de Camini, (2012); Freire, (1993, 1994); Luckesi, (2011); Hoffmann, (2003). A partir desse referencial teórico, busca-se compreender como a escrita de cartas pode favorecer processos avaliativos mais sensíveis às singularidades dos estudantes,

1 Doutor em Ensino Pela Universidade do Vale do Taquari- UNIVATES, estudante do curso de licenciatura em Letras pela UNIFAVEST. Professor da Universidade do Estado da Bahia -UNEB marcolinosampaio12@gmail.com.

2 Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade, pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Professora da Universidade do Estado da Bahia -UNEB, jaciarasantanna@yahoo.com.br





promovendo autonomia, criticidade e construção significativa do conhecimento. Conclui-se que a escrita de cartas se configura como instrumento avaliativo formativo, dialógico e emancipatório, pois favorece a reflexão crítica, a expressão das aprendizagens e o acompanhamento sensível do desenvolvimento do estudante, superando a lógica classificatória e fortalecendo a construção significativa do conhecimento.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa; Escrita de cartas; Prática pedagógica dialógica.

**Abstract:** The writing of letters, as a social and pedagogical practice, constitutes a meaningful strategy for the assessment of learning, as it enables the expression of ideas, feelings, and understandings developed throughout the educational process. By articulating language, reflection, and intentionality, this practice promotes a more dialogical, formative, and humanized form of assessment, aligned with critical perspectives in education. In this sense, assessment ceases to assume a merely classificatory character and comes to be understood as a tool for monitoring and fostering student development. Given the above, this study aims to analyze letter writing as an instrument for assessing learning, highlighting its formative and reflective potential within the educational context. The research question guiding this study is: in what ways can letter writing contribute to a more formative, critical, and emancipatory assessment of learning? The methodology adopted is bibliographic in nature with a qualitative approach, based on the analysis of theoretical works that discuss letter writing, assessment, and dialogical pedagogical practices. The study is grounded in the contributions of Camini (2012), Freire (1993, 1994), Luckesi (2011), and Hoffmann (2003). Based on this theoretical framework, the study seeks to understand how letter writing can support assessment processes that are more sensitive to students' singularities, promoting autonomy, critical thinking, and meaningful knowledge construction. It is concluded that letter writing constitutes a formative, dialogical, and emancipatory assessment instrument, as it fosters critical reflection, the expression of learning, and a sensitive monitoring of student development, overcoming a classificatory logic and strengthening the meaningful construction of knowledge.

**KEYWORDS:** Formative assessment; Letter writing; Dialogical pedagogical practice.



## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem sido, ao longo da história da educação, um campo marcado por tensões entre práticas classificatórias e propostas formativas. Tradicionalmente, a avaliação esteve associada à mensuração de resultados e à verificação de conteúdos, muitas vezes reduzindo-se a instrumentos pontuais, como provas e testes. No entanto, com o avanço das discussões pedagógicas, especialmente a partir de perspectivas críticas, amplia-se a compreensão de que avaliar é um processo contínuo, reflexivo e essencialmente formativo. Nessa direção, autores como Cipriano Luckesi e Jussara Hoffmann defendem uma avaliação comprometida com a aprendizagem, que ultrapassa a lógica classificatória e se orienta pelo acompanhamento do desenvolvimento do estudante, considerando suas singularidades e potencialidades.

Nesse contexto, emerge a necessidade de diversificação dos instrumentos avaliativos, de modo a contemplar diferentes formas de expressão do conhecimento e favorecer práticas mais inclusivas e significativas. É nesse cenário que a escrita de cartas se apresenta como uma estratégia pedagógica potente, ao articular linguagem, subjetividade e reflexão crítica. A escrita epistolar, enquanto prática social e educativa, possibilita ao estudante expressar ideias, sentimentos e compreensões construídas ao longo do processo formativo, favorecendo uma avaliação mais dialógica e humanizada. Além disso, ao incorporar elementos de interlocução e intencionalidade, a carta promove uma relação mais horizontal entre professor e aluno, aproximando-se de uma perspectiva freireana de educação, fundamentada no diálogo e na problematização da realidade, conforme proposto por Paulo Freire.

Dessa forma, a avaliação deixa de assumir um caráter meramente técnico e passa a ser compreendida como um instrumento de mediação da aprendizagem, que valoriza os processos, as experiências e as vozes dos estudantes. A escrita de cartas, nesse sentido, contribui para a construção de práticas avaliativas mais sensíveis e coerentes com uma educação emancipadora, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática, bem como o desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Ao favorecer a expressão autoral e a reflexão sobre o próprio percurso formativo, esse gênero textual amplia as possibilidades de compreensão do processo de aprendizagem, tanto por parte do docente quanto do discente.



Mediante o exposto, este estudo tem como objetivo geral analisar a escrita de cartas como instrumento de avaliação da aprendizagem, destacando seu potencial formativo e reflexivo no contexto educacional. A questão-problema que orienta a pesquisa é: de que maneira a escrita de cartas pode contribuir para uma avaliação da aprendizagem mais formativa, crítica e emancipatória? Busca-se, assim, refletir sobre suas contribuições para práticas avaliativas mais dialógicas e significativas.

Por fim, este estudo está organizado em três seções principais: na primeira, discute-se a avaliação da aprendizagem, abordando suas concepções, funções e perspectivas formativas; na segunda, analisa-se a escrita de cartas como prática pedagógica dialógica, destacando seu potencial na construção do conhecimento; e, na terceira, apresenta-se a escrita de cartas como instrumento de avaliação, por meio de um relato de experiência em turmas de licenciatura em Pedagogia.

## **2 METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, articulada a um relato de experiência. A pesquisa bibliográfica, conforme Antonio Carlos Gil (2019), constitui etapa fundamental na construção do conhecimento científico, possibilitando a delimitação do tema, o aprofundamento teórico e a análise crítica a partir de produções já consolidadas. Nesse sentido, foram selecionadas obras e estudos relevantes no campo da avaliação da aprendizagem e das práticas pedagógicas dialógicas, com destaque para os aportes teóricos de Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Paulo Freire, além de contribuições de autores como Camini (2012), Silva (2020) e Sousa (2012), que subsidiam a discussão sobre a escrita de cartas como prática formativa e instrumento avaliativo.

Paralelamente, o estudo incorpora um relato de experiência, desenvolvido a partir das vivências dos autores em turmas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XX. Trata-se de uma prática pedagógica implementada desde o ano de 2019, que consiste na utilização da escrita de cartas como instrumento de avaliação da aprendizagem ao final de cada semestre letivo.



Os dados analisados são de natureza qualitativa, provenientes das produções escritas dos estudantes (cartas), bem como das observações realizadas durante o processo de implementação da proposta. A análise ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar elementos relacionados à construção do conhecimento, à articulação entre teoria e prática, ao desenvolvimento da criticidade e à expressão da autoria discente.

Assim, a metodologia adotada articula revisão teórica e experiência prática, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada do objeto de estudo, ao evidenciar tanto os fundamentos conceituais quanto as possibilidades concretas de aplicação da escrita de cartas como instrumento de avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, dialógica e emancipatória.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A seção de resultados e discussão apresenta a análise dos dados à luz do referencial teórico adotado, articulando as contribuições da literatura com as vivências oriundas do relato de experiência. Busca-se, nesse momento, problematizar os achados da pesquisa, evidenciando como a escrita de cartas se configura como prática pedagógica e instrumento de avaliação da aprendizagem, destacando seus limites, possibilidades e implicações para a construção de práticas avaliativas mais formativas, dialógicas e significativas.

#### **3.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES, FUNÇÕES E PERSPECTIVAS FORMATIVAS**

A avaliação da aprendizagem ocupa um lugar central no processo educativo, constituindo-se como um elemento indissociável das práticas pedagógicas. Historicamente, a avaliação foi marcada por uma perspectiva tradicional, centrada na mensuração de resultados e na classificação dos estudantes, assumindo, muitas vezes, um caráter excludente e punitivo. No entanto, com o avanço das discussões no campo educacional, emergem novas concepções que compreendem a avaliação como um processo contínuo, formativo e voltado para a promoção da aprendizagem.



Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que a avaliação não se limita à aplicação de instrumentos pontuais, como provas e testes, mas envolve um acompanhamento sistemático do desenvolvimento do estudante. Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser entendida como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem, com vistas à tomada de decisões que favoreçam o avanço do educando. O autor critica fortemente a utilização da avaliação como mecanismo de controle e exclusão, afirmando que “avaliar é um ato amoroso, no sentido de acolher o educando em seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 172).

A partir dessa perspectiva, a avaliação assume uma função diagnóstica e formativa, permitindo ao professor identificar dificuldades, potencialidades e necessidades dos estudantes. Assim, em vez de simplesmente atribuir notas, o docente passa a intervir de maneira mais consciente e intencional no processo de ensino e aprendizagem. Luckesi (2011) destaca que a avaliação, quando orientada por uma perspectiva formativa, contribui para a construção de uma prática pedagógica mais justa e inclusiva, pois considera o estudante em sua totalidade.

Corroborando essa compreensão, Hoffmann (2003) propõe uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas tradicionais, defendendo a avaliação como um processo mediador da aprendizagem. Para a autora, avaliar não é julgar ou classificar, mas acompanhar o desenvolvimento do estudante de forma sensível e comprometida. Segundo Hoffmann (2003, p. 15), “avaliar é mediar o processo de construção do conhecimento”, o que implica estabelecer um diálogo constante entre professor e aluno.

A avaliação mediadora, conforme proposta por Hoffmann, pressupõe uma relação pedagógica pautada na escuta, no respeito às diferenças e na valorização dos processos individuais de aprendizagem. Nessa abordagem, o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador, incentivando o estudante a refletir sobre suas próprias aprendizagens e a desenvolver autonomia.

Além disso, a avaliação formativa caracteriza-se por seu caráter contínuo e processual, ocorrendo ao longo de todo o percurso educativo. Diferentemente da avaliação somativa, que se concentra em resultados finais, a avaliação formativa busca acompanhar o processo de aprendizagem,





oferecendo feedbacks constantes que auxiliam o estudante a avançar. De acordo com Luckesi (2011), esse tipo de avaliação possibilita uma intervenção pedagógica mais eficaz, uma vez que permite ajustar as estratégias de ensino às necessidades dos alunos.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão ética da avaliação. Tanto Luckesi quanto Hoffmann ressaltam a importância de uma prática avaliativa comprometida com a inclusão e com o respeito à dignidade dos estudantes. Para Luckesi (2011), a avaliação não deve ser utilizada como instrumento de poder, mas como um recurso pedagógico voltado para o crescimento do educando. Nessa mesma direção, Hoffmann (2003) enfatiza que o processo avaliativo deve ser conduzido de forma sensível, considerando as singularidades de cada sujeito.

Dessa forma, pensar a avaliação da aprendizagem a partir de uma perspectiva formativa implica romper com paradigmas tradicionais e construir novas práticas pedagógicas, mais coerentes com uma educação democrática e emancipadora. Isso exige do professor uma postura reflexiva, crítica e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Como afirma Hoffmann (2003), é necessário ressignificar a avaliação, transformando-a em um processo de investigação e diálogo.

Em síntese, a avaliação da aprendizagem, quando concebida sob uma perspectiva formativa, deixa de ser um instrumento de classificação e passa a assumir um papel fundamental na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Ao incorporar princípios como diálogo, mediação, reflexão e inclusão, a prática avaliativa torna-se mais humana e significativa. Nesse contexto, as contribuições de Luckesi e Hoffmann são fundamentais para a construção de uma avaliação comprometida com a aprendizagem e com a formação de sujeitos críticos e autônomos.

### **3.2 A ESCRITA DE CARTAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA**

A escrita de cartas, enquanto prática pedagógica, configura-se como um potente instrumento de mediação dialógica no processo educativo, sobretudo quando orientada por princípios críticos e reflexivos. Historicamente, o gênero epistolar ultrapassa sua função comunicativa imediata para se



constituir como espaço de expressão, construção de sentidos e produção de conhecimento. Nesse contexto, compreender a escrita de cartas como prática pedagógica dialógica implica reconhecer sua dimensão formativa, intersubjetiva e política no âmbito da educação. De acordo com Camini (2012, p. 79), a carta é “essencialmente portadora de conteúdo, de metodologia popular, de uma intencionalidade formativa e informativa”, o que evidencia seu potencial enquanto recurso pedagógico capaz de articular saberes cotidianos e científicos. Tal perspectiva aproxima-se de uma concepção de educação que valoriza a experiência dos sujeitos e promove o diálogo como eixo central da aprendizagem. Nesse sentido, a escrita de cartas favorece a construção de um espaço comunicativo horizontal, no qual educadores e educandos podem compartilhar vivências, reflexões e questionamentos.

Corroborando essa ideia, Silva (2020) afirma que escrever cartas é uma forma de registrar experiências, impressões e memórias, permitindo organizar e sistematizar fatos que, a partir da leitura e reflexão, podem ser problematizados e transformados em fonte fecunda de construção do conhecimento. Para a autora, “a carta é essencialmente um gênero que implica pessoalidade, uma relação dialógica, de intensa comunicação” (Silva, 2020, p. 17). Essa característica dialógica da carta a torna um dispositivo privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a autoria e a interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além disso, ao considerar a dimensão narrativa presente na escrita de cartas, é possível compreender seu papel na constituição das identidades docentes e discentes. Sousa (2012, p. 25) destaca que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação”. Assim, a escrita epistolar possibilita aos sujeitos revisitarem suas trajetórias, ressignificarem experiências e produzirem sentidos sobre sua formação, configurando-se como prática reflexiva e autoformativa.

Nesse cenário, as contribuições de Paulo Freire são fundamentais para a compreensão da escrita de cartas como prática pedagógica dialógica. O educador brasileiro utilizou amplamente o gênero epistolar em suas obras, como *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), *Cartas à Cristina* (1994), *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos* (2000) e *Professora*



*Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2002). Nessas produções, Freire estabelece um diálogo direto com diferentes interlocutores, abordando questões educacionais, políticas e sociais de maneira crítica e humanizadora.

As cartas de Freire revelam, conforme Camini (2012, p. 32), “a expressão da profunda humanidade de Freire” e se constituem como narrativas que promovem o diálogo com pais e educadores, discutindo problemas contemporâneos e suscitando reflexões sobre o mundo, a vida, as pessoas e a escola. Ainda segundo a autora, essas cartas tratam de cidadania, posicionamento político, indignação, transformação e esperança, proporcionando aprendizagens significativas, reflexão crítica e uma leitura do passado que permite questionar o presente em uma perspectiva prospectiva.

A utilização da carta como instrumento pedagógico também pode ser compreendida como estratégia metodológica em pesquisas educacionais, ao possibilitar uma comunicação mais direta e sensível entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Trata-se de um recurso que favorece a expressão subjetiva, a escuta atenta e a construção compartilhada do conhecimento, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa e da pedagogia crítica.

Dessa forma, a escrita de cartas, enquanto prática pedagógica dialógica, contribui para a construção de uma educação mais humanizada, participativa e reflexiva. Ao promover o diálogo, a autoria e a escuta, esse gênero textual possibilita a valorização das experiências dos sujeitos e a problematização da realidade, elementos essenciais para uma prática educativa comprometida com a transformação social. Em consonância com o pensamento freireano, a carta se apresenta como um instrumento potente de comunicação e formação, capaz de articular teoria e prática, emoção e reflexão, individualidade e coletividade no processo educativo.

### **3.3 A ESCRITA DE CARTAS COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TURMAS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.**

A avaliação da aprendizagem constitui-se como um processo central no campo educacional, uma vez que possibilita aos educadores compreenderem o desenvolvimento dos discentes em relação aos objetivos propostos



no percurso formativo. Nessa perspectiva, a avaliação ultrapassa a lógica meramente classificatória e assume um caráter formativo, investigativo e processual. Conforme afirma Hoffmann (2003, p. 39), “o processo de avaliação representa um compromisso do professor de investigar e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno no seu cotidiano, contínua e gradativamente”, buscando não apenas compreender essa trajetória, mas também intervir por meio de provocações intelectuais significativas. Assim, avaliar implica dialogar com o estudante, reconhecendo suas singularidades e promovendo avanços em sua aprendizagem.

Tão importante quanto compreender a função da avaliação é refletir sobre os instrumentos utilizados nesse processo. Os instrumentos avaliativos são ferramentas que permitem verificar conhecimentos, habilidades, competências e atitudes dos estudantes, podendo assumir diferentes formatos, a depender dos objetivos pedagógicos e das especificidades do contexto educativo. Entre os mais recorrentes, destacam-se provas escritas, trabalhos em grupo, seminários, projetos, portfólios e observações sistemáticas. A diversidade de instrumentos contribui para uma avaliação mais ampla e significativa, pois possibilita que os estudantes expressem suas aprendizagens de múltiplas formas, contemplando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Nesse contexto, a escrita de cartas emerge como um instrumento avaliativo inovador e potente, especialmente em cursos de formação de professores, como a licenciatura em Pedagogia. Trata-se de uma proposta que articula avaliação e expressão subjetiva, favorecendo o desenvolvimento da criticidade, da argumentação e da autoria dos discentes. Desde o ano de 2019, essa estratégia tem sido utilizada em turmas de licenciatura, configurando-se como uma prática avaliativa contínua e significativa.

A atividade é apresentada aos estudantes no início do semestre, juntamente com o plano de ensino. Nesse momento, os discentes são informados de que, ao final do período letivo, deverão produzir uma carta direcionada a um interlocutor de sua escolha, que pode ser um político, um gestor escolar, um coordenador pedagógico, um colega, um teórico da educação ou qualquer outra pessoa que considerem pertinente. O conteúdo da carta deve estar relacionado a um dos temas estudados no componente curricular, sendo admirável que o estudante apresente, de forma crítica, suas



impressões sobre os conteúdos abordados, bem como elabore proposições fundamentadas teoricamente.

Como critério avaliativo, estabelece-se que todas as proposições presentes na carta devem estar ancoradas em, pelo menos, dois teóricos estudados ao longo do semestre. Essa exigência contribui para o desenvolvimento da articulação entre teoria e prática, aspecto fundamental na formação docente. Além disso, a escrita epistolar favorece a construção de um discurso mais pessoal e reflexivo, permitindo que o estudante se posicione de maneira mais autônoma diante dos conhecimentos construídos.

A utilização da carta como instrumento de avaliação dialoga com a perspectiva formativa defendida por Hoffmann (2003), uma vez que possibilita ao professor acompanhar o processo de aprendizagem de forma mais qualitativa e interpretativa. Ao analisar as cartas produzidas pelos estudantes, o docente tem acesso não apenas ao domínio conceitual dos conteúdos, mas também às percepções, inquietações e compreensões construídas ao longo do percurso formativo. Trata-se, portanto, de um instrumento que amplia as possibilidades de leitura do processo de aprendizagem, indo além de respostas objetivas e padronizadas.

Do ponto de vista dos discentes, a proposta apresentou boa aceitação, sendo reconhecida como uma atividade diferenciada e significativa. A possibilidade de escolha do interlocutor, aliada à liberdade de expressão e à exigência de fundamentação teórica, contribuiu para o engajamento dos estudantes e para a produção de textos mais autorais e críticos. Indiretamente, pode-se afirmar que essa estratégia favorece o protagonismo discente, ao colocar o estudante no centro do processo avaliativo, como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Para o professor, a escrita de cartas também se revelou um instrumento enriquecedor, na medida em que possibilita obter um retorno mais aprofundado sobre sua prática pedagógica. Por meio das narrativas dos estudantes, é possível identificar aspectos que foram bem compreendidos, bem como lacunas e dificuldades que demandam replanejamento. Nesse sentido, a avaliação assume um caráter dialógico e reflexivo, contribuindo não apenas para a aprendizagem dos estudantes, mas também para o desenvolvimento profissional docente.





A continuidade da utilização desse instrumento ao longo dos semestres reforça sua eficácia e pertinência no contexto da formação inicial de professores. Ao promover a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica, a escrita de cartas consolida-se como uma estratégia avaliativa alinhada a uma concepção de educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade. Dessa forma, reafirma-se a importância de diversificar os instrumentos de avaliação, incorporando práticas que valorizem a subjetividade, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões desenvolvidas neste artigo reafirmam a centralidade da avaliação da aprendizagem no processo educativo, especialmente quando compreendida sob uma perspectiva formativa, contínua e dialógica. À luz das contribuições de Luckesi (2011) e Hoffmann (2003), evidencia-se a necessidade de superar práticas avaliativas tradicionais, centradas na classificação, em favor de uma avaliação comprometida com a aprendizagem, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes. Avaliar, nesse sentido, implica investigar, acompanhar e intervir de maneira intencional no percurso formativo.

Nesse contexto, destaca-se a importância da diversificação dos instrumentos avaliativos, como estratégia para contemplar as múltiplas dimensões da aprendizagem e respeitar as singularidades dos sujeitos. A adoção de práticas avaliativas diferenciadas possibilita ampliar as formas de expressão do conhecimento, tornando o processo mais significativo, participativo e coerente com uma educação democrática.

A escrita de cartas, conforme discutido, revela-se uma prática pedagógica dialógica e um instrumento avaliativo potente. Ao articular pessoalidade, reflexão e interlocução, favorece a construção de sentidos, a autoria e o posicionamento crítico dos discentes, em consonância com as contribuições de Camini (2012), Silva (2020), Sousa (2012) e Paulo Freire. Trata-se de uma estratégia que vai além da verificação de conteúdos, promovendo a problematização da realidade e a articulação entre teoria e prática.



No âmbito do relato de experiência em turmas de licenciatura em Pedagogia, a utilização da escrita de cartas mostrou-se exitosa. A proposta foi bem aceita pelos estudantes, favorecendo o engajamento, o protagonismo e a produção de reflexões fundamentadas. Para o docente, constituiu-se como um instrumento enriquecedor, ao possibilitar um retorno qualitativo sobre o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o replanejamento das práticas pedagógicas.

Dessa forma, conclui-se que a incorporação de instrumentos avaliativos diferenciados, como a escrita de cartas, fortalece uma avaliação mais humana, reflexiva e dialógica. Tal prática evidencia seu potencial na formação docente, reafirmando sua relevância como estratégia inovadora e significativa no contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Juliana Vieira da. **Narrativas do cotidiano (per)formativo: a escrita de cartas como modo de dizer-ser**. Campinas, SP: 2020.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. **Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Pesquisa (auto)biográfica em rede*. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012. p. 29-31.



## O CINEMA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

SOUZA, Ádamo Gabriel Lopes de<sup>1</sup>

**Resumo:** O ensino de Filosofia na Educação Básica tem sido historicamente marcado por práticas dissociadas da realidade vivida pelos jovens estudantes, o que exige um esforço contínuo de repensar metodologias capazes de aproximar o filosofar da experiência concreta dos sujeitos. Em um cenário contemporâneo atravessado pela centralidade das imagens e das informações digitais, o cinema apresenta-se como uma linguagem capaz de articular sensibilidade, narrativa e reflexão crítica. Este trabalho tem como objetivo analisar o potencial pedagógico do cinema no ensino de Filosofia, compreendendo-o como operador de pensamento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico-analítico, fundamentada em referenciais da filosofia da educação, mobilizando autores que discutem a função social da escola, as juventudes e os desafios da prática docente na Filosofia. Deste modo, compreende-se que a articulação entre imagem e conceito favorece a problematização de questões filosóficas, aproximando o filosofar das experiências dos estudantes. Em suma, o uso crítico e teoricamente fundamentado do cinema contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais significativas, sem prescindir do rigor conceitual, e potencializa a formação de jovens reflexivos no contexto do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Audiovisual; ensino de filosofia; conceitos; juventudes; educação básica.

1 Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor de Filosofia e Sociologia na Educação Básica do Acre e supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC), vinculado ao Núcleo de Iniciação à Docência (Filosofia) no Colégio Estadual Jornalista Armando Nogueira (CEAN). E-mail: adamo.gabriells@gmail.com



**Abstract:** The teaching of Philosophy in Basic Education has historically been marked by practices dissociated from the reality experienced by young students, which demands a continuous effort to rethink methodologies capable of bringing philosophizing closer to the concrete experience of the subjects. In a contemporary scenario permeated by the centrality of images and digital information, cinema presents itself as a language capable of articulating sensitivity, narrative, and critical reflection. This work aims to analyze the pedagogical potential of cinema in the teaching of Philosophy, understanding it as an operator of thought. This is a qualitative research, of a theoretical-analytical nature, based on references from the philosophy of education, mobilizing authors who discuss the social function of the school, youth, and the challenges of teaching practice in Philosophy. In this way, it is understood that the articulation between image and concept favors the problematization of philosophical questions, bringing philosophizing closer to the experiences of students. In short, the critical and theoretically grounded use of cinema contributes to strengthening more meaningful pedagogical practices, without sacrificing conceptual rigor, and enhances the development of reflective young people in the context of secondary education.

**Keywords:** Audiovisual media; philosophy teaching; concepts; youth; basic education.



## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia na Educação Básica tem sido historicamente marcado por práticas centradas na exposição de conteúdos e na transmissão da história da filosofia, frequentemente dissociadas da realidade vivida pelos estudantes (Campaner, 2012). Em um cenário contemporâneo atravessado pela centralidade das imagens, das informações, das tecnologias e das linguagens audiovisuais, torna-se imprescindível repensar as metodologias de ensino, de modo a aproximar o filosofar da experiência concreta dos sujeitos.

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente quando se considera a centralidade das juventudes no processo educativo. Pensar a escolarização a partir das juventudes implica reconhecer que os estudantes não são sujeitos abstratos, mas portadores de experiências, linguagens, sensibilidades e formas próprias de atribuir sentido ao mundo. Desconsiderar essas dimensões significa, em grande medida, comprometer a função social da escola, reduzindo-a a um espaço de transmissão descontextualizada de saberes. Por outro lado, quando a escola se abre às múltiplas formas de existência juvenil, cria condições para uma aprendizagem mais significativa, crítica e situada.

Nesse contexto, o cinema emerge como uma linguagem significativa, capaz de mobilizar afetos, percepções e problematizações que dialogam diretamente com o universo cultural dos jovens. Mais do que um recurso ilustrativo, o cinema pode ser compreendido como uma “caixa de ferramenta”, na medida em que possibilita a articulação entre experiência sensível e elaboração conceitual. Assim, o estudante não apenas compreende conceitos filosóficos, mas vivencia o próprio exercício do pensar a partir de referências que lhe são próximas, ou seja, “[...] relacionar os conteúdos filosóficos encontrados nos textos dos filósofos com os possíveis problemas que os alunos, por sua intervenção criativa, poderão trazer para aula” (Campaner, 2012, p. 39).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar o potencial pedagógico do cinema no ensino de Filosofia, articulando-o à função social da escola, às especificidades das juventudes contemporâneas e aos desafios da experiência docente. Parte-se da hipótese de que o cinema, quando mobilizado de forma crítica e teoricamente fundamentada, pode contribuir para a formação de sujeitos reflexivos, ampliando as possibilidades do





ensino filosófico e fortalecendo uma escolarização que reconheça, valorize e dialogue com as juventudes em sua pluralidade.

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-analítico, fundamentada em referenciais da filosofia da educação e do ensino de Filosofia. Não se trata de um estudo empírico com aplicação direta em campo, mas de uma reflexão crítica sobre possibilidades metodológicas no ensino de Filosofia, a partir da articulação entre linguagem cinematográfica e experiência filosófica.

O percurso metodológico consistiu na análise de produções teóricas que discutem, de um lado, a função social da escola e as especificidades das juventudes contemporâneas e, de outro, os desafios do ensino de Filosofia, especialmente no que se refere à relação entre conteúdo, método e experiência do pensamento. Nesse sentido, autores como Gallo (2007), Rodrigo (2009), Wartenberg (2020), Dayrell (2007) e Charlot (2000) foram mobilizados como eixos para a problematização dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a análise desenvolvida neste trabalho não se orienta pela mensuração de resultados empíricos, mas pela construção de um quadro teórico-reflexivo que sustenta a defesa do cinema como possibilidade metodológica no ensino de Filosofia, especialmente no contexto do Ensino Médio.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 JUVENTUDES E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A reflexão sobre a juventude tem mobilizado um amplo conjunto de debates analíticos, frequentemente marcados por posições divergentes, atravessando diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e a Biomedicina. Cada uma dessas áreas formula definições, delimita características e elabora referenciais teóricos próprios acerca dessa categoria, conforme destaca Antonio Groppo (2016).

Diante dessa pluralidade, não se pretende aqui examinar de forma exaustiva tais pressupostos teóricos, seja em razão das limitações de espaço,



seja pelo recorte analítico adotado. O objetivo central desta subseção consiste em discutir a relação entre juventude e processo de escolarização, considerando o papel da educação escolar na formação social dos jovens.

Nessa direção, analisar a juventude a partir de múltiplos olhares sociais implica reconhecer a inexistência de uma definição única e universal da condição juvenil. Por essa razão, mostra-se mais adequado empregar o termo “juventudes”, no plural, como forma de evitar reducionismos e a suposição de homogeneidade, reconhecendo a diversidade de experiências, trajetórias e inserções sociais que constituem os sujeitos jovens.

Ainda assim, observa-se a recorrência de um arcabouço social e institucional que busca delimitar o início e o fim das juventudes, frequentemente com base em critérios etários. Tais definições influenciam significativamente as formas de compreender os jovens e suas relações com a escola. Nesse contexto, ganham destaque classificações fundamentadas em ciclos de vida, como aquelas estabelecidas por diferentes instituições, que procuram normatizar essa etapa da existência, conforme sintetizado no Quadro 1.

**Quadro 1.** Definição etária dos jovens

| Instituição                                                       | Jovens                                                             |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Organização das Nações Unidas (ONU)                               | Pessoas entre 15 e 24 anos                                         |
| Organização Mundial da Saúde (OMS)                                | Pré-adolescente vai dos 10 aos 19 anos e adolescentes 15 a 19 anos |
| Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação brasileira | Adolescência vai dos 12 anos aos 18 anos incompletos               |
| Estatuto Nacional da Juventude, legislação brasileira             | Pessoas que vai dos 15 aos 29 anos                                 |

Fonte: Adaptado (Leão; Carmo, 2014, p. 15).

Para além das definições baseadas em faixas etárias, torna-se necessário colocar em questão os próprios fundamentos que sustentam a ideia de juventude. Como propõem Geraldo Leão e Cristina do Carmo (2014): o que significa ser jovem? O que define a juventude?

A problematização dessa natureza tem se mostrado fecunda no campo analítico, na medida em que desloca o debate de uma perspectiva meramente descritiva para uma abordagem crítica e reflexiva, evidenciando que a



juventude não constitui uma realidade fixa ou universal, mas um constructo social historicamente situado e atravessado por múltiplas determinações:

Não é fácil chegar a um consenso, pois temos diferentes opiniões sobre o que seja essa fase da vida. Alguns dizem que juventude é um estado de espírito, uma postura diante da vida associada à alegria, ao vigor, à disposição, à criatividade e ao desejo de mudança. Outros associam a juventude à idade cronológica como sendo o período situado entre a infância e a vida adulta (Leão; Carmo, 2014, p. 14).

Essa falta de consenso produz efeitos diretos sobre as formas como a escola compreende e lida com seus estudantes. Em muitos casos, a ausência de clareza sobre o que é ser jovem compromete a leitura dos sentidos que os próprios jovens atribuem ao processo de escolarização, gerando interpretações distorcidas sobre seus comportamentos e motivações.

Para Juarez Dayrell (2007) é preciso considerar que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na própria estrutura escolar afetam diretamente a condição juvenil no interior dos processos educativos. O autor identifica um impasse revelador:

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (Dayrell, 2007, p. 1106).

O quadro descrito por Dayrell (2007) evidencia que os discursos sobre a escolarização das juventudes frequentemente operam por meio de uma lógica redutora, que transforma os jovens no problema central da educação escolar. Tal perspectiva obscurece as dimensões estruturais que condicionam as experiências de estudantes e docentes, deslocando para o âmbito individual e comportamental aquilo que é, na verdade, expressão de contradições mais amplas da prática social da escolarização.



Nessa direção, a ideia de um “jovem problema” ou de “fracasso escolar” como atributo dos estudantes impede que os fenômenos educativos sejam compreendidos em sua complexidade relacional. Como observa Bernard Charlot (2000), o suposto saber sobre o fracasso escolar dos jovens alunos não existe enquanto realidade objetiva: o que existem são jovens em situação de fracasso, cujas dificuldades decorrem de múltiplas determinações de ordem social, econômica e institucional, e não de uma incapacidade intrínseca.

Em síntese, apesar de todos os problemas estruturais que atravessam a educação escolar, é possível compreender que a função social da escola para as juventudes se justifica, fundamentalmente, pela promoção dos conteúdos das objetivações humanas, garantindo o desenvolvimento dos estudantes de forma integral e emancipadora, desde que levem em consideração os sentidos e as experiências desses jovens no processo de escolarização. É precisamente esse horizonte que orienta a reflexão sobre o ensino de Filosofia desenvolvida na subseção seguinte.

### **3.2 O ENSINO DE FILOSOFIA E A EXPERIÊNCIA DOCENTE**

A luta pela inclusão da Filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio brasileiro não se deu de forma espontânea nem homogênea; ao contrário, foi resultado de um processo complexo e prolongado de debates. Nesse percurso, confrontaram-se distintas concepções, que oscilaram entre posições favoráveis e contrárias ao retorno da disciplina no currículo. Ainda assim, tais divergências convergiram em um ponto comum: a constituição de um amplo debate público, que culminou no reconhecimento de uma reivindicação histórica, articulada por diferentes movimentos, grupos e associações engajados na defesa da reinserção da Filosofia na escola.

No Estado do Acre, conforme aponta Guilherme Cunha (2016), a disciplina de Filosofia foi incorporada à matriz curricular do Ensino Médio antes mesmo da promulgação da Lei nº 11.684/2008. Tal inserção ocorreu a partir do Parecer nº 33/86 do Conselho Estadual de Educação do Acre, posteriormente aprovado pela Resolução nº 35/86 do mesmo órgão. À luz desse contexto, embora pioneira, essa inserção revelou tensões que permanecem atuais, especialmente no que diz respeito à articulação entre formação docente e prática pedagógica:



[...] havia um abismo que deveria ser estreitado: o da teoria com prática. Nesse sentido foi criado pelos dirigentes da Secretaria Estadual de Educação, em 2001, um curso de formação continuada para os professores que trabalham com o ensino de filosofia no Ensino Médio, tendo em vista a dificuldade de que a grande maioria dos professores não é da área específica. O curso de formação continuada foi dividido em três etapas: A primeira foi um “passeio” pela atualização científica onde se enfatiza sobre quais são os principais temas discutidos pela filosofia na atualidade. A segunda objetivava discutir o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, as resoluções e pareceres do Conselho Estadual de Educação falam sobre o ensino de filosofia. A terceira discutiu como os professores de filosofia sobre os temas a serem estudados em cada série do Ensino Médio para efetivamente definir uma matriz curricular que orientasse o ensino (Cunha, 2016, p. 76).

Esse itinerário evidencia, para além das idas e vindas da disciplina no currículo, uma significativa indefinição no que se refere à orientação mínima capaz de subsidiar práticas e experiências profissionais docentes. Tal cenário torna-se ainda mais visível quando contextualizado nas discussões sobre formação de professores, campo que, como assinala Matos (2013), também teve seu percurso marcado por disputas e descontinuidades:

O movimento nacional pela formação do educador tem sua origem no final da década de 1970, porém articula-se mais enfaticamente em 1980 com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-formação do Educador. No ano de 1983, esse Comitê passa a organizar-se como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, para a partir de 1990 tornar-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (Matos, 2013, p. 30-31).

Considerando que o trabalho pedagógico do professor de Filosofia, e sua formação em serviço estiveram historicamente imersos em disputas de natureza política, sobretudo em razão das recorrentes continuidades e descontinuidades da disciplina no currículo, Rodrigo (2009) destaca algumas questões pertinentes acerca do papel desse docente nesse contexto:





A tarefa específica do professor consiste em ser não o produtor de um discurso filosófico originário, embora ele também possa sê-lo, e sim o intermediário entre um saber especializado – a filosofia – e os sujeitos que devem ter acesso a ele, mas que ainda não possuem competência suficiente para fazê-lo por conta própria. [...] A autonomia intelectual dificilmente será conquistada por meio de uma forma de ensino calcada na mera transmissão de conteúdos. Tal autonomia depende principalmente da aquisição de um método de trabalho, o que não quer dizer que os procedimentos metodológicos possam ou devam ser dissociados dos conteúdos filosóficos (Rodrigo, 2009, p. 42-43).

Em perspectiva convergente, Silvio Gallo (2007) alerta para a especificidade da Filosofia ao abordar a formação docente em articulação com os saberes práticos dos professores:

No caso específico da filosofia, temos uma imbricação muito própria entre conteúdo e forma de produção. Isso significa que, no caso do ensino da filosofia, precisamos fugir de dois “cantos de sereia” muito comuns nos processos educativos: o conteudismo (isto é, tomar o ensino como mera transmissão de conteúdos historicamente produzidos) e outro mais “moderno”, aquele do discurso das competências e habilidades (isto é, tomar o ensino na contramão do conteudismo, como o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências específicas). Se levarmos em conta que a atual política educacional brasileira, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais, assumem a defesa da organização do ensino em torno do desenvolvimento de competências e habilidades, certamente essa não é uma tarefa simples (Gallo, 2007, p. 16-17).

Esse alerta revela que tanto a redução da Filosofia a um conjunto de competências e habilidades quanto o predomínio da mera transmissão da história da filosofia constituem abordagens problemáticas: a primeira dilui a especificidade da disciplina em articulações indiscriminadas com outros saberes; a segunda esvazia a dimensão experiencial do filosofar, reduzindo-o a um saber meramente expositivo.

É nesse ponto que se torna produtiva a incorporação de outras linguagens, como a produção cinematográfica, não como recurso ilustrativo



ou acessório, mas como dispositivo capaz de mobilizar conceitos e intensificar a experiência filosófica. O cinema, ao articular narrativa, imagem e sensibilidade, possibilita a problematização de questões fundamentais da existência humana, favorecendo a emergência do pensamento a partir de situações concretas dos jovens.

Assim, ao invés de submeter a Filosofia a outras áreas ou esvaziá-la em sua historicidade, o uso crítico do cinema pode operar como meio de atualização do filosofar, preservando sua especificidade enquanto exercício reflexivo.

Neste sentido, a formação inicial e continuada de professores de Filosofia deve permanecer atenta a esses dilemas, buscando caminhos que articulem rigor conceitual e experiência de pensamento. Trata-se, como sintetiza Gallo (2007, p. 18), de conceber o ensino de Filosofia como “[...] um exercício de acesso às questões fundamentais da existência humana; um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre renovado”, perspectiva que encontra, no cinema, um campo potente de problematização e criação conceitual.

### 3.3 CINEMA E FILOSOFIA: UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL

A reflexão proposta por Thomas Wartenberg (2020) acerca da filosofia do cinema oferece um aporte teórico consistente para pensar o ensino de Filosofia para além de abordagens centradas exclusivamente na exposição conceitual.

Ao situar o cinema no interior do debate filosófico, o autor desloca a compreensão do filme como mero recurso ilustrativo, atribuindo-lhe o estatuto de prática reflexiva capaz de mobilizar problemas propriamente filosóficos, na medida em que se observa o “[...] interesse no cinema enquanto objeto de reflexão filosófica, e a filosofia do cinema tornou-se uma importante área de pesquisa estética” (Wartenberg, 2020, p. 169).

Nesse sentido, o cinema não se reduz a exemplificar teorias já dadas, mas configura-se como campo de produção de pensamento, no qual questões relativas à ética, à política, à identidade e à condição humana são encenadas de modo sensível e narrativo.



Essa perspectiva implica uma reconfiguração metodológica no ensino de Filosofia, especialmente na Educação Básica, ao reconhecer que a experiência estética proporcionada pelo cinema pode favorecer processos de aprendizagem mais engajados. A articulação entre imagem, narrativa e dimensão afetiva possibilita que os estudantes acessem problemas filosóficos não apenas pela via abstrata, mas por meio de situações concretas e vivenciáveis, ampliando a capacidade de interpretação, julgamento e problematização (Wartenberg, 2020). Desse modo, o cinema atua como mediador entre o universo conceitual da filosofia e a experiência cotidiana dos estudantes.

Essa mediação revela-se particularmente significativa quando confrontada com as especificidades das juventudes contemporâneas, fortemente marcadas pela cultura digital (Han, 2018). Além disso, o cinema possui um papel relevante na formação moral dos estudantes, na medida em que mobiliza afetos e promove identificação com personagens e conflitos, contribuindo para o desenvolvimento de uma sensibilidade ética. Tal dimensão é particularmente significativa no contexto escolar, onde o ensino de Filosofia se orienta também pela formação crítica e cidadã. Ao incorporar o cinema como estratégia didática, o docente não apenas diversifica suas práticas, mas potencializa a construção de um espaço pedagógico que integra razão e sensibilidade, sem hierarquizá-las.

A abordagem de Wartenberg (2020) permite, portanto, compreender o ensino de Filosofia como uma experiência formativa que ultrapassa a transmissão de conteúdos, valorizando a interlocução entre diferentes linguagens e modos de pensar. Nesse horizonte, o cinema emerge como um dispositivo pedagógico potente, capaz de provocar deslocamentos no modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento filosófico, favorecendo a constituição de sujeitos mais reflexivos, críticos e sensíveis às questões do mundo contemporâneo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permite sustentar que o cinema pode ser compreendido como um dispositivo pedagógico relevante para o ensino de Filosofia na Educação Básica, sobretudo quando articulado a uma perspectiva que valorize a experiência do pensamento



das juventudes no contexto da escolarização. Ao mobilizar a relação entre linguagem, sensibilidade e conceito, o cinema apresenta-se como uma possibilidade significativa de mediação entre o universo cultural das juventudes e o exercício do filosofar.

A articulação entre juventudes, função social da escola e experiência docente evidencia que o ensino de Filosofia demanda metodologias que dialoguem com os modos contemporâneos de produção de sentido, sem abrir mão do rigor conceitual que caracteriza o campo filosófico. Nesse horizonte, o cinema não deve ser reduzido a um recurso ilustrativo ou a um pretexto motivacional, mas assumido como linguagem capaz de tensionar, problematizar, investigar e produzir conceitos.

Argumenta-se, assim, que a mobilização crítica do cinema no ensino de Filosofia contribui para ampliar as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais significativas, ao favorecer a articulação entre experiência sensível e elaboração conceitual. Trata-se, em última instância, de reafirmar a necessidade de pensar o ensino de Filosofia como uma prática que envolve não apenas a transmissão dos objetos de conhecimento, mas a criação de condições para o exercício reflexivo, crítico e inventivo do pensamento no contexto escolar, condições que, como procuramos demonstrar neste trabalho, o cinema tem plena capacidade de oferecer.

## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC), vinculado ao Núcleo de Iniciação à Docência em Filosofia no Colégio Estadual Jornalista Armando Nogueira (CEAN).

Neste sentido, agradecemos ao coordenador de área, Prof. Dr. Valdinei Vicente de Jesus, pelo acompanhamento, orientação e contribuição, bem como pelo incentivo à reflexão crítica sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica.

Estendemos nossos agradecimentos aos bolsistas discentes de Filosofia do PIBID/UFAC, cuja participação, dedicação e envolvimento nas atividades formativas contribuíram significativamente para o desenvolvimento das reflexões aqui apresentadas.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm)

CAMPANER, S. **Filosofia: ensinar e aprender.** São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CUNHA, G. S. **O currículo de filosofia no Acre sob uma perspectiva nietzschiana.** 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) Universidade Federal do Acre (UFAC), 2016. Disponível em: <https://posletrasufac.com/dissertacoes-e-teses/>

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial. Campinas. Out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (Org.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GROPPO, L. A. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos.** Alfenas: MG, 2016. HAN, B. C. **No enxame: perspectivas do digital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LEÃO, G; CARMO, H. C. **Coleção Cadernos Temáticos: Os jovens e a escola.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIMA, W. M. O ensino da filosofia no ensino médio: problematizando a cidadania e a formação docente. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 2, n. 4, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/562/295>





MATOS, J. C. **A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

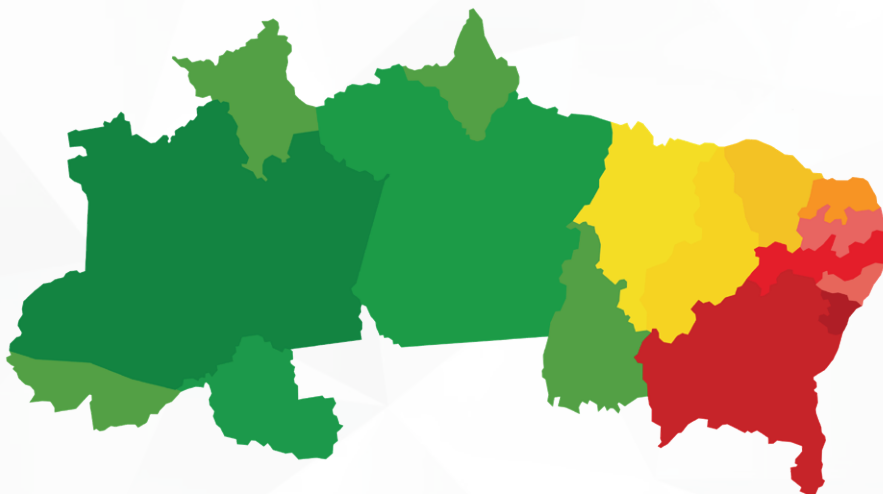
WARTENBERG, T. Filosofia do cinema. In: TECHIO, Jônadas; WILLIGES, Flavio. (Org.). **Filosofia e cinema: uma antologia.** Pelotas: NEPFIL Online, 2020.



III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA



III CONENORT

**II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID**

**II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA**

**Tema:**

PIBID em Movimento: Diversidade,  
Inovação e Resistência na  
Formação Docente

**ET 04:  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E  
CURRÍCULO**



## INTERESSES NÃO CONFESSÁVEIS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REPRODUÇÃO DO *STATUS QUO*

DE ARAUJO, Igor Alexandre Faulstich<sup>1</sup>

**Resumo:** O capítulo analisa a atuação de Organizações Internacionais na governança educacional global, com o objetivo de examinar como tais instituições mobilizam instrumentos de cooperação que extrapolam suas funções formalmente declaradas. Parte-se do pressuposto de que, em um Sistema Internacional marcado por assimetrias estruturais, esses organismos operam também como mediadores de interesses e de projeção de poder. Para tanto, foram examinadas a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, a partir de uma pesquisa exploratória de caráter descritivo, visando compreender suas estruturas e formas de atuação no campo educacional. A abordagem teórica ancorou-se no liberalismo institucional, em específico na noção de Interdependência Complexa, formulada por Keohane e Nye, utilizada como lente analítica para a compreensão do fenômeno explorado. A análise evidenciou que a OCDE atua por meio da produção de indicadores, avaliações comparativas e difusão de referenciais normativos, enquanto o Banco Mundial mobiliza financiamento, assistência técnica e expertise burocrática como instrumentos de indução de políticas educacionais. Observou-se ainda que, embora operem por mecanismos distintos, ambas contribuem para a legitimação de agendas educacionais alinhadas a racionalidades econômicas mais amplas. Conclui-se que tais organizações ultrapassam a função de coordenação multilateral, configurando-se como mediações institucionais que participam da reprodução do *status quo* no Sistema Internacional.

1 Mestre em Relações Internacionais pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Email: igorfaulstich@gmail.com



**Palavras-chave:** Governança Global; Oece; PISA; Organizações Internacionais; Banco Mundial.

**Abstract:** This chapter analyzes the role of international organizations in global educational governance, with the aim of examining how such institutions mobilize instruments of cooperation that go beyond their formally declared functions. It is grounded in the assumption that, within an international system marked by structural asymmetries, these organizations also operate as mediators of interests and as vehicles for the projection of power. To this end, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and the World Bank were examined through an exploratory and descriptive research design, seeking to understand their institutional structures and modes of action in the educational field. The theoretical approach is anchored in liberalism, specifically in the concept of Complex Interdependence formulated by Keohane and Nye, employed as an analytical lens to interpret the phenomenon under investigation. The analysis demonstrates that the OECD acts through the production of indicators, comparative assessments, and the diffusion of normative frameworks, while the World Bank mobilizes financing, technical assistance, and bureaucratic expertise as instruments for the induction of educational policies. It is further observed that, although they operate through distinct mechanisms, both contribute to the legitimation of educational agendas aligned with broader economic rationalities. The chapter concludes that such organizations transcend the function of multilateral coordination, configuring themselves as institutional mediations that participate in the reproduction of the status quo within the international system.

**Keywords:** Global Governance; Oeec; PISA; International Organizations; World Bank.



## INTRODUÇÃO

Discute-se, neste capítulo<sup>2</sup>, a operacionalização da governança educacional a partir da influência de Organizações Internacionais (OIs). O objetivo aqui proposto consiste em analisar como tais instituições mobilizam diferentes instrumentos para a consecução de interesses que, por vezes, assumem caráter não confessável, na medida em que extrapolam a própria razão de suas fundações. Para tanto, são examinadas duas organizações com naturezas institucionais distintas, buscando evidenciar que, para além de suas funções formalmente declaradas, suas práticas revelam dinâmicas orientadas por interesses que não se tornam plenamente visíveis no plano discursivo.

Parte-se do entendimento de que o Sistema Internacional (S.I.) é marcado por assimetrias de poder e, por consequência, por disputas permanentes por influência, no interior das quais os Estados recorrem a arranjos institucionais multilaterais não apenas como mecanismos de cooperação, mas como instrumentos de projeção de poder, legitimação de interesses e reprodução de estruturas hierárquicas. Nesse sentido, conforme assinala a teoria liberal, as OIs podem operar como instâncias mediadoras que atenuam custos políticos e conferem legitimidade técnica a determinadas agendas, contribuindo, simultaneamente, para a ampliação da capacidade de indução normativa de seus membros mais influentes. Isso pode ser exemplificado pelo fato de que a participação de Estados menos influentes, por vezes, implica custos que superam ganhos imediatos; ainda assim, sua adesão torna-se necessária tanto para o reconhecimento recíproco entre os pares quanto para a própria validação das decisões no plano multilateral, mesmo quando envolve concessões em pontos sensíveis.

Retomando a teoria liberal, as OIs constituem arranjos institucionais voltados a facilitar a cooperação e a reduzir os custos políticos das relações entre dois ou mais países. Entretanto, conforme assinala Maquiavel (2019), a preservação dos interesses de poder frequentemente se sobrepõe à observância estrita de compromissos formais quando estes deixam de ser

2 Este trabalho consiste em versão adaptada de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em novembro de 2024. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/8726>.





funcionalmente vantajosos. Tal argumento converge com o que será analisado no caso do Banco Mundial e da OCDE, organizações cuja atuação, embora formalmente orientada à cooperação e ao desenvolvimento econômico, revela a centralidade dos interesses dos países do Norte Global, que passam a identificar na educação não apenas um campo social, mas também uma arena estratégica de acumulação e de manutenção de posições de poder, nem sempre explicitando as tensões ou contradições inerentes a esse processo

Exemplo recorrente dessa operacionalização pode ser observado na atuação de organismos financeiros internacionais, cujas intervenções, ainda que formalmente orientadas à cooperação e ao desenvolvimento, tendem a produzir efeitos assimétricos. Conforme argumentam Martin e Simmons (2013), instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) podem influenciar reformas domésticas ao fortalecer coalizões internas favoráveis a determinadas agendas econômicas, ampliando a legitimidade dessas agendas e sua capacidade de implementação no âmbito nacional.

A partir desse enquadramento, o capítulo busca demonstrar que, embora apresentadas como mecanismos de governança e coordenação internacional, as Ols analisadas também operam como vetores de consolidação de arranjos de poder e de reprodução do *status quo* no S.I., especialmente quando observadas em sua interface com as políticas educacionais.

## 2 METODOLOGIA

A abordagem teórica mobilizada como lente de interpretação do objeto ancora-se no liberalismo, particularmente em suas formulações acerca da Interdependência Complexa. A opção por esse referencial não se orienta pela pretensão de testagem teórica, mas por sua capacidade de oferecer um arcabouço conceitual apto a situar o funcionamento das Ols e seus efeitos sobre as dinâmicas cooperativas. Trata-se, portanto, menos de um modelo analítico-explicativo e mais de uma estrutura de enquadramento do objeto investigado.

No plano epistemológico, parte-se do entendimento de que as teorias operam em distintos níveis de incidência na produção do conhecimento: podem constituir instrumentos de leitura da realidade, participar da própria conformação do objeto ou, ainda, informar práticas políticas e institucionais.



No campo das Ciências Humanas, teoria e desenho metodológico desempenham funções variáveis, atuando como dispositivos de reflexão, delimitação ou ampliação do olhar analítico.

Nesse sentido, a perspectiva teórica desenvolvida na seção anterior cumpre, no presente momento, função predominantemente descritiva. Seu papel consiste em evidenciar a presença e a operacionalidade de pressupostos liberais no interior do objeto, e não em submetê-lo, nesta etapa, a uma problematização crítica sistemática. A teoria atua, assim, como superfície de inteligibilidade do fenômeno analisado, permitindo identificar continuidades, pressupostos e racionalidades que estruturam sua dinâmica.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para fins analíticos, o capítulo foi organizado em subseções, de modo a permitir uma leitura mais precisa das distintas formas pelas quais Organizações Internacionais operam na governança global. Ainda que possuam naturezas institucionais e instrumentos de atuação distintos, a OCDE e o BM são examinados aqui como exemplos de como a cooperação internacional pode funcionar como mediação de interesses e como mecanismo de reprodução de hierarquias estruturais no S.I.

#### **3.1 A OCDE NA GOVERNANÇA GLOBAL E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma Organização Internacional composta por diversos países, cujo escopo de atuação atualmente abrange uma ampla gama de temas, que vão desde questões econômicas até áreas como a educação (Woodward, 2009).

A OCDE tem como precursora a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OECE), criada em 1948 com o objetivo de gerenciar a ajuda econômica oriunda dos Estados Unidos no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, por meio do Plano Marshall. A OECE cumpriu de forma eficaz sua função inicial, o que despertou o interesse estadunidense na ampliação de seu escopo institucional. A partir disso, os Estados Unidos propuseram a criação de uma nova organização, mais inclusiva, que reunisse países



industrializados da Europa e da América do Norte em condições formais de igualdade, superando o modelo de doador e receptor que caracterizava o arranjo anterior e ampliando o foco para questões econômicas globais (Woodward, 2004).

Nesse contexto, em 1961, a OCDE foi formalmente estabelecida, ampliando seus objetivos e assumindo um discurso de compromisso com os países do Sul Global. Outro fato digno de nota, a organização passou a se apresentar como instituição apta a liderar processos de governança global e a estabelecer diretrizes para o desenvolvimento econômico e social em escala internacional. Tal posicionamento é reiterado na literatura, que frequentemente descreve a OCDE como uma das principais instituições de governança global contemporânea (Woodward, 2004).

Atualmente, a OCDE é composta por 38 países membros, sendo a Costa Rica o mais recente a aderir, em 2021 (OECD, 2024). Chama atenção o fato de que nenhum país do continente africano integra formalmente a organização, o que tensiona o discurso de universalismo e suscita questionamentos acerca de seu efetivo compromisso com o Sul Global. Essa ausência contrasta com a narrativa de integração econômica global e evidencia limites estruturais na incorporação de economias emergentes e em desenvolvimento.

Outro aspecto relevante refere-se à disparidade econômica entre os países fundadores da OCDE e aqueles que passaram a integrar a organização posteriormente. Tal assimetria contribuiu para a consolidação da imagem da OCDE como um “clube dos países ricos”, uma vez que as políticas de industrialização adotadas por seus membros fundadores os tornaram significativamente mais prósperos em comparação a outras nações em desenvolvimento (Woodward, 2009).

Apesar dessas assimetrias, a OCDE consolidou-se como instituição central na governança global. Sua atuação não se dá por meio da criação de instrumentos jurídicos vinculantes, mas pela produção de conhecimento técnico, pela definição de parâmetros comparativos e pelo monitoramento de políticas públicas. Nesse sentido, a organização exerce função de coordenação e vigilância, utilizando indicadores e avaliações para induzir convergência de políticas e legitimar determinadas agendas no S.I. (Sellar; Lingard, 2013).

A escolha dessa organização para a presente análise deve-se ao fato de que, desde a década de 1990, a OCDE ampliou significativamente sua atuação



no campo educacional, passando a intervir nas políticas de Educação Básica de países membros e não membros por meio da elaboração de indicadores e métricas comparativas (Da Silva; Fernandes, 2019). Essas ferramentas permitem medir desempenho, estabelecer rankings e difundir modelos curriculares considerados desejáveis. O objetivo declarado da organização consiste na criação de referenciais educacionais internacionais passíveis de avaliação comparativa.

Sob a alegação de neutralidade técnica, tais iniciativas configuram-se como mecanismos de governança educacional. Conforme argumentam Da Silva e Fernandes (2019), a intensificação da atuação da OCDE na educação revela um pragmatismo de gênese econômica, no qual o currículo e a avaliação passam a ser concebidos como instrumentos centrais de ajuste às demandas de uma economia baseada no conhecimento.

Os autores destacam ainda que países do Sul Global tendem a aderir às propostas da OCDE como forma de ampliar seu acesso a benefícios econômicos e reconhecimento internacional. Essa dinâmica evidencia como interesses não explicitados emergem por meio de discursos universalizantes que, ao mesmo tempo em que prometem equalização educacional, contribuem para a consolidação de interesses particulares e para a manutenção do *status quo* do Norte Global frente ao Sul Global. Tal processo se articula ao caráter predominantemente quantitativo desses indicadores, os quais tendem a desconsiderar especificidades contextuais e realidades socioculturais dos estudantes submetidos a essas aferições (Da Silva; Fernandes, 2019).

A influência da OCDE é reforçada pela aplicação do *Programme for International Student Assessment* (PISA), instrumento que extrapola o quadro formal de membros da organização ao reunir atualmente 79 países e economias, responsáveis por cerca de 80% da economia mundial (Araújo; Rosa, 2022). Esse alcance ilustra sua capacidade de projetar legitimidade técnica para além de sua estrutura institucional.

O PISA, nesse sentido, não apenas ultrapassa a função de instrumento avaliativo, de caráter predominantemente quantitativo, mas também se configura como peça central da governança educacional global, na medida em que, a partir dos resultados obtidos, a OCDE passa a difundir um modelo educacional que, em teoria, adequar-se-ia à realidade de cada Estado e,



por consequência, promoveria prosperidade socioeconômica mediante a melhoria dos indicadores educacionais.

Dito isso, trata-se de tecnologia de poder que influencia a forma como a educação é concebida, gerida e reformada, inserindo-se no imaginário da economia do conhecimento e orientando políticas públicas em escala internacional (Araújo; Rosa, 2022).

### **3.2 BANCO MUNDIAL: HISTÓRIA, PODER DECISÓRIO E ATUAÇÃO EDUCACIONAL**

O Banco Mundial (BM), originalmente denominado Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), foi criado em 1944, durante a Conferência de Bretton Woods, no mesmo contexto que deu origem ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Embora frequentemente apresentado como instituição voltada à redução da pobreza, sua missão inicial esteve associada à prevenção de crises econômicas sistêmicas e à reconstrução dos países afetados pela Segunda Guerra Mundial (Toussaint, 2021).

Segundo Pereira (2012), o desenvolvimento figurava de forma secundária nos objetivos iniciais do BIRD, cuja atuação concentrava-se na concessão de garantias e empréstimos destinados à reconstrução econômica. Desde seus primeiros anos, a influência dos Estados Unidos na condução da instituição mostrou-se significativa, refletindo-se tanto na escolha das direções executivas quanto na definição das prioridades de financiamento.

No contexto do pós-guerra, marcado pela existência de colônias e pela devastação europeia, o BM concedia empréstimos às metrópoles com o objetivo de ampliar a exploração de seus territórios coloniais. Posteriormente, com os processos de independência, o Banco pressionava para que as novas nações assumissem as dívidas anteriormente contraídas, reforçando dinâmicas de dependência econômica e de exploração de recursos naturais e populações (Toussaint, 2021).

Embora parte da literatura descreva o Banco Mundial como instituição promotora do crescimento sustentável e do desenvolvimento integral dos países do Sul Global, sua atuação tem sido marcada pela imposição de reformas econômicas e pela difusão de modelos de desenvolvimento alinhados aos interesses do capital internacional (Oliveira; Thorstensen, 2011).





O acesso a financiamentos e à assistência técnica frequentemente esteve condicionado à adoção de políticas favoráveis à liberalização econômica e à abertura ao capital estrangeiro.

Nos primeiros anos, os projetos financiados pelo BM priorizavam setores voltados à exportação e à infraestrutura, com atenção limitada às condições sociais dos países beneficiários. Apenas a partir da década de 1960 os investimentos em educação passaram a integrar sua agenda, inicialmente direcionados à formação técnica de mão de obra necessária aos projetos de desenvolvimento em curso (Toussaint, 2021; Pronko, 2014).

A criação de um Departamento de Educação no Banco Mundial, ainda na década de 1960, e a posterior incorporação de especialistas da área ampliaram a capacidade da instituição de influenciar políticas públicas nesse campo. Conforme aponta Pronko (2014), até meados da década de 1970, a educação era planejada predominantemente por economistas, tendo como parâmetro central a provisão de mão de obra adequada às demandas do mercado.

Conforme indicado por Pronko (2014, p. 91),

[...] até 1974 o setor educacional do BM estava estruturado basicamente por economistas que planejavam a educação tendo como parâmetro principal a provisão de mão de obra. A incorporação, nesse ano, de cientistas da educação se orientou para fornecer suporte à análise dos currículos no sentido de torná-los mais práticos.

Tal constatação evidencia que a incorporação da educação à agenda do Banco Mundial não representou uma inflexão substantiva em seus pressupostos, mas a ampliação de sua racionalidade econômica para um novo campo de intervenção.

A partir dos anos 1970 e, sobretudo, nas décadas seguintes, a atuação do Banco Mundial na educação intensificou-se, acompanhando transformações na compreensão do papel da educação no desenvolvimento econômico e na redução da pobreza. Essa ampliação reforçou o papel do BM como agente normativo, capaz de articular financiamento, expertise técnica e difusão de modelos educacionais.

Nesse processo, o Banco Mundial produziu e difundiu uma ideologia do desenvolvimento que tende a preservar seus pressupostos mesmo diante de evidências empíricas contrárias, conforme observa Toussaint (2021).



A diversificação de sua expertise burocrática ampliou sua capacidade de atuação autônoma e de formação de coalizões com outros atores, incluindo organizações não governamentais, reforçando sua influência no campo educacional (Guimarães, 2012; Pronko, 2014).

Assim, embora o Banco Mundial se apresente como agente de apoio ao desenvolvimento, sua atuação na educação revela-se profundamente imbricada em dinâmicas de poder que contribuem para a legitimação de políticas alinhadas a interesses hegemônicos, reforçando padrões estruturais de dependência no S.I.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista as limitações inerentes a este modelo de trabalho acadêmico, buscou-se, a partir da análise desenvolvida ao longo do capítulo, evidenciar que, embora as Organizações Internacionais examinadas se apresentem como mecanismos de coordenação e cooperação, sua operacionalização concreta revela dinâmicas que ultrapassam a neutralidade institucional frequentemente atribuída a essas instâncias.

Partindo do uso da teoria liberal, em especial de suas formulações acerca da Interdependência Complexa, como lente de análise, torna-se possível compreender a arquitetura cooperativa que sustenta tais organizações, particularmente no que se refere à produção de normas e diretrizes comuns. Contudo, a aplicação empírica dessa lente evidencia limites explicativos quando confrontada com as assimetrias que emergem da prática institucional, razão pela qual essa tradição teórica vem sendo revisitada e reformulada ao longo do tempo por seus próprios expoentes, à luz das transformações da realidade internacional (Keohane; Nye, 1973; 1987).

No caso da OCDE, a centralidade de instrumentos como indicadores comparativos e avaliações internacionais demonstra a consolidação de tecnologias de governança que operam por meio da legitimação técnica. A produção de métricas e parâmetros globais, ao mesmo tempo em que promove comparabilidade e padronização, estabelece referenciais normativos que orientam reformas educacionais segundo racionalidades específicas, frequentemente alinhadas a agendas econômicas mais amplas.



De modo semelhante, o percurso histórico do Banco Mundial revela que sua atuação na educação não se deu de forma incidental, mas como desdobramento de uma lógica institucional voltada à organização do desenvolvimento sob determinados pressupostos econômicos. A expansão de sua expertise técnica e de sua capacidade burocrática ampliou sua influência sobre políticas públicas, convertendo o financiamento e a assistência técnica em instrumentos de difusão normativa.

A comparação entre as duas organizações evidencia que, embora operem por meios distintos, sendo uma predominantemente orientada pela autoridade reputacional e pela produção de indicadores, e a outra pelo financiamento e pela condicionalidade, ambas participam da consolidação de arranjos que tendem a preservar hierarquias estruturais no Sistema Internacional. Nesse sentido, a educação emerge como espaço estratégico de intervenção, no qual se articulam cooperação, expertise técnica e interesses de poder.

Conclui-se, portanto, que as Organizações Internacionais analisadas não se limitam a promover coordenação multilateral, mas atuam como mediações institucionais de interesses que contribuem para a reprodução do *status quo*. A lógica da cooperação, quando observada à luz das práticas concretas dessas instituições, revela-se indissociável das dinâmicas de poder que estruturam o Sistema Internacional, particularmente quando operacionalizadas no campo educacional.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Evelyn V. Formação de pedagogos na educação a distância no Brasil - período de 1990-2018: uma análise contra-hegemônica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.** Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/5722>>.

ARAÚJO, Ana L.; ROSA, Vítor. A OCDE e a governação global da educação: como o PISA se está a transformar num programa de 'big science'. **Revista Lusófona de Educação**, 56, n.56, 2022.



DA SILVA, Maria A.; FERNANDES, Edison F. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, 9, n. 5, 2019. 271–300

GUIMARÃES, Feliciano D. S. A autonomia burocrática das organizações financeiras internacionais: um estudo comparado entre o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. **Contexto Internacional**, 34, 2012. 255-310.

KEOHANE, Robert O.; NYE, Joseph S. Power and interdependence revisited. **International organization**, v. 41, n. 4, p. 725-753, 1987.

KEOHANE, Robert O.; NYE, Joseph S. Power and interdependence. **Survival**, v. 15, n. 4, p. 158-165, 1973.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019.

MARTIN, Lisa L.; SIMMONS, Beth. International Organizations and Institutions. In: CARLSNAES, Walter; RISSE, Thomas; SIMMONS, Beth **Handbook of International Relations**. [S.l.]: Sage Publications Inc, 2013. Cap. 13, p. 326-35.

OLIVEIRA, Ivan T. M.; THORSTENSEN, Vera H. Multilateralismo comercial em xeque: que regulação do comércio internacional no século XXI? **Boletim de Economia e Política Internacional**, 2011.

PEREIRA, João M. M. Banco Mundial: concepção, criação e primeiros anos (1942-60). **Varia história**, 28, n. 47, junho 2012. 391-419

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M. P.; PRONKO, M. **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 89-112.

SELLAR, Sam; LINGARD, Bob. The OECD and Global Governance in Education. **Journal of Education Policy**, 28, 2013. 710–725.



TOUSSAINT, Éric. **História Crítica do Banco Mundial**. Editora Movimento, Porto Alegre, 2021.

WOODWARD, Richard. The organisation for economic cooperation and development. **New Political Economy**, 9, 2004. 113–127.

WOODWARD, Richard. **The organisation for economic co-operation and development (OECD)**. Routledge, 2009.





## GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS: O PAPEL DO GESTOR NA REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÓS-PANDEMIA

PALHETA, Paulo Matheus Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo objetiva analisar o papel do gestor educacional e escolar na reorganização dos processos de ensino e no uso de recursos tecnológicos nas escolas brasileiras, no contexto do novo normal estabelecido pela pandemia de covid-19. Em diálogo com a legislação pertinente à educação básica, a pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, amparada por revisão bibliográfica e documental. O levantamento evidenciou que a inserção forçada de ferramentas digitais inaugurou uma nova fase estrutural, popularizando o uso dessas tecnologias entre os docentes para atender às demandas de estudantes e da comunidade. Constatou-se que a apropriação desses recursos fomentou propostas metodológicas inovadoras, embora tenha escancarado desafios de infraestrutura e formação. Infere-se que a adaptação a essa realidade exige do líder escolar uma postura flexível e democrática, centrada na mitigação das defasagens de aprendizagem deixadas pelo distanciamento social e na construção de um ambiente educativo inclusivo, emancipatório e tecnologicamente integrado.

**Palavras-chave:** gestão educacional; recursos tecnológicos; escola pós-pandemia; brasil.

**Abstract:** This study aims to analyze the role of the educational and school manager in reorganizing teaching processes and the use of technological

1 Graduado em Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, pela FACUMINAS (Campus Coronel Fabriciano - MG), Pós-Graduado em Gestão Educacional pela FACUMINAS (Campus Coronel Fabriciano - MG), Pós-Graduando em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pela UNAMA - Universidade da Amazônia. E-mail: paulo.silva.educ@gmail.com



resources in Brazilian schools, in the context of the new normal established by the COVID-19 pandemic. In dialogue with the relevant basic education legislation, the research is based on a qualitative exploratory approach, supported by a bibliographic and documentary review. The survey showed that the forced insertion of digital tools inaugurated a new structural phase, popularizing the use of these technologies among teachers to meet the demands of students and the community. It was found that the appropriation of these resources fostered innovative methodological proposals, although it exposed infrastructure and training challenges. It is inferred that adapting to this reality requires the school leader to adopt a flexible and democratic posture, centered on mitigating the learning gaps left by social distancing and building an inclusive, emancipatory, and technologically integrated educational environment.

**Keywords:** educational management; technological resources; post-pandemic school; brazil.



## INTRODUÇÃO

A maioria das pessoas que foram contaminadas pelo coronavírus SARS-CoV-2, em torno de 80%, eram assintomáticas ou com sintomas muito leves; em torno de 20% apresentavam sintomas gripais e 5% agravavam seu estado de saúde, podendo necessitar de internação em leitos intermediários ou nas Unidades de Terapia Intensiva (UTI). Crianças e jovens foram os menos propensos aos quadros virais graves e conviveram com o coronavírus por mais tempo, contribuindo para a cadeia de transmissão, o que colocou em risco de gravidade e morte as populações adultas, idosos e portadores de comorbidades. Neste sentido, a propagação vertiginosa da covid-19 impôs ao mundo, de forma global, a tomada de medidas críticas por parte dos governos de todos os países, como foram as medidas de isolamento ou distanciamento social, a quarentena e o lockdown preventivo e obrigatório para desacelerar o contágio.

Vale ressaltar que os impactos gerados pela crise não se limitaram ao colapso sanitário. No campo do ensino, dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) revelam que cerca de 1,5 bilhão de alunos tiveram as suas rotinas acadêmicas paralisadas ou severamente alteradas. Esse cenário, que atingiu mais de 90% da população estudantil global, forçou o surgimento e a adaptação abrupta para o modelo de ensino remoto emergencial.

Neste cenário de calamidade, Estados e Municípios assumiram as competências na definição de diretrizes para a construção de um plano de reabertura, exigindo que as escolas públicas e privadas estabelecessem estratégias claras para antes, durante e após o período de isolamento. Para sustentar esse retorno, não bastaram apenas arranjos estruturais e biossegurança. Tornou-se imperativo o aprofundamento das políticas psicossociais e de saúde mental. O isolamento e o medo do contágio afetaram drasticamente o bem-estar emocional de todos os envolvidos no ecossistema de ensino. Os professores e os gestores educacionais viram-se diante de quadros de esgotamento e ansiedade devido à sobrecarga do trabalho remoto e à falta de preparo prévio, enquanto os alunos enfrentaram perdas socioafetivas e desamparo. A escola, portanto, precisou reorganizar-se como um verdadeiro espaço de acolhimento psicológico (Castro; Perissé, 2020).



Conforme destaca Vieira (2007), a administração do ensino nacional estrutura-se a partir dos comandos A maioria das pessoas que foram contaminadas pelo coronavírus SARS-CoV-2, em torno de 80%, eram assintomáticas ou com sintomas muito leves; em torno de 20% apresentavam sintomas gripais e 5% agravavam seu estado de saúde, podendo necessitar de internação em leitos intermediários ou nas Unidades de Terapia Intensiva (UTI). Crianças e jovens foram os menos propensos aos quadros virais graves e conviveram com o coronavírus por mais tempo, contribuindo para a cadeia de transmissão, o que colocou em risco de gravidade e morte as populações adultas, idosos e portadores de comorbidades. Neste sentido, a propagação vertiginosa da covid-19 impôs ao mundo, de forma global, a tomada de medidas críticas por parte dos governos de todos os países, como foram as medidas de isolamento ou distanciamento social, a quarentena e o lockdown preventivo e obrigatório para desacelerar o contágio.

Vale ressaltar que os impactos gerados pela crise não se limitaram ao colapso sanitário. No campo do ensino, dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) revelam que cerca de 1,5 bilhão de alunos tiveram as suas rotinas acadêmicas paralisadas ou severamente alteradas. Esse cenário, que atingiu mais de 90% da população estudantil global, forçou o surgimento e a adaptação abrupta para o modelo de ensino remoto emergencial.

Neste cenário de calamidade, Estados e Municípios assumiram as competências na definição de diretrizes para a construção de um plano de reabertura, exigindo que as escolas públicas e privadas estabelecessem estratégias claras para antes, durante e após o período de isolamento. Para sustentar esse retorno, não bastaram apenas arranjos estruturais e biossegurança. Tornou-se imperativo o aprofundamento das políticas psicossociais e de saúde mental. O isolamento e o medo do contágio afetaram drasticamente o bem-estar emocional de todos os envolvidos no ecossistema de ensino. Os professores e os gestores educacionais viram-se diante de quadros de esgotamento e ansiedade devido à sobrecarga do trabalho remoto e à falta de preparo prévio, enquanto os alunos enfrentaram perdas socioafetivas e desamparo. A escola, portanto, precisou reorganizar-se como um verdadeiro espaço de acolhimento psicológico (Castro; Perissé, 2020).



Conforme destaca Vieira (2007), a administração do ensino nacional estrutura-se a partir dos comandos da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996), que orientam a cooperação entre União, Estados e Municípios. Durante a reabertura, a liderança do gestor educacional mostrou-se vital. Esse profissional precisou conduzir as adaptações fundamentado no princípio da participação democrática, envolvendo a coordenação pedagógica e o corpo docente para implementar o modelo híbrido e criar metodologias de mitigação da defasagem escolar.

Na contemporaneidade, a figura do diretor escolar transcende a simples execução de burocracias. Ele é o eixo central que garante a funcionalidade e o acolhimento do espaço formativo. O sucesso ou o fracasso no desenvolvimento social, cultural e cognitivo dos estudantes reflete, em grande medida, a eficiência das decisões tomadas e o clima organizacional promovido por sua equipe (Lück, 2009). Com base nesse panorama, o presente artigo visa analisar as medidas adotadas pelas lideranças escolares e educacionais frente ao “novo normal”, mapeando as ações e a inserção dos recursos tecnológicos que atuaram como suporte para suavizar os impactos pandêmicos.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo estruturou-se sob a égide da pesquisa qualitativa exploratória, sustentada pela revisão da literatura e pela análise documental. Consoante os preceitos de Gil (2018), as investigações científicas devem alicerçar-se no conhecimento existente, exigindo um rigoroso critério na aplicação de seus métodos. Em convergência com a técnica documental, procurou-se refletir sobre o papel organizacional do diretor no período de retorno às aulas. A pesquisa, conforme assinala Minayo (1994), é o itinerário percorrido para esclarecer problemáticas a partir de rigor metodológico, buscando sempre a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais.

A pesquisa documental baseou-se na análise de fontes normativas primárias, tais como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Para contextualizar o período de exceção, foram perscrutados os textos da Medida Provisória nº 934/2020, da Lei nº 14.040/2020 e das Portarias do Ministério da Educação (MEC) nº 343, 345 e 395/2020.





A análise empreendida dialoga com a realidade política e educacional atual, detendo-se nos embates entre as normativas impostas de forma vertical pelo Estado e os desafios práticos de implementação no chão da escola (Moraes; Galiuzzi, 2007). Sob a ótica da Análise Textual Discursiva, entende-se que as informações extraídas dos documentos não são estanques; elas adquirem significado a partir do questionamento crítico feito pelo pesquisador (Souza; Galiuzzi, 2019). Essa abordagem permitiu decupar o texto frio da lei, desvelando as tensões existentes entre as exigências estatais e as limitações estruturais enfrentadas por gestores, conselheiros, professores e alunos no auge da crise.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 O PERCURSO DA GESTÃO EDUCACIONAL E O ARCABOUÇO LEGAL NA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A procura pela excelência no ensino da rede pública torna-se indispensável mediante o esforço histórico dos profissionais que defendem uma educação formadora de sujeitos autônomos. Como pontua Lück (2009), a concepção de “gestão” consolida-se como um novo paradigma, substituindo a antiga visão restrita de “administração escolar”. É a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996) que pavimentam as bases legais para que a gestão do ensino atue como um plano de ações integradas entre as instâncias governamentais.

A partir da década de 1990, notou-se a emergência de uma política de descentralização no país, impulsionada por acordos internacionais. Isso introduziu um modelo de governança em que se cobravam resultados mais mensuráveis das unidades de ensino. Diversas vezes, orientadas por demandas do Banco Mundial, essas políticas exigiam planos rigorosos e o controle estrito dos investimentos educacionais, delineando os rumos curriculares da Educação Básica (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2015).

Com o advento da pandemia, o ordenamento jurídico emergencial focou na contenção da circulação do vírus. As Portarias MEC nº 343, 345 e 395/2020 permitiram a suspensão ou a substituição excepcional das atividades presenciais por meios digitais. Posteriormente, a Lei nº 14.040/2020



dispensou a obrigatoriedade dos duzentos dias letivos, determinando, no entanto, a necessidade de integralização da carga horária, sempre à luz da garantia do princípio da igualdade de condições para o acesso.

Enquanto nações como a Suécia tentaram manter as aulas ativas e países como a Finlândia fizeram fechamentos parciais, o Brasil adotou de imediato a suspensão integral das atividades presenciais (World Bank Group Education, 2020). No entanto, a aplicação dessas leis federais esbarrou em sérias deficiências de infraestrutura.

A literatura documental evidencia que as diretrizes para a reposição do calendário letivo sofreram sucessivos vetos pelo Governo Federal, os quais dificultaram os repasses financeiros a estados e municípios. Essa desassistência agravou as desigualdades, visto que a falta de equipamentos adequados e pacotes de internet impossibilitou que alunos da rede pública participassem do modelo remoto de forma digna. Esse movimento demonstrou uma discrepância severa entre a imposição de regras legais e a ausência de amparo prático para o gestor implementar tais exigências.

### **3.2 AS FRONTEIRAS DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NA PRÁTICA PÓS-PANDEMIA**

Para examinar o protagonismo da liderança educativa na retomada, é vital discernir as instâncias do sistema de ensino. Vieira (2007) elucida que a dimensão da “gestão educacional” se debruça sobre o cenário macro. Ela é ditada pelas políticas de Estado, sendo fortemente condicionada pelas disputas de orçamento, distribuição de receitas e tensões políticas que definem os repasses de capital.

Por outro lado, a “gestão escolar” concentra-se no microambiente das instituições. Compete à direção de cada escola coordenar e zelar pelo seu patrimônio físico (laboratórios, equipamentos, instalações) e pelo seu capital humano e intelectual (corpo docente, alunos, cultura interna) (Vieira, 2007). É no interior da unidade que o líder mobiliza a sua comunidade para delinear e executar o Projeto Político-Pedagógico, garantindo que o direito à aprendizagem se materialize independentemente das adversidades externas.

Nesse ínterim, vale ressaltar que a escola de qualidade para todos é um ideal indiscutível, porém com um enorme desafio em todas as suas



dimensões estruturais e pedagógicas. A educação não se reduz a uma etapa estática de repasse de dados, mas manifesta-se como um campo plural com atores e dinâmicas formadoras contínuas (Dourado; Oliveira, 2009). Tanto o nível macro quanto o micro de gestão precisaram coordenar a adaptação da escola, revelando que a pandemia não modificou apenas o uso de telas, mas as relações orgânicas dentro e fora do espaço educativo.

### **3.3 O NOVO NORMAL E A INSERÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA ESCOLA**

O distanciamento e a exclusão digital já eram realidades históricas; contudo, a pandemia acelerou a inserção obrigatória dos recursos tecnológicos nos planejamentos de ensino. Consoante Hoffmann e Fagundes (2008), essas ferramentas são a materialização da cultura digital na contemporaneidade, caracterizando uma rede interligada de saberes que deve servir à difusão de ideias e não ao silenciamento dos sujeitos sociais.

Compete à administração escolar organizar o fluxo de informações virtuais, compreendendo que a educação moderna não pode afastar o indivíduo da sua realidade tecnológica. Observou-se, de forma empírica, que a migração para o digital forçou os familiares a acompanharem de perto as rotinas acadêmicas de seus filhos. Contudo, essa apropriação dos aparatos exige um olhar humanizador por parte da escola, utilizando as máquinas a serviço da emancipação humana, e não como uma barreira limitadora (Freire, 2001).

Nesse cenário tecnológico, ressalta-se o papel fundamental das metodologias ativas. O gestor atua como o principal articulador, devendo direcionar e amparar sua equipe docente para a adoção de práticas como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e os laboratórios rotacionais. Ao fomentar essas abordagens, a liderança escolar garante que a tecnologia não seja usada meramente como um repositório passivo de arquivos, mas sim como uma ferramenta para colocar o estudante no centro de sua própria construção do saber, otimizando de maneira robusta o aproveitamento da aprendizagem.

Nesse sentido, a gestão escolar assume a vanguarda na capacitação de seu corpo docente. Como a educação deve ser entendida em sua



multiplicidade de espaços e dinâmicas (Dourado; Oliveira, 2009), o gestor necessita prover meios para que o professor não seja um mero reprodutor de conteúdos digitais, mas um mediador crítico. A integração da tecnologia requer planejamento e intencionalidade pedagógica, elementos que só se materializam quando a gestão viabiliza a formação continuada no próprio ambiente de trabalho.

Entretanto, de acordo com Silva, Lima e Souza (2019), essa inovação didática evidenciou o abismo existente entre o setor público e o privado. Enquanto as escolas particulares dispunham de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) centralizados e professores com treinamento, a rede pública dependia de adaptações rudimentares via redes sociais. Logo, o desafio central da direção frente a esse “novo normal” é articular parcerias e recursos para minimizar esse déficit estrutural.

### **3.4 O PAPEL DO GESTOR NA PRÁTICA DA REORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

A atuação do gestor deixou de ter caráter apenas administrativo para focar na mediação de conflitos e na reestruturação do fazer pedagógico. Gracindo (2007) relaciona as vastas atribuições que recaem sobre a direção, que abrangem a comunicação interpessoal, a alocação do corpo docente, o acompanhamento do plano financeiro e a supervisão efetiva dos projetos. Todavia, Saviani (2016) corrobora que, acima da figura do administrador de contas, o diretor escolar deve ser, fundamentalmente, um educador que guarda o sentido pedagógico do estabelecimento.

O retorno às atividades exigiu a instauração de ações contínuas de avaliação diagnóstica para cobrir os graves déficits de leitura e raciocínio deixados pelo período pandêmico. O gestor precisou monitorar a evasão, acolher as demandas socioemocionais, administrar matrículas e garantir a manutenção das normas de biossegurança do prédio escolar. Falhas nesses processos desencadeiam prejuízos severos, abalando a confiança da comunidade e a qualidade do serviço ofertado (Gracindo; Kenski, 2001).

A complexidade desse cenário reforça a premissa de que a gestão democrática constitui não apenas o meio, mas o próprio fim do processo educativo. O gestor, ao articular as dimensões administrativas e financeiras,



não pode perder de vista a essência imaterial da escola, que engloba as ideias, a cultura e as relações interpessoais (Vieira, 2007). Ao assumir sua identidade de educador por excelência (Saviani, 2016), o diretor promove um clima organizacional onde o erro é visto como etapa da aprendizagem e a superação das defasagens torna-se um compromisso coletivo.

Para efetivar a governança dessas múltiplas funções de forma compartilhada, destaca-se a importância vital do Conselho Escolar. Este órgão colegiado — composto obrigatoriamente por cadeiras que representam a figura do gestor, da comunidade, dos prestadores de serviço, dos pais, dos alunos e dos professores — é o espaço legítimo para a tomada de decisões na escola pública. A atuação efetiva do Conselho Escolar impede a centralização do poder e legitima a autonomia institucional da escola em tempos de crise.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das normativas instauradas no contexto da calamidade sanitária, em especial a Lei nº 14.040/2020 e as diretrizes curriculares excepcionais do MEC, escancara a urgência de estabelecer canais permanentes de diálogo. A promulgação de resoluções de cima para baixo desconsidera as disparidades regionais do país. Excluir os professores, os pais e a comunidade escolar das decisões, enfraquecendo instrumentos fundamentais como o Conselho Escolar, resulta na criação de normativas engessadas que alienam o trabalho pedagógico.

O modelo de gestão democrática é simultaneamente o caminho e a finalidade da escola-cidadã (Gracindo, 2007). Ao examinar as ações do diretor educacional, constatou-se que o seu papel precisou distanciar-se da burocracia excessiva para adotar uma liderança flexível. Foi preciso mobilizar a comunidade de forma remota, garantir acolhimento psicossocial e rearticular táticas operacionais em um ambiente dominado pela incerteza.

Contudo, observa-se que a consolidação da liderança escolar carece de apoio logístico e financeiro dos entes governamentais. As formações ofertadas pelas secretarias de educação ainda permanecem com um viés excessivamente teórico, não preparando o administrador para o gerenciamento de crises reais. Conclui-se, destarte, que a reestruturação educacional passa irrevogavelmente pela autonomia dos espaços de ensino, onde a escola





cumpra o seu dever inalienável de formar sujeitos capazes de dominar o saber tecnológico e social. E é por intermédio das ações integrativas de um gestor preparado que a escola sobrevive, transformando a crise em uma oportunidade para o fortalecimento da gestão colegiada e democrática.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. T. **O Gestor Escolar**. Caderno Temático: Gestão Escolar. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Brasília, DF: MEC, 2020.

CASTRO, M.; PERISSÉ, C. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GRACINDO, R. V. Gestão democrática da escola e do sistema. *In: Curso técnico em gestão escolar: Profuncionário*. Módulo 2. Brasília: MEC/CEAD/UnB, 2007.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. **Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil**. 2001.

HOFFMANN, D. S.; FAGUNDES, L. da C. Cultura Digital na Escola ou Escola na Cultura Digital? **Revista Renote**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 1, p. 1-11, 2008.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

RABELO, J. J.; JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. das D. O Banco Mundial e a educação brasileira: o caso do Ceará. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 257-285, 2015.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J. G. S. L.; LIMA, S. F.; SOUZA, V. M. A gestão escolar e a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica. **Revista Mais Educação**, São Paulo, v. 2, n. 6, 2019.

SOUZA, R. S. de; GALIAZZI, M. do C. A Dialética na Categorização da Análise Textual Discursiva: O movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 1-22, 2019.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Natal, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

WORLD BANK GROUP EDUCATION. **The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses**. Washington, DC: World Bank, 2020.



## A BNCC E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MACÊDO, Julie Idália Araujo<sup>1</sup>  
MACÊDO, Buena Bruna Araujo<sup>2</sup>

**RESUMO:** A construção da identidade pessoal e social constitui um elemento central na formação de estudantes da Educação Básica, fruto de diferentes experiências escolares, pelas interações culturais, sociais e pelo currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a escola pública desenvolva competências que promovam autoconhecimento, autonomia e respeito à diversidade, articulando conhecimentos, valores e habilidades socioemocionais. Este estudo, de natureza qualitativa, fundamenta-se na análise documental da BNCC e em referenciais teóricos sobre identidade, currículo e formação cidadã. Os resultados indicam que a BNCC, ao contemplar uma base comum e uma parte diversificada, possibilita que as escolas considerem as especificidades culturais e sociais de seus estudantes, promovendo práticas educativas inclusivas e democráticas. A escola, nesse contexto, assume papel estratégico na construção de identidades plurais, valorizando direitos humanos e a diversidade étnico-racial.

**Palavras-chave:** Identidade; BNCC; Educação Básica; Autonomia; Diversidade.

**Abstract:** The construction of personal and social identity is a central element in the education of students in basic education, resulting from different school experiences, cultural and social interactions, and the school curriculum. The National Common Core Curriculum (BNCC) guides public schools to develop

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus Central*, juliidalia@yahoo.com.br

2 Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus Central*, buenabruna@yahoo.com.br



skills that promote self-knowledge, autonomy, and respect for diversity, articulating knowledge, values, and socio-emotional skills. This qualitative study is based on a documentary analysis of the BNCC and theoretical references on identity, curriculum, and citizenship education. The results indicate that the BNCC, by contemplating a common base and a diversified part, enables schools to consider the cultural and social specificities of their students, promoting inclusive and democratic educational practices. In this context, schools play a strategic role in the construction of plural identities, valuing human rights and ethnic-racial diversity.

**Keywords:** Identity; BNCC; Basic Education; Autonomy; Diversity.



## 1 INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil desempenha papel estratégico na formação de cidadãos capazes de compreender a si mesmos e aos outros, reconhecendo a diversidade cultural, étnica, social e linguística presente na sociedade. Nesse contexto, a construção da identidade pessoal e social torna-se elemento central do processo educativo, uma vez que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também influencia valores, práticas e formas de interação entre os indivíduos.

Segundo Stuart Hall (2003), a identidade não é fixa ou estática, mas constituída historicamente e socialmente, construída em processos contínuos de negociação com diferentes contextos culturais, experiências pessoais e relações sociais. Dessa forma, a identidade é múltipla e dinâmica, sendo constantemente remodelada ao longo da vida, em diálogo com experiências individuais e coletivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um marco regulatório essencial, estabelecendo diretrizes e competências que orientam escolas e redes de ensino no desenvolvimento integral dos estudantes, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais e culturais, bem como o reconhecimento e a valorização da diversidade (Brasil, 2017, p. 9-10).

Autores clássicos da educação, como Freire (1996), enfatizam que a educação deve promover autonomia, empoderamento e consciência crítica, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de transformar a realidade. Libâneo (2013) aponta que o currículo funciona como um instrumento social que conecta o conhecimento escolar à realidade concreta, sendo central para a construção de identidades e para a formação cidadã. Silva (2010) complementa que o currículo deve considerar contextos históricos, culturais e sociais, oferecendo aos estudantes oportunidades para dar significado às suas experiências e estabelecer relações sociais pautadas em respeito e pertencimento.

Diante desse cenário, o presente estudo busca analisar como a BNCC (Brasil, 2017) orienta a construção da identidade pessoal e social em diferentes etapas da educação básica, investigando de que forma suas diretrizes promovem práticas pedagógicas que valorizem diversidade, direitos humanos, autonomia e empoderamento. O enfoque recai sobre a articulação entre currículo, competências e experiências escolares, visando compreender





como as orientações da BNCC (Brasil, 2017) contribuem para a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente engajados.

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo foi analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a construção da identidade pessoal e social na Educação Básica. A pesquisa bibliográfica permitiu a revisão e sistematização de produções científicas sobre identidade, currículo, diversidade e formação cidadã, enquanto a pesquisa documental concentrou-se na análise da BNCC (Brasil, 2017) e em documentos legais e normativos que fundamentam a educação no Brasil, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Para a análise dos documentos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que possibilita identificar categorias, padrões e temas recorrentes nos textos, permitindo interpretar de forma sistemática os trechos relacionados à identidade pessoal e social, à autonomia, à diversidade e às competências socioemocionais. A análise considerou tanto as competências gerais da BNCC (Brasil, 2017) quanto os direcionamentos para práticas pedagógicas inclusivas, avaliando como estas orientações promovem a construção de identidades plurais e fortalecem a cidadania crítica.

Além disso, a pesquisa seguiu as orientações metodológicas de Lakatos e Marconi (2003) para a estruturação e sistematização do conhecimento científico, garantindo rigor na organização dos dados e na elaboração das conclusões. A integração da análise documental com o referencial teórico possibilitou uma compreensão aprofundada da BNCC (Brasil, 2017) como instrumento orientador da construção da identidade pessoal e social ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que a construção da identidade pessoal e social constitui um objetivo central



da Educação Básica, integrando dimensões cognitivas, socioemocionais, culturais e éticas. Os marcos legais que fundamentam a BNCC (Brasil, 2017) estabelecem o contexto normativo e político que orienta sua implementação. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito fundamental, determinando que ela deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). O Artigo 210 da Constituição ainda destaca a necessidade de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, respeitando os valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) reforça a articulação entre base comum e conteúdos diversificados, definindo que a União, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, deve estabelecer competências e diretrizes para todas as etapas da Educação Básica, de modo a assegurar aprendizagens essenciais e respeitar as especificidades regionais, culturais e sociais (Brasil, 1996). O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 amplia o conceito de contextualização curricular, enfatizando a inclusão, a valorização das diferenças e o respeito à pluralidade cultural, resgatando e reconhecendo as manifestações culturais de cada comunidade (Brasil, 2010).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reafirma a necessidade de uma base nacional comum curricular, vinculando direitos e objetivos de aprendizagem a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, e destacando que a implementação deve considerar as diversidades regionais, estaduais e locais (Brasil, 2014). Já a Lei nº 13.415/2017, que promove a Reforma do Ensino Médio, reforça a definição de direitos e objetivos de aprendizagem, articulando competências e habilidades por áreas do conhecimento e permitindo que os sistemas de ensino construam currículos alinhados às necessidades e interesses dos estudantes (Brasil, 2017).

A BNCC (Brasil, 2017), fundamentada nos marcos legais da Educação Básica, orienta práticas pedagógicas que promovam autoconhecimento, empatia, diálogo, cooperação e valorização da diversidade, destacando que os estudantes devem exercitar respeito aos direitos humanos, acolhimento e valorização das diferenças de indivíduos e grupos sociais, incluindo saberes, identidades, culturas e potencialidades (Brasil, 2017, p. 9-10).



Na Educação Infantil, a BNCC enfatiza que é fundamental criar experiências que permitam às crianças conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si mesmas e de seus grupos de pertencimento. Essas experiências ocorrem por meio de cuidados, interações, brincadeiras, linguagens e atividades cotidianas na escola, bem como em diálogo com o contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 36).

A BNCC (Brasil, 2017, p. 15) destaca o pacto interfederativo, que orienta a construção de currículos pelos sistemas e redes de ensino de forma a considerar necessidades, interesses e identidades linguísticas, étnicas e culturais dos estudantes. A base comum curricular assegura igualdade de oportunidades, enquanto a parte diversificada permite atender às singularidades, promovendo equidade educacional e contribuindo para a superação das desigualdades históricas de acesso, permanência e aprendizagem, relacionadas a raça, sexo e condição socioeconômica.

O documento orienta que, na Educação Infantil, é necessário criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, diferentes modos de vida, atitudes, técnicas e rituais de cuidados, costumes, celebrações e narrativas (Brasil, 2017, p. 40). Nessas experiências, elas ampliam a percepção de si mesmas e dos outros, valorizam sua própria identidade, respeitam a diversidade e reconhecem as diferenças que constituem os indivíduos como seres humanos. A BNCC reconhece que a Educação Infantil é um momento estratégico para o desenvolvimento da identidade, combinando autoconhecimento, pertencimento e experiências de diversidade, de modo a preparar os estudantes para o exercício da cidadania e para a convivência respeitosa em uma sociedade plural.

No Ensino Fundamental, as disciplinas articulam conteúdos e experiências culturais, permitindo que os estudantes compreendam as linguagens como construções históricas, sociais e culturais e reconheçam suas próprias subjetividades e identidades sociais (Brasil, 2017, p. 65). A Língua Portuguesa é apresentada como instrumento de construção de identidades individuais e coletivas (Brasil, 2017, p. 87), enquanto a Língua Inglesa articula aspectos culturais e identitários, promovendo reflexões sobre a língua materna e diversidade linguística (Brasil, 2017, p. 246). Nas Artes, os estudantes exploram matrizes estéticas e culturais brasileiras, valorizando



tradição e contemporaneidade (Brasil, 2017, p. 198). Nos anos finais do Ensino Fundamental, a exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental. Todavia, ao longo desse percurso, percebem-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria (Brasil, 2017, p. 343). Nas Ciências Humanas, devem interpretar sentimentos, crenças e dúvidas sobre si e os outros, promovendo acolhimento, respeito e valorização da diversidade de indivíduos e grupos (Brasil, 2017, p. 357).

No Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a construção da identidade pessoal e social como um eixo central da formação integral dos estudantes, articulando desenvolvimento cognitivo, socioemocional, cultural e ético. A construção de identidade é estreitamente relacionada ao projeto de vida, pois a escola deve oferecer condições para que os jovens reflitam sobre suas trajetórias, interesses, desafios, escolhas conscientes e exercício da cidadania ativa (Brasil, 2017, pp. 472-473). Nesse sentido, a BNCC organiza a área de Linguagens e suas Tecnologias em cinco campos de atuação social, destacando-se o campo da vida pessoal e o campo artístico como espaços estratégicos para o desenvolvimento da identidade.

O campo da vida pessoal permite aos estudantes analisar suas experiências, vivências e condições contemporâneas, refletindo sobre a situação juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas que impactam a vida dos jovens. As aprendizagens propostas nesse campo constituem suporte para a construção de identidade e projeto de vida, promovendo o mapeamento e resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias e temores, ampliando referências culturais e fortalecendo o autoconhecimento (Brasil, 2017, p. 488). A BNCC também enfatiza a importância de analisar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, utilizando noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificando progressos e entraves à efetivação desses direitos e promovendo ações concretas diante de desigualdades e violações, sempre respeitando a identidade de cada grupo e indivíduo.

O campo artístico constitui um espaço de circulação e fruição de manifestações culturais e artísticas, contribuindo para a apreciação estética significativa, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da



diversidade e da multiculturalidade, e a expressão de sentimentos e emoções. Os estudantes são incentivados a reconhecer, valorizar, fruir e produzir manifestações artísticas com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade, promovendo o protagonismo crítico e criativo e o respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2017, pp. 489-490). A BNCC destaca que as práticas corporais são formas de expressão de valores e identidades, que devem ser compreendidas e vivenciadas de maneira democrática e inclusiva, fortalecendo competências socioemocionais, cidadania crítica, respeito à diversidade e reconhecimento das identidades de cada indivíduo (Brasil, 2017, p. 495).

A escola que acolhe as juventudes deve favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, garantindo o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de capacidades de reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, intelectual, profissional e política. Deve, ainda, valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além da condição de estudante, qualificar os processos de construção da identidade e do projeto de vida e assegurar tempos e espaços para que reflitam sobre suas experiências, confiando em sua capacidade de aprender e utilizando estratégias que potencializem seu aprendizado (Brasil, 2017, p. 465).

A BNCC evidencia que o Ensino Médio consolida aprendizagens acadêmicas, e cria espaços intencionais para a construção da identidade, do projeto de vida e do protagonismo juvenil, articulando dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais. Tal perspectiva contribui para a formação integral de sujeitos críticos, éticos, socialmente engajados e preparados para atuar em contextos diversos e complexos. A integração das competências ao longo de todas as etapas da Educação Básica demonstra que a BNCC (Brasil, 2017), fundamentada nos marcos legais nacionais, promove o desenvolvimento integral, a autonomia, o empoderamento, a construção da identidade, a valorização da diversidade e a cidadania crítica. Ao articular a base comum à parte diversificada, assegura que os estudantes sejam reconhecidos em suas singularidades, aprendam a valorizar as diferenças e construam conhecimentos significativos que transcendam conteúdos disciplinares,

fortalecendo práticas inclusivas e democráticas na escola pública.

A questão da identidade na BNCC (Brasil, 2017) é tratada como um eixo central para a formação integral dos estudantes, articulando aspectos





personais, sociais, culturais e éticos ao longo de todas as etapas da Educação Básica. A BNCC (Brasil, 2017) entende que a escola deve contribuir para que os alunos se reconheçam como sujeitos, compreendam suas singularidades e respeitem a diversidade ao seu redor. Alguns pontos-chave:

- **Autoconhecimento e pertencimento:** Desde a Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017) prioriza que os estudantes conheçam a si mesmos e construam uma imagem positiva de suas identidades pessoais e sociais, valorizando o grupo de pertencimento e estabelecendo vínculos de respeito e cooperação.
- **Valorização da diversidade:** A identidade é tratada em relação à pluralidade étnica, cultural, linguística e social, com foco em direitos humanos e inclusão. Os estudantes são orientados a reconhecer e respeitar diferenças individuais e coletivas, ampliando a compreensão de sua posição no mundo.
- **Integração com competências socioemocionais e cognitivas:** O desenvolvimento da identidade está ligado a competências como empatia, diálogo, cooperação, resolução de conflitos e participação social, sendo articulado com conteúdos disciplinares e experiências culturais.
- **Construção progressiva ao longo da educação:** No Ensino Fundamental, a identidade é ampliada por meio da valorização de experiências históricas, sociais e culturais; no Ensino Médio, a reflexão sobre projeto de vida, práticas corporais e expressão artística consolida a consciência de si e do outro.
- **Base comum e parte diversificada:** A BNCC (Brasil, 2017) permite que escolas reconheçam singularidades regionais, sociais e culturais, garantindo que cada estudante possa construir sua identidade em diálogo com o currículo e o contexto local.

Em síntese, a BNCC (Brasil, 2017) compreende a identidade como um processo contínuo e dinâmico, construído a partir do autoconhecimento, da valorização da diversidade, do pertencimento a grupos sociais e culturais e do desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na formação de sujeitos capazes de



refletir sobre si mesmos, respeitar as diferenças e agir de maneira ética e socialmente engajada, contribuindo para a construção de uma cidadania crítica e inclusiva.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que ela constitui um instrumento estruturante para a construção da identidade pessoal e social em todas as etapas da Educação Básica, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais, culturais e éticas. Na Educação Infantil, o foco recai sobre o autoconhecimento e a valorização do grupo de pertencimento, promovendo experiências que favorecem a formação de vínculos, a cooperação e o respeito à diversidade. No Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2017) propicia a articulação de conteúdos disciplinares e experiências culturais, incentivando a compreensão das linguagens como práticas históricas, sociais e culturais, fortalecendo a consciência social e a valorização das diferenças. No Ensino Médio, o currículo prioriza a reflexão sobre o projeto de vida, a expressão artística e as práticas corporais, promovendo a autonomia, a tomada de decisões conscientes e a construção de valores éticos e sociais que orientam a participação cidadã.

A integração entre a base comum e a parte diversificada permite que cada escola e cada estudante seja reconhecido em suas singularidades, respeitando as especificidades regionais, culturais e sociais. A BNCC (Brasil, 2017) contribui para a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente engajados, capazes de dialogar com a pluralidade de contextos e de atuar de forma inclusiva e democrática na sociedade. Dessa forma, a escola assume papel estratégico na promoção de identidades plurais, no fortalecimento da cidadania e na construção de práticas educativas humanizadoras, que consideram a diversidade étnico-racial, cultural e social como eixo central da formação integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007 e institui a Reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jul. 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2017.

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

HALL, S. **Identidade:** a questão da identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



## O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS E CURRÍCULOS DE EMANCIPAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ACRE

ARAÚJO, José Júnior Pereira<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo promover a discussão a respeito do Plano de Ensino Individualizado (PEI) como uma ferramenta de ensino nas práticas educacionais na modalidade da Educação Especial nas escolas para alunos com deficiência que não conseguem acompanhar o currículo tradicional. A exemplo do que ocorre no estado do Acre, que a partir de 2023 inicia a obrigatoriedade do PEI nas escolas públicas estaduais. Esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem de caráter qualitativo; quanto aos objetivos, foi exploratório-descritiva; quanto aos procedimentos, deu-se por meio de uma revisão bibliográfica com a colaboração de autores renomados como Ferraço (2025), Silva (2016) e Sacristán (2013), com auxílio de fontes documentais e/ou legislações que versam sobre o tema proposto. Como discussões e resultados, defende-se que o PEI pode e deve ser considerado um novo currículo que rompe o tradicional e emancipa o estudante com deficiência, respeitando seu ritmo e potencialidade para aprender.

**Palavras-chave:** Plano de Ensino Individualizado; Currículo; Educação Especial; Rio Branco;

**Abstract:** The presente work aims to promote discussion about the Individualized Education Plan (IEP) as a teaching tool in educational practices in Special Education in schools for students with disabilities who are unable to follow the traditional curriculum. This research is characterized by

<sup>1</sup> Mestre em Educação (PPGE/UFAC), Professor da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre (SEE/AC), junioraraujo23@gmail.com.



an example of this is the state of Acre, which will make the PEI mandatory in state public schools starting in 2023. This research is characterized by a qualitative approach; in terms of objectives, it will be exploratory-descriptive; and in terms of procedures, it was conducted through a literature review with the collaboration of renowned authors such as Ferraço (2025), Silva (2016), and Sacristán (2013), with the aid of documentary sources and/or legislation dealing with the proposed theme. As discussions and results, it is argued that the PEI can and should be considered a new curriculum that breaks with tradition and emancipates students with disabilities, respecting their pace and potential to learn.

**Keywords:** Individualized Education Plan; Curriculum; Special Education; Rio Branco;





## 1 INTRODUÇÃO

O Currículo Escolar é a diretriz educacional que norteia a caminhada dos alunos, definindo os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo das suas trajetórias escolares. Como tal, não se limita apenas ao que é ensinado em sala de aula, mas abrange todas as situações de experiência da vida escolar e social.

Assim, o currículo está atrelado ao cotidiano escolar, pois se origina dessa dimensão e desse contexto que emerge das situações e dinâmicas da escola. Dessa forma, compreendemos que o cotidiano, então, é o lugar de produção de conhecimentos (Ferraço, 2018). No entanto, Farias (2010, p. 27) alerta que “os professores devem ficar atentos aos valores e conceitos que eles próprios incorporam, pois eles determinam a seleção dos conteúdos, estratégias, a metodologia, as habilidades e avaliações escolhidas”. Assim, é muito importante que os professores estejam cientes de suas responsabilidades como formadores dos saberes que estas propostas carregam em si. Gonçalves (2017) chama estes professores de *produtores/autores*, que manipulam ao seu modo as ações destes currículos em suas práticas cotidianas na escola.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa que se caracterizara através de uma abordagem de caráter qualitativo; quanto aos objetivos será exploratório-descritivo; quanto aos procedimentos, deu-se por meio de uma revisão bibliográfica, com auxílio de fontes documentais e/ou legislações que versam sobre o tema proposto.

Sobre a Revisão Bibliográfica Prodanov e Freitas (2013) afirmam que

Após a escolha do tema, o pesquisador deve iniciar amplo levantamento das fontes teóricas (relatórios de pesquisa, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses), com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico, o qual fará parte do referencial da pesquisa na forma de uma revisão bibliográfica (ou da literatura), buscando identificar o “estado da arte” ou o alcance dessas fontes (p. 131).



Nessa diretiva, busquei reunir inicialmente autores que discutem a temática proposta neste projeto, o currículo escolar e o currículo inclusivo, alguns deles como Stainback (1999), Macedo (2007), Carvalho (2008), Farias (2010), Sacristán (2013), Silva (2016), para discorrer sobre a temática. Sobre Práticas do/no cotidiano escolar, busquei referências em Resende (1999), Ferraço (2008) e Gonçalves (2017). No que se refere à Educação Especial, teremos as contribuições teóricas de autores renomados como Mazzotta (2005), Januzzi (2006) e Carvalho (2008).

Quanto às fontes documentais e legislações que versam sobre o assunto, fundamenta-se este trabalho apresentando os documentos legais que implantam e implementam a construção e execução do PEI, a *Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE/AC N° 347* de 21 de dezembro de 2023 e a *Instrução Normativa SEE N.º 06* de 17 de setembro de 2024, como proposta alternativa de currículo ao estudante com deficiência nas escolas públicas do Acre.

### **3 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Mas, afinal, qual é a concepção de currículo Apresenta-se a conceitualização do autor Tomaz Tadeu da Silva na obra *Documentos de Identidades* (2016, p.15) “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Apesar de o autor afirmar que não há uma definição de fato que revele o que é o currículo, podemos entendê-lo como informações ditas relevantes para uma determinada sociedade por apresentar diversas particularidades, pluralidades e experiências de um processo que, ao longo da história, solidificou-se e convencionou-se como algo imprescindível para a aquisição cultural, mesmo que esses saberes sejam transformados ao decorrer das modificações na sociedade.

Porém, o currículo escolar sempre esteve envolto em um campo de conflitos e tensões que, predominantemente, ao longo da história humana, sobrepunha-se os conhecimentos selecionados por uma classe dominante em detrimento dos saberes culturais, políticos e econômicos das classes minoritárias (Farias, 2010; Sacristán, 2013). Pois selecionar e privilegiar



determinados conhecimentos em detrimento de inúmeras possibilidades e subjetividades é um ato que denomina poder (Silva, 2016).

Dentro dessas classes minoritárias inserem-se historicamente as pessoas com deficiência. Estes indivíduos tiveram seus direitos educacionais suprimidos ou silenciados, sendo classificados ou categorizados de acordo com escalas e nomenclaturas que limitavam suas possíveis capacidades ou potencialidades. Januzzi (2006) revela que, por volta de 1917, no Brasil, estes estudantes eram classificados em três categorias: como anormais intelectuais, os anormais morais e os anormais pedagógicos. Classificados por meio de parâmetros da área clínica-médica, longe de uma concepção realmente pedagógica. A autora, em suas pesquisas, ainda apresentou o que seria uma proposta de currículo para a época nas instituições de ensino.

A escola, nesse caso, foi colocada como “estabelecimento destinado a tratamento médico-pedagógico”. Este profissional detinha o ponto central de sua orientação, sendo o pedagogo o seu “auxiliar” (...). O programa pedagógico apresentava ênfase na educação sensorial, ginástica, principalmente respiratória, e trabalhos manuais.” (p. 99).

Tal linha de concepção clínica-médica, como atendimento aos estudantes com deficiências, perdurou longos anos na educação nacional, até mesmo após o ensino destes estudantes ser assumido, explicitamente a nível nacional, pelo governo federal. Mazzotta (2005) apresenta uma crítica baseada na Portaria Interministerial n.º 477 do Ministério da Educação – MEC, do ano de 1977, afirmando que “O atendimento educacional, como competência do MEC, por meio do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva” (p. 72). Noutro trecho, o autor continuou tecendo a crítica, apontando que “em tais diretrizes fica patenteado um posicionamento que atribui um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial (...) não há aí uma característica escolar propriamente dita” (p. 73).

A partir da década de 1990, documentos como a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994) passam a influenciar políticas públicas educacionais inclusivas que reverberaram na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDBEN 9.394 de 1996, no Capítulo V, que trata sobre a Educação Especial, que dá a garantia de possibilidades de currículos específicos para o ensino de estudantes com



deficiências e altas habilidades e superdotação, tanto em escolas públicas quanto em escolas de ensino privadas, com finalidade de atender plenamente suas necessidades educacionais (Brasil, 1996, 2008).

Em 2001, *Resolução N° 2, do Conselho Nacional de Educação – CNE*, que instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* no artigo 8º determina que se façam flexibilizações e adaptações curriculares dos conteúdos básicos e uso de recursos didáticos diferenciados para os alunos que apresentem necessidades especiais e em 2009, é publicada pelo CNE a *Resolução N° 4*, que institui as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* em que é implementado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e é definido como recursos de acessibilidade na educação “aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida”. Em 2010, a *Resolução n.º 4, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, no artigo 13, parágrafo 3.º, apresenta uma possibilidade de uma variação do currículo obrigatório e formal ao determinar que

A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar.

No contexto do estado do Acre, a *Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE/AC N° 136/2019*, que *dispõe sobre o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, sua implantação e implementação*, afirma que, em atenção às recomendações da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* de 2017, normatiza que as instituições públicas e privadas do estado devem organizar seus componentes curriculares numa perspectiva interdisciplinar de forma contextualizada, considerando as características dos estudantes, bem como proporcionar aos professores condições de elaborarem seus planos de ensino adequados aos respectivos anos, áreas e modalidades. E, os alunos com deficiência, devem ter flexibilizações que possibilitem acesso à cultura, ao ensino, exercício da cidadania e inserção social com produção (Acre, 2019).



Assim, diante destes documentos legais, surgem então termos como *adaptar, adequar, flexibilizar, modificar*, dentre outros verbos que acabam se tornando sinônimos não tão perfeitos assim, como parte integrante da rotina e do jargão educacional dos profissionais na maioria das escolas do estado. De modo resumido, torna-se uma readequação do próprio currículo rígido/formal estabelecido pelo sistema de ensino e adotado pela proposta pedagógica da escola, que chega ao aluno de maneira mais “acessível” por meio dos professores de classe (regentes) e dos professores especializados (professores do Atendimento Educacional Especializado e professores mediadores).

Todavia, nem todas as práticas educacionais passam por esses processos de acessibilidade. Um exemplo são as ações rotineiras, como o estudo dos símbolos nacionais, ao cantar e hastear a bandeira do Brasil antes de entrar para a sala de aula sem uma adequada tradução/interpretação da letra em libras ou impressão em braile ou exibição de filmes nacionais ou regionais, como é exigida pela LDBEN, com adequada audiodescrição ou interpretação em língua de sinais. São as aulas de educação física sem espaços ou atividades pensadas para alunos cegos e com outras limitações físicas ou sensoriais. Tais práticas, tão corriqueiras em tantas escolas do nosso país, não devem passar despercebidas conforme descreve Resende (1995).

Não devemos nos esquecer, no entanto, de que, na maior parte do tempo, a escola impõe controles, força rotinas e mantém ordens que se constituem numa prática subjacente e/ou associada ao currículo formal. As arbitrariedades têm transformado boa parte das gerações em indivíduos que não são capazes de exercer suas cidadanias (p. 56).

Há ainda casos mais complexos! Quando não se é possível adequar, adaptar ou flexibilizar o currículo. O que fazer diante dos alunos com deficiências que estão inseridos nas salas de aula que não conseguem compreender, captar ou assimilar os conteúdos repassados, mesmo que estes já estejam submetidos às mudanças necessárias e máximas que se possam realizar? Sim, esta é uma realidade cada vez mais crescente nas escolas.

Alguns alunos em situação de deficiência se diferenciam acentuadamente de seus pares, ditos normais, por apresentarem dificuldades na aprendizagem decorrentes da qualidade das respostas educativas que lhes são oferecidas e da natureza das limitações impostas por suas condições





físicas, sensoriais, intelectuais e mentais. Tais dificuldades não nos autorizam, porém, a estabelecer limites em sua capacidade para aprender (Carvalho, 2008, p. 112).

Convencionou-se, dessa forma, dentro da Educação Especial, a elaboração de documentos cujos objetivos visam organizar conteúdos, métodos, estratégias, dentre outras especificações em que se possa proporcionar ao indivíduo com deficiência em fase escolar obrigatória que não corresponda do modo esperado ao currículo rígido/formal a possibilidade de acesso ao ensino adequado suas reais capacidades, potencialidades, sem estabelecer limites de capacidade para aprender (Carvalho, 2008). Estes documentos podem apresentar algumas variações quanto as suas nomenclaturas, como: Plano Individual ou Individualizado Especializado, Plano de Desenvolvimento Individual, Programa de Ensino Individualizado ou Plano de Ensino Individualizado.

#### **4 O PEI COMO PROPOSTA DE CURRÍCULO ALTERNATIVO NO ESTADO DO ACRE**

No estado do Acre a implantação do PEI decorreu da *Resolução do Conselho Estadual de Educação CEE/AC N° 347* de 21 de dezembro de 2023, a qual normatiza no artigo 66 que

as instituições educacionais devem ainda prever em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (RE), a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI), para o aluno da educação especial que, por suas condições, não responda convencionalmente ao Currículo Pleno da Escola, que garanta a programação escolar e possibilite o acompanhamento do processo de aprendizagem e sua ambientação (Acre, 2023).

Enquanto a *Instrução Normativa SEE n.º 06, de 17 de setembro de 2024*, apresenta quem são os profissionais responsáveis pela implementação no artigo 74.

Nos casos de alunos que demandem Plano de Ensino Individualizado (PEI), este deve ser elaborado conforme as orientações da Resolução do Conselho Estadual de Educação N° 347/2023, artigo 66 sob a liderança dos professores



especializados que acompanham os alunos em sala de aula (Acre, 2024).

Algo a ser considerado é que apesar de ser uma resolução consideravelmente recente para a realidade do estado do Acre, com quase 2 anos de implantação e implementação, a utilização do PEI já era uma realidade estabelecida em outras localidades no mundo, enquanto no Brasil não havia ainda uma legislação específica de exigência deste currículo.

Nos Estados Unidos e na Itália, foram criadas leis específicas sobre o PEI centrado no indivíduo, tais como: o PL n. 101.476 Ato Educacional, para indivíduos com deficiência (IDEA, 1990); e a lei n. 104 (Itália, 1992). A França promulgou, por meio da lei n. 102 de 2005, a garantia de PEI para todo alunado PAEE do país (...) O Brasil não possui dispositivos na legislação federal que garantam que tais estudantes tenham um PEI baseado em suas peculiaridades (Tannús-V; Mendes; 2018, p. 8, 11).

Contudo, em 20 outubro de 2025 é sancionado o Decreto n.º 12.686, com a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual é mencionada pela primeira vez a necessidade da elaboração e implementação do PEI. A legislação define no parágrafo terceiro que “A elaboração e a implementação do Plano Educacional Individualizado, ou de outros instrumentos pedagógicos com finalidades análogas utilizados pelas redes de ensino, deverão observar o disposto neste Decreto para o PAEE.” (Brasil, 2025). Assim, o decreto solidifica de fato a nova proposta educacional de ensino aos educandos que não acompanham o currículo rígido e padronizado das escolas.

A Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Acre – SEE-AC, por meio da Diretoria de Ensino e o Departamento de Educação Especial, publica no ano de 2026 o Documento Orientador da Educação Especial em que consta orientações sobre PEI “... é uma ferramenta usada para planejar, desenvolver e avaliar ações específicas para o aluno que, em razão da sua condição neurológica, não responde convencionalmente ao currículo padrão da escola...” (Acre, 2026, p. 29). Apresenta também, orientações do que se deve constar no documento, como no parágrafo 1º em que se afirma

O plano de ensino individualizado (PEI) deve prever as ações pedagógicas a serem desenvolvidas com o aluno, observando os seguintes aspectos:



- I - identificação das necessidades educacionais específicas;
- II - definição dos recursos necessários;
- III - definição dos conteúdos, das metodologias pedagógicas apropriadas e dos objetivos de ensino;
- IV - definição do uso de equipamento específico;
- V - planejamento de atividades devidamente adaptadas;
- VI - definição da necessidade de pessoal de apoio;
- VII - definição de formas e de estratégias para a realização do processo de avaliação da aprendizagem;
- VIII - outros aspectos necessários a serem observados. (Acre, 2026, p. 29).

Desse modo, os documentos apresentados acima, introduziram uma nova realidade no cotidiano dos professores, que nas palavras de Gonçalves (2017), tornam-se como *artesãos* que necessitam (re)pensar suas práticas e (re)inventar suas artes de fazer cotidianas. Estes artesãos se veem obrigados a elaborar uma nova proposta de individualização do planejamento curricular, redefinindo uma nova proposta de *fazerpensar* os cotidianos destes currículos para os alunos que dele necessitam.

Apesar de ser chamado de Plano de Ensino Individualizado, este documento, na realidade, apresenta-se como um currículo pelo contexto em que se insere, a sua elaboração e execução, conforme afirma Sacristán (2013, p. 25) “Contudo, não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento”. Ele é um “contrato” devendo ser planejado de comum acordo entre todos os integrantes do corpo escolar, pois não se deve fugir do objetivo principal, o ato pedagógico, o ensino, a transmissão de valores e experiências socioculturais. (Tannús-V; Mendes; 2018). Gonçalves (2017, p. 185) chama de “criação e a reinvenção das bricolagens cotidianas” na concretização de um novo currículo, é a formalização escrita e estruturada de uma nova proposta de ensino redirecionado e individualizado, no qual o autor identifica como “processos subversivos, criativos, emancipatórios de criação curricular”.

Na verdade, o PEI quebra as barreiras do padrão, que é o currículo oficial pensado para todos (Tannús-V; Mendes; 2018). Surge como a emancipação socioeducacional dos estudantes com deficiências que, durante décadas, ficaram submetidos a um modelo curricular clínico/terapêutico,



que, em seguida, apesar de aceitar flexibilizações do currículo rígido/formal, ainda os aprisionava a aquisições de conhecimentos e saberes que não impactavam suas vidas. Apenas escancaravam suas dificuldades por meio de conceitos julgados e considerados como sucesso ou fracasso, satisfatórios ou insatisfatórios (Sacristán, 2013). Utilizando-me das palavras de Ferraço (2008) para este contexto, o PEI amplia possibilidades de conhecimento e não de resolver dificuldades de aprendizagem. Nas palavras de Stainbeck (1999) afirma-se que diante das “falhas de um currículo rígido padronizado do sistema educacional”, o PEI baseia-se num currículo que atende a uma concepção pós-crítica de currículo que dá visibilidade à diversidade, às diferenças, a subjetividade, atendendo a uma pauta progressista de ensino (Silva, 2016).

Portanto, o PEI surge como uma proposta de currículo pautado na aprendizagem ativa do educando, incentivando sua participação e autonomia, garantindo que o currículo seja de fato relevante para suas vidas, pois este currículo proporciona à escola como gerenciadora do saber poder “centrar-se na concepção transformadora, dialógica e, neste caso, o aluno deixa de ser domesticado para assumir o importante papel de autor de sua história” (Resende, 1995, p. 10).

Nota-se também que, ainda há poucos estudos voltados ao PEI na região norte do país, por exemplo, em pesquisa realizada no site *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* digitando o termo no buscador “Plano de Ensino Individualizado (PEI) no/do Acre”, nenhuma pesquisa foi identificada. Em seguida, digitando o termo “Plano de Ensino Individualizado (PEI) na região norte”, novamente nada foi sugerido. No entanto, digitando somente o termo “Plano de Ensino Individualizado (PEI)” 12 trabalhos entre Dissertações e Teses foram detectados.

Três considerações tornam-se relevantes nesta pesquisa à CAPES, a primeira diz respeito aos anos de publicações, sendo a dissertação da autora Bassi (2019) a mais antiga entre todas, o segundo fato é que todos os trabalhos encontrados são produções de pesquisadores de Instituições de Ensino Superior concentradas em sua totalidade nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do país. A terceira corrobora no pensamento do quão crescente, atual e necessário têm sido os estudos sobre o PEI e a importância de oportunizar esta pauta como tema na pesquisa acadêmica em contexto das



produções da região norte, em especial neste programa de pós-graduação em contexto amazônico.

Com quase dois anos da recente implantação e implementação da obrigatoriedade do PEI, nas escolas estaduais do Acre, que modifica as práticas estabelecidas há muitos anos no cotidiano escolar sobre as adequações, adaptações e flexibilizações curriculares, apresenta-se uma nova realidade, a possibilidade de se criar um currículo educacional voltado para a individualidade do educando.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo dos anos a educação das pessoas, principalmente crianças e adolescentes, com deficiência sofreu uma mudança substancial no qual refletia a visão de uma sociedade da época. Vimos que inicialmente, esses estudantes eram agrupados por nomenclaturas capacitistas: “anormais intelectuais, anormais morais e anormais pedagógicos”, nas quais pouco se pensava de fato num projeto educacional voltado às suas reais necessidades pedagógicas.

Até mesmo quando a educação escolar destes indivíduos passou a ser de fato uma responsabilidade do Estado, diga-se do MEC, documentos evidenciam que a proposta curricular elaborada se baseava em um modelo preventivo e corretivo pautado na área clínica-médica voltada às habilidades sensoriais, físicas, mentais ou intelectuais. Ao longo dos anos, principalmente a partir da década de 1990, novas políticas educacionais firmaram-se com o objetivo de promover uma educação inclusiva e digna que não fosse pensada na deficiência, mas sim na forma em que as pessoas com deficiência poderiam aprender.

O currículo, nesse contexto, apesar de sofrer flexibilizações e adaptações, ainda permanecia engessado num sistema padronizado que muitas vezes não atendiam às necessidades reais do educando público-alvo da educação especial. Estes, por sua vez, passavam por toda sua trajetória escolar sem de fato poder apropriar-se de uma educação que respeitasse seu tempo e ritmo de aprendizagem.

A partir do PEI, é apresentado aos estudantes que dele necessitam uma nova perspectiva de aprendizado, pautado em suas reais possibilidades





e potencialidades, planejado por todos os integrantes docentes da escola, familiares e, inclusive, o próprio aluno, que é o mais interessado. O estado do Acre, desde 2023, iniciou o processo de implantação e implementação deste que defendemos neste trabalho como um novo currículo de emancipação, que posteriormente foi concretizado a partir da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2025, que torna obrigatório a elaboração deste documento curricular para os estudantes que não se adequam ao currículo tradicional.

## REFERÊNCIAS

Acre (Estado). **Resolução CEE/AC Nº 136, de 22 de março de 2019.** Dispõe sobre o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, sua implantação e implementação. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/778257290/RESOLUCAO-N%C2%BA-136-2019-CURRICULO-UNICO-DE-REFERENCIA> Acesso em: 10 de fev. 2026.

ACRE (Estado). **Resolução CEE/AC Nº 347, de 20 de dezembro de 2023.** Estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento educacional especializado para alunos com deficiências, transtorno do espectro autista, transtorno específicos da aprendizagem, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, transtorno do processamento auditivo central e altas habilidades/superdotação, no âmbito da educação básica no Acre. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/783106930/RESOLUC-A-O-N%C2%BA-347-2023-EDUCAC-AO-ESPECIAL-REVOGA-A-RESOLUC-A-O-N%C2%BA-277-2017> Acesso em: 10 de fev. 2026.

ACRE (Estado). **Instrução Normativa SEE Nº 6, de 17 de setembro de 2024.** Estabelece diretrizes operacionais, administrativas e pedagógicas sobre os serviços da Educação Especial no âmbito da Educação Básica na Rede Pública Estadual de Ensino do Acre. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/805118993/INSTRUC-O-ES-NORMATIVA-17-DE-SETEMBRO-DE-2024> Acesso: 10 de fev. 2026.

ACRE, (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Documento Orientador da Educação Especial.** Rio Branco: SEE, 2026.



BRASIL. **Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 22 de jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 24 de jun. 2025.

BRASIL. **Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 15 de jun. 2025.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf) Acesso em: 19 de ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 30 de jan. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do espaço pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

FARIAS, Maria de Lourdes Mazza de. **Currículos e programas.** Curitiba: Editora Fael, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação.** Carlos Eduardo Ferraço, Maria da Conceição Silva Soares, Nilda Alves. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ps2mx> Acesso em: 10 de jun. 2025.



FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Rafael Marques. Sobre artesanaria e currículos *pensados-praticados: quando tudo foge a norma*. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 3 N. 1, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29534> Acesso em: 22 jul. 2025.

JANNUZZI, Gilberta S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Contemporânea).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 007.

PRODANOV, Cleber. Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.<sup>a</sup> ed. Novo Hamburgo, Feevale, 2013.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, Revisão Técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

TANNÚS-V, Gabriela.; MENDES, Enicéia G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1–18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDH-Wr3xyVzztRdVjdHjSg/?lang=pt> Acesso: 25 ago. 2025

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 8<sup>a</sup> reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. - Porto Alegre: Artmed, 1999.



III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática.** – Curitiba: Editora Fael, 2010. Disponível em: <https://catalogode-teses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 15 jul. 2025.



## RESIDÊNCIAS MULTIPROFISSIONAIS EM SAÚDE NA REGIÃO NORTE: ESTRATÉGIA PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, FORTALECIMENTO DO SUS E INTEGRAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA

ANTONUCCI, Gabrielli  
BRUMATTI JUNIOR, Mauro Jorge

**Resumo:** A formação em saúde no Brasil enfrenta desafios relacionados à fragmentação do cuidado e à necessidade de qualificação voltada às demandas do Sistema Único de Saúde. As Residências Multiprofissionais em Saúde surgem como estratégia de formação em serviço, sendo especialmente relevantes na Região Norte devido às desigualdades regionais e limitações estruturais. Trata-se de um estudo de revisão narrativa, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, baseado em levantamento bibliográfico em bases como SciELO e BVS. Os resultados evidenciaram que as residências fortalecem a formação crítica, estimulam o trabalho interprofissional e favorecem a fixação de profissionais em áreas vulneráveis. Conclui-se que a valorização dessas residências é fundamental para qualificar a assistência e reduzir desigualdades regionais no contexto amazônico.

**Palavras-chave:** formação em serviço; educação interprofissional; saúde coletiva; desigualdades regionais.

**Abstract:** Health education in Brazil faces challenges related to fragmented care and the need for training aligned with the demands of the Unified Health System. Multiprofessional Health Residencies emerge as an in-service training strategy, especially relevant in the Northern region due to regional inequalities and structural limitations. This is a narrative review study with





a qualitative approach, based on bibliographic research in databases such as SciELO and BVS. The results showed that these residencies strengthen critical training, encourage interprofessional work, and contribute to the retention of professionals in vulnerable areas. It is concluded that valuing these programs is essential to improve healthcare quality and reduce regional inequalities.

**Keywords:** in-service training; interprofessional education; public health; regional inequalities.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais de saúde no Brasil apresenta avanços importantes nas últimas décadas, especialmente no que se refere à ampliação do acesso ao ensino superior e à diversificação das estratégias formativas. No entanto, ainda persistem desafios estruturais relevantes, como a fragmentação do cuidado, o distanciamento entre teoria e prática e a dificuldade de formar profissionais preparados para atuar de forma integral, interdisciplinar e orientada pelas necessidades reais da população.

No contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), tais limitações tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que o modelo assistencial preconiza uma abordagem ampliada do processo saúde-doença, exigindo competências técnicas, sociais, éticas e humanas. Nesse cenário, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias formativas que promovam maior integração entre ensino, serviço e comunidade.

As Residências Multiprofissionais em Saúde configuram-se como uma dessas estratégias, caracterizando-se como modalidade de formação em serviço que possibilita a imersão do profissional em cenários reais de prática, sob supervisão qualificada. Esse modelo favorece o desenvolvimento de competências interprofissionais, o trabalho em equipe e a construção de práticas colaborativas, alinhadas aos princípios do SUS.

Na Região Norte do Brasil, essa discussão ganha maior relevância devido às desigualdades estruturais historicamente construídas, à baixa densidade de serviços de saúde e às dificuldades de acesso enfrentadas por populações em territórios remotos e de difícil cobertura assistencial. Assim, as residências multiprofissionais assumem papel estratégico não apenas na formação de profissionais, mas também na fixação de trabalhadores em áreas vulneráveis.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo discutir a importância das Residências Multiprofissionais em Saúde como estratégia de qualificação profissional e fortalecimento do SUS na Região Norte, com ênfase no contexto amazônico.



## 2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de revisão narrativa, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar a contribuição das Residências Multiprofissionais em Saúde no processo de formação profissional e no fortalecimento do Sistema Único de Saúde, com ênfase na Região Norte do Brasil.

O recorte temporal da pesquisa compreendeu publicações entre os anos de 2010 e 2026, período escolhido por contemplar a consolidação das políticas públicas voltadas à educação interprofissional e à expansão das residências em saúde no país. Esse intervalo permite captar tanto a evolução normativa quanto as evidências mais recentes sobre o impacto dessas estratégias formativas.

O recorte geográfico priorizou a Região Norte do Brasil, considerando suas especificidades socioeconômicas, demográficas e estruturais, marcadas por desigualdades no acesso aos serviços de saúde, dispersão populacional e desafios logísticos que impactam diretamente a organização da atenção à saúde e a formação de profissionais.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico em bases de dados científicas de acesso livre, incluindo Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Google Scholar, além de documentos institucionais do Ministério da Saúde e legislações pertinentes.

Foram utilizados descritores controlados e não controlados, tais como “Residência Multiprofissional em Saúde”, “Sistema Único de Saúde”, “educação interprofissional” e “Região Norte”, combinados por meio de operadores booleanos (AND, OR), com o objetivo de ampliar a sensibilidade da busca.

Os critérios de inclusão contemplaram artigos científicos completos, documentos oficiais e publicações relevantes para o tema, disponíveis na íntegra e em língua portuguesa, inglesa ou espanhola. Foram excluídos materiais duplicados, resumos simples e publicações que não apresentavam relação direta com o objeto de estudo.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa e interpretativa, buscando identificar categorias temáticas relacionadas à formação profissional, trabalho interprofissional, fixação de profissionais e fortalecimento do SUS. Essa abordagem permite compreender os fenômenos



em sua complexidade, ainda que não tenha como objetivo a generalização dos resultados.

A escolha da revisão narrativa, em detrimento de outros métodos como revisão sistemática, justifica-se pela natureza exploratória do estudo, que visa integrar diferentes perspectivas teóricas e evidências disponíveis, proporcionando uma compreensão ampliada do tema.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados evidenciam que as Residências Multiprofissionais em Saúde desempenham papel estratégico na formação de profissionais mais preparados para atuar no SUS. A inserção dos residentes em cenários reais de prática favorece a construção de conhecimentos alinhados às necessidades da população, promovendo maior integração entre teoria e prática.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento do trabalho interprofissional. A atuação conjunta entre diferentes áreas contribui para um cuidado mais integral, superando a fragmentação tradicional dos serviços de saúde. Esse modelo favorece a construção de práticas colaborativas e melhora a qualidade da assistência.

Na Região Norte, as residências assumem papel ainda mais significativo devido às desigualdades na distribuição de profissionais e serviços. A menor densidade assistencial, associada às dificuldades geográficas e sociais, reforça a necessidade de estratégias formativas voltadas ao território.

Além disso, a presença de residentes nos serviços contribui para a educação permanente das equipes, estimulando a reflexão crítica e a melhoria das práticas. Dessa forma, as residências não apenas qualificam os profissionais em formação, mas também fortalecem o sistema de saúde como um todo.

### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As Residências Multiprofissionais em Saúde constituem importante estratégia para a formação de profissionais qualificados e comprometidos com os princípios do SUS. Na Região Norte, seu papel é ainda mais relevante, contribuindo para a redução de desigualdades e fortalecimento da assistência.



A ampliação e valorização dessas residências são fundamentais para promover um cuidado mais integral, humano e equitativo, alinhado às necessidades da população amazônica.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradece-se às instituições de ensino envolvidas e aos profissionais de saúde que contribuem para a formação em serviço orientada pelos princípios do Sistema Único de Saúde.

## **REFERÊNCIAS**

ASSIS, R. M. de; SCANDOLA, E. M. R.; ASSIS, M. de F. B. R. de. Residência Multiprofissional: a contribuição da educação em saúde na formação dos residentes. Revista de Saúde Pública de Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: <https://revista.saude.ms.gov.br/index.php/rspms/article/view/171>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui a Residência em Área Profissional da Saúde e cria a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm). Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Residência em Área Profissional da Saúde (Multiprofissional e Uniprofissional). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2026. 8 Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sgtes/residenciasemsaude/residencia-em-area-profissional-da-saude>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Residências em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/ptbr/composicao/sgtes/residencias-em-saude>. Acesso em: 29 mar. 2026. BRASIL. Ministério da Saúde. Componente Provimento, Aprimoramento e Formação. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/agoratemespecialistas/componente-provimento-aprimoramento-e-formacao>. Acesso em: 29 mar. 2026. LIMA, V. V. et al.





Educação Interprofissional na Residência Multiprofissional em Atenção Primária à Saúde: análise fenomenológica. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 48, n. 143, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/gcNFp-vdt5PPsLK7C5HqN4qb/abstract/?lang=en>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SCHEFFER, M. (coord.). *Demografia Médica no Brasil 2025*. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; Associação Médica Brasileira, 2025. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/demografia\\_medica\\_brasil\\_2025.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/demografia_medica_brasil_2025.pdf). Acesso em: 29 mar. 2026.

SILVA, J. A. M. da; PEDUZZI, M.; ORTIZ, D. C. Residências multiprofissionais em saúde: análise documental de projetos político-pedagógicos. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 68, n. 4, p. 586–593, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/nBsGbgRP3DX4Z37pKp jy7xc/?lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SILVA, L. B. e. Residência Multiprofissional em Saúde no Brasil: alguns aspectos da trajetória histórica. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 200–209, 2018.

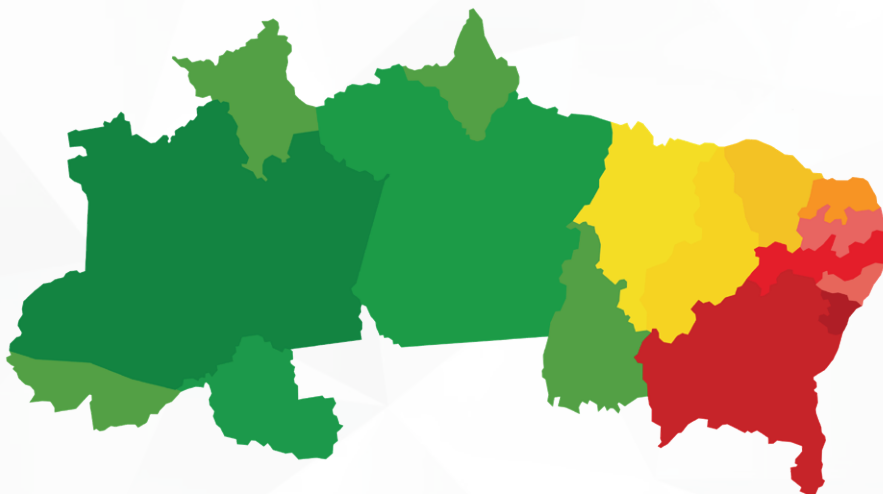
LISBOA, Marcelino Teixeira. Elementos para elaboração de um desenho de pesquisa. *Mural Internacional*, Rio de Janeiro, v. 10, 2019.



III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA



III CONENORT

**II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID**

**II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA**

**Tema:**

PIBID em Movimento: Diversidade,  
Inovação e Resistência na  
Formação Docente

**ET 05:**

**EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL**



## ENTRE DIVERSAS VOZES, UMA SÓ ESCOLA: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ARAUJO, Gerlane da Conceição<sup>1</sup>

SILVA, Ana Paula Moraes da<sup>2</sup>

MONTEIRO, Camila Feitosa<sup>3</sup>

MACHADO, Marilândia Martins de Almeida<sup>4</sup>

MELO, Cledimar Neves de<sup>5</sup>

**Resumo:** Este relato de experiência descreve a iniciação à docência no âmbito da Escola Senador Darcy Ribeiro, localizada em Porto Velho – RO, durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia. Esse percurso acadêmico ocorreu mediante a diversos desafios pedagógicos e sociais, como o atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estudantes surdos sem intérprete de Libras e alunos haitianos com dificuldades na compreensão da língua portuguesa. O primeiro momento foi marcado pela observação das práticas pedagógicas aplicadas, o que possibilitou compreender o contexto

- 1 Graduada do curso Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, Campus Zona Norte, aluna bolsista do PIBID, [gerlanearaujo355@gmail.com](mailto:gerlanearaujo355@gmail.com);
- 2 Graduada do curso Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, Campus Zona Norte, aluna bolsista do PIBID, [paulamorrais.pvh@gmail.com](mailto:paulamorrais.pvh@gmail.com);
- 3 Graduada do curso Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, Campus Zona Norte, aluna bolsista do PIBID, [camilaamonteiroopvh@gmail.com](mailto:camilaamonteiroopvh@gmail.com);
- 4 Professora orientadora: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRO, coordenadora de área do PIBID – Pedagogia, [marilandia.machado@ifro.edu.br](mailto:marilandia.machado@ifro.edu.br);
- 5 Professora orientadora: Professora: Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Especialização em Gestão Escolar Integrada com Ênfase em Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação Escolar. Professora do Ensino Básico, na EMEF Senador Darcy Ribeiro, Supervisora do PIBID - IFRO – [cledimarmelo23@gmail.com](mailto:cledimarmelo23@gmail.com);



e, principalmente, perceber o interesse e a sede de aprendizagem desses estudantes. Com o tempo, foi possível a construção de vínculos de confiança e proposição de ações que valorizassem a diversidade cultural presente na sala, como a organização de uma feira cultural. Embora inicialmente os alunos tenham demonstrado receio, aos poucos foram se envolvendo em cada atividade do projeto, tornando-se protagonistas das ações desenvolvidas e demonstrando grande entusiasmo e colaboração em todas as etapas. A experiência nos demonstrou que, apesar das dificuldades de alfabetização, esses alunos possuem uma rica bagagem de vida e grande potencial de aprendizagem, sobretudo quando envolvidos em propostas práticas e significativas. A vivência também destacou a importância de um currículo contextualizado, com foco em habilidades essenciais como identificação pessoal, noções básicas de leitura e escrita, preparação para entrevistas de emprego e inserção no mundo do trabalho. Essa experiência reafirmou o desejo de seguir atuando e especializando-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**Palavras-chave:** Iniciação à docência, Diversidade Cultural, EJA, PIBID.

**Abstract:** This experience report describes the initiation into teaching at the Senador Darcy Ribeiro School, located in Porto Velho – RO, during participation in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) of the Pedagogy course. This academic journey took place amidst various pedagogical and social challenges, such as attending to students with Autism Spectrum Disorder (ASD), deaf students without sign language interpreters, and Haitian students with difficulties in understanding the Portuguese language. The initial phase was marked by the observation of applied pedagogical practices, which made it possible to understand the context and, above all, to perceive the interest and thirst for learning of these students. Over time, it was possible to build bonds of trust and propose actions that valued the cultural diversity present in the classroom, such as the organization of a cultural fair. Although initially the students showed apprehension, they gradually became involved in each activity of the project, becoming protagonists of the actions developed and demonstrating great enthusiasm and collaboration in all stages. Experience has shown us that, despite literacy difficulties, these students possess a rich life background and great learning



potential, especially when involved in practical and meaningful activities. The experience also highlighted the importance of a contextualized curriculum, focusing on essential skills such as self-identification, basic reading and writing skills, preparation for job interviews, and entry into the workforce. This experience reaffirmed my desire to continue working and specializing in Youth and Adult Education (EJA).

**Keywords:** Introduction to teaching, Cultural Diversity, EJA, PIBID.





## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um papel essencial no cenário educacional brasileiro, pois visa garantir o direito à escolarização àqueles que, por diferentes razões, não puderam concluir a educação básica na idade regular. Trata-se de um campo de atuação que exige abordagens pedagógicas diferenciadas, sensibilidade às histórias de vida e adaptação constante das metodologias, considerando que os estudantes trazem consigo não apenas lacunas acadêmicas, mas também vivências culturais, profissionais e familiares que influenciam diretamente seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, a prática docente precisa articular o conhecimento científico às experiências pessoais dos alunos, valorizando suas trajetórias e incentivando sua autonomia intelectual e social.

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado na Escola Senador Darcy Ribeiro, em Porto Velho – RO. A ação teve como foco a atuação com turmas da EJA compostas por alunos com diferentes perfis e necessidades educacionais, incluindo estudantes com Transtorno do Espectro

Autista (TEA), surdos sem intérprete de Libras e imigrantes haitianos em processo de alfabetização e aprendizagem da língua portuguesa. A pesquisa, de natureza qualitativa, caracterizou-se pela observação participante, registro reflexivo e desenvolvimento de intervenções pedagógicas voltadas à inclusão e ao fortalecimento das habilidades básicas de leitura, escrita e expressão oral.

A relevância deste trabalho pauta-se na compreensão de que a inclusão efetiva na EJA vai além do acesso físico à escola, exigindo um currículo contextualizado que dialogue com os objetivos e interesses dos estudantes. Nesse sentido, o projeto buscou propor práticas pedagógicas que atendessem às demandas específicas do grupo, como a organização de uma feira cultural que, ao valorizar a diversidade cultural, promoveu engajamento, protagonismo e integração social entre os alunos.

Os objetivos centrais consistiram em: (I) compreender as demandas e potencialidades de uma turma diversa da EJA; (II) desenvolver estratégias didáticas inclusivas e contextualizadas; e (III) avaliar os impactos dessas ações na participação e aprendizagem dos estudantes. As intervenções



foram construídas de forma colaborativa, partindo da escuta ativa e da observação das rotinas escolares, o que possibilitou adaptar as práticas ao contexto real da turma.

Os resultados apontaram que, quando os estudantes são envolvidos em propostas significativas e alinhadas aos seus interesses, há um aumento expressivo no engajamento e na confiança, além de avanços perceptíveis nas habilidades básicas de comunicação e expressão. A experiência também reforçou a importância do vínculo afetivo, da escuta empática e da valorização das identidades culturais no processo educativo.

De forma conclusiva, o trabalho evidenciou que a atuação docente na EJA, especialmente em contextos de diversidade e vulnerabilidade social, requer não apenas conhecimento técnico-pedagógico, mas também postura ética, sensibilidade e criatividade. A vivência no PIBID reafirmou o compromisso com uma educação transformadora, capaz de reconhecer e potencializar as capacidades de cada estudante, contribuindo para sua formação integral e para o exercício pleno da cidadania.

## **2 METODOLOGIA**

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Senador Darcy Ribeiro, localizada em Porto Velho – RO. A pesquisa ocorreu no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e foi conduzida com uma turma heterogênea, composta por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), alunos surdos sem intérprete de Libras e imigrantes haitianos em processo de alfabetização e aprendizagem da língua portuguesa. Nesse sentido, Arroyo (2003) ressalta que a pesquisa qualitativa permite compreender as experiências, os saberes e as trajetórias de vida dos sujeitos, possibilitando uma análise profunda das práticas educativas e de seus efeitos na aprendizagem.

O percurso metodológico iniciou-se com a observação participante, considerada etapa essencial para compreender a dinâmica da turma, identificar as necessidades pedagógicas e estabelecer vínculos de confiança com os estudantes. Essa prática permite que o pesquisador, à semelhança do que propõe Freire (1996), vivencie o contexto educativo de forma dialógica,



valorizando os saberes prévios e as experiências de vida dos alunos. Conforme Arroyo (2003), registros reflexivos e acompanhamento das atividades possibilitam analisar a prática docente de maneira crítica, promovendo uma compreensão mais profunda das relações de ensino e aprendizagem na EJA.

A partir dessa compreensão inicial, foram planejadas e implementadas atividades pedagógicas contextualizadas, incluindo oficinas de leitura e escrita, atividades de oralidade, jogos educativos, dinâmicas de grupo, acompanhamento individualizado e projetos ligados à vida dos estudantes, como a feira cultural. Todo o planejamento considerou os interesses, experiências e saberes prévios dos alunos, reforçando a perspectiva freiriana de que a educação deve partir da realidade concreta do educando, promovendo aprendizado significativo e emancipador (Freire, 1996).

Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se registros em diário de campo e relatos orais dos participantes, garantindo a preservação da identidade dos estudantes. Essa prática possibilitou acompanhar de forma detalhada as interações e experiências dos alunos, alinhando-se à perspectiva de Freire (1996) e da observação reflexiva do contexto educativo.

A abordagem adotada seguiu o princípio da pesquisa-ação, em que intervenção e investigação ocorrem de forma integrada, permitindo que as práticas pedagógicas fossem continuamente avaliadas e ajustadas às demandas da turma. Esse caráter dinâmico favoreceu a construção de estratégias inclusivas e a valorização das experiências e identidades culturais dos estudantes, contribuindo para a reflexão crítica sobre a prática docente (Freire, 1996).

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como modalidade de ensino voltada à garantia do direito à escolarização para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade adequada. Mais do que suprir lacunas acadêmicas, a EJA busca promover a valorização das experiências de vida dos estudantes, considerando que esses sujeitos carregam saberes prévios, conhecimentos culturais e trajetórias singulares que devem ser incorporados ao processo educativo. Nessa perspectiva, Arroyo (2003) afirma que os sujeitos da EJA carregam em suas trajetórias marcas



de exclusão, mas também de resistência. É preciso escutar suas histórias. Nesse sentido, a prática docente nessa modalidade exige flexibilidade, sensibilidade e metodologias que dialoguem com a realidade social dos aprendizes.

A inclusão escolar deve ser compreendida como um compromisso ético e político da educação, envolvendo a eliminação de barreiras que impeçam a participação plena e efetiva dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Para Freire (1996), educar é um ato de liberdade, que só se concretiza quando todos têm direito à palavra e ao diálogo. Nessa perspectiva, Gadotti (2000) ressalta que a inclusão exige a transformação da escola em um espaço que reconheça e valorize a diversidade, promovendo práticas pedagógicas capazes de atender aos diferentes perfis de educandos, incluindo alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estudantes surdos e imigrantes em processo de alfabetização. Reconhecer a voz e a experiência de cada educando é, portanto, condição essencial para uma prática educativa libertadora (Freire, 1996).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma política pública de formação inicial de professores, cujo objetivo é aproximar os licenciandos das realidades escolares e promover o desenvolvimento de competências profissionais desde os primeiros períodos da graduação. A vivência no PIBID possibilita o exercício da observação crítica, da intervenção pedagógica e da reflexão sobre a própria prática, elementos essenciais para a construção de um perfil docente comprometido com a transformação social. Nessa perspectiva, Freire (1996) destaca que a formação do educador deve unir ação e reflexão, de modo que a prática pedagógica seja sempre contextualizada e dialógica. Gadotti (2000) complementa que o contato precoce com a realidade escolar permite ao futuro professor construir metodologias inclusivas, capazes de atender à diversidade dos estudantes e de fortalecer seu sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

O pensamento de Paulo Freire (1996) é central para compreender a educação como prática da liberdade, fundada no diálogo e no respeito à autonomia do educando. Como afirma o autor, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Na EJA, essa concepção mostra-se especialmente relevante, já que os estudantes carregam saberes advindo de



suas trajetórias de vida e de processos de resistência. Arroyo (2003) destaca que reconhecer tais experiências é condição indispensável para romper com práticas que reforçam a exclusão escolar. Brandão (2002) também contribui com essa perspectiva ao afirmar que a educação se constrói no cotidiano e nas relações sociais, não se restringindo ao espaço formal da escola. Já Gadotti (2000) ressalta que a pedagogia freiriana implica compromisso político, exigindo do professor uma postura crítica e transformadora diante da diversidade presente no espaço educativo.

A construção de um currículo contextualizado e de práticas pedagógicas significativas é fundamental para a aprendizagem na EJA. Atividades como feiras culturais, oficinas temáticas e projetos que dialogam com os interesses e trajetórias dos estudantes fortalecem a autoestima, o protagonismo e o sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a pedagogia crítica de Freire (1996) enfatiza que o conhecimento se consolida quando vinculado à realidade do educando, permitindo que este assuma papel ativo no processo de construção do saber.

Dessa forma, o referencial teórico que sustenta esta pesquisa articula os princípios da EJA, os fundamentos da educação inclusiva e o papel do PIBID na formação docente, orientado por uma perspectiva freiriana que compreende a educação como ato político e libertador. Nesse horizonte, Arroyo (2003) lembra que a escola deve reconhecer as histórias de vida e os saberes dos sujeitos populares como parte essencial do processo educativo. Brandão (2002) reforça essa visão ao afirmar que a educação se constrói no diálogo constante com a realidade dos educando, não podendo ser reduzida ao espaço formal da escola. Em sintonia, Gadotti (2000) sublinha que a pedagogia freiriana exige do educador uma prática crítica e transformadora, capaz de promover a inclusão e o protagonismo dos estudantes. Esses aportes compõem o alicerce conceitual que orienta a compreensão das experiências e dos resultados apresentados neste relato.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos dados coletados na Escola Senador Darcy Ribeiro identificou quatro categorias principais, que orientam a reflexão sobre a prática docente na EJA. Os estudantes apresentavam diferentes necessidades educacionais





e culturais, incluindo alunos com TEA, surdos e imigrantes haitianos com dificuldades na língua portuguesa. Essa diversidade exigiu estratégias pedagógicas adaptadas, como recursos visuais, atividades práticas e mediação da linguagem. Nesse contexto, a pedagogia freiriana se mostra fundamental, onde Freire (1996) ressalta que a aprendizagem significativa ocorre quando a educação parte da realidade do educando, valorizando seus saberes prévios. Arroyo (2003) reforça que reconhecer as experiências de vida dos estudantes é essencial para uma prática educativa crítica e libertadora.

As ações realizadas, como oficinas de leitura, jogos lúdicos e a feira cultural, permitiram que os estudantes se tornassem protagonistas do processo educativo. Inicialmente receosos, eles passaram a participar ativamente, colaborando na construção das atividades e demonstrando entusiasmo. Esses resultados, de acordo com Freire (1996) e Arroyo (2003), confirmam que o ensino não se reduz à transferência de conhecimento, mas se dá como criação conjunta de saberes, em que o educando assume papel central na própria aprendizagem.

O acompanhamento constante, aliado à escuta atenta e ao respeito às individualidades, contribuiu para a construção de vínculos de confiança entre alunos e docentes. A relação afetiva estabelecida foi determinante para a aceitação das propostas pedagógicas e para o avanço nas habilidades de leitura, escrita e expressão oral, reforçando a importância da dimensão relacional na prática docente, especialmente na EJA, onde experiências de exclusão e frustrações anteriores podem impactar a motivação dos estudantes.

As intervenções realizadas enfatizaram a aprendizagem prática e contextualizada, considerando os interesses dos alunos, como no caso da aluna que desejava aprender a ler para compreender a Bíblia. Essa abordagem evidencia que a EJA demanda currículo e atividades que dialoguem com a vida cotidiana dos estudantes, fortalecendo a relevância do conhecimento adquirido. A prática realizada confirma estudos de Freire (1996) sobre a educação significativa e a inclusão, pois destacam que a aprendizagem se consolida quando o estudante percebe sua aplicabilidade e conexão com sua realidade (Freire, 1996).

Os resultados indicam que a educação na EJA, orientada por princípios freirianos e inclusivos, favorece o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. A combinação de observação participante, intervenção pedagógica e reflexão crítica permitiram ajustes constantes nas



estratégias aplicadas, promovendo práticas sensíveis à diversidade. Além disso, a experiência escolar evidenciou a necessidade de formação docente contínua e de políticas públicas que garantam recursos e apoio para lidar com a heterogeneidade das turmas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência desenvolvido na Escola Senador Darcy Ribeiro, por meio da participação no PIBID, evidenciou a complexidade e a riqueza da prática docente na EJA. A vivência com turmas heterogêneas, incluindo alunos com TEA, surdos sem intérprete de Libras e imigrantes haitianos, permitiu perceber, que a diversidade não constitui um obstáculo, mas sim uma oportunidade para práticas pedagógicas inovadoras e significativas. Essa perspectiva se consolida ao valorizar os saberes e experiências dos educandos, reforçando o papel do docente na construção de uma educação inclusiva e contextualizada.

As atividades desenvolvidas, como oficinas de leitura e escrita, atividades de oralidade, jogos educativos, dinâmicas de grupo e acompanhamento individualizado, demonstraram que o envolvimento dos alunos na escolha de temas, na confecção de materiais e na organização do espaço fortalece o protagonismo estudantil e a autoestima, evidenciando a perspectiva freireana de valorização da experiência do educando. O entusiasmo observado durante os ensaios e a realização da feira cultural mostrou que mesmo os estudantes inicialmente tímidos ou receosos puderam se superar, interagir com os colegas e perceber sua capacidade de contribuir ativamente para o processo educativo, reforçando essa ideia de aprendizado significativo defendida por Arroyo, que ressalta a importância da observação.

A aplicação de métodos lúdicos, como bingos de caça a sílabas, jogos em tablets, atividades de formação de frases a partir de figuras e dinâmicas coletivas, mostrou-se eficaz na consolidação de habilidades de leitura, escrita e matemática, ao mesmo tempo em que estimulou a cooperação, a empatia e a inclusão, evidenciando a perspectiva freireana de aprendizagem significativa. As atividades individuais e adaptadas, aliadas à avaliação contínua do letramento, garantiram acompanhamento personalizado e reforço pedagógico, permitindo registrar pequenas conquistas que geraram grande motivação nos alunos.



Os resultados obtidos reforçam a perspectiva freiriana de que a educação deve ser um ato de liberdade e diálogo, no qual o estudante é sujeito ativo da construção do saber. O engajamento e o protagonismo aumentam significativamente quando as ações educativas valorizam suas experiências de vida, interesses e culturas, como evidenciados na feira cultural, que proporcionou aos alunos a oportunidade de compartilhar elementos de suas trajetórias e identidade cultural.

A experiência também evidencia a importância da formação docente contínua e da implementação de políticas públicas que promovam recursos, acessibilidade e suporte pedagógico para lidar com a heterogeneidade das turmas, fortalecendo a prática educativa Freireana.

Por fim, a prática docente na EJA requer não apenas conhecimento técnico-pedagógico, mas também postura ética, sensibilidade, criatividade e comprometimento com a formação integral do estudante. A experiência aponta para a necessidade de novas pesquisas que aprofundem metodologias de ensino inclusivas, estratégias de alfabetização e intervenção pedagógica contextualizada. Tais estudos podem fortalecer o diálogo entre teoria e prática e consolidar a educação como instrumento de emancipação social e pessoal, respeitando e valorizando a experiência dos educandos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação e cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e inclusão: práticas e fundamentos**. São Paulo: Cortez, 2000.



## PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM TEA: UM ESTUDO DE CASO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO SÃO LUÍS - MA

SILVA, Ivonete Rodrigues Lopes da<sup>1</sup>

GAMA, Elisângela Santos<sup>2</sup>

RODRIGUES, Hirlã Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** A educação inclusiva busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, respeitando suas necessidades educacionais e promovendo a participação de todos no processo educativo. Conforme discutem Mantoan (2006/2007) e Mendes (2015), a efetivação da inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, no planejamento educacional e na formação docente. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI) configura-se como um instrumento pedagógico importante para organizar estratégias de ensino voltadas ao atendimento das especificidades dos estudantes. Este estudo tem como objetivo investigar como ocorre a implementação do PEI no processo de inclusão escolar de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública municipal de São Luís, Maranhão. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e foi desenvolvida por meio de estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por

- 1 Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professora Efetiva do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, *Campus* São Luís (Paulo VI), [ivonetelopes@professor.uema.br](mailto:ivonetelopes@professor.uema.br)
- 2 Graduada em Matemática Licenciatura, Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Universidade Estadual do Maranhão, *Campus* São Luís (Paulo VI), [elisangelagamax@gmail.com](mailto:elisangelagamax@gmail.com)
- 3 Graduando em Letras Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão, *Campus* São Luís (Paulo VI), [hirlansilva.professor@gmail.com](mailto:hirlansilva.professor@gmail.com)



meio de entrevista semiestruturada com a responsável pelo estudante. Os resultados indicaram que, apesar da inserção do aluno no ambiente escolar, observamos limitações no atendimento de suas necessidades educacionais, como ausência do PEI, falta de adaptações curriculares e acompanhamento pedagógico especializado. Esses resultados indicam a necessidade de planejamento pedagógico estruturado e maior apoio institucional para garantir a efetivação da inclusão escolar.

**Palavras-chave:** educação especial; transtorno do espectro autista; práticas pedagógicas; escola pública.

**Abstract:** Inclusive education seeks to ensure access, retention, and learning for students who are the target audience of Special Education in regular schools, respecting their educational needs and promoting the participation of all in the educational process. As discussed by Mantoan (2006/2007) and Mendes (2015), the implementation of school inclusion requires changes in teaching practices, educational planning, and teacher training. In this context, the Individualized Education Plan (IEP) is an important pedagogical tool for organizing teaching strategies aimed at meeting the specific needs of students. This study aims to investigate how the IEP is implemented in the school inclusion process of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a public municipal school in São Luís, Maranhão. The research was characterized as qualitative and developed through a case study. Data collection was done through a semi-structured interview with the student's guardian. The results indicated that, despite the student's inclusion in the school environment, there were limitations in meeting their educational needs, such as the absence of an IEP, lack of curricular adaptations, and specialized pedagogical support. These results indicate the need for structured pedagogical planning and greater institutional support to ensure the effectiveness of school inclusion.

**Keywords:** special education; autism spectrum disorder; teaching practices; public school.





## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira, o atendimento às pessoas com deficiência foi marcado por processos de exclusão, invisibilidade social e concepções essencialistas que as afastam dos espaços escolares comuns. Durante muito tempo, predominou a ideia de que esses alunos deveriam ser educados de forma separada ou, em muitos casos, sequer eram considerados aptos à escolarização, revelando um passado atravessado por práticas segregadoras e pela negação do direito à educação.

Nesse sentido, a educação é um direito fundamental garantido a todos os cidadãos, sendo dever do Estado e da família assegurar condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Essa compreensão exige refletir sobre as diferentes concepções pedagógicas que orientam o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, distinguindo Educação Especial — modalidade de ensino com recursos especializados — de Educação Inclusiva, paradigma que defende a escolarização conjunta de todos, respeitando diferenças e garantindo igualdade de oportunidades.

A inclusão escolar resulta de transformações sociais e políticas que demandam sistemas educacionais equitativos, valorizando as diferenças.

Para Mantoan (2007, p. 320):

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. A inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial regular. Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem e crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

Dessa forma, discute-se o papel da Educação Especial na perspectiva inclusiva, com ênfase no Plano Educacional Individualizado (PEI), instrumento colaborativo entre escola, família e profissionais que organiza



objetivos, adaptações curriculares e recursos para necessidades específicas. Normativamente, o PEI é dever institucional (diretrizes da educação inclusiva brasileira), central para acesso, participação e aprendizagem.

Apesar dos avanços, os desafios persistem: práticas uniformizadoras, formação docente insuficiente e limitações estruturais. O presente estudo tem como objetivo investigar como ocorre, na prática, a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) no processo de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública.

A investigação orienta-se pela seguinte questão norteadora: Como o PEI se concretiza — ou não — no processo de inclusão escolar de estudantes com TEA no contexto da escola pública?

Para atender a esse propósito, parte-se da hipótese de que a implementação deste instrumento ocorre de forma parcial ou limitada, em razão de fatores institucionais, pedagógicos e estruturais que interferem na efetivação de práticas educacionais inclusivas.

O corpus empírico da pesquisa é composto por uma participante responsável por um estudante com TEA que apresenta limitações comunicativas. A escolha foi intencional, considerando sua experiência no acompanhamento do processo de inclusão escolar e da implementação — ou ausência — de estratégias pedagógicas como o PEI. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, buscando compreender percepções e desafios da inclusão, justificada pelo relato inicial da responsável: “ele conversa só com ela, o pai e a irmã”, indicando possíveis falhas na efetivação do PEI.

## **1.2 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

No contexto da educação especial brasileira, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento pedagógico fundamental para garantir o direito à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O documento organiza estratégias pedagógicas e adaptações curriculares voltadas às necessidades do aluno, sem afastá-lo do contexto da sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o atendimento educacional especializado deve ocorrer articulado à escolarização na classe comum, o que pressupõe planejamento pedagógico



individualizado. Além disso, o Decreto nº 12.686/2025, ao atualizar o Decreto nº 6.571/2008 e incorporar princípios da Declaração de Salamanca (1994), reforça a garantia da educação inclusiva e amplia o acesso e a permanência desses estudantes no sistema educacional.

Embora a legislação brasileira detém base legal avançada sobre o ato de incluir um estudante com necessidades especiais, a aplicação dessas políticas ainda ocorre de forma desigual nas redes de ensino, audazmente citamos a rede pública de ensino. Prieto *et al.* (2018) apontam que, embora haja avanços nas políticas de inclusão escolar no Brasil, a garantia de matrícula do estudante público-alvo da educação especial não assegura, por si só, condições pedagógicas adequadas para sua participação e aprendizagem no contexto escolar.

Outro desafio refere-se à dificuldade de integração entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula comum. Em muitas escolas da rede pública, o trabalho do professor do AEE ocorre de forma isolada, com pouca comunicação e ausência de planejamento colaborativo entre os docentes, o que compromete a construção de estratégias pedagógicas individualizadas. Nesse contexto, embora o PEI seja um instrumento importante para organizar adaptações curriculares, sua implementação ainda enfrenta desafios, e a garantia de matrícula do estudante público-alvo da educação especial não assegura, por si só, sua participação efetiva nas práticas pedagógicas.

Assim, a construção de práticas inclusivas exige não apenas dispositivos legais, mas também mudanças na organização escolar, no planejamento pedagógico e na atuação coletiva dos profissionais da educação, com apoio do Estado para sua efetivação. Nesse contexto, compreender como o PEI é elaborado e aplicado na escola torna-se fundamental para analisar os limites e possibilidades da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na rede pública.

### 1.3 FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DA PRÁTICA INCLUSIVA

Embora o ordenamento jurídico brasileiro assegure o acesso à educação inclusiva e preveja instrumentos como o PEI, sua implementação efetiva depende da formação docente e das condições de trabalho nas escolas. Para



que o estudante participe ativamente do processo educativo, é necessário que o corpo escolar esteja preparado para acolhê-lo, com professores capacitados e estrutura adequada para atender às suas necessidades.

A formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional e reflexão sobre a prática pedagógica. O Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a formação continuada dos professores; entretanto, ainda persistem desafios como a falta de profissionais especializados, a superlotação das salas de aula e a insuficiência de recursos, evidenciando a distância entre a legislação e a realidade escolar.

Entre os desafios da educação inclusiva destaca-se a sobrecarga docente. Mendes, Cia e Cabral (2015) apontam que os limites estruturais da escola pública fazem com que o professor acumule múltiplas responsabilidades, enquanto Mantoan (2007) destaca que a cultura escolar padronizada dificulta o reconhecimento das diferenças.

Assim, a efetivação da inclusão não depende apenas de leis ou instrumentos como o PEI, mas também de condições reais no cotidiano escolar, como melhores estruturas e organização pedagógica que garantam não só o acesso, mas também a participação e aprendizagem dos estudantes.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo investiga como ocorre, na prática, a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) na inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública municipal de São Luís, Maranhão.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, voltada à compreensão de experiências e percepções sobre o processo de inclusão escolar em seu contexto real. Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa permite compreender fenômenos inseridos no contexto educacional, enquanto Yin (2015) define o estudo de caso como uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo em profundidade em seu contexto de mundo real.

O corpus empírico da pesquisa é constituído pela responsável legal do estudante com TEA, matriculado em escola pública municipal de São



Luís/MA, selecionada de forma intencional devido ao seu acompanhamento direto da trajetória escolar do aluno. Essa participação atua como informante mediadora, considerando as limitações comunicativas do estudante.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com perguntas organizadas em temas relacionados à inclusão escolar, participação pedagógica e estratégias educacionais. A entrevista foi gravada com autorização da participante, garantindo anonimato e uso para fins acadêmicos.

Os dados foram analisados por meio de análise narrativa das falas, identificando categorias como comunicação, participação escolar, estratégias pedagógicas e desafios institucionais, assegurando sigilo e participação voluntária.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados foram construídos a partir da análise qualitativa de entrevista com a responsável legal de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e mutismo seletivo, matriculado no 8º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís (MA). Os primeiros sinais foram percebidos na infância, por volta dos quatro anos, principalmente pela dificuldade de interação social e pelo isolamento em sala de aula. Segundo a responsável, “ele não conversa com ninguém, só fala com o pai, a mãe e a irmã”, evidenciando limitações nas interações sociais desde os primeiros anos escolares.

O TEA é caracterizado por prejuízos persistentes na comunicação social e na interação, conforme descrito no DSM-5 TR (2022). No caso analisado, observa-se que as dificuldades comunicativas permanecem na adolescência, impactando tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento socioemocional.

#### **3.1 INEXISTÊNCIA DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)**

Um dos principais achados da pesquisa refere-se à inexistência do Plano Educacional Individualizado (PEI). A responsável declarou não ter participado de qualquer processo de elaboração de planejamento pedagógico





específico, bem como relatou ausência de adaptações curriculares e metas individualizadas. Conforme outro relato: “não, não participei e ele também não tem” (entrevistada).

O PEI é um instrumento que organiza práticas pedagógicas voltadas ao estudante público-alvo da educação especial. Segundo Mantoan (2006), a inclusão exige reorganização da escola e planejamento pedagógico que considere as singularidades do aluno, sendo construído de forma coletiva entre professores, equipe escolar e família, conforme os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A inexistência do PEI configura um elemento crítico, considerando que o planejamento educacional individualizado constitui instrumento essencial para a efetivação da educação inclusiva. O inciso IV, do art. 28 da Lei nº 13.146 do Estatuto da Pessoa com Deficiência de 6 de julho de 2015, estabelece a obrigatoriedade práticas pedagógicas inclusivas e adaptações razoáveis, o que pressupõe a organização sistemática do ensino conforme as necessidades do estudante.

Nesse sentido, a ausência do PEI indica não apenas uma lacuna pedagógica, mas também o não cumprimento integral das diretrizes legais voltadas à inclusão escolar.

A análise das falas da participante evidencia divergências entre as garantias legais previstas na legislação brasileira e a realidade educacional vivenciada pelo estudante. Para sistematizar essa comparação, apresenta-se o Quadro 1, que relaciona os elementos constitutivos do Plano Educacional Individualizado com os dados obtidos na pesquisa.



**Quadro 01. Plano Educacional Individualizado: previsão legal e realidade observada no estudo de caso.**

| Elementos do PEI                                       | Fundamentação na legislação brasileira                                                                                                                               | Evidências do estudo de caso                                                                |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Planejamento</b><br>Educacional<br>Individualizado  | <b>Brasil (2015)</b> - Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de inclusão), art. 28, que assegura planejamento educacional inclusivo conforme a necessidade do estudante | <b>Responsável</b> relata inexistência do PEI formalizado pela escola                       |
| <b>Participação</b> da família no processo educacional | <b>Brasil (1996)</b> - Lei nº 9.394/1996 (LDB) art. 12 e art. 13, que prevê articulação entre escola e família                                                       | <b>Família</b> não ter participou da elaboração de planejamento pedagógico individual       |
| <b>Adaptações</b> curriculares                         | <b>Brasil (2008)</b> - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta <b>flexibilizações</b> pedagógicas                   | <b>Não</b> foram identificadas adaptações curriculares sistematizadas                       |
| <b>Profissional</b> de apoio escolar                   | <b>Brasil (2015)</b> - Lei nº 13.146/2015, art. 28, que garante apoio necessário à inclusão                                                                          | <b>Ausência</b> de profissional de apoio educacional especializado                          |
| <b>Monitoramento</b> e revisão                         | <b>Brasil (2008)</b> - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta flexibilizações pedagógicas                          | <b>Não</b> há registro de acompanhamento ou revisão sistemática das intervenções pedagógico |

**Fonte:** Elaboração dos autores (2026).

O Quadro 1 evidência discrepâncias significativas entre as garantias legais previstas na legislação educacional brasileira e a realidade vivenciada pelo estudante investigado. Observa-se que elementos centrais do Plano Educacional Individualizado – como a elaboração, participação familiar, adaptações curriculares e acompanhamento sistemático -- não se materializam no contexto escolar analisando, revelando desafios estruturais na efetivação das políticas de educação inclusiva.

### **3.2 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

A entrevista possibilitou compreender aspectos do acompanhamento pedagógico do estudante no ambiente escolar e os desafios do processo de



inclusão. Segundo o relato da responsável, embora ele frequente a escola e participe das atividades, ainda apresenta dificuldades de interação social e em algumas dinâmicas coletivas em sala de aula. Esses aspectos evidenciam que a inclusão escolar exige não apenas o acesso à escola, mas também condições que favoreçam sua participação efetiva nas atividades educacionais.

Nesse sentido, a responsável relatou uma situação vivenciada pelo estudante que mostra desafios presentes no processo de socialização no ambiente escolar. Conforme seu relato, “teve um dia que ele chegou em casa triste, chorando, porque a professora mandou que os colegas formassem em equipes e ninguém colocou ele na equipe.”

Esse tipo de situação demonstra como as dificuldades de interação social podem impactar a experiência de estudantes com TEA, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a participação coletiva, o respeito às diferenças e a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Além das dificuldades mencionadas, o relato da responsável também permite compreender a relação do estudante com a escola.

Ao ser questionada sobre o interesse do filho pelo ambiente escolar, a entrevistada se emocionou ao afirmar que ele demonstra gostar de frequentar a escola, pois associa esse espaço a momentos de alegria e convivência. Em suas palavras “ele gosta, ele gosta. Para ele acho que é uma diversão... ir para a escola já é uma rotina dele.”

Esse relato reforça a importância da escola como um espaço de socialização, aprendizagem e desenvolvimento, especialmente para estudantes com transtorno do espectro autista, que podem encontrar nesse ambiente oportunidades significativas de interação e construção de vínculos.

Além disso, a entrevista revelou aspectos relacionados à comunicação entre a família e a escola no acompanhamento do estudante. Segundo a responsável, a instituição demonstra abertura para ouvir as sugestões apresentadas pela família; entretanto, muitas das demandas acabam não sendo atendidas em razão da ausência de profissionais especializados.

Conforme relatado, “a escola sempre escuta, mas fala que a rede municipal não dá esse apoio, pois há muitas crianças autistas e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) não consegue atender todas.” O trecho evidencia que, apesar do diálogo entre família e escola, ainda existem dificuldades estruturais relacionadas à falta de suporte institucional e de profissionais especializados.



Diante disso, percebe-se que a inclusão escolar vai além da matrícula do estudante na escola regular, exigindo planejamento pedagógico e estratégias que favoreçam sua participação. Nesse contexto, instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI) tornam-se fundamentais para orientar o trabalho pedagógico e atender às necessidades do estudante com TEA.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos dados mostrou que, embora o estudante esteja inserido no ambiente escolar e demonstre interesse em frequentar a escola, ainda existem limitações no atendimento de suas necessidades educacionais, especialmente relacionadas às dificuldades de interação social, que afetam sua participação em atividades coletivas.

Além disso, foi identificada a inexistência do Plano Educacional Individualizado (PEI), bem como a ausência de adaptações curriculares e de acompanhamento pedagógico especializado, evidenciando fragilidades na organização das práticas voltadas ao estudante público-alvo da Educação Especial.

A investigação também demonstrou que, apesar da existência de diálogo entre família e escola, fatores institucionais e estruturais, como a limitação de profissionais especializados e o suporte insuficiente da rede de ensino, interferem na implementação de práticas educacionais que atendam de forma adequada às necessidades do estudante. Essa realidade evidencia um distanciamento entre as garantias previstas na legislação educacional brasileira e as condições concretas observadas no cotidiano escolar analisado.

Nesse contexto, os resultados obtidos permitem compreender que a inclusão escolar não se limita ao acesso ou à permanência do estudante na escola regular. A efetivação desse direito exige condições pedagógicas que favoreçam sua participação no processo de aprendizagem, garantindo oportunidades reais de desenvolvimento acadêmico e social.

Dessa forma, os achados deste estudo reforçam a importância da implementação de instrumentos pedagógicos como o Plano Educacional Individualizado, bem como da ampliação de políticas de formação docente e de suporte institucional às escolas. Tais medidas são fundamentais para que a educação inclusiva se concretize como prática pedagógica capaz de assegurar o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.



## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, Políticas e Práticas em Educação**. Espanha, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 26 fev. 2026.

MENDES, Enicéia, Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo, S. A. (Org.). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores**





em Educação Especial. São Carlos: Marquezine & Manzini, Marília: ABPEE, 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; BRITO, Fábio Bezerra de; ANDRIOLI, Mary Grace Pereira (org.). **Políticas de Educação Especial**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



## ESTUDO INICIAL DE APLICAÇÕES DE MACHINE LEARNING EM E-LEARNING: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

NASCIMENTO, Riquelmi<sup>1</sup>

VIEIRA, Grazielle<sup>2</sup>

CALDERON, Ivanilse<sup>3</sup>

**Resumo:** O uso de plataformas de e-learning tem ampliado o acesso à educação, exigindo soluções capazes de atender à diversidade de perfis dos estudantes. Nesse contexto, o uso de técnicas de Machine Learning associado a interfaces adaptativas tem se destacado como estratégia para promover a personalização da aprendizagem e melhorar a experiência do utilizador. Este estudo apresenta um Mapeamento Sistemático da Literatura com o objetivo de identificar como essas tecnologias têm sido aplicadas no contexto educacional, com foco no apoio ao utilizador. A pesquisa adotou uma abordagem de busca manual em anais da Conferência CONNECTech 2025, sendo analisados 26 artigos e selecionados 9 estudos relevantes. Os resultados indicam a predominância de abordagens voltadas à personalização de conteúdo, seguidas pela adaptação da navegação e reorganização da interface. Observou-se que essas estratégias contribuem para o aumento do engajamento e da satisfação dos utilizadores, embora a maioria dos estudos não apresente validações empíricas robustas da experiência do utilizador. Além disso, aspectos éticos, como viés algorítmico e qualidade dos dados, ainda são pouco explorados. Conclui-se que, apesar dos avanços, existem

1 Graduando em Sistemas para Internet, Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, [riquelmeneves998@gmail.com](mailto:riquelmeneves998@gmail.com)

2 Graduanda em Sistemas para Internet, Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, [sofiaaguiaarff@gmail.com](mailto:sofiaaguiaarff@gmail.com)

3 Doutora em Informática, Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, [ivanilse.calderon@ifro.edu.br](mailto:ivanilse.calderon@ifro.edu.br)



lacunas importantes relacionadas à avaliação e à responsabilidade no uso dessas tecnologias, indicando a necessidade de estudos mais consistentes e centrados no utilizador.

**Palavras-chave:** *e-learning; machine learning; interfaces adaptativas.*



## 1 INTRODUÇÃO

A utilização de plataformas de *e-learning* tem ampliado o acesso à educação e promovido maior flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, a diversidade de perfis dos estudantes, incluindo diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de conhecimento e estilos cognitivos, impõe desafios significativos à eficácia desses ambientes virtuais. Nesse contexto, a personalização do aprendizado surge como um fator essencial para promover maior engajamento, retenção e desempenho acadêmico (Oboko; Maina, 2016; Sharma, 2022).

O *Machine Learning* (ML), enquanto subcampo da Inteligência Artificial, possibilita a análise de grandes volumes de dados gerados pelas interações dos utilizadores em plataformas educacionais. A partir desses dados, algoritmos podem identificar padrões comportamentais, prever necessidades e apoiar a adaptação dinâmica de conteúdos e interfaces (Zhou, 2021; Santos, 2021). Quando integrado a interfaces adaptativas, o ML contribui para a otimização da Experiência do Utilizador (UX), tornando a interação mais eficiente, personalizada e centrada no estudante (Miraz; Ali, 2021; Todì, 2021).

A literatura aponta a predominância de algoritmos de classificação e agrupamento nesse contexto. Técnicas como Random Forest, Support Vector Machines, Naive Bayes e K-means são frequentemente empregadas para categorizar perfis de utilizadores e personalizar conteúdos (Silva, 2022). Essas abordagens também são observadas em outros domínios, como o teste de software (Santos, 2021; Melchior, 2023; Pereira; Costa, 2022).

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é realizar um Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL) sobre o uso de ML em interfaces adaptativas aplicadas ao *e-learning* nos anais da Conferência de Tecnologia do ICET (CONNECTech 2025). A escolha dessa fonte justifica-se por sua relevância no contexto de pesquisas emergentes em tecnologia e por sua inserção na região Norte do Brasil, permitindo evidenciar a produção científica desenvolvida nesse contexto, com foco na melhoria da experiência do usuário.

## 2 METODOLOGIA

Este MSL adotou uma estratégia de busca manual, conduzida de forma estruturada e orientada por critérios explícitos de seleção, em substituição



às buscas automatizadas. Wohlin (2014) destaca que estratégias manuais podem complementar ou substituir buscas automáticas quando há necessidade de maior controle sobre o *corpus*, especialmente em estudos com bases reduzidas e bem delimitadas.

A execução do estudo ocorreu de forma sistemática e controlada, garantindo a rastreabilidade das etapas e a consistência dos resultados obtidos (Figura 1).

Inicialmente, foi realizada a leitura integral dos artigos selecionados, seguida da organização das informações relevantes em categorias previamente definidas, como objetivo do estudo, técnicas de ML utilizadas, tipo de aplicação e forma de apoio ao usuário.

Figura 1. Fases da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Posteriormente, os dados foram analisados de maneira comparativa, permitindo identificar padrões, tendências e lacunas na literatura. As etapas do processo metodológico são apresentadas nas seções seguintes, detalhando os procedimentos adotados em cada fase do mapeamento. A seguir apresentamos as cinco fases do estudo: definição das questões de pesquisa, estratégia de busca, seleção dos estudos, extração dos dados e síntese dos resultados.





## 2.1 PLANEJAMENTO DO ESTUDO

### 2.1.1 QUESTÕES DE PESQUISA

Para orientar a condução do estudo, foram definidas as seguintes Questões de Pesquisa (QP): **QP1:** Quais técnicas de *Machine Learning* são mais utilizadas para personalizar interfaces em plataformas de *e-learning*? **QP2:** Quais são os impactos, desafios e lacunas relacionados ao uso de *Machine Learning* em interfaces adaptativas no contexto do *e-learning*?

## 2.2 ESTRATÉGIA DE BUSCA

A busca foi realizada manualmente, com foco nos anais da Conferência CONNECTech, considerando publicações recentes no período de 2024 a 2025. Esse recorte temporal foi adotado com o objetivo de identificar tendências emergentes e lacunas atuais na produção científica nacional sobre o tema. A escolha por fontes nacionais e por um período recente justifica-se pela necessidade de compreender o estado atual das pesquisas e das aplicações em desenvolvimento no contexto brasileiro, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias inteligentes no apoio ao utilizador.

## 2.3 SELEÇÃO DAS PUBLICAÇÕES

Para a seleção das publicações identificadas, foram definidos critérios de inclusão e exclusão.

Os critérios de inclusão (CI) foram:

- CI1: estudos que utilizem *Machine Learning* para personalização em *e-learning* ou interfaces adaptativas;
- CI2: trabalhos que analisem o impacto na experiência do utilizador (UX); CI3: publicações em português ou inglês, com acesso completo;
- CI4: artigos, dissertações ou teses com aplicações práticas ou modelos teóricos voltados ao *e-learning*.

Os critérios de exclusão (CE) foram:



- CE1: estudos que não envolvam *Machine Learning* ou não tratem de *e-learning*; CE2: trabalhos sem foco em experiência do utilizador ou interfaces adaptativas;
- CE3: pesquisas fora do contexto educacional, como saúde, comércio ou indústria.

O processo de seleção foi realizado em duas etapas. Na primeira etapa (1º filtro), realizou-se a leitura do título, palavras-chave e resumo de cada publicação, sendo selecionados os estudos que atendiam a pelo menos um critério de inclusão. Na segunda etapa (2º filtro), procedeu-se à leitura completa dos trabalhos selecionados, aplicando-se rigorosamente os critérios de inclusão e exclusão para definição final dos estudos analisados.

## 2.4 EXTRAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na fase de extração de dados, cada estudo primário selecionado foi analisado de forma sistemática, utilizando um formulário padronizado contendo as seguintes categorias: título do trabalho, autores, ano, contexto, objetivo, público-alvo, justificativa metodologia e resultados alcançados. Essa organização permitiu identificar e comparar como os estudos aplicam técnicas de *ML* e interfaces adaptativas para personalizar o *e-learning* e apoiar a experiência do usuário.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram selecionados oito estudos primários para análise no contexto deste MSL. As publicações concentram-se majoritariamente no período de 2024 a 2025 (Quadro 1) refletindo o interesse recente da comunidade científica brasileira em soluções de *e-learning* personalizado baseadas em *ML* e interfaces adaptativas.

Em relação às técnicas de *ML* utilizadas, observou-se a predominância de algoritmos de classificação e agrupamento, com destaque para métodos supervisionados aplicados à identificação de perfis de estudantes e à recomendação de conteúdos. Técnicas como *Random Forest*, *Support Vector Machines* e *K-means* foram recorrentes, sendo empregadas principalmente



para personalização de materiais didáticos e adaptação de interfaces conforme o comportamento do utilizador.

**Quadro 1. Publicações selecionadas**

| ID | Título do Trabalho                                                                                                                      | Autores                                                                                     | Ano         |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 1  | <b>Interfaces Adaptativas: Explorando Algoritmos de Aprendizado de Máquina para a Personalização de Experiências do Usuário</b>         | <b>Silva, F. W. G.; Alegria, R. C. S.; Silva, L. S. X.; Rodrigues, A. A. O.</b>             | <b>2025</b> |
| 4  | <b>Engenharia de Requisitos para o Desenvolvimento de Chatbots Inteligentes</b>                                                         | <b>Silva, A. C.; Oliveira, K. R.; Rodrigues, A. A. O.</b>                                   | <b>2025</b> |
| 5  | <b>Análise de Redes Móveis para Predição de Mapas de Calor por meio de Técnicas de Aprendizado de Máquina</b>                           | <b>Rocha, E. B.; Valente, M. É. L.; Silva, V. J.</b>                                        | <b>2025</b> |
| 6  | <b>Aprendizado de Máquina Aplicado ao Teste de Software</b>                                                                             | <b>Santos, V. M. L.; Santos, L. E. M.; Passos, O. M.</b>                                    | <b>2025</b> |
| 7  | <b>Protocolo de Mapeamento Sistemático para Identificar Sistemas Inteligentes de Notificação para Apoio ao Tratamento Medicamentoso</b> | <b>Brandão, F. D.; Fragata, T. H. G.; Neta, E. B. C.; Silva, V. J.; Rodrigues, A. A. O.</b> | <b>2024</b> |
| 8  | <b>Awyato: Assistente e Tradutor Indígena</b>                                                                                           | <b>Taguchi, G. O.; Sena, M. A.</b>                                                          | <b>2025</b> |
| 9  | <b>Investigando o Viés em Deep Learning para Classificação de Gênero e Raça: Um Estudo Comparativo com ConvNeXt</b>                     | <b>Coelho, G. G. O.; Lima, T. P. O.; Baba, L. G.</b>                                        | <b>2025</b> |

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

. No que se refere às estratégias de adaptação, a maioria dos estudos analisados concentra-se na personalização de conteúdo, seguida pela adaptação da interface de navegação e pela reorganização dinâmica de elementos visuais. Essas abordagens demonstram potencial para melhorar o engajamento e a satisfação dos estudantes, embora nem sempre sejam acompanhadas de avaliações empíricas sistemáticas da experiência do usuário (Quadro 2).

**Quadro 2. Publicações selecionadas**

| <b>Categoria</b>                                   | <b>Aspectos Identificados</b>              | <b>Evidências nos Estudos</b>  | <b>Implicações</b>                                             |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <b>Estratégias de adaptação</b>                    | <b>Personalização de conteúdo</b>          | <b>Estratégia predominante</b> | <b>Aumenta</b> engajamento e adequação ao perfil do utilizador |
|                                                    | <b>Adaptação da navegação</b>              | <b>Frequente</b>               | <b>Melhora</b> a usabilidade e fluidez da interação            |
|                                                    | <b>Reorganização de elementos visuais</b>  | <b>Moderada</b>                | <b>Ajusta</b> a interface conforme comportamento do utilizador |
| <b>Avaliação da experiência do utilizador (UX)</b> | <b>Avaliações empíricas formais</b>        | <b>Pouco frequentes</b>        | <b>Falta</b> de validação robusta dos sistemas                 |
|                                                    | <b>Uso de métricas de usabilidade</b>      | <b>Limitado</b>                | <b>Dificulta</b> comparação entre estudos                      |
|                                                    | <b>Avaliação qualitativa</b>               | <b>Predominante</b>            | <b>Resultados</b> menos generalizáveis                         |
|                                                    | <b>Inferência por desempenho acadêmico</b> | <b>Frequente</b>               | <b>Não</b> reflete diretamente a UX                            |
| <b>Questões éticas</b>                             | <b>Viés algorítmico</b>                    | <b>Pouco explorado</b>         | <b>Risco</b> de decisões injustas                              |
|                                                    | <b>Transparência dos modelos</b>           | <b>Limitada</b>                | <b>Dificulta</b> compreensão e confiança do utilizador         |
|                                                    | <b>Qualidade dos dados</b>                 | <b>Pouco discutida</b>         | <b>Impacta</b> diretamente o desempenho dos modelos            |
|                                                    | <b>Exclusão de perfis de utilizadores</b>  | <b>Raramente abordada</b>      | <b>Pode</b> comprometer a equidade dos sistemas                |

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Os resultados evidenciam que a comunidade científica tem priorizado estratégias de personalização centradas principalmente na adaptação de conteúdo, complementadas por ajustes na navegação e na interface visual. Essas abordagens demonstram potencial para melhorar o engajamento e a satisfação dos utilizadores, embora sua eficácia nem sempre seja validada por meio de métodos empíricos rigorosos.

Por fim, aspectos éticos ainda são pouco explorados, especialmente no que se refere ao viés algorítmico, à transparência dos modelos e à qualidade dos dados. Essa lacuna indica a necessidade de abordagens mais integradas, que considerem não apenas a eficiência dos sistemas, mas também sua equidade e responsabilidade.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou um MSL sobre o uso de ML em interfaces adaptativas no e-learning. Os resultados indicam a predominância de estratégias de personalização de conteúdo, com menor foco na adaptação da navegação e da interface. Embora essas abordagens contribuam para o engajamento dos utilizadores, a maioria dos estudos não apresenta validação empírica consistente da experiência do utilizador. Também foram identificadas lacunas relacionadas à avaliação da UX e à consideração de aspectos éticos, como viés algorítmico e qualidade dos dados. Como trabalhos futuros, recomenda-se a realização de estudos empíricos com utilizadores e a ampliação do escopo de análise para outras fontes, visando fortalecer as evidências sobre o uso dessas tecnologias no contexto educacional.

## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho Zona Norte, pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa, por meio do Edital nº 145/2025/PVZN - CGAB/IFRO, de 05 de agosto de 2025 e ao grupo de pesquisa GPComp, pelo suporte científico, discussões e contribuições ao longo da realização deste trabalho..

## REFERÊNCIAS

BUOLAMWINI, Joy; GEBRU, Timnit. Gender shades: intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. In: **Proceedings of the Conference on Fairness, Accountability, and Transparency**. 2018.

COELHO, Gregory G. O. Investigating bias in deep learning models. **Journal of Artificial Intelligence Research**, 2024.

HUSSAIN, A. User experience evaluation in adaptive systems. **Human-Computer Interaction**, 2018.

MEHRABI, Ninareh et al. A survey on bias and fairness in machine learning. **ACM Computing Surveys**, 2021.





MELCHIOR, Vinicius. Machine learning applied to software testing. **Software Quality Journal**, 2023.

MIRAZ, Mahdi; ALI, Mohammed. Adaptive user interfaces and personalization. **Education and Information Technologies**, 2021.

OBOKO, Robert; MAINA, Elijah. Personalized e-learning systems using machine learning. **International Journal of Education and Development**, 2016.

OLIVEIRA, Pedro; LIMA, André. Engenharia de requisitos para o desenvolvimento de chatbots inteligentes. In: **Anais da Sociedade Brasileira de Computação**, 2023.

PEREIRA, Lucas; COSTA, Rafael. Aprendizado de máquina aplicado ao teste de software. **Journal of Software Engineering**, 2022.

ROCHA, Evelim Bacury. Análise de redes móveis para predição de mapas de calor. In: **Anais da Sociedade Brasileira de Computação**, 2024.

SANTOS, Vinicius. Machine learning in software engineering. **Journal of Systems and Software**, 2021.

SHARMA, Ankit. Machine learning approaches in e-learning personalization. **Education and Information Technologies**, 2022.

SILVA, Felipe. Interfaces adaptativas com machine learning. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 2022.

SILVA, João; SANTOS, Marcos. Interfaces adaptativas: explorando algoritmos de aprendizado de máquina para a personalização de experiências do utilizador. In: **Anais da Sociedade Brasileira de Computação**, 2024.

SOUZA, Lucas; RIBEIRO, Thiago. Investigando o viés em deep learning para classificação de gênero e raça: um estudo comparativo com ConvNeXt. **IEEE Access**, 2024.

TODI, Kashyap. Adaptive interfaces in human-computer interaction. **ACM Computing Surveys**, 2021.

VANDERDONCKT, Jean. Model-driven engineering of adaptive user interfaces. **Interacting with Computers**, 2019.



ZHOU, Zhi-Hua. **Machine learning**. Springer, 2021.

WOHLIN, Claes. Guidelines for snowballing in systematic literature studies. 2014.



## FORMAÇÃO INTEGRAL E EQUIDADE EDUCACIONAL: IMPACTOS DO PROGRAMA PARTIU IF NO CAMPUS PORTO VELHO ZONA NORTE

BIDÁ, Gabriel<sup>1</sup>  
CALDERON, Ivanilse<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo apresenta a análise dos impactos educacionais do Programa Partiu IF nas turmas de 2025 do Campus Porto Velho Zona Norte. Trata-se de uma iniciativa do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, com o objetivo de enfrentar desigualdades étnico-raciais na educação. O programa é direcionado a estudantes do 9º ano do ensino fundamental da rede pública, prioritariamente negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A metodologia adotada consistiu na aplicação de questionário estruturado aos estudantes participantes. Os resultados evidenciam melhoria no desempenho acadêmico, aumento da autoconfiança e maior preparação para o ensino médio. Observou-se também fortalecimento do vínculo institucional e ampliação das perspectivas acadêmicas. As ações pedagógicas, incluindo oficinas, palestras e visitas técnicas, contribuíram para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Os dados institucionais indicam elevada taxa de certificação e participação em processos seletivos. Conclui-se que o programa apresenta impacto positivo na formação integral

1 Graduação em Sistemas de Informação, Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, [gabriel.bida@ifro.edu.br](mailto:gabriel.bida@ifro.edu.br)

2 Doutora em Informática, Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, [ivanilse.calderon@ifro.edu.br](mailto:ivanilse.calderon@ifro.edu.br)



dos estudantes, constituindo-se como estratégia relevante para a promoção da equidade educacional.

**Palavras-chave:** equidade educacional; educação pública; formação integral.



## 1 INTRODUÇÃO

O acesso à educação de qualidade e a redução das desigualdades educacionais configuram desafios centrais no contexto brasileiro. A literatura evidencia que desigualdades de origem social, racial e econômica impactam diretamente o desempenho escolar e as oportunidades educacionais dos estudantes (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Nesse sentido, políticas públicas voltadas à equidade educacional tornam-se essenciais para garantir condições mais justas de acesso e permanência na educação básica e profissional.

No contexto brasileiro, a promoção da igualdade de oportunidades educacionais está associada à ampliação de políticas inclusivas que considerem as especificidades dos sujeitos historicamente marginalizados (SAVIANI, 2013; LIBÂNEO, 2017). A educação, enquanto direito social, deve assumir papel estratégico na redução das desigualdades e na formação integral dos estudantes, articulando desenvolvimento cognitivo, social e cultural (FREIRE, 1996).

Nesse cenário, o Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para acesso de estudantes da rede pública à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Partiu IF) constitui uma iniciativa do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação. O programa é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão e tem como objetivo o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais na educação.

Destina-se a estudantes do 9º ano do ensino fundamental que cursaram integralmente a educação na rede pública, com foco em públicos historicamente vulnerabilizados, incluindo estudantes negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e aqueles com renda familiar per capita de até um salário mínimo. A proposta do programa dialoga com princípios de equidade e inclusão defendidos na literatura educacional, ao promover ações de recuperação da aprendizagem e fortalecimento das trajetórias escolares (ARROYO, 2012).

No Campus Porto Velho Zona Norte, o programa foi executado em 2025 com a oferta de duas turmas, com o quantitativo de 80 vagas, contemplando ações pedagógicas voltadas à recuperação das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Além do reforço de conteúdos





básicos, foram desenvolvidas atividades formativas com foco na inclusão, cidadania e preparação para a continuidade dos estudos.

Diante disso, este estudo tem como objetivo apresentar uma análise dos impactos educacionais do Programa Partiu IF nas turmas ofertadas no campus, considerando a percepção dos estudantes e os resultados institucionais obtidos.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, com abordagem quantitativa, apoiada por elementos de análise qualitativa. Foi adotado o método questionário, amplamente utilizado em estudos educacionais para a coleta de dados padronizados junto a um grupo de participantes, por meio de instrumentos estruturados. Conforme Coelho, Souza e Albuquerque (2020), o questionário constitui um instrumento de mensuração que deve ser planejado em consonância com os objetivos da pesquisa e com as técnicas de análise de dados a serem empregadas.

Para este estudo dividiu-se em três fases (Figura 1), foi elaborado um questionário piloto estruturado, composto por três partes: (i) apresentação do instrumento, contendo informações sobre os objetivos da pesquisa e orientações de preenchimento; (ii) caracterização do perfil dos participantes, com 8 questões; e (iii) avaliação da percepção dos estudantes sobre o Programa Partiu IF, com 21 questões.

Figura 1. Fases da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores.



As questões de perfil foram compostas predominantemente por itens de múltipla escolha, abordando variáveis como idade, gênero, escolaridade, origem escolar e condições socioeconômicas. Já as questões relacionadas à percepção do programa foram estruturadas majoritariamente em escala do tipo *Likert*, com opções de resposta variando entre níveis de concordância (por exemplo: discordo totalmente a concordo totalmente), permitindo mensurar o grau de concordância dos estudantes em relação a aspectos como aprendizagem, organização dos estudos, autoconfiança, preparação para o ensino médio e avaliação das práticas pedagógicas.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O instrumento de coleta de dados totalizou 29 questões objetivas, permitindo a realização de análise quantitativa e a identificação de tendências e padrões nas respostas dos participantes. A aplicação do questionário ocorreu ao final do programa, no período de 18 a 30 de dezembro de 2025, possibilitando a captação das percepções dos estudantes após a vivência das atividades formativas.

Do total de 78 estudantes concluintes do Programa Partiu IF no Campus Porto Velho Zona Norte, 56 responderam ao questionário, correspondendo a uma taxa de resposta significativa para a análise proposta. Esse quantitativo permitiu observar, de forma consistente, as percepções dos participantes acerca das contribuições do programa para sua formação educacional. Uma síntese dos principais resultados será apresentada a seguir, com base em algumas dimensões analisadas no instrumento de pesquisa.

#### **3.1 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O PROGRAMA**

A análise das respostas referentes à percepção dos estudantes sobre o Programa Partiu IF evidencia uma avaliação globalmente positiva das ações desenvolvidas. Os dados indicam elevada concordância nas questões estruturadas em escala Likert, especialmente nos itens relacionados à aprendizagem, ao desempenho acadêmico e à contribuição do programa para a preparação escolar. (Figura 2 - A).

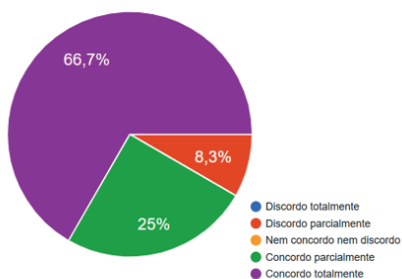


No que se refere à aprendizagem, a maioria dos estudantes relatou que o programa contribuiu de forma significativa para a compreensão de conteúdos nas áreas de Matemática, Português e Ciências. Esse resultado sugere que as estratégias de recuperação da aprendizagem adotadas foram eficazes no reforço de competências básicas, alinhando-se aos objetivos do programa. (Figura 2 - B).

**Figura 2. Percepção sobre o desempenho acadêmico**

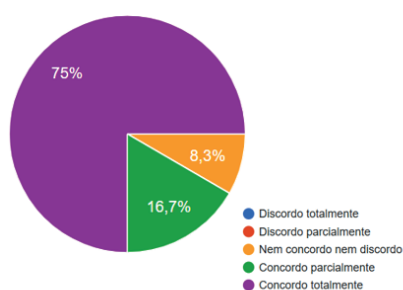
**Lado A**

Melhorou meu desempenho nos estudos



**Lado B**

Desenvolvi habilidades importantes em Matemática, Português e Ciências.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à preparação para o ensino médio, os participantes indicaram sentir-se mais preparados para ingressar em uma nova etapa de ensino, o que reforça o papel do programa como estratégia de transição educativa. Esse resultado também está associado ao fortalecimento das expectativas acadêmicas e ao aumento do interesse pela continuidade dos estudos.

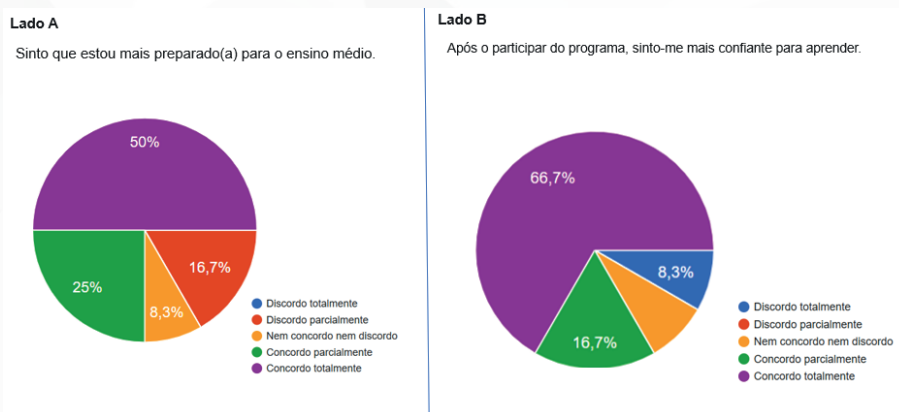
De modo geral, a percepção dos estudantes aponta que o Programa Partiu IF contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento acadêmico e pessoal, fortalecendo o vínculo com a instituição e ampliando as perspectivas educacionais dos participantes. Esses achados corroboram os dados institucionais apresentados no relatório final, que evidenciam resultados positivos em termos de engajamento, permanência e certificação.

Em relação à preparação para o ensino médio, os participantes indicaram sentir-se mais preparados para ingressar em uma nova etapa de ensino, o que reforça o papel do programa como estratégia de transição educativa. Esse resultado também está associado ao fortalecimento das



expectativas acadêmicas e ao aumento do interesse pela continuidade dos estudos (Figura 3 - A).

**Figura 3. Percepção sobre a formação recebida**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que os estudantes passaram a demonstrar maior segurança em sua capacidade de aprender e de enfrentar desafios acadêmicos. Esse aspecto é relevante, pois evidencia impactos que extrapolam o domínio cognitivo, alcançando dimensões socioemocionais fundamentais para a permanência e o sucesso escolar (Figura 3 - B).

Quando perguntado “O Programa Partiu IF trouxe mudanças positivas para minha vida” apresentou resultados expressivamente positivos, com 76% dos estudantes indicando “Concordo totalmente”, 8,3% “Concordo parcialmente” e 16,7% posicionando-se de forma neutra (Figura 4 - B). A predominância de respostas de concordância total evidencia que a maioria dos participantes percebe impactos concretos e significativos decorrentes da participação no programa.

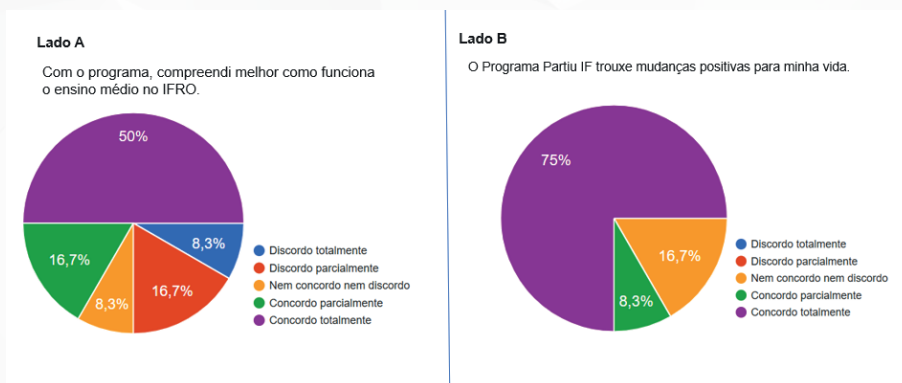
Esse resultado sugere que o Programa Partiu IF atuou de forma eficaz não apenas no âmbito acadêmico, mas também na transformação de perspectivas de vida dos estudantes. A elevada taxa de concordância total indica que os participantes reconhecem mudanças relacionadas à motivação para os estudos, ampliação de expectativas futuras e fortalecimento da identidade enquanto estudantes capazes de prosseguir na trajetória educacional.

Os dados indicam que o programa proporcionou elementos fundamentais para essa fase do desenvolvimento, como: estímulo à continuidade dos



estudos, fortalecimento da autoestima acadêmica, acesso a novos ambientes educacionais e ampliação de horizontes. Esses fatores são reconhecidos como determinantes para a mudança de trajetória de vida, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social.

**Figura 4. Percepção sobre a formação recebida**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Por outro lado, o percentual de estudantes que se posicionaram de forma neutra (16,7%) sugere que nem todos perceberam mudanças de forma clara ou significativa. Esse aspecto pode estar relacionado a diferentes níveis de engajamento, expectativas iniciais ou necessidades específicas não plenamente atendidas pelo programa.

Quando questionados sobre a afirmação “Com o programa, compreendi melhor como funciona o ensino médio no IFRO”, os resultados apresentaram distribuição heterogênea das respostas. Observa-se que 50% dos estudantes indicaram “Concordo totalmente” e 16,7% “Concordo parcialmente”, totalizando 66,7% de avaliações positivas. Esse resultado demonstra que, para a maioria dos participantes, o Programa Partiu IF contribuiu de forma relevante para o entendimento sobre a estrutura, funcionamento e dinâmica do ensino médio na instituição (Figura - A).

Entretanto, destaca-se a presença de 8,3% de respostas neutras (“Nem concordo nem discordo”) e um percentual significativo de discordância, somando aproximadamente 25% entre “Discordo parcialmente” (16,7%) e “Discordo totalmente” (8,3%). Essa distribuição indica que uma parcela dos





estudantes não percebeu avanços claros na compreensão sobre o ensino médio no IFRO.

Essa variabilidade nos resultados pode estar associada a diferentes níveis de participação nas atividades, ao grau de envolvimento com as ações informativas do programa ou à forma como as informações institucionais foram apresentadas. Embora o programa tenha promovido palestras, visitas técnicas e momentos de orientação acadêmica, os dados sugerem que essas ações podem não ter sido suficientes ou igualmente eficazes para todos os estudantes.

Assim, do ponto de vista educacional, a compreensão do funcionamento da instituição e das etapas de ensino é um fator importante para a transição escolar, pois contribui para a redução de inseguranças e para o fortalecimento do projeto de vida dos estudantes. Nesse sentido, os resultados indicam a necessidade de intensificar estratégias de orientação acadêmica, utilizando abordagens mais sistemáticas e personalizadas.

De modo geral, os resultados evidenciam que o Programa Partiu IF desempenha um papel relevante como mecanismo de incentivo educacional na adolescência, contribuindo para a construção de projetos de vida e para a redução de desigualdades. A combinação de apoio acadêmico, experiências formativas e acolhimento institucional configura-se como elemento central para promover mudanças positivas e sustentáveis na vida dos estudantes.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo evidenciou que o Programa Partiu IF, desenvolvido no Campus Porto Velho Zona Norte, apresentou impacto positivo na formação educacional dos estudantes, especialmente no que se refere à melhoria da aprendizagem, ao aumento da autoconfiança e à ampliação das perspectivas acadêmicas. Os resultados indicam que as ações pedagógicas e formativas contribuíram para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, reforçando o papel do programa como estratégia de promoção da equidade educacional.

Observou-se que a maioria dos estudantes reconhece mudanças positivas em suas trajetórias, destacando-se o fortalecimento do interesse pelos estudos e a preparação para o ensino médio. No entanto, aspectos como a organização dos estudos e a compreensão sobre o funcionamento



institucional apresentaram maior variabilidade, indicando a necessidade de aprimoramento das estratégias de acompanhamento e orientação acadêmica.

Conclui-se que o Programa Partiu IF constitui uma iniciativa relevante para o enfrentamento das desigualdades educacionais, ao proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral a estudantes da rede pública. Recomenda-se, para futuras edições, o fortalecimento de ações voltadas ao apoio psicopedagógico, à orientação institucional e ao desenvolvimento de competências de estudo, com o objetivo de ampliar os impactos positivos e garantir maior alcance dos resultados.

## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho Zona Norte, pelo apoio na realização do Program Partiu IF e ao grupo de pesquisa GPComp, pelo suporte científico, discussões e contribuições ao longo da realização deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para acesso de estudantes da rede pública à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Partiu IF)**. Brasília: MEC, 2025.

COELHO, J. A.; SOUZA, G. H.; ALBUQUERQUE, J. **Elaboração de questionários para pesquisas: fundamentos e aplicações**. 2020.

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



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO). Campus Porto Velho Zona Norte. **Relatório Final – Turmas PVZN 2025**. Porto Velho: IFRO, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.



## A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSINHOS POPULARES: DESAFIOS E PRÁTICAS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSINHO POPULAR PAULO FREIRE EM PETROLINA/PE

SILVA, Alexsandro Alves da<sup>1</sup>

**Resumo:** A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil ainda enfrenta profundas desigualdades sociais, especialmente para estudantes oriundos da escola pública. Nesse contexto, os cursinhos populares surgem como iniciativas de educação popular que buscam ampliar oportunidades de ingresso na universidade e promover formação crítica e cidadã. Este trabalho tem como objetivo relatar e analisar a experiência de atuação na coordenação pedagógica do Cursinho Popular Paulo Freire, projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Vale do São Francisco, desenvolvido na cidade de Petrolina/PE. O estudo caracterizou-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado na observação participante das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ano de 2023. As atividades envolveram planejamento pedagógico, acompanhamento psicopedagógico de estudantes, análise das ementas elaboradas pelos educadores voluntários, organização de eventos educativos e realização de processos avaliativos com alunos e educadores. Os resultados evidenciaram desafios relacionados à formação pedagógica dos educadores, sobretudo pela diversidade de perfis acadêmicos e pela presença significativa de docentes oriundos de cursos de bacharelado, muitos sem experiência na licenciatura. Também se observou baixa participação nas formações pedagógicas propostas pela coordenação, o que demandou estratégias de diálogo e reflexão coletiva sobre as práticas

1 Mestre em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido (UNIVASF), bacharel em Direito (FACAPE), Licenciado em História (UFRPE), Licenciado em Pedagogia (UNICSUL), e-mail: alexalves95@outlook.com.



educativas. Apesar dessas dificuldades, as ações desenvolvidas contribuíram para fortalecer o protagonismo estudantil e estimular práticas pedagógicas mais participativas, alinhadas aos princípios da educação popular. A experiência demonstra que cursinhos populares constituem importantes espaços de formação educacional e social, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de fortalecer processos de formação docente em contextos educativos não formais.

**Palavras-chave:** educação popular; formação docente; extensão universitária

**Abstract:** The democratization of access to higher education in Brazil still faces deep social inequalities, especially for students from public schools. In this context, popular preparatory courses emerge as initiatives of popular education that seek to expand opportunities for university admission and promote critical and civic education. This study aims to report and analyze the experience of pedagogical coordination in the Cursinho Popular Paulo Freire, an extension project linked to the Federal University of Vale do São Francisco, developed in the city of Petrolina (PE), Brazil. The study was characterized as a qualitative experience report based on participant observation of the pedagogical practices developed during the year 2023. The activities involved pedagogical planning, psycho-pedagogical support for students, analysis of syllabi prepared by volunteer educators, organization of educational events, and evaluation processes with both students and educators. The results revealed challenges related to the pedagogical training of educators, especially due to the diversity of academic backgrounds and the significant presence of teachers from bachelor's programs, many of whom had no experience in teacher education. Low participation in pedagogical training activities proposed by the coordination was also observed, which required strategies of dialogue and collective reflection on teaching practices. Despite these difficulties, the actions developed contributed to strengthening student protagonism and encouraging more participatory pedagogical practices aligned with the principles of popular education. The experience demonstrates that popular preparatory courses constitute important spaces for educational and social formation, while also highlighting the need to strengthen teacher education processes in non-formal educational contexts.

**Keywords:** popular education; teacher education; university extension.





## INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, as desigualdades sociais historicamente estruturadas impactam diretamente as oportunidades de acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes oriundos da rede pública de ensino. Essas desigualdades se relacionam com fatores como renda, território e qualidade da educação básica, que condicionam trajetórias escolares e possibilidades de ingresso na universidade, evidenciando a persistência de um padrão seletivo no sistema educacional brasileiro (Arretche, 2018; Nogueira; Nogueira, 2021). Nesse cenário, iniciativas de educação popular, como os cursinhos populares, emergem como importantes estratégias de democratização do acesso à universidade.

Esses espaços educativos não se limitam à preparação técnica para exames seletivos, mas buscam promover processos formativos que contribuam para o desenvolvimento crítico, social e político dos estudantes, ampliando suas possibilidades de participação na vida acadêmica e na sociedade. Estudos recentes apontam que os cursinhos populares desempenham papel relevante na formação integral dos sujeitos, ao articular conteúdos acadêmicos com discussões sobre cidadania, desigualdade e direitos sociais (Silva; Souza, 2022; Gohn, 2020).

Os cursinhos populares, portanto, configuram-se como espaços educativos alternativos que articulam preparação acadêmica e formação cidadã. Inseridos frequentemente em universidades públicas ou em movimentos sociais, esses projetos buscam enfrentar desigualdades educacionais por meio de práticas pedagógicas inspiradas nos princípios da educação popular. Nesse sentido, o processo educativo nesses espaços tende a valorizar o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e a reflexão crítica sobre a realidade social vivenciada pelos estudantes, reforçando o caráter emancipatório dessas iniciativas (Brandão, 2017; Streck; Redin; Zitkoski, 2019).

Nesse contexto, destaca-se a contribuição teórica de Paulo Freire, cuja concepção de educação fundamenta-se na ideia de que ensinar não consiste em transmitir conhecimentos prontos, mas em criar condições para que os sujeitos produzam e construam saberes de forma crítica e reflexiva. Para o autor, a educação deve ser compreendida como uma prática de liberdade, na qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento (Freire, 1996). Essa perspectiva



orienta diversas experiências de educação popular no Brasil, incluindo os cursinhos populares vinculados às universidades públicas.

Entre essas iniciativas encontra-se o CPPF, projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), localizado na cidade de Petrolina, no sertão pernambucano. O projeto tem como objetivo oferecer aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a estudantes oriundos da rede pública, contribuindo para ampliar suas oportunidades de acesso ao ensino superior. Além disso, o projeto busca desenvolver práticas educativas fundamentadas nos princípios da educação popular, estimulando o protagonismo estudantil e a formação crítica dos participantes, conforme evidenciam estudos sobre extensão universitária e inclusão educacional (Pacheco; Ristoff, 2014; Paula, 2019).

Entretanto, a organização pedagógica desses espaços apresenta desafios específicos, especialmente no que se refere à formação docente. Em muitos cursinhos populares, os educadores atuam de forma voluntária e possuem diferentes trajetórias acadêmicas, frequentemente com pouca experiência pedagógica. Pesquisas indicam que essa diversidade de perfis, embora enriquecedora, exige processos formativos contínuos e acompanhamento pedagógico sistemático para garantir a qualidade das práticas educativas (Tardif, 2014; Imbernón, 2011).

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar a experiência de atuação na coordenação pedagógica do CPPF no ano de 2023, destacando as ações pedagógicas desenvolvidas e os desafios relacionados à formação dos educadores voluntários. A análise busca contribuir para a reflexão sobre o papel dos cursinhos populares na democratização do acesso à universidade e na formação pedagógica em espaços educativos não formais, considerando a importância da articulação entre teoria e prática na construção de experiências educativas transformadoras (Severino, 2016; Gatti, 2019).

## **2 METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado na sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da coordenação pedagógica do CPPF



durante o ano de 2023. Relatos de experiência constituem uma estratégia metodológica amplamente utilizada em pesquisas educacionais, pois permitem refletir criticamente sobre práticas vivenciadas em contextos formativos, contribuindo para a produção de conhecimento a partir da prática pedagógica. Essa abordagem valoriza a experiência como fonte legítima de conhecimento, articulando teoria e prática no processo de investigação (Severino, 2016; Jara Holliday, 2006).

O Cursinho Popular Paulo Freire é um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), localizado na cidade de Petrolina, Pernambuco. O projeto tem como objetivo oferecer aulas preparatórias para o ENEM a estudantes oriundos da rede pública de ensino, buscando contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior e para a formação crítica e cidadã dos participantes. Iniciativas dessa natureza estão alinhadas às discussões sobre extensão universitária como instrumento de inclusão social e transformação educacional (Pacheco; Ristoff, 2014; Paula, 2019).

A experiência analisada refere-se à atuação do autor como coordenador pedagógico do projeto no ano de 2023. O autor é licenciado em Pedagogia e História, o que possibilitou articular conhecimentos teóricos da formação docente com as práticas educativas desenvolvidas no contexto da educação popular. Durante o período analisado foram realizadas diversas atividades relacionadas ao acompanhamento pedagógico do projeto, entre elas: planejamento e realização de formações pedagógicas com os educadores voluntários; acompanhamento psicopedagógico dos estudantes; análise das ementas e planejamentos elaborados pelos educadores; organização de atividades educativas e integradoras voltadas ao protagonismo estudantil; realização de processos avaliativos com estudantes e educadores. A atuação pedagógica nesse contexto evidencia a importância dos saberes docentes construídos na prática e da reflexão sobre a ação como elemento central da formação profissional (Tardif, 2014; Libâneo, 2013).

A sistematização da experiência ocorreu por meio da análise das atividades desenvolvidas ao longo do período de atuação, bem como das observações realizadas durante os encontros pedagógicos, formações e avaliações aplicadas no cursinho. A análise dos dados foi orientada por referenciais teóricos da educação popular e da formação docente, especialmente



a partir das contribuições de Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti, que discutem a prática pedagógica como um processo reflexivo e dialógico, centrado na construção coletiva do conhecimento e na transformação da realidade social (Freire, 1996; Gadotti, 2000; Libâneo, 2013).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A experiência na coordenação pedagógica do Cursinho Popular Paulo Freire possibilitou compreender a complexidade do trabalho educativo em iniciativas de educação popular, especialmente quando estas são desenvolvidas por equipes voluntárias e com perfis acadêmicos diversos. Ao longo do ano de 2023, diversas ações pedagógicas foram implementadas com o objetivo de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e ampliar os espaços de reflexão pedagógica entre os educadores do projeto. Essa complexidade está relacionada à natureza dinâmica das práticas educativas e à necessidade de articulação entre diferentes saberes e experiências no cotidiano pedagógico (Libâneo, 2013; Tardif, 2014).

No conjunto das ações desenvolvidas, destacaram-se o planejamento de formações pedagógicas para os educadores voluntários, o acompanhamento psicopedagógico dos estudantes e a análise das ementas elaboradas pelos professores. Essas iniciativas buscavam garantir maior articulação entre os conteúdos abordados nas aulas e os objetivos formativos do cursinho, que vão além da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, contemplando também a formação crítica e cidadã dos estudantes. Essa perspectiva está alinhada à concepção de educação que integra formação acadêmica e formação humana (Gadotti, 2000; Gohn, 2020).

No que diz respeito aos processos avaliativos, a realização de momentos de avaliação com estudantes e educadores permitiu identificar dificuldades no processo de aprendizagem, bem como refletir sobre a eficácia das metodologias utilizadas nas aulas. Tais processos contribuíram para orientar ajustes no planejamento pedagógico e possibilitaram uma escuta mais atenta às necessidades dos estudantes. A avaliação, nesse sentido, deve ser compreendida como um processo formativo e contínuo, voltado à melhoria das práticas educativas (Luckesi, 2011; Libâneo, 2013).



De maneira complementar, foram promovidas atividades educativas voltadas ao fortalecimento do protagonismo estudantil, como o evento Jovens Protagonistas, o Dia do Estudante e a gincana do cursinho. Essas iniciativas tiveram como objetivo ampliar os espaços de participação dos estudantes e fortalecer o vínculo entre educadores e educandos, favorecendo a construção de um ambiente educativo mais participativo e colaborativo. Tais práticas dialogam com a perspectiva da educação como processo participativo e emancipador (Freire, 1996; Gadotti, 2000).

Apesar dos avanços observados, um dos principais desafios identificados ao longo da experiência esteve relacionado à participação dos educadores nas formações pedagógicas. Embora fossem organizados momentos formativos com o intuito de discutir práticas de ensino, planejamento de aulas e metodologias participativas, a adesão dos educadores nem sempre correspondia às expectativas da coordenação pedagógica. Esse cenário evidencia a importância de consolidar uma cultura de formação contínua no exercício da docência (Imbernón, 2011; Tardif, 2014).

Outro fator relevante refere-se à diversidade de trajetórias acadêmicas dos educadores, que também influenciava esse processo. Muitos voluntários possuíam formação em cursos de bacharelado e pouca experiência com fundamentos pedagógicos ou didáticos. Essa realidade reforça a importância da formação continuada como elemento central para o desenvolvimento da prática docente. Conforme destaca José Carlos Libâneo (2013), a prática pedagógica exige não apenas domínio do conteúdo específico, mas também conhecimentos didáticos e metodológicos que possibilitem ao educador organizar o processo de ensino de forma intencional e significativa.

Diante desse cenário, as formações pedagógicas propostas buscavam promover reflexões sobre planejamento de ensino, estratégias metodológicas e avaliação da aprendizagem, sempre dialogando com os princípios da educação popular. A intenção era estimular os educadores a refletirem criticamente sobre suas práticas e a desenvolverem metodologias mais participativas e contextualizadas, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e intencionais (Freire, 1996; Imbernón, 2011).

Sob essa perspectiva, a educação popular, inspirada no pensamento de Paulo Freire, orientou grande parte das discussões realizadas nas formações pedagógicas. Para o autor, o processo educativo deve ser construído a partir do diálogo e da problematização da realidade vivida pelos sujeitos. Nesse





sentido, ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que educadores e educandos construam coletivamente o conhecimento (Freire, 1996).

No âmbito da organização pedagógica, evidenciou-se também a importância do papel da coordenação pedagógica como mediadora do processo educativo. A coordenação não se restringe à organização administrativa das atividades do cursinho, mas envolve também a promoção de espaços de reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas. Assim, sua atuação contribui para fortalecer a identidade formativa do projeto e favorecer o desenvolvimento profissional dos educadores (Libâneo, 2013; Gatti, 2019).

Adicionalmente, observou-se o impacto positivo das atividades de integração e protagonismo estudantil na motivação dos estudantes. Eventos como a gincana e o encontro de jovens protagonistas possibilitaram ampliar o diálogo entre os participantes do projeto e fortalecer o sentimento de pertencimento ao cursinho. Essas atividades também contribuíram para desenvolver competências como trabalho em equipe, liderança e participação social (Gohn, 2020; Gadotti, 2000).

A análise das experiências vivenciadas demonstra que os cursinhos populares se configuram como espaços importantes de formação humana e social. Conforme destaca Moacir Gadotti (2000), a educação popular tem como objetivo central contribuir para a construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Considerando os aspectos analisados, observa-se que, apesar dos desafios enfrentados, especialmente no que se refere à formação pedagógica dos educadores voluntários, as ações desenvolvidas no âmbito do CPPF demonstram o potencial transformador dessas iniciativas educativas. A experiência reforça a necessidade de fortalecer processos de formação docente dentro desses espaços, de modo a qualificar as práticas pedagógicas e ampliar os impactos sociais da educação popular (Imbernón, 2011; Gatti, 2019).

Outro ponto relevante diz respeito à relação entre educação popular e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Iniciativas como os cursinhos populares surgem como respostas coletivas às desigualdades educacionais historicamente presentes no país, especialmente no que se refere às oportunidades de ingresso na universidade (Pacheco; Ristoff, 2014; Arretche, 2018).



Nessa mesma direção, a perspectiva da educação popular, inspirada no pensamento de Paulo Freire, compreende a educação como um instrumento de transformação social. Para o autor, o processo educativo deve contribuir para que os sujeitos desenvolvam uma leitura crítica da realidade e se reconheçam como protagonistas na construção de sua própria trajetória. Assim, os cursinhos populares podem ser compreendidos como espaços de resistência e inclusão social (Freire, 1996; Brandão, 2017).

No contexto da extensão universitária, a atuação do Cursinho Popular Paulo Freire demonstra como projetos dessa natureza podem contribuir para a aproximação entre universidade e comunidade, promovendo ações educativas voltadas à justiça social e à democratização do conhecimento. Ao oferecer suporte pedagógico e estimular a reflexão crítica dos estudantes, essas iniciativas ampliam oportunidades e fortalecem processos formativos (Paula, 2019; Gohn, 2020).

Por outro lado, destaca-se o papel da coordenação pedagógica na formação docente em espaços educativos não formais, como é o caso dos cursinhos populares. Diferentemente das instituições escolares tradicionais, esses espaços geralmente contam com educadores voluntários em processo de formação ou com pouca experiência docente, o que torna essa atuação ainda mais relevante (Tardif, 2014; Libâneo, 2013).

A vivência no Cursinho Popular Paulo Freire demonstrou que a coordenação pedagógica pode contribuir significativamente para a construção de uma comunidade de aprendizagem entre os educadores, incentivando o compartilhamento de experiências e a reflexão crítica sobre a prática. Essa perspectiva aproxima-se da concepção freiriana de educação (Freire, 1996; Gatti, 2019).

Por fim, ressalta-se que espaços educativos não formais também podem desempenhar um papel importante na formação inicial e continuada de educadores, sobretudo quando proporcionam oportunidades de experimentação pedagógica e reflexão coletiva (Imbernón, 2011; Gohn, 2020). A análise da experiência no Cursinho Popular Paulo Freire evidencia que a articulação entre educação popular, formação docente e coordenação pedagógica constitui um elemento fundamental para fortalecer iniciativas educativas voltadas à democratização do acesso à educação e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 1996; Gadotti, 2000).



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada na coordenação pedagógica do Cursinho Popular Paulo Freire evidenciou a relevância dos cursinhos populares como espaços educativos comprometidos com a democratização do acesso ao ensino superior e com a formação crítica de estudantes oriundos da escola pública. Ao oferecer preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio articulada a práticas educativas fundamentadas na educação popular, essas iniciativas contribuem para ampliar as oportunidades educacionais de grupos historicamente excluídos do ensino superior brasileiro.

Ao mesmo tempo, a experiência revelou desafios importantes relacionados à organização pedagógica desses espaços, especialmente no que se refere à formação docente dos educadores voluntários. A diversidade de trajetórias acadêmicas presentes na equipe pedagógica, muitas vezes composta por estudantes e profissionais com pouca experiência didática, evidencia a necessidade de fortalecer processos de formação pedagógica continuada dentro dos próprios projetos. Nesse sentido, a coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental ao promover momentos de reflexão coletiva sobre as práticas educativas, estimular o diálogo entre os educadores e contribuir para a construção de metodologias de ensino mais participativas e contextualizadas.

Outro aspecto relevante evidenciado pela experiência foi a importância das atividades formativas voltadas ao protagonismo estudantil. Iniciativas como eventos educativos, momentos de integração e processos avaliativos participativos demonstraram potencial para fortalecer o vínculo entre estudantes e educadores, bem como para ampliar o engajamento dos participantes nas atividades do cursinho. Essas práticas contribuem para consolidar um ambiente educativo baseado na colaboração, na participação e na construção coletiva do conhecimento.

A análise da experiência também reforça o papel dos projetos de extensão universitária na aproximação entre universidade e sociedade. Ao desenvolver ações educativas voltadas à comunidade, iniciativas como o Cursinho Popular Paulo Freire contribuem para ampliar o alcance social da universidade pública e fortalecer sua função social na promoção da inclusão educacional.



Por fim, os resultados deste estudo indicam que os cursinhos populares podem constituir importantes espaços de formação humana, social e pedagógica, tanto para estudantes quanto para educadores. Inspiradas nos princípios da educação popular defendidos por Paulo Freire, essas iniciativas demonstram que a educação pode assumir um papel transformador quando orientada pelo diálogo, pela reflexão crítica e pelo compromisso com a justiça social. Nesse sentido, fortalecer a formação pedagógica dos educadores e ampliar as estratégias de acompanhamento pedagógico constituem desafios fundamentais para o aprimoramento dessas experiências educativas.

## **5 AGRADECIMENTOS**

Agradecimento ao Cursinho Popular Paulo Freire (CPPF), projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), pelo espaço formativo e pela oportunidade de desenvolvimento das atividades pedagógicas que fundamentaram este trabalho. Agradecimento também aos educadores voluntários e estudantes participantes do projeto, cuja colaboração e compromisso com a educação popular contribuíram significativamente para a realização desta experiência.

## **REFERÊNCIAS**

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://www.pazeterra.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2026.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Campinas: Autores Associados, 2019.



GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2020.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Para sistematizar experiências. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/estruturas/168/\\_arquivos/168\\_05122008033614.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_arquivos/168_05122008033614.pdf). Acesso em: 25 mar. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Bourdieu & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira; RISTOFF, Dilvo Ilvo. Educação superior: democratização e inclusão no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2026.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Extensão universitária: história, conceitos e práticas. Campinas: Papirus, 2019. Disponível em: <https://www.papirus.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2026.

SILVA, José Carlos; SOUZA, Ana Paula. Cursinhos populares e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <https://www.vozes.com.br>. Acesso em: 25 mar. 2026.





## A PEDAGOGIA DA ESCUTA SILENCIOSA: INCLUSÃO EM CONSTRUÇÃO NO CONTEXTO DO PIBID

MACHADO, Marilândia Martins de Almeida<sup>1</sup>

MELO, Cledimar Neves<sup>2</sup>

LIMA, Márcia Mendes<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a inclusão de uma aluna surda no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculada ao curso de Pedagogia. A partir de uma abordagem qualitativa, buscou-se compreender os desafios, estratégias e aprendizagens vivenciadas ao longo do processo de participação dessa aluna no programa. A experiência evidenciou que a presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior exige mais do que o cumprimento de legislações: demanda ações concretas, diálogo institucional e reinvenção das práticas pedagógicas. Inicialmente, a falta de intérprete de Libras e o despreparo das escolas revelaram barreiras à efetiva participação da bolsista. Contudo, com articulação entre universidade, escola, NAPNE e demais envolvidos, foi possível reorganizar sua atuação em um novo contexto escolar, onde se iniciou um processo significativo de inclusão e alfabetização bilíngue. A atuação da aluna

- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, coordenadora de área do PIBID – Pedagogia, IFRO Campus Porto Velho Zona Norte, [marilandia.machado@ifro.edu.br](mailto:marilandia.machado@ifro.edu.br).
- 2 Especialista em Gestão Escolar Integrada com Ênfase em Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação Escolar. Professora do Ensino Básico, na E.M.E.F Senador Darcy Ribeiro, Supervisora do PIBID – Pedagogia, IFRO Campus Porto Velho Zona Norte [cledimar-melo23@gmail.com](mailto:cledimar-melo23@gmail.com).
- 3 Doutora em Educação, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, Coordenadora de Área de gestão de processos educacionais PIBID, [marcia.lima@ifro.edu.br](mailto:marcia.lima@ifro.edu.br).



provocou reflexões no grupo sobre acessibilidade, escuta ativa e a construção de uma prática docente mais sensível à diversidade. A experiência reforça que a inclusão é um processo coletivo, dinâmico e contínuo, e que a formação de professores deve contemplar vivências concretas com a diferença. A “Pedagogia da Escuta Silenciosa”, conceito norteador deste estudo, destaca a importância de ouvir para além da oralidade, reconhecendo a Libras e outras formas de expressão como legítimas e transformadoras. Conclui-se que a inclusão de estudantes surdos em programas como o PIBID contribui significativamente para a construção de uma formação docente mais crítica, humana e comprometida com uma educação verdadeiramente inclusiva.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; surdez; PIBID; Libras; pedagogia da escuta.

**Abstract:** This article presents an experience report on the inclusion of a deaf student in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), linked to a Pedagogy degree. Using a qualitative approach, the study sought to understand the challenges, strategies, and learning experiences encountered throughout the student’s participation in the program. The experience showed that the presence of students with disabilities in Higher Education requires more than compliance with legislation; it demands concrete actions, institutional dialogue, and the reinvention of pedagogical practices. Initially, the lack of a Brazilian Sign Language (Libras) interpreter and the unpreparedness of schools revealed barriers to the scholarship student’s effective participation. However, through coordination among the university, the school, NAPNE, and other stakeholders, it was possible to reorganize her role within a new school context, where a meaningful process of inclusion and bilingual literacy began. The student’s participation prompted reflections within the group on accessibility, active listening, and the development of a teaching practice more sensitive to diversity. The experience reinforces that inclusion is a collective, dynamic, and ongoing process, and that teacher education must include concrete experiences with difference. The “Pedagogy of Silent Listening,” a guiding concept of this study, highlights the importance of listening beyond orality, recognizing Libras and other forms of expression as legitimate and transformative. It is concluded that the inclusion of deaf students in programs such as PIBID



significantly contributes to the development of a more critical, humane, and inclusive teacher education.

**Keywords:** school inclusion; deafness; PIBID; Libras; pedagogy of listening.



## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, observa-se um crescimento significativo no número de estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Superior. Diante dessa realidade, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam se adaptar, pois essa tendência tende a se intensificar, pois, de acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD) a educação é um direito da pessoa com deficiência, devendo ser assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e que promova o aprendizado ao longo da vida, visando a garantia do desenvolvimento máximo das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais desses indivíduos, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

A inclusão de estudantes com deficiência representa um desafio complexo e urgente no contexto educacional brasileiro. Garantir o acesso a oportunidades acadêmicas constitui apenas o primeiro passo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. A participação plena e efetiva desses estudantes exige a superação de barreiras comunicacionais, culturais e metodológicas que ainda persistem nas instituições de ensino. Tais barreiras só podem ser superadas com a presença efetiva das pessoas com deficiência no cotidiano educacional, pois é por meio da vivência que se torna possível identificar e implementar melhorias concretas. Assim, avança-se do discurso para a efetivação da prática inclusiva.

Apesar dos avanços legais e da presença do tema da inclusão nas agendas de políticas públicas, o caminho para uma inclusão efetiva ainda é longo. Embora existam diversas leis que asseguram o acesso à educação, muitas vezes tais dispositivos não são suficientes para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência no ambiente escolar e universitário. Isso se deve, em grande parte, à ausência de políticas institucionais articuladas, à falta de formação adequada dos profissionais da educação e à escassez de recursos acessíveis que atendam às necessidades específicas desses alunos.

Além disso, atitudes capacitistas e a visão ainda predominante de que a inclusão é uma adaptação pontual, e não um processo estrutural, comprometem a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.



Portanto, é fundamental que as instituições de ensino avancem para além do cumprimento formal das legislações, promovendo práticas pedagógicas inclusivas, formação continuada dos docentes e a escuta ativa dos próprios estudantes com deficiência, a fim de assegurar sua permanência, participação e aprendizado com equidade.

No campo da formação docente, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) exercem um papel estratégico ao proporcionar aos futuros professores o contato direto com a diversidade e com os desafios da prática pedagógica inclusiva. A inserção de alunos surdos como bolsistas nesse programa não apenas amplia a representatividade, como também provoca transformações nas concepções e nas práticas dos demais participantes. Ter uma aluna surda integrando o grupo desafia-nos diariamente a sair da zona de conforto, a estudar, pesquisar e buscar constantemente novos caminhos para uma prática pedagógica mais sensível, acessível e eficaz.

Essa experiência reforça a compreensão de que a educação não é um ato solitário, mas um processo essencialmente coletivo, no qual todos os envolvidos, docentes, discentes e comunidade atuam colaborativamente na construção do conhecimento e na busca de um objetivo comum: uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite as singularidades e promova o aprendizado de todos. Dessa forma, em diversos momentos, torna-se indispensável criar estratégias e traçar novos caminhos, uma vez que a inclusão exige constante reinvenção da prática pedagógica.

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a atuação de uma aluna surda no PIBID, vinculada ao curso de Pedagogia, destacando os processos de inclusão em construção que emergiram dessa vivência. A expressão “Pedagogia da Escuta Silenciosa” foi escolhida para simbolizar a necessidade de aprender a ouvir e dialogar para além da oralidade tradicional, valorizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outras formas de comunicação.

Por meio desse relato, busca-se discutir os principais desafios enfrentados, as estratégias adotadas e as reflexões geradas ao longo do percurso, evidenciando que a inclusão é um processo dinâmico, marcado por adaptação, aprendizagem contínua e constante replanejamento. Dessa forma, o artigo contribui para o aprofundamento do debate sobre a formação docente





inclusiva, ressaltando a importância do convívio e da escuta atenta como elementos transformadores da prática pedagógica.

## METODOLOGIA

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com foco na inserção de uma aluna surda no curso de Pedagogia. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que permite compreender as vivências, desafios e aprendizagens a partir da interação entre os participantes e o contexto educacional. Para Lüdke e Menga (1986, p.12) “A pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitude”.

Os caminhos metodológicos incluíram a observação participante nas atividades realizadas pela aluna no PIBID, bem como a participação nas reuniões e encontros do grupo de bolsistas e orientadores. Essa prática permitiu uma compreensão aprofundada do processo de inclusão em construção, incluindo as adaptações e replanejamentos necessários para a participação plena da aluna. Nessa perspectiva, concordamos que “A observação participante é uma técnica que permite ao pesquisador inserir-se no contexto investigado, vivenciando e compreendendo o cotidiano dos sujeitos (Lüdke; Menga, 1986, p. 36).

Foram utilizadas como técnicas de pesquisa a observação direta e registros reflexivos, feitos pela equipe orientadora e pelos bolsistas envolvidos, além de um diálogo constante com a aluna e os intérpretes de Libras que a acompanham. Também foram analisados documentos institucionais, como o edital do PIBID e as normativas que garantem o direito à acessibilidade.

Os instrumentos de coleta de dados envolveram:

- Diários de campo e anotações reflexivas;
- Registros em reuniões e momentos de planejamento coletivo;
- Relatos orais e escritos dos participantes;
- Documentos oficiais do programa e da legislação educacional.



A análise dos dados seguiu a perspectiva qualitativa, buscando identificar as categorias emergentes relacionadas aos desafios da inclusão, as estratégias adotadas e os aprendizados gerados no processo.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A inclusão educacional, entendida como o direito de todos os estudantes de terem acesso, participação e permanência na escola regular, tem sido amplamente discutida em diversos campos da educação. Segundo Mantoan (2003), a inclusão vai além da simples inserção física do aluno com deficiência no ambiente escolar; trata-se de um processo que envolve mudanças nas práticas pedagógicas, na organização da escola e na formação dos profissionais da educação.

No que diz respeito à surdez, Skliar (2006) destaca a importância de reconhecer a língua de sinais como um meio legítimo de comunicação e como componente cultural fundamental para a identidade surda. A partir dessa perspectiva, a inclusão de alunos surdos requer o respeito e a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como a adequação das práticas educacionais para assegurar sua participação plena.

A “Pedagogia da Escuta Silenciosa”, como conceito que inspira este estudo, pode ser compreendida à luz da obra de Paulo Freire (1996), que enfatiza a escuta ativa e o diálogo como elementos centrais para a construção do conhecimento. No contexto da inclusão, essa escuta envolve não apenas o ouvir verbal, mas a atenção aos diversos modos de expressão e comunicação, ampliando o horizonte do ensino e da aprendizagem.

Compreendemos que é, principalmente por meio do diálogo que se promove o verdadeiro entendimento do outro, o que torna o ato de ouvir essencial nesse processo. Nessa perspectiva, Freire (2002, p. 10) destaca que “A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que, possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história”. No caso da presença de uma aluna surda, esse “ouvir” assume uma forma particular: trata-se de uma escuta ativa e silenciosa, pautada na observação atenta e na sensibilidade para interpretar os sinais que mediam a comunicação.



Nesse contexto, os intérpretes de Libras desempenham um papel fundamental, pois são o elo comunicacional entre o aluno surdo e os demais participantes do processo educativo. Essa mediação exige não apenas domínio técnico da língua de sinais, mas também empatia, paciência e disponibilidade para estabelecer uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos. Assim, a experiência de inclusão se fortalece na medida em que todos se abrem para ouvir, ainda que em silêncio, e se colocam disponíveis ao outro em sua singularidade, por conseguinte, pautamos numa educação que compromete-se com construção de espaços democráticos e interativos, essencialmente dialógicos (Rodrigues, 2022).

A formação docente, por sua vez, deve contemplar a preparação para lidar com a diversidade, conforme preconizado por Vygotsky (1984), para quem o desenvolvimento humano é mediado pela interação social e cultural. Essa perspectiva reforça a necessidade de que futuros professores vivenciem e reflitam sobre práticas inclusivas durante sua formação, como ocorre no PIBID, onde o contato direto com a realidade escolar e com a diversidade propicia aprendizagens significativas.

Além disso, autores como Booth e Ainscow (2002) ressaltam que a inclusão é um processo em constante construção, que demanda flexibilidade, sensibilidade e comprometimento institucional para superar barreiras e promover uma educação para todos. Esses referenciais teóricos fundamentam a análise da experiência relatada, permitindo compreender a inserção da aluna surda no PIBID não apenas como um fato isolado, mas como parte de um movimento maior de transformação na formação docente e nas práticas pedagógicas inclusivas.

A experiência vivenciada com a aluna surda no PIBID revelou, desde o início, os limites e possibilidades concretas do processo de inclusão em espaços formativos. No momento da sua seleção como bolsista, buscamos colocá-la em uma escola próxima de sua residência, no turno vespertino. No entanto, desde o primeiro contato com o ambiente escolar, emergiu um obstáculo estrutural: a ausência de intérprete de Libras para acompanhá-la nas atividades. Sobre esses profissionais são denominados também como tradutores-intérpretes de língua de sinais (TILS) (Lacerda; Gurgel, 2011).

Na escola parceira, ninguém da equipe sabia se comunicar em Libras. A presença da aluna era permitida, mas sua participação efetiva não era garantida configurando uma exclusão silenciosa, mas presente. Essa constatação



mobilizou uma série de diálogos institucionais, envolvendo a coordenação de área do PIBID, a coordenação do curso de Pedagogia, a equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), a supervisão escolar e demais envolvidos. Iniciou-se, assim, um processo coletivo em busca de alternativas para assegurar o direito à acessibilidade. Tal realidade corresponde ao apresentado por Santos (2013, p. 81), trata-se de uma:

[...] responsabilidade do processo de inclusão educacional do coletivo para o individual, na medida em que coloca no professor e na escola/universidade o ônus pela tarefa de se garantir as condições de acessibilidade pedagógica e física de todo processo educacional para todas as pessoas.

Durante as conversas com supervisores de outras escolas parceiras, soubemos que uma das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendida pelo PIBID no período noturno, contava com alunos surdos em processo de alfabetização. A possibilidade de realocar a bolsista para essa escola foi avaliada e apresentada à coordenação, ao NAPNE e, posteriormente, à própria aluna. A proposta foi recebida com entusiasmo. A mudança de turno viabilizou a atuação de intérpretes no período da noite, garantindo a mediação linguística necessária.

No dia da inserção da aluna na nova escola, estive presente para acompanhar esse recomeço. No entanto, nos deparamos com a realidade de que o aluno surdo da EJA estava praticamente evadido. Ainda assim, a escola mobilizou esforços coletivos, entrou em contato com familiares e conseguiu que o aluno retornasse para conhecer a nova bolsista e participar das atividades planejadas, voltadas para a alfabetização de pessoas surdas.

A presença da acadêmica surda no novo ambiente foi transformadora. Ela passou a participar com mais segurança e envolvimento das atividades do PIBID, enquanto o aluno da EJA deixou de ser considerado um aluno evadido, dando início a um processo real de escolarização e acolhimento. Essa conexão favoreceu o desenvolvimento de práticas bilíngues (Libras e Língua Portuguesa) e de estratégias específicas para o ensino de pessoas surdas.

Posteriormente, a equipe passou a contar com o apoio voluntário de uma professora formada em Letras-Libras, que tem contribuído significativamente



para a adaptação das práticas pedagógicas e para a reflexão sobre a formação docente bilíngue da aluna. É importante destacar, ainda, o papel central dos intérpretes envolvidos, que atuaram de forma muito mais ampla do que a mera tradução linguística: foram agentes ativos na mediação pedagógica, na construção de vínculos e no suporte cotidiano das atividades. Dentre as ações desenvolvidas pela bolsista, destaca-se a apresentação de uma peça teatral em Libras e a proposição de atividades de alfabetização específicas para o aluno surdo da EJA. Sua interação com a turma tornou-se cada vez mais significativa, tanto no espaço escolar quanto nas discussões e reflexões promovidas dentro do próprio curso de Pedagogia.

Entretanto, o processo não ocorreu sem novos entraves. Em determinado momento, a garantia do acompanhamento por intérpretes foi novamente ameaçada, em razão de uma interpretação normativa que excluía estudantes da modalidade de Educação a Distância (EAD) do direito à acessibilidade linguística. Essa situação exigiu nova mobilização institucional, na tentativa de assegurar, por todos os meios possíveis, o pleno direito da aluna à participação nas atividades do programa. Isso demonstra as limitações encontradas nas leis que tratam o assunto, pois mesmo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que afirma que na educação superior, deve promover ações que envolvam:

[...] o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 17).

Os resultados dessa experiência demonstram que a inclusão, para além dos discursos legais, é um processo vivo, construído no cotidiano, que exige diálogo constante, escuta sensível, e disposição para enfrentar desafios imprevistos. Mais do que a adaptação da aluna surda ao programa, foi o programa e todos os seus sujeitos que precisaram se transformar para tornar-se, de fato, inclusivo.

Por fim, compreendemos que a inclusão não é um estado acabado, mas uma construção cotidiana, marcada por desafios constantes e por aprendizagens que nem sempre seguem o percurso inicialmente planejado. Exige





de nós um olhar atento e crítico, capaz de reconhecer que as barreiras não são fixas, mas se apresentam como peças de um quebra-cabeça que vamos, pouco a pouco, tentando compreender e encaixar. Há momentos em que acreditamos ter encontrado soluções definitivas; no entanto, são os detalhes, muitas vezes invisibilizados, que revelam a complexidade de cada situação.

Nesse processo, aprendemos que, por muitas vezes, é no silêncio que conseguimos perceber as necessidades dos estudantes, sejam eles surdos ou não. Torna-se, assim, fundamental exercitar uma pedagogia do olhar, do sentir, do querer e do lutar, sustentada pela convivência e pela escuta sensível. Como nos lembra Mantoan (2003), a inclusão implica uma transformação profunda da escola, que deve estar aberta às diferenças e comprometida com a aprendizagem de todos. É no encontro com o outro que nos deslocamos do plano abstrato para o concreto, ressignificando práticas e concepções. Desse modo, reafirmamos a necessidade de coragem, conhecimento e compromisso ético, mantendo a convicção de que a educação é um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste artigo evidencia que a inclusão de uma aluna surda como bolsista do PIBID não apenas amplia o alcance das políticas educacionais inclusivas, mas também provoca profundas transformações nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e nas concepções de ensino e aprendizagem. Mais do que garantir a presença física, foi necessário criar condições reais para a participação, o pertencimento e o protagonismo dessa aluna em um espaço de formação docente.

Os desafios enfrentados desde a ausência inicial de intérpretes até a reorganização da estrutura do programa para garantir o acesso revelam que a inclusão não ocorre de forma automática ou linear. Ao contrário, trata-se de um processo em constante construção, que exige escuta, flexibilidade, articulação institucional e compromisso coletivo. Essa caminhada foi marcada por tensões, dúvidas e incertezas, mas também por aprendizados significativos e resultados potentes, tanto para a aluna quanto para os demais envolvidos.

A atuação da bolsista surda não só contribuiu para o processo de alfabetização de um aluno da EJA, como também provocou mudanças nas



concepções de ensino dos demais bolsistas e professores participantes do PIBID. Sua presença tornou-se um eixo catalisador para práticas bilíngues e reflexões mais profundas sobre o que significa ensinar e aprender em contextos de diversidade.

Concluimos, assim, que a inclusão de estudantes surdos em programas como o PIBID é não apenas viável, mas necessária para a efetiva transformação da formação docente. Quando nos dispomos a escutar mesmo que em silêncio e a aprender outras formas de ensinar, abrimos caminho para uma educação mais justa, plural e humana.

## 5 AGRADECIMENTOS

À equipe de intérpretes de Libras, pelo comprometimento na mediação pedagógica. À professora voluntária de Letras–Libras, pelo apoio técnico e formativo.

Ao NAPNE, pelo suporte e diálogo ao longo do processo.

À coordenação do PIBID, supervisores e bolsistas, pelo trabalho coletivo.

E à Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Darcy Ribeiro, pelo acolhimento e parceria.

## REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Luísa Maria Pinho. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 28 jun. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> >. Acesso em: 23 set. 2015.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, n.3, p.481-496, Set.-Dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vgRjr46ZgrCmcRM5wS74ktF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de julho de 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

RODRIGUES, Zélia Inez Lazaro. O conceito de diálogo na obra de Paulo Freire. In : MIGUEL, José Carlos (org.). *Educação de jovens e adultos: Teoria, Práticas e Políticas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 177-192. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6>. Acesso em: 10 de junho de 2025.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



## DO DIREITO AO ACESSO À APRENDIZAGEM: INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

BORGES, Francisco Carpegiani Medeiros<sup>1</sup>

CABRAL, Ivne Letice Galeno<sup>2</sup>

**RESUMO:** A inclusão escolar de estudantes com deficiência, assegurada pela legislação educacional brasileira, representa avanço na garantia do direito à educação, mas ainda enfrenta desafios significativos em sua efetivação, especialmente no ensino de Matemática. Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios da inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Matemática a partir de experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Trata-se de pesquisa qualitativa, descritivo-analítica, fundamentada em relato de experiência desenvolvido durante atuação em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública da rede estadual do Piauí. Os dados foram produzidos por observação participante, registros em diário de campo e relatórios do programa, analisados à luz de referenciais da Educação Inclusiva e da Educação Matemática. Os resultados evidenciam tensão entre o direito legal à inclusão e as condições concretas de sua implementação, destacando a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem, a necessidade constante de adaptações pedagógicas, a predominância de metodologias tradicionais e a sobrecarga docente. Apesar das dificuldades,

1 Doutor em Matemática Aplicada, Docente do Curso de Licenciatura em Matemática, Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), *Campus* Ministro Reis Velloso, *carpegiani@ufdpar.edu.br*

2 Graduada em Licenciatura em Matemática, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), *Campus* Ministro Reis Velloso, *ivneleticegalenocabral@gmail.com.br*



a experiência revelou que intervenções pedagógicas intencionais, como jogos e atividades adaptadas, podem favorecer participação, engajamento e sentimento de pertencimento dos estudantes com deficiência. Conclui-se que a efetivação da inclusão no ensino de Matemática exige planejamento coletivo, suporte institucional, formação inicial e continuada de professores e práticas orientadas pela equidade, reafirmando o PIBID como espaço formativo essencial na construção da identidade docente e na aproximação entre teoria e prática no contexto da escola pública.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; educação matemática; equidade; formação inicial de professores; PIBID.

**Abstract:** The inclusion of students with disabilities, guaranteed by Brazilian educational legislation, represents progress in ensuring the right to education, yet its practical implementation remains challenging, particularly in Mathematics education. This study aims to examine the challenges of including students with disabilities in Mathematics classes based on an experience developed within the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) at the Federal University of the Delta of Parnaíba. The research adopts a qualitative, descriptive-analytical approach grounded in an experience report carried out during teaching practice in ninth-grade classes of a public elementary school in the state of Piauí. Data were produced through participant observation, field diary records, and program reports, and were analyzed using theoretical frameworks from Inclusive Education and Mathematics Education. The findings reveal a clear tension between the legally guaranteed right to inclusion and the concrete conditions of its implementation, highlighting factors such as pronounced learning gaps, the continuous need for pedagogical adaptations, the predominance of traditional teaching methods, and increased teacher workload. Despite these difficulties, the experience demonstrated that intentional pedagogical interventions, including games and adapted activities, can promote participation, engagement, and a sense of belonging among students with disabilities. The study concludes that effective inclusion in Mathematics education requires collective planning, institutional support, and both initial and continuing teacher education oriented toward equity. In this sense, PIBID is reaffirmed as a fundamental formative space that contributes to professional identity





development and to bridging the gap between theory and practice within the context of public schools.

**Keywords:** inclusive education; mathematics education; equity; initial teacher education; PIBID.



## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência constitui um direito assegurado pela legislação educacional brasileira e representa um avanço significativo na consolidação de uma educação pública comprometida com a equidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelecem que todos os estudantes devem ter acesso e permanência na rede regular de ensino, reforçando o compromisso com a igualdade de oportunidades (BRASIL, 1996; 2015).

Apesar dos avanços legais, a efetivação desse direito no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios que extrapolam o plano normativo, sobretudo quando observadas as condições concretas das salas de aula. A distância entre o que está garantido legalmente e as práticas efetivamente adotadas evidencia tensões que merecem análise, especialmente no contexto da formação inicial de professores.

No ensino de Matemática, essas tensões tendem a se intensificar. A organização cumulativa dos conteúdos, a linguagem simbólica própria da área e o ritmo frequentemente adotado nas aulas podem se constituir como barreiras quando não há mediações pedagógicas adequadas aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, a inclusão não se limita à presença física do estudante na sala de aula, mas envolve sua participação efetiva e possibilidades reais de aprendizagem matemática.

Embora a inclusão escolar tenha avançado no campo legal, sua efetivação no ensino de Matemática ainda enfrenta desafios significativos. Pesquisas na área indicam que muitos professores se sentem inseguros para trabalhar com a diversidade, especialmente no que concerne à adaptação de conteúdos e estratégias didáticas (VILARONGA; MENDES, 2014; GLAT; PLETSCH, 2011; SANT'ANA, 2005). Essas dificuldades revelam lacunas na formação inicial, frequentemente centrada em aspectos técnicos, em detrimento de uma formação voltada para a Educação Especial (GATTI, 2010).

Outro aspecto recorrente refere-se à predominância de metodologias tradicionais de ensino. A centralidade em exercícios repetitivos e na resolução mecânica de algoritmos pode limitar a participação de estudantes com diferentes ritmos e formas de aprender. Quando o ensino se organiza a partir da exposição e da padronização de respostas, reduz-se o espaço



para múltiplas estratégias e representações, elementos fundamentais para uma prática inclusiva. Além disso, muitas ações inclusivas ainda ocorrem de forma pontual, por meio de adaptações isoladas, sem a revisão do planejamento pedagógico como um todo, o que pode resultar em uma inclusão apenas formal.

No contexto da Educação Matemática, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que vem sendo tratada como uma disciplina que exige acompanhamento contínuo, progressão conceitual e domínio da linguagem simbólica. Sem mediações planejadas e intencionais, o afastamento do estudante em relação aos conteúdos tende a se intensificar. Conforme Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação qualificada; quando essas condições não são asseguradas, as possibilidades de avanço se mostram limitadas.

Estudos recentes no campo da Educação Matemática Inclusiva apontam a necessidade de superar concepções homogêneas de aprendizagem, reconhecendo a diversidade de ritmos, estratégias cognitivas e formas de expressão do pensamento matemático (DE MOURA; MOREIRA, 2024). Isso implica repensar práticas pedagógicas historicamente marcadas pela padronização de procedimentos e pela valorização de respostas únicas, que tendem a privilegiar apenas parte dos estudantes.

Pensar a inclusão na Educação Matemática, portanto, exige questionar não apenas a presença do estudante com deficiência no ensino regular, mas também as concepções de ensino que orientam a prática pedagógica. A abertura para múltiplas estratégias de resolução, o uso de materiais manipuláveis, jogos e atividades colaborativas pode ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem. Incluir, nesse sentido, não significa simplificar conteúdos, mas diversificar estratégias e reconhecer que a aprendizagem matemática pode ocorrer por diferentes caminhos.

Booth e Ainscow (2011) defendem que a inclusão envolve presença, participação e aprendizagem. Quando uma dessas dimensões não se concretiza, o processo torna-se incompleto. A experiência analisada neste trabalho indica que, embora houvesse presença, a participação e a aprendizagem encontravam limites estruturais e pedagógicos.

É nesse contexto que a atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Delta do Parnaíba



(UFDPAr), configura-se como espaço relevante de formação e reflexão. A vivência em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede estadual do Piauí, possibilitou não apenas o exercício da regência, mas também a problematização dos limites e das possibilidades da inclusão nas aulas de Matemática.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar de que maneira a experiência no PIBID evidenciou os desafios da inclusão de estudantes com deficiência no ensino de Matemática, refletindo sobre a tensão entre o direito assegurado pelas políticas públicas e as condições concretas encontradas na prática pedagógica.

## **2 METODOLOGIA**

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítico, desenvolvida a partir de um relato de experiência no âmbito do Subprojeto de Matemática do Programa PIBID da UFDPAr. A investigação foi realizada durante a atuação como bolsista e estagiária de regência em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual do Piauí, localizada no município de Parnaíba.

A produção dos dados ocorreu por meio de observação participante, considerando a minha inserção direta no contexto das aulas de matemática. Como instrumentos de registro, foram utilizados relatórios parciais elaborados no âmbito do PIBID, bem como anotações sistemáticas realizadas após cada aula em diário de campo pessoal. Esses registros contemplaram descrições das atividades desenvolvidas, interações em sala, estratégias de mediação adotadas e situações relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência.

Os dados foram analisados por meio de procedimento interpretativo, fundamentado em referenciais da Educação Inclusiva e da Educação Matemática. A análise buscou identificar aspectos relacionados à presença, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como às implicações formativas da experiência para a construção da identidade docente. O processo analítico priorizou a articulação entre experiência vivida e a fundamentação teórica, com o objetivo de problematizar a tensão entre o direito à inclusão e as condições concretas de sua efetivação no cotidiano escolar.



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática da inclusão escolar manifestou-se de forma concreta durante o primeiro estágio de regência, realizado em articulação com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ao iniciar as atividades em uma escola pública de Ensino Fundamental, foi informado que ambas as turmas de 9º ano possuíam estudantes com deficiência, cada um acompanhado por um profissional de apoio. No entanto, as especificidades de cada caso exigiam estratégias diferenciadas de acompanhamento pedagógico.

Um dos estudantes permanecia grande parte do tempo na biblioteca, em razão de dificuldades de convivência em ambientes muito movimentados. O outro frequentava regularmente a sala de aula, embora apresentasse episódios de agitação e agressividade em determinados momentos. Diante desse cenário, a orientação recebida foi a de elaborar atividades específicas sempre que fossem propostas dinâmicas diferenciadas com a turma, de modo a evitar situações de exclusão.

Ao analisar o nível de aprendizagem desses estudantes, observou-se uma defasagem significativa em relação aos conteúdos previstos para o 9º ano. Enquanto a turma trabalhava equações, um dos estudantes ainda consolidava operações básicas, e o outro apresentava reconhecimento limitado de números. Essa constatação evidencia o desafio imposto pela heterogeneidade presente na sala de aula e a complexidade de planejar práticas pedagógicas que contemplem diferentes níveis de aprendizagem simultaneamente.

Em contextos como esse, o professor se depara com a necessidade de organizar atividades paralelas, com objetivos e graus de complexidade distintos, o que demanda maior tempo de planejamento e constante mediação durante as aulas. Tal dinâmica evidencia que a inclusão, quando não acompanhada de suporte institucional e pedagógico adequado, tende a ampliar a carga de trabalho docente, contribuindo para sentimentos de sobrecarga.

Nesse sentido, a heterogeneidade exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também sensibilidade para a construção de situações de aprendizagem que favoreçam a participação coletiva, o sentimento de pertencimento e o reconhecimento das diferentes formas de aprender (DE MOURA; MOREIRA, 2024). Quando as atividades propostas se encontram muito distantes das possibilidades de compreensão do estudante, torna-se





mais difícil acompanhar o ritmo da turma e participar das interações em sala, o que pode gerar sentimentos de isolamento ou frustração.

No âmbito da educação inclusiva, torna-se fundamental distinguir os conceitos de igualdade e equidade. Enquanto a igualdade pressupõe oferecer as mesmas condições a todos os estudantes, a equidade reconhece que os sujeitos aprendem em ritmos e condições distintas. Assim, promover a equidade implica considerar essas diferenças e desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos.

No campo da Educação Matemática, tratar os estudantes de maneira idêntica pode reforçar desigualdades já existentes, especialmente em turmas heterogêneas. Práticas pedagógicas orientadas pela equidade buscam criar condições para que cada estudante avance em seu processo de aprendizagem, respeitando suas particularidades e trajetórias escolares.

Em uma das experiências vivenciadas, foi elaborado um jogo envolvendo equações com o objetivo de estimular a participação da turma. Paralelamente, foram desenvolvidas questões adaptadas ao nível de aprendizagem de cada estudante com deficiência, possibilitando sua participação na atividade coletiva. Durante a aplicação, observou-se que um dos estudantes foi espontaneamente integrado a um grupo pelos colegas e demonstrou satisfação evidente ao participar da dinâmica. Essa situação revelou que adaptações pedagógicas pontuais podem proporcionar um sentimento de pertencimento.

Ao planejar atividades que possibilitassem a participação dos estudantes com deficiência no jogo matemático, buscou-se garantir não apenas o acesso ao conteúdo, mas, sobretudo, a vivência de participação coletiva. Tal experiência dialoga com a perspectiva freiriana de educação como prática humanizadora, na qual o estudante é reconhecido como sujeito do processo educativo, e não como um problema a ser administrado (FREIRE, 1996).

Em uma conversa com a professora supervisora, esta relatou sentir-se, em diversos momentos, incapaz de oferecer o acolhimento e as estratégias que considerava necessárias. Mencionou também a sobrecarga decorrente da necessidade de planejar atividades paralelas às da turma regular. Esse relato evidencia que os desafios da inclusão extrapolam o domínio das estratégias pedagógicas e envolvem dimensões emocionais e estruturais do trabalho docente.

A fala da supervisora revela, ainda, lacunas históricas na formação docente e a ausência de condições institucionais que sustentem práticas



inclusivas de forma contínua. Quando a inclusão é compreendida como responsabilidade individual do professor, podem emergir sentimentos de insuficiência e desgaste profissional. Conforme Freire (1996), a educação é um ato coletivo, político e ético, de modo que a inclusão não pode ser reduzida a iniciativas isoladas, mas deve ser assumida como um compromisso institucional.

Durante esse diálogo, a supervisora também expressou frustração diante da percepção de que, apesar dos esforços empreendidos, nem sempre era possível garantir uma aprendizagem considerada significativa. Relatou inquietação diante da progressão escolar dos estudantes sem a consolidação dos conhecimentos matemáticos trabalhados, o que suscita reflexões sobre o sentido do processo educativo quando a permanência não se traduz em aprendizagem efetiva.

Esses sentimentos também foram compartilhados pelos bolsistas, que demonstraram desconforto diante da dificuldade de lidar com determinadas demandas pedagógicas e comportamentais. Embora a formação em licenciatura contemple disciplinas pedagógicas, muitas dessas discussões permanecem em um plano teórico, oferecendo poucas oportunidades de aproximação com situações concretas da realidade escolar.

Essa realidade evidencia os limites das práticas pedagógicas quando não há suporte institucional suficiente. A defasagem nos níveis de aprendizagem, aliada à ausência de orientações específicas para o ensino de Matemática a estudantes com deficiência, pode resultar em situações de inclusão apenas formal, nas quais o estudante permanece na escola sem se apropriar efetivamente dos conhecimentos propostos.

Durante as reflexões coletivas, destacou-se a importância de investimentos em formação continuada voltada à educação inclusiva, não apenas para os profissionais de apoio, mas também para os professores regentes. Embora a presença do acompanhante represente um avanço nas políticas de inclusão, ela não substitui a necessidade de formação pedagógica específica para todos os profissionais envolvidos.

Observa-se que, em muitos contextos, os profissionais de apoio enfrentam limitações formativas para atuar diretamente no processo de aprendizagem matemática, concentrando-se, sobretudo, em aspectos organizacionais ou comportamentais. Dessa forma, as demandas relacionadas ao



ensino permanecem sob responsabilidade exclusiva do professor regente, reforçando a necessidade de planejamento coletivo e formação articulada.

Refletir sobre essas experiências torna-se ainda mais relevante no contexto da escola pública brasileira, marcada por desigualdades educacionais e pela diversidade de trajetórias escolares. Nesse cenário, a formação inicial docente precisa preparar os futuros professores não apenas para o domínio de conteúdos, mas para compreender a complexidade do ambiente escolar e atuar de maneira crítica diante das demandas da inclusão.

A participação no PIBID assumiu papel central nesse processo formativo, ao possibilitar o contato direto com os desafios da inclusão, o que proporcionou uma compreensão mais ampla acerca das práticas docente. A experiência contribuiu para a compreensão de que ensinar Matemática envolve, além do domínio conceitual, sensibilidade pedagógica, planejamento flexível e construção de soluções coletivas. Mais do que oferecer respostas prontas, o programa favoreceu o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as condições necessárias para a efetivação da inclusão de forma significativa.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência em sala de aula evidenciou que a inclusão escolar, embora assegurada pela legislação brasileira, ainda enfrenta obstáculos de natureza estrutural e formativa que impactam diretamente o trabalho docente. As situações observadas ao longo da experiência no PIBID permitiram compreender que a presença do estudante com deficiência no espaço escolar não garante, por si só, sua participação efetiva e sua aprendizagem.

Os resultados analisados indicam que a defasagem nos conteúdos matemáticos, a necessidade recorrente de adaptações pedagógicas, a sobrecarga do professor regente e a fragilidade na articulação com os profissionais de apoio constituem desafios centrais para a efetivação da inclusão. Esses elementos revelam que o processo inclusivo exige planejamento coletivo, apoio institucional e revisão das práticas pedagógicas, indo além da elaboração de atividades diferenciadas de forma pontual.

Ao mesmo tempo, a experiência demonstrou que intervenções pedagógicas intencionais, mesmo que simples, podem contribuir para ampliar o sentimento de pertencimento e a participação dos estudantes com deficiência



nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Essa constatação reforça que a inclusão é possível, desde que sustentada por uma perspectiva pedagógica comprometida com a aprendizagem de todos, aliada à formação crítica e à sensibilidade docente.

A atuação junto aos dois estudantes com deficiência também evidenciou lacunas na formação inicial para lidar com contextos escolares diversos e desafiadores. Tal constatação aponta para a necessidade de que os cursos de licenciatura integrem, de forma mais consistente, discussões e experiências formativas voltadas à educação inclusiva, articulando teoria e prática desde os primeiros momentos da formação docente.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) mostrou-se um espaço formativo fundamental, ao possibilitar o diálogo, a orientação e a experimentação pedagógica. A experiência vivenciada no programa contribuiu não apenas para o desenvolvimento de estratégias didáticas voltadas à participação dos estudantes com necessidades específicas, mas também para o fortalecimento do envolvimento da turma como um todo. Dessa forma, o PIBID reafirma seu papel espaço formativo essencial na construção da identidade docente e na aproximação entre teoria e prática no processo de formação de professores.

Por fim, a experiência analisada reforça que a construção de uma educação inclusiva não pode ser atribuída exclusivamente à ação individual do professor. Trata-se de um processo coletivo, que demanda políticas públicas eficazes, formação adequada, condições institucionais favoráveis e compromisso ético com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr).

## REFERÊNCIAS

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



1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2026.

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2026.

**BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for inclusion: developing learning and participation in schools.** 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

**DE MOURA, E. M. B.; MOREIRA, G. E.** Educação Matemática Inclusiva: revisão sistemática sobre práticas pedagógicas de professores/as que ensinam matemática. **Revista Educação Matemática em Foco**, 2024. Disponível em: <<https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/3897>>. Acesso em: 03 mar. 2026.

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

**GATTI, B. A.** Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>>. Acesso em: 18 mar. 2026.

**GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Estratégias de ensino-aprendizagem na educação inclusiva: orientações pedagógicas para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

**SANT'ANA, I. M.** Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>>. Acesso em: 18 mar. 2026.

**VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.





VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswjXF-zn3NNxTC/?lang=pt>>. Acesso em: 18 mar. 2026.



## A NEUROPSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO ESCOLAR.

PALHETA, Paulo Matheus Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) traz para a sociedade em geral grandes desafios, e para o educador o desafio se torna ainda maior no que tange à busca de estratégias, recursos e formações que lhe possibilitem trabalhar a inclusão efetiva deste aluno na sala de aula regular. Neste sentido, este trabalho visa apresentar a importância da formação inicial e continuada de professores, bem como a relação entre escola e família, como possibilidades de práticas educativas para o desenvolvimento das crianças com TEA. A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e documental, tendo como objetivo conhecer os desafios e as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento da criança autista, além de destacar a relevância do vínculo familiar e escolar. A análise deste estudo demonstra que grande parte dos profissionais da educação ainda não possui a formação adequada para atender a essa demanda e que a relação estreita e profícua entre família e escola é fundamental para a educação inclusiva desses sujeitos e para o sucesso de seu processo de escolarização no ensino regular.

**Palavras-chave:** tea; educação especial inclusiva; neuropsicopedagogia; formação de professores; relação família-escola.

1 Graduado em Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, pela FACUMINAS (Campus Coronel Fabriciano - MG), Pós-Graduado em Gestão Educacional pela FACUMINAS (Campus Coronel Fabriciano - MG), Pós-Graduando em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pela UNAMA - Universidade da Amazônia. E-mail: paulo.silva.educ@gmail.com



**Abstract:** Autism Spectrum Disorder (ASD) brings great challenges to society in general, and for the educator, the challenge becomes even greater regarding the search for strategies, resources, and training that enable effective inclusion of this student in the regular classroom. In this sense, this work aims to present the importance of initial and continuing teacher training, as well as the relationship between school and family, as possibilities for educational practices for the development of children with ASD. The research was characterized by a qualitative approach, through a bibliographic and documentary review, aiming to understand the challenges and possibilities of the teaching-learning process and the development of the autistic child, in addition to highlighting the relevance of the family and school bond. The analysis of this study demonstrates that a large part of education professionals still do not have adequate training to meet this demand and that a close and fruitful relationship between family and school is fundamental for the inclusive education of these subjects and for the success of their schooling process in regular education.

**Keywords:** asd; inclusive special education; neuropsychopedagogy; teacher training; family-school relationship.



## 1 INTRODUÇÃO

Há muito discute-se sobre a Educação Especial Inclusiva e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula regular. Vivencia-se um momento em que mundialmente aborda-se a Educação Inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais, na qual a inclusão perpassa o ambiente escolar e a aceitação familiar. Apesar dos inúmeros estudos e materiais produzidos, amparados por teóricos que criticam a segregação histórica (Januzzi, 2004), observa-se que a inclusão nas escolas muitas vezes não ocorre de forma efetiva, pois a maioria das crianças com deficiências está dentro da sala de aula, mas não está incluída no verdadeiro processo de ensino-aprendizagem necessário para a sua escolarização e o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A Educação Especial Inclusiva no Brasil e no mundo tem sido tema de diversos debates nas últimas décadas, a exemplo das discussões impulsionadas pela Declaração de Salamanca e pela Convenção da Guatemala, que estabeleceram marcos para a universalização do acesso e a adequação dos ambientes escolares à diversidade. Em se tratando da criança com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), este sujeito requer atenção constante. Com esse objetivo, passou a vigorar no país a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por meio da Lei nº 12.764/2012, que dispõe que os autistas devem ser considerados como pessoas com deficiência. Com a inclusão do autista como pessoa com deficiência, ele passa a ter direito a todas as políticas de inclusão, como o direito à educação na escola regular.

Sabe-se que os processos de aquisição de conhecimento são singulares, e, quando o educando possui algum transtorno do neurodesenvolvimento ou deficiência, esse aprendizado pode enfrentar barreiras significativas no espaço escolar, exigindo mediações pedagógicas específicas (Vygotsky, 1989). Durante os estudos relacionados à educação, é frequente encontrarmos pesquisas sobre a importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, e como a maneira que o professor media esta aquisição dos conceitos pode influenciar de forma positiva ou negativa na sua aprendizagem efetiva. Assim, a inclusão de alunos especiais nas escolas regulares é um direito legal que assegura sua inserção e convivência no ambiente



público, uma demanda que requer uma escola inclusiva dispondo de recursos financeiros, profissionais capacitados, além de um ambiente acolhedor.

No Transtorno do Espectro Autista (TEA), o educando comumente se isola e não faz busca pelo outro, possui interesses restritos e apresenta atrasos significativos no desenvolvimento motor e cognitivo. Essas características dificultam o processo de ensino-aprendizagem das crianças com TEA em adquirir o conhecimento passado, pois um dos principais comportamentos, que seria a relação professor-aluno, já não ocorre. Ressalta-se ainda que o TEA é um transtorno do desenvolvimento neurológico da criança (Apa, 2013), e acontece desde o nascimento ou começo da infância, mas pode não ser detectado antes, por conta das demandas sociais mínimas na mais tenra fase da vida: a infância, e da desinformação dos pais ou cuidadores nos primeiros anos de vida. Os transtornos globais do desenvolvimento têm sido estudados por profissionais de diferentes áreas, uma vez que entender as características das pessoas autistas e as possibilidades de integração social e inclusão familiar e escolar é de suma importância para a atuação dos profissionais da Educação.

Dentro desta lógica, o presente artigo vem com a finalidade de apresentar a importância do neuropsicopedagogo para facilitar esse processo e permitir que o aprendiz com autismo possa ter o seu processo de ensino-aprendizagem garantido e com qualidade. Busca-se, bem como, elencar alguns pontos importantes: a importância da formação inicial e continuada de professores para atender a esta demanda no espaço da sala de aula regular; a profícua contribuição do vínculo Família x Escola; e alguns desafios e possibilidades de práticas educativas para o desenvolvimento das crianças com TEA com os conteúdos escolares, para que possam elaborar suas próprias estratégias na resolução de suas situações-problemas diárias.

## **2 METODOLOGIA**

A fim de atingir os objetivos propostos por esta investigação, utilizamos a pesquisa qualitativa, de abordagem exploratória e métodos de revisão bibliográfica (Minayo, 2011), bem como a pesquisa documental ancorada nas leis vigentes sobre Educação Especial e Inclusão no país. Pode-se dizer que a pesquisa é um conjunto de ações que tem como objetivo encontrar a





solução para um problema do qual não se tem as informações necessárias, utilizando processos instrumentais sistemáticos e padronizados para alcançar o objetivo da pesquisa com conhecimentos válidos (Lakatos; Marconi, 2003).

O delineamento documental elegeu como fontes primárias de análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei nº 12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/2015). A análise desses dispositivos legais buscou compreender dialeticamente o distanciamento entre o que é assegurado normativamente pelo Estado e a realidade prática vivenciada no chão da escola regular. Adicionalmente, recorreu-se ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) para a fundamentação clínica e técnica sobre as características do espectro autista e seus impactos na aprendizagem.

Como aporte teórico para a revisão bibliográfica, a pesquisa fundamentou-se em teóricos expoentes da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. Sob a ótica interacionista, compreende-se com Vygotsky (1989) que a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nas interações cotidianas, a mediação que é a necessária de intervenção de um outro sujeito para que uma relação de aprendizado se estabeleça acontece espontaneamente no contexto das situações imediatas. Essa base teórica apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos em um processo sempre mediado pelo outro, o que fundamentou, nesta pesquisa, a análise da necessidade de um mediador qualificado e de uma relação familiar sólida no processo de inclusão escolar.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: DO HISTÓRICO DE SEGREGAÇÃO AO SUPORTE LEGAL

Para compreender os desafios atuais da escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é imperativo analisar a trajetória histórica da Educação Especial. Segundo Januzzi (2004), ao final do século XX, muitos conflitos e transformações ocorreram no mundo todo sobre a



inclusão escolar, principalmente no contexto da educação especial presente no Brasil desde o período imperial. No final dos anos de 1990 surgiram, então, as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola” e “Escola para todos”. Porém, a autora ressalta que a ideologia da Educação Inclusiva vem sendo difundida desde o século XVIII, com destaques para Pestalozzi e Froebel, que já afirmavam a importância do respeito à individualidade de cada criança (Januzzi, 2004).

No cenário global e nacional, a urgência por práticas inclusivas é evidenciada por dados demográficos. Levantamento da Organização das Nações Unidas (Onu, 2018) apontou que quase 1 bilhão de pessoas no mundo são portadoras de alguma deficiência, sendo que as crianças representam cerca de 10% desse contingente. No Brasil, como agravante, uma parcela significativa desses sujeitos viveu marginalizada, pois por décadas as famílias das crianças com algum tipo de deficiência viam-se obrigadas a recorrer às instituições especializadas e não eram aceitas na escola regular.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 4.024 de 1961), o Brasil passou a garantir o direito à educação em escolas regulares para as crianças com alguma deficiência. Entretanto, na década de 1970, houve um retrocesso na caminhada da política inclusiva com a Lei nº 5.692/71, que defendia o tratamento especializado para os alunos com necessidades especiais, reforçando a segregação desses alunos. Nesse período, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cujo Decreto nº 72.425/1973 assinalava a finalidade de promover o atendimento aos excepcionais, visando uma “participação progressiva” na comunidade (Brasil, 1973), o que difundiu o movimento da integração escolar, e não da inclusão plena.

As discussões referentes à educação das pessoas com necessidades especiais começaram a adquirir consistência com a Constituição Cidadã de 1988, pautada em princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca e a Convenção da Guatemala. Esses documentos surgiram como os primeiros indícios da “Fase de Inclusão”, onde todas as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser inseridas em classes comuns, cabendo aos ambientes físicos e aos procedimentos educativos adaptarem-se a esses alunos.



A consolidação desse direito ocorreu no ano de 1996, com a aprovação da atual LDBEN (Lei nº 9.394/96), que em seu Art. 58 passou a entender por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 1996). Para o aluno autista, que requer atenção constante, o arcabouço tornou-se ainda mais protetivo com a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, determinando que os autistas devem ser considerados pessoas com deficiência para todos os fins legais (Brasil, 2012).

Essa determinação, somada à Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015), deixa claro que as escolas públicas e privadas são obrigadas a fornecer atendimento e acompanhamento para alunos com TEA sem criar obstáculos ou cobrar taxas extras. Desse modo, garante-se legalmente o acesso a um sistema educacional inclusivo que promova a dignidade, a integridade física e moral, o lazer e o máximo desenvolvimento possível das habilidades sociais e intelectuais do educando neurodiverso.

## 3.2 A CARACTERIZAÇÃO DO TEA E OS IMPACTOS NO PROCESSO COGNITIVO E ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do desenvolvimento que tem sido alvo de estudos por toda a comunidade científica e clínica. Apesar de todos os esforços e fascínios, sua etiologia exata ainda é, em grande parte, desconhecida. Sabe-se, contudo, que a pessoa portadora do transtorno apresenta prejuízo na interação social, problemas de comunicação e atividades e interesses repetitivos, estereotipados e limitados. É comum o educando apresentar isolamento social, conversas sobre assuntos restritos e apenas de seu interesse, ausência de contato visual ou até mesmo físico, além de atraso na fala ou na atenção social (Sifuentes; Bosa, 2010).

Por ser de origem orgânica, frequentemente associado a lesões encefálicas, o transtorno pode não se restringir apenas à área comportamental. Outras áreas cerebrais podem ser afetadas, resultando em diversos quadros neurológicos associados, tais como deficiência intelectual, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, crises epiléticas, défices motores, falta de coordenação, disgnosias, apraxias e transtorno do processamento sensorial (Portolese, 2013).



Devido a essa complexidade, o diagnóstico normalmente é feito por uma equipe multiprofissional, composta por especialistas preparados para separar dados significativos de relatos cotidianos dos pais e cuidadores. Esses profissionais devem conhecer as etapas do desenvolvimento infantil e entender as inter-relações existentes entre desenvolvimento, aprendizagem e comportamento (Schmidt; Bosa, 2007). No contexto escolar, tais características exigem do professor um olhar igualmente ampliado, uma vez que a criança com TEA apresenta dificuldades severas em interpretar sinais, como expressões faciais ou verbais, e em compreender as intenções do outro.

Na área cognitiva, esses educandos podem apresentar dificuldades significativas em segmentar tarefas, compreender informações longas e planejar ou organizar suas próprias ações. Além disso, possuem uma tolerância curta para atividades que não são do seu interesse restrito. Os estudos de Serra (2010) e Portolese (2013) ratificam que essas crianças enfrentam grandes obstáculos em lidar com frustrações, especialmente perante a quebra de rotinas. A alteração não comunicada de uma agenda diária pode levar a uma desorganização interna severa, resultando em um quadro de agitação motora significativo que, em alguns casos, pode culminar em episódios de hétero ou autoagressão.

Por conseguinte, a mediação escolar exige um conhecimento profundo sobre o perfil da criança. É imperativo manter uma rotina estruturada, previsibilidade de ações e uma comunicação eficaz ou alternativa, se necessário para que o aluno esteja sempre ciente do que irá acontecer. Manter a clareza e a objetividade no repasse de informações é a base fundamental para que o estudante com TEA consiga processar e organizar os estímulos no ambiente da sala de aula.

### 3.3 O PAPEL MEDIADOR DA NEUROPSICOPEDAGOGIA E O USO DO PEI

Neste cenário complexo, a Neuropsicopedagogia vem contribuir significativamente com ações para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem das crianças autistas, à medida que sua base teórica fundamenta-se na intersecção entre a Neurociência e a Educação. A neurociência auxilia o profissional a entender o funcionamento do cérebro e a sua relação com o comportamento, enquanto o estudo da educação contribui para



compreender como ocorre a aprendizagem. Segundo a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (Brasil. SBNPp, 2021), a Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar que tem como objeto formal de estudo a relação entre o cérebro e a aprendizagem humana, numa perspectiva de reintegração pessoal, social e escolar.

Compreendendo as bases teóricas e seu papel dentro de uma instituição, o neuropsicopedagogo utiliza suas ferramentas para facilitar o processo de ensino de educandos neurodiversos. Apesar de estarmos vivendo em uma era com inúmeras inovações, ainda é muito comum o uso do método tradicional de ensino, o que frequentemente leva ao fracasso na aprendizagem não pela limitação cognitiva do aluno em si, mas pela inflexibilidade da forma como o conteúdo é ensinado. O educando com TEA, que apresenta interesses restritos e necessita de previsibilidade, encontra severas barreiras nesse modelo padronizado.

Nesse contexto, a interferência do neuropsicopedagogo faz-se estritamente necessária. O professor regente possui uma gama extensa de funções durante a execução de seu trabalho cotidiano, e planejar aulas de maneira integralmente individualizada para todos os alunos torna-se, na prática, quase impossível. A atuação do especialista ocorre, portanto, por meio da chamada consultoria colaborativa. Nela, o neuropsicopedagogo observa o ambiente escolar, a dinâmica da sala, as relações interpessoais e as habilidades prévias do aluno para, juntamente com o professor, elaborar estratégias de ensino que atendam às especificidades do aprendiz.

Um dos recursos mais relevantes oriundos dessa consultoria é o Plano Educacional Individualizado (PEI). Embora ainda subutilizado em diversos contextos educacionais no Brasil, o PEI é um recurso de acessibilidade curricular com foco integral no aluno, estabelecendo metas acadêmicas e funcionais compatíveis com seu nível de desenvolvimento. Segundo Pereira (2014), por se tratar de um plano educacional abrangente, o PEI não se restringe apenas à relação professor-aluno restrita às paredes da sala de aula, uma vez que a aprendizagem humana ocorre em múltiplos espaços e interações.

Para que a implementação do PEI alcance êxito, é imperativo que a consultoria neuropsicopedagógica englobe todos os atores envolvidos com o portador de TEA. O especialista deve manter um acompanhamento contínuo





durante todo o processo educacional, garantindo que a equipe escolar e a família estejam em contato frequente para realizar reflexões, correções e melhorias nas estratégias aplicadas. O aluno autista precisa vivenciar as experiências escolares de forma plena, e a utilização de ferramentas adequadas, balizadas pela neurociência, cria alternativas inovadoras para que ele compreenda sua rotina, efetivando, assim, a verdadeira inclusão.

### **3.4 O VÍNCULO FAMÍLIA X ESCOLA E A SUPERAÇÃO DE BARREIRAS HISTÓRICAS**

Do ponto de vista familiar, a análise da educação especial no Brasil revela que, por pelo menos duas décadas, os pais se viram diante de uma carga de responsabilidade solitária. A ausência crônica de oferta de educação escolar adequada, durante os primeiros anos de estudo clínico e pedagógico do autismo, levou as famílias a viverem os seus desafios e necessidades à margem das demais estruturas sociais. A prova empírica desse cenário de negligência estatal é o facto de que as primeiras iniciativas de escolarização formal para essas crianças foram idealizadas e patrocinadas por familiares e pais de autistas, e não pelo Estado ou por estudiosos da educação tradicional.

Se, por um lado, esse movimento resultou numa militância louvável das famílias em prol dos direitos dos seus filhos, por outro, acabou por contribuir para um mito prejudicial, ainda partilhado por muitos na atualidade: o mito de que apenas quem tem uma criança com autismo no seu núcleo familiar pode saber do que essas crianças realmente necessitam. Historicamente, essa falsa premissa isentou as instituições e os educadores das suas responsabilidades legais e morais para com essa parcela da infância.

A partir desse breve histórico e da sua análise crítica, é possível dimensionar a urgência de transformar o momento atual da educação brasileira. O diálogo entre a família e a escola é o elemento-chave nessa transformação. Para que a inclusão seja efetiva, é imperativo que tanto as comunidades escolares como as famílias colaborem ativamente para colocar os princípios da inter-relação numa prática diária de relações sociais, fortalecidas pelo respeito mútuo, pela eficácia das ações pedagógicas e pela luta incansável por uma cidadania digna para estes sujeitos.



Neste processo educacional colaborativo, a família e a escola devem permanecer unidas para garantir o pleno desenvolvimento intelectual e social dos educandos. A elaboração do projeto pedagógico, a definição de objetivos, a escolha dos conteúdos, a metodologia e o processo de avaliação devem ser construídos com a participação de todos, respeitando o cotidiano e a realidade social da criança.

Neste contexto, percebe-se que o letramento e a alfabetização dialogada na prática pedagógica constituem o alicerce para a verdadeira transformação da escola. O Autismo ocorre em famílias de todas as configurações raciais, étnicas ou sociais e implica, a cada momento histórico, diferentes impactos. Portanto, o fortalecimento do vínculo Família x Escola, apoiado pela mediação técnica de profissionais como o neuropsicopedagogo, é o que permitirá à criança autista vivenciar interações mais ricas, compreendendo o seu mundo e integrando-se, com autonomia e respeito, no mundo de todos.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que, para além do acesso e da garantia à educação na sala de ensino regular, a família precisa procurar outros meios para o desenvolvimento da criança, como o apoio técnico do neuropsicopedagogo. Ainda é comum que muitos pais, ao receberem o diagnóstico de TEA do seu filho, acreditem que a sua vida acadêmica estará comprometida. Contudo, apesar do diagnóstico e das dificuldades, a primeira ação deve ser a procura por profissionais qualificados e capacitados para estimular a criança precocemente, com o intuito de reverter e minimizar o máximo de danos possível. Ao ingressar no período escolar, esses estímulos precisam perpassar obrigatoriamente pelos aspectos pedagógicos. As estratégias devem ser criativas e individualizadas, pois cada criança possui as suas especificidades, especialmente as que se encontram no espectro.

O empenho deve provir de todos os envolvidos de forma reflexiva e contínua, uma vez que os conteúdos escolares evoluem gradativamente e o aluno sofre alterações constantes devido a influências internas e externas. O neuropsicopedagogo atua como um pilar de apoio, auxiliando pais, professores e cuidadores na elaboração do melhor plano de ensino, criando alternativas inovadoras e atraentes para o aprendiz compreender o que lhe está a ser transmitido. Além disso, o seu papel é vital para encaminhar a



criança a outros profissionais quando necessário, otimizando o atendimento com sessões de fonoaudiologia para a melhoria da dicção, intervenções psicopedagógicas para exercitar habilidades cognitivas, sessões de psicoterapia familiar e até mesmo a indicação de práticas desportivas, como a natação.

Entende-se que a presente investigação releva a urgência de um tratamento multidisciplinar para o desenvolvimento da criança autista, embora, infelizmente, esse suporte especializado ainda seja acessível a poucos. Famílias sem condições financeiras muitas vezes deixam essa responsabilidade exclusivamente a cargo da escola ou do ambiente doméstico e, quanto mais o tempo passa, mais prejudicado fica o desenvolvimento destas crianças. A reabilitação adequada e o fortalecimento do vínculo entre a família e a escola melhoram consideravelmente o prognóstico. Conclui-se, assim, que a inclusão permite que a criança autista viva com harmonia, respeitando as diferenças na construção de um ser autônomo, crítico e feliz. Afinal, o mundo da criança autista é à imagem e semelhança do nosso; basta que a família, a escola e a sociedade a cuidem e eduquem para compreender o mundo de todos, amando-a, acima de tudo, no seu próprio mundo.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 1973.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.



BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Levantamento global sobre deficiência e educação.** Paris: UNESCO, 2018.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano de ensino individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PORTOLESE, J. *et al.* Estratégias de identificação: Autismo – como identificar. In: AUTISMO & REALIDADE. **Cartilha Autismo e Educação.** São Paulo: Associação de Estudos e Apoio, 2013.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 111-120, 2007.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 40-56, 2010.

SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 477-485, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA (SBNPp). **Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia.** [S. l.]: SBNPp, 2021.



VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

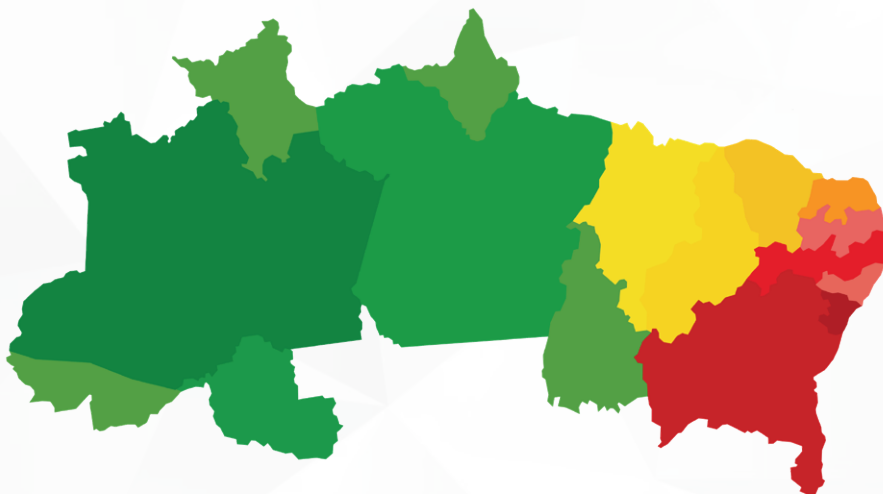




III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA



III CONENORT

**II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID**

**II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA**

**Tema:**

PIBID em Movimento: Diversidade,  
Inovação e Resistência na  
Formação Docente

**ET 06:**

**EDUCAÇÃO, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E VALORES**



## O NÚCLEO DO PREDICADO VERBAL EM FOCO: DO LIVRO DIDÁTICO À PRÁTICA INOVADORA DE ENSINO

ALVES, Daniela Almeida<sup>1</sup>

ANDRADE-SANTOS, Kauã Vinícius<sup>2</sup>

SILVA, Sabryna Kauany da<sup>3</sup>

MENDES, Arley Rauan Ribeiro<sup>4</sup>

**Resumo:** Este trabalho investiga o ensino do predicado verbal, com ênfase em seu núcleo. O objetivo é analisar como o livro didático Português: Linguagens - 7º ano, de Cereja e Vianna (2022), aborda essa temática, verificando se está voltado às gramáticas tradicionais (Cunha; Cintra, 2016) ou aos estudos linguísticos contemporâneos (Duarte, 2007; Cyrino, Nunes; Pagotto, 2009). Para tanto, realizou-se uma análise qualitativa e comparativa. Observou-se que o livro alterna entre uma abordagem centrada no número de argumentos selecionados pelo verbo, característica da tradição gramatical, e uma perspectiva que considera a seleção argumental em termos de propriedades semânticas e categorias sintáticas, tratadas, respectivamente, pelos estudos linguísticos, como s-seleção e c-seleção, ainda que restrita aos papéis temáticos de agente e paciente. Como desdobramento, este trabalho desenvolve uma proposta didática de complementação ao tratamento oferecido

- 1 Doutora em Linguística/Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe, Campus Cidade Universitária Prof. José Aloisio de Campos, [daniela.ufs2024@academico.ufs.br](mailto:daniela.ufs2024@academico.ufs.br).
- 2 Graduando de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe, [kauaandradeacademico@gmail.com](mailto:kauaandradeacademico@gmail.com)
- 3 Graduanda de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe, [sabryna.k.notes@gmail.com](mailto:sabryna.k.notes@gmail.com)
- 4 Graduando de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe, [arleyrauanufs@gmail.com](mailto:arleyrauanufs@gmail.com)



pelo livro. Tal atividade é inspirada nos princípios das metodologias ativas (Moran, 2019), a gamificação, empregando material concreto e manipulável para promover uma aprendizagem mais interativa e eficaz e uma compreensão mais ampla e dinâmica da estrutura argumental.

**Palavras-chave:** Predicador verbal; Seleção argumental; Ensino de sintaxe; Livro didático; Metodologias ativas.

**Abstract:** This work investigates the teaching of the verbal predicate, with an emphasis on its core. The objective is to analyze how the textbook \*Português: Linguagens - 7º ano\*, by Cereja and Vianna (2022), addresses this theme, verifying whether it is geared towards traditional grammars (Cunha; Cintra, 2016) or contemporary linguistic studies (Duarte, 2007; Cyrino, Nunes; Pagotto, 2009). To this end, a qualitative and comparative analysis was carried out. It was observed that the book alternates between an approach centered on the number of arguments selected by the verb, characteristic of the grammatical tradition, and a perspective that considers argument selection in terms of semantic properties and syntactic categories, treated, respectively, by linguistic studies, such as s-selection and c-selection, albeit restricted to the thematic roles of agent and patient. As a follow-up, this work develops a didactic proposal to complement the treatment offered by the textbook. This activity is inspired by the principles of active methodologies (Moran, 2019), gamification, employing concrete and manipulable materials to promote more interactive and effective learning and a broader and more dynamic understanding of the argumentative structure.

**Keywords:** Verbal predicator; Argument selection; Teaching of syntax; Textbook; Active learning.



## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de sintaxe do português brasileiro, dentro das escolas, segue ainda os moldes de uma pedagogia mais focada apenas em identificar os elementos e nomeá-los, sem apresentar devida preocupação em contextualizar esse ensino, esclarecer ao aluno as motivações que levam à determinadas definições ou, até mesmo, levar em consideração os conhecimentos internalizados dos discentes. Parte desse impasse é protagonizado pela “base” do ensino de língua portuguesa, a gramática Tradicional, que não abrange, em sua maioria, teorias linguísticas modernas as quais buscam se debruçar sobre novas perspectivas a respeito das estruturas da língua e da linguagem, e mantém a visão tradicional do funcionamento da língua como algo rígido e invariável (Farias, 2017).

Nesse sentido, entendendo a importância de se trabalhar os estudos linguísticos modernos nas salas de aula da educação básica, buscamos analisar o livro didático (daqui para frente, LD) do 7º ano, da coleção “Português: Linguagens”, desenvolvida por Cereja e Vianna, em 2022, e distribuída nas escolas da rede pública por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Tal investigação foca no estudo do predicado verbal, mais precisamente, no seu núcleo, o predador, responsável pela seleção de participantes do evento, ou seja, dos argumentos externo e/ou interno (Duarte, 2007), a fim de verificar como este estudo está estruturado no material didático em questão, como também examinar as atividades que são propostas para o auxílio da aprendizagem e identificar quais os preceitos teóricos que estão sendo empregados para abordar os estudos de sintaxe. Em outras palavras, busca-se verificar se o tratamento dado ao estudo do predador verbal vai ao encontro da perspectiva da gramática tradicional (doravante, rT) ou dos estudos linguísticos contemporâneos.

Para as rTs, como a de Cunha e Cintra (2016), o predicado é dividido em três tipos: predicado verbal (núcleo é um verbo); predicado nominal (núcleo é um adjetivo); e predicado verbo-nominal (há dois núcleos, um verbo e um adjetivo). Entretanto, essa classificação do predicado não responde a algumas questões relevantes, a saber: como são selecionados os complementos do núcleo de uma oração? O que leva o falante a escolher determinados elementos para saturar o sentido do núcleo da oração ao invés de outros?



Tais questões são trabalhadas por teorias linguísticas que buscam subverter essa realidade do ensino de língua materna no Brasil, porém é notória a dificuldade desses estudos de alcançar os professores do ensino básico (Cunha; Tavares, 2016).

De acordo com Duarte (2007), os predicadores verbais podem se estruturar das seguintes formas: predicadores verbais de três argumentos, “João *enviou* uma carta ao pai”; de dois argumentos, “Maria *comeu* biscoito”; de um argumento, “Fernanda *corre*.”; de zero argumento, “*Nevou*”. Esses conceitos são abordados nas rTs como transitividade verbal, que são formados por verbos significativos, “aqueles que trazem uma ideia nova ao sujeito” (Cunha; Cintra, 2016 p.149), e são definidos como: verbos intransitivos, que não precisam de complemento (correr; nascer); verbos transitivos, que precisam de complemento, sendo eles preposicionados, se for transitivo indireto (gostar) ou não, se for transitivo direto (amar); e verbos transitivos direto e indireto, que precisam dos dois tipos de complementos (entregar). A problemática dessa questão é que, além de deixar o sujeito de fora da classificação de argumentos do predicado verbal, não reconhece que o verbo é um termo que rege todos os elementos dentro de um predicado verbal e exclui o caso dos verbos de zero lugar, levando à discussão de sujeito inexistente.

Outrossim, a questão dos verbos intransitivos também é um ponto importante a se destacar. Segundo Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), verbos monoargumentais podem selecionar um argumento externo, como em “João correu”, ou um argumento interno, “Acabou a água”. Sintaticamente essas construções são iguais, porém não semanticamente, visto que o verbo *correr* exige um sujeito [+agentivo] e o verbo *acabar* pede um sujeito [+passivo]. Desse modo, os autores afirmam que os verbos intransitivos, na verdade, são de dois tipos com características distintas: a) inacusativos, “único argumento está associado à posição de complemento” (Cyrino, Nunes e Pagotto, 2009, p. 61), ou seja, o argumento nasce na posição interna, como no exemplo “Acabou a água”, mas pode erguer para posição externa, “A água acabou”; e b) inergativo, “cujo único argumento está associado à posição de especificador do sintagma verbal” (Cyrino, Nunes e Pagotto, 2009 p. 62), isto é, o argumento nasce na posição externa e não pode erguer para posição interna, como em “João correu”. Invertendo a ordem, a frase torna-se agramatical, “\*Correu João”, destacando a impossibilidade desse argumento externo ocupar a posição interna.





Os estudos linguísticos discutem o predador (isto é, núcleo) verbal, observando o número de argumentos que selecionam, a categoria sintática a que pertencem, mas, principalmente, suas propriedades semânticas. Portanto, defendem que um predador verbal realiza uma *c-seleção* (seleção categorial) e uma *s-seleção* (seleção semântica). Assim, para Negrão, Scher e Viotti (2009), o predador verbal *amar* é de dois lugares, logo pede dois argumentos, mais precisamente, dois sintagmas nominais para ocupar a posição de sujeito e a posição de objeto/complemento, como na frase “João ama rosas”, em que *João* é um “experienciador” e *rosas* é um “tema”. Identificar as propriedades semânticas dos argumentos do verbo é de extrema importância para a formação de uma frase, pois não basta apresentar o número de argumentos solicitados para que a frase seja aceitável em uma determinada língua, se assim fosse, construções como “A pedra ama João” seriam produzidas no português. Essa construção realiza uma *c-seleção* corretamente, com sintagmas nominais nas posições de sujeito e de objeto do verbo *amar*, contudo falha na *s-seleção*, uma vez que *amar* exige que o sintagma nominal que ocupará a posição de sujeito seja [+animado].

Discutir esses aspectos sintáticos e semânticos na formação de uma frase possibilita ao aluno reconhecer as escolhas que ele mesmo faz ao construir uma oração, muitas vezes sem notar, fazendo valer de um conhecimento intuitivo, internalizado, de sua própria língua (Chomsky, 1957). Logo, tendo em vista essa discussão, secundariamente, o estudo propõe uma atividade capaz de unir saberes teóricos ao lúdico a fim de auxiliar o aluno no processo de aprendizagem. Tal proposta se fundamenta nos princípios das metodologias ativas (Moran, 2019), visando impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental e abordagem comparativa (ril, 2008). O *corpus* é constituído pelo LD Português: Linguagens, de Cereja e Vianna (2022), destinado ao 7º ano. O material de análise foi selecionado por se tratar do LD adotado pelo município de São Cristóvão (SE), onde está situada a Universidade Federal de Sergipe, local



de atuação dos autores da pesquisa, sendo assim de responsabilidade da comunidade acadêmica desenvolver trabalhos que visam impactar positivamente na população local. Ademais, outro fator relevante para a seleção foram os assuntos abordados, tendo em vista que, previsto pela BNCC (Brasil, 2018), como apontam as habilidades EF07LP04 e EF07LP07, é justamente nesse período em que o aluno tem contato com as discussões voltadas à predicação verbal.

Na análise do LD, foram consideradas a definição conceitual, a exemplificação, a sistematização teórica e a proposição de atividades, o que possibilitou avaliar o grau de aproximação do livro às diferentes perspectivas teóricas. A partir dos resultados, elaborou-se uma proposta didático-pedagógica fundamentada nos princípios teórico-metodológicos de Moran (2019), com vistas a ampliar o trabalho reflexivo sobre os conteúdos sintáticos analisados.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 PREDICADORES, ARGUMENTOS E SUAS FUNÇÕES SEMÂNTICAS: O DIZ O LD?

O Capítulo 1 da Unidade 2 do livro Português: Linguagens, de Cereja e Viana (2022), voltado ao 7º ano, aborda os assuntos de “Morfossintaxe: seleção e combinação das palavras” e de “Sujeito e predicado”. Logo nas páginas iniciais do capítulo, é possível perceber que há uma discussão sobre seleção e combinação de palavras para formação de frases, como na Figura 1.

**Figura 1** – Seleção e combinação de palavras para formação de frases

É possível comparar o uso da língua, escrita ou falada, com um jogo. Isso porque, ao usarmos a língua, primeiramente **selecionamos** as palavras (substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, etc.), assim como, para realizar um jogo, escolhemos inicialmente os jogadores para compor nossa equipe. Em seguida, **combinamos** as palavras em frases, nas quais, dependendo do contexto, elas passam a ter funções específicas (sujeito, predicado, objeto direto, etc.), do mesmo modo que, em um jogo, cada jogador desenvolve uma função, uma tarefa, ou seja, joga numa posição.

Fonte: Cereja e Viana, 2022, p. 112.



Na sequência, há uma atividade, solicitando que os alunos escolham, entre um conjunto de palavras apresentadas, elementos linguísticos para formar frases, porém não é explorado nenhum aspecto no que tange à c-seleção e à s-seleção, como se nota na Figura 2. Ademais, verifica-se que as palavras estão elencadas em uma ordem já fixada (artigos, substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), impossibilitando que os alunos mostrem seus conhecimentos intuitivos acerca do funcionamento da língua.

**Figura 2 – Selecionando e combinando palavras para formação de frases**

4. Utilize o painel de palavras a seguir para formar frases em seu caderno. Primeiramente **selecione** palavras e depois **combine**-as para formar enunciados coerentes. Se necessário, acrescente outras palavras ou faça adaptações. *Resposta pessoal.*

| Artigos                          | Substantivos                                                            | Adjetivos                                                               | Verbos                                                               | Advérbios                                          |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| o, a, os, as, um, uns, uma, umas | menino, garota, mãe, avô, conselho, brinquedo, bicho, livro, biblioteca | sabido, triste, bom, bonito, novo, usado, chorão, amistoso, sentimental | estar, viajar, brincar, vir, pensar, falar, jogar, rir, doar, ganhar | felizmente, nunca, sempre, não, no, parque, amanhã |

5. Compare as frases formadas por você e pelos colegas na questão 4.

a) É possível inverter a ordem de toda e qualquer palavra da frase, sem que ela fique sem sentido? *Não.*

b) Quais palavras podem ser trocadas de lugar na frase que você escreveu? *Resposta pessoal.*

Fonte: Cereja e Viana, 2022, p. 112.

No tópico “Sujeito e predicado”, ao propor a identificação de frases, concordância verbal e sujeito dentro de um poema intitulado “Dez minutos”, o LD exercita a identificação dos complementos de um dos verbos, *perguntar*, que compõe o poema, como na Figura 3. Contudo, não explora as propriedades sintáticas e semânticas dos elementos que complementam o sentido desse predicador verbal, o que, ao nosso ver, se revela como uma abordagem incompleta.

Ademais, há uma atividade geral denominada “Semântica e discurso”. É nessa atividade, mais especificamente nas respostas apresentadas para a questão 3, no manual do professor, que as funções semânticas dos argumentos começam a ser exibidas, como se vê na Figura 4.



Figura 3 – Discussão sobre predicadores e argumentos

3. Há dois termos que complementam o sentido da forma verbal **pergunta** em uma das frases lidas.

a) Quais são esses termos? Os termos **me** e **as horas**.

b) Quais informações eles acrescentam à forma verbal que complementam?

Eles acrescentam as informações sobre para quem se pergunta e sobre o que é perguntado.

As orações geralmente apresentam dois elementos essenciais:

- um que informa de quem ou de que se fala – é com esse elemento que o verbo da oração concorda;
- o verbo e as informações sobre o elemento de quem ou de que se fala.

Fonte: Cereja e Viana, 2022, p. 115.

Figura 4 – Informações semânticas sobre os complementos do verbo no livro didático

3. As palavras, de acordo com a posição delas em uma oração, têm funções diferentes e podem indicar o agente da ação, o paciente da ação, a circunstância em que ocorre a ação. Identifique a função da palavra **noite** nos seguintes trechos do poema.

a) "**a noite** trazia o suor do pai" agente da ação

b) "era o pai que trazia **a noite**" paciente da ação

c) "**à noite**, ela e o pai brincavam de dar nome às estrelas" circunstância de tempo em que ocorre a ação

d) "Ela gostava da **noite**" paciente da ação

Fonte: Cereja e Viana, 2022, p. 121.

Embora as propriedades semânticas dos argumentos do verbo sejam discutidas no LD, está limitada aos papéis temáticos de agente e paciente, quando há um conjunto maior de papéis temáticos (causa, experienciador, tema, fonte, alvo, beneficiário, etc.) dos elementos selecionados pelos predicadores verbais, apontados pelos estudos linguísticos (Duarte; Brito, 2003), mas que não são tratados no livro. Essa limitação demonstra um direcionamento do LD às abordagens da tradição gramatical, haja vista que também restringe essa discussão às noções de agente e paciente.

## 3.2 A CLASSIFICAÇÃO DOS PREDICADORES NO LD

Na Unidade 3, Capítulo 2, inicia-se a discussão sobre a transitividade verbal. Ela ocorre conforme as rTs, ou seja, é dividida entre verbos intransitivos, transitivos diretos e indiretos, focando no número de argumentos





e na presença/ausência de preposição para introduzir esses argumentos exigidos pelo verbo. A definição e a exemplificação de verbos transitivos e intransitivos acontece como na Figura 5.

**Figura 5 – Definição e exemplificação de verbos transitivos e intransitivos.**

Agora observe estas orações:

- "[...] a gente **estuda** [...]."
- "[...] a gente **morre**. [...]"

Nelas, os verbos **estudar** e **morrer** não contêm complementos, pois as ações de estudar e brincar não recaem sobre outro elemento. Nesse caso, dizemos que se trata de **verbos intransitivos**.

**Transitividade verbal** é a necessidade, apresentada por alguns verbos, de ser complementado por outro ou outros termos. Esses verbos que exigem complemento são chamados de **transitivos**, e os que não exigem complemento são chamados de **intransitivos**.

**Transitivo tem a ver com trânsito?**

Sim. A palavra **transitivo** vem da forma latina *transitare*, que significa "movimentar, andar". É como se, em orações como "A professora de História passou um papelzinho", "eles falam muitas coisas", as ações de passar e falar se "movimentassem" e recaíssem sobre os respectivos complementos.

Fonte: Cereja e Viana 2022, p 213.

Como se nota, os verbos *estudar* e *morrer* são apresentados como intransitivos, pois não selecionam complementos. Porém, em nenhum momento, discute-se as propriedades semânticas desses elementos. Observa-se que, enquanto o verbo *estudar* exige um sujeito agente, o verbo *morrer* exige um sujeito paciente. Logo, não parece sensato apresentar a mesma classificação para ambos os verbos, como assim faz os estudos da tradição gramatical. Os estudos linguísticos costumam separar os verbos monoargumentais em subcategorias, por exemplo, inergativo, quando o sujeito é agentivo, e ergativo/inacusativo, quando o sujeito é paciente ou tema (Cyrino; Nunes; Pagotto, 2009).

Para tratar da transitividade verbal seja direta ou indireta, e direta e indireta simultaneamente (bitransitivo, nos estudos linguísticos), o LD tem uma proposta interessante: utiliza o mesmo verbo, *falar*, em construções diferentes, como se vê na Figura 6. O livro enfatiza que "para identificar a predicação de um verbo, é preciso observar sempre o contexto em que ele está empregado" (Cereja; Vianna, 2022, p. 215). Tal abordagem mostra-se relevante, uma vez em que possibilita a percepção de alternância de transitividade, característica de alguns verbos, também apresentada pelos estudos linguísticos contemporâneos (Cyrino; Nunes; Pagotto, 2009).





Figura 6 – Tratamento da transitividade direta ou indireta e da bitransitividade



Fonte: Cereja e Viana, 2022, p. 215.

Na sequência, o livro traz um exercício, recuperando o que foi discutido, como se vê na Figura 7. Nota-se que é solicitado a classificação do verbo, seguida de justificativa. Porém, como não houve discussões a respeito das propriedades semânticas, somente das categoriais, não se espera maiores discussões nas respostas, anulando, dessa forma, qualquer possibilidade de as subcategorias dos verbos monoargumentais serem mencionadas.

Figura 7 – Atividade sobre transitividade verbal

- a) Dê a classificação de cada uma delas quanto à transitividade, nesse contexto, justificando sua resposta com base no texto. As formas verbais **falhou**, intransitiva, sem complemento, e **virou**, de ligação entre o sujeito  **você**  e o predicativo **príncipe**.
- b) Classifique as formas verbais em destaque nas frases a seguir quanto à transitividade.
- O menino **falhou** ao combinado. Transitivo indireto.
  - A memória não me **falha**, o sapo **vira** príncipe nas histórias! Transitivo indireto e verbo de ligação.
  - A mulher **falhou** o alvo do beijo. Transitivo direto.
  - O sapo **virou** o rosto para o beijo. Transitivo direto e indireto.
  - A mulher **virou** e saiu. Intransitivo.

Fonte: Cereja e Viana, 2022, p. 216.

É válido destacar que o LD não trata, nesse tópico, dos predicadores de zero lugar, ou seja, sem argumentos (Duarte, 2007), como *choveu*.



Nesse aspecto, o LD, mais uma vez, assume a perspectiva da abordagem tradicional de ensino.

Diante do exposto, verifica-se que, de modo geral, as discussões apresentadas e as atividades realizadas no LD não possibilitam que as duas perguntas, levantadas na Introdução (Como são selecionados os complementos do núcleo de uma oração? O que leva o falante a escolher determinados elementos para saturar o sentido do núcleo da oração ao invés de outros?), sejam respondidas, correndo risco de induzir os discentes a persistirem na crença de que a escolha dos predicadores verbais para a formação de sentenças acontece aleatoriamente, quando, na verdade, são considerados aspectos categoriais e semânticos.

### **3.3 PROPOSTA DE ATIVIDADE GAMIFICADA PARA O ENSINO DO PREDICADOR VERBAL**

Buscando preencher lacunas presentes no LD e visando cumprir com o que preconiza as habilidades EF07LP04 e EF07LP07 da BNCC (Brasil, 2018), lançamos mão de uma das metodologias ativas, a gamificação, para a elaboração de uma proposta de atividade, que busca trabalhar, de maneira lúdica, as noções de predicador verbal e seleção de argumentos, valorizando o conhecimento inato dos alunos e promovendo a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

As metodologias ativas podem ser compreendidas como práticas pedagógicas que deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, promovendo uma mudança de ênfase do docente para o estudante, que passa a assumir maior responsabilidade por seu próprio processo formativo (Moran, 2019). Há, conforme Moran, muitos métodos considerados ativos, que favorecem a aprendizagem através da experimentação e da autonomia do aluno, a exemplo da sala de aula invertida e da criação de jogos, a gamificação, entre outros.

O jogo elaborado, denominado “Verbo a Verbo”, é composto por uma caixa mistério e 25 cartas contendo predicadores verbais em uma de suas faces, que serão colados em tiaras na testa do jogador. Além disso, o material lúdico também conta com a presença de uma tabela que contém os 25 verbos que se encontram nas cartas. Dentre esses verbos, 5 são inergativos, 5 são inacusativos, 5 são transitivos diretos, 5 são transitivos indiretos, e, por



fim, 5 verbos são transitivos diretos e indiretos, ou bitransitivos. A Figura 8 ilustra o material do jogo pedagógico.

**Figura 8** – Material do jogo pedagógico “Verbo a Verbo “



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Este recurso didático funciona da seguinte maneira: grupos, de até 5 pessoas, deverão escolher o jogador da rodada. O aluno selecionado retirará da caixa uma carta contendo um predicador verbal (Figura 9) e a posicionará em sua testa, impossibilitando que veja o conteúdo da carta. Na sequência, a fim de descobrir as características do verbo sorteado, de identificar o verbo, indicando-o na tabela (Figura 10), o jogador deve realizar perguntas, a exemplo de: a) meu verbo pede só um argumento; b) meu verbo pede um argumento interno [+paciente] ou [+animado]?; c) meu verbo pede um argumento externo [+animado] e [+agente]?; d) meu verbo pede um argumento interno [+paciente] e [-animado]? Os demais componentes do grupo só poderão responder com “sim” ou “não”.

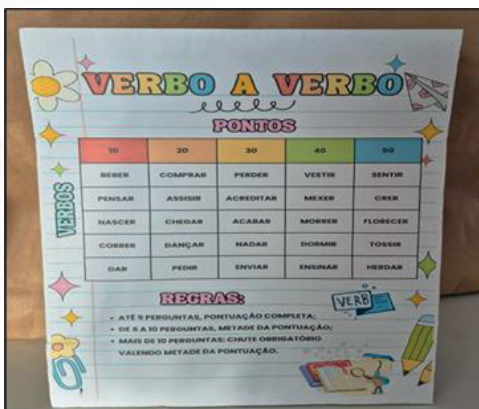


Figura 9 – Cartas com verbos



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Figura 10 – Cartela com verbos



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Ademais, este jogo é acompanhado por um conjunto de regras, sendo elas: I) o jogo deve ser jogado com grupos de pelo menos duas pessoas; II) jogadores de grupos diferentes não podem interagir; III) o grupo vencedor é aquele que conseguir conquistar a maior quantidade de pontos; IV) preferencialmente, todos os jogadores devem estar na posição de questionador pelo menos uma vez, ou seja, deve ser aquele que posiciona a carta na testa e pergunta características do verbo aos demais colegas. Quanto à pontuação: até 5 perguntas, pontuação completa; de 6 a 10 perguntas, metade; mais de 10 perguntas: chute obrigatório valendo metade da pontuação. Por fim, o jogo se encerra quando todos os 25 verbos forem descobertos. O recurso lúdico foi pensado para acontecer em uma aula de verificação da aprendizagem. Desse modo, o conteúdo já deve ter sido discutido antes da realização do jogo. Essa proposta didática permite que o discente atue como protagonista do seu processo de aprendizagem, refletindo sobre o funcionamento da sua língua e o docente atua como mediador desse processo de aprendizado, acompanhando as discussões e intervindo apenas quando necessário.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho foi analisar como o predador verbal e sua seleção argumental é tratado em livros didáticos da educação básica. Para tanto, adotou-se como *corpus* de investigação o LD “Português: Linguagens





– 7º ano” (Cereja; Vianna, 2022). Os resultados revelaram que, em grande medida, o tratamento do predador verbal está alinhado à perspectiva da tradição gramatical, porém apresenta atividades relevantes, que possibilitam discussões realizadas pelos estudos linguísticos, por exemplo, quando aborda as propriedades semânticas dos complementos dos verbos, apesar de ainda restrita às noções de agente e paciente.

Ademais, notou-se que o livro falha ao não explorar o modo como acontece a seleção e a combinação de palavras para a formação de frases. Quanto a isso, julgamos que seria fundamental mostrar aos discentes que a formação de sentenças não ocorre de forma aleatória, mas através de uma c-seleção e, sobretudo, de uma s-seleção, do contrário, incidimos na formação de frases inaceitáveis na língua.

Diante desse cenário, foi proposta uma atividade gamificada (Moran, 2019), a fim de complementar o trabalho do LD ao promover maior sistematização do fenômeno, incentivar a reflexão metalinguística (Pilati, 2017), bem como favorecer o protagonismo discente no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC: SEF, 2017.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D. **Português: Linguagens: 7º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Berlin: Mouton de rruyter, 1957.

CUNHA, C.; CINTRA, S. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

CUNHA, M. A. F.; TAVARES, M. A. (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. 1. ed. Natal: EDUFRRN, 2016.

CYRINO, S.; NUNES, J.; PAROTTO, E. Complementação. In.: KATO, M.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Coordenação geral: Ataliba T. de Castilho. v.3. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2009.





DUARTE, I.; BRITO, A. M. Predicação e classes de predicadores. In: M. H. M. Mateus et al. (eds), **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 5. ed. 2003, Capítulo 7.

DUARTE, M. E. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

FARIA, A. L. Paradoxos no Ensino de Sintaxe do Português. **Linguagem em (Re)vista**, vol. 12, n. 23. Niterói, jan./jun. 2017. Acesso em: 18 de jan., 2026. Disponível em: <https://share.google/DpXyMXQDzmazyErhN>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6ª edição, 2008.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

NERÃO, E.; SCHER, A.; VIOTTI, E. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. In: FLORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes, 2ª edição, 2017.



## EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E VALORES NA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL: UMA ANÁLISE DA DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA, GOVERNANÇA E SOBERANIA DE DADOS NO BRASIL

MONTEIRO, Wata<sup>1</sup>

FERREIRA, Sofia<sup>2</sup>

CALDERON, Ivanilse<sup>3</sup>

**Resumo:** A Transformação Digital intensifica a dependência de plataformas tecnológicas e ecossistemas de software, colocando em evidência desafios relacionados à soberania digital, à governança de dados e aos valores que orientam seu uso no contexto educacional e público. Este estudo tem como objetivo investigar como a dependência tecnológica impacta a soberania nacional, considerando as relações entre educação, tecnologia e valores na gestão de dados e sistemas. A pesquisa foi conduzida por meio de mapeamento da literatura, com análise de publicações científicas relevantes sobre ecossistemas de software, governança de TI, interoperabilidade e proteção de dados. Foram adotados procedimentos de análise qualitativa para identificar padrões, desafios e lacunas nos estudos selecionados. Os resultados indicaram que a dependência de plataformas estrangeiras contribui para o risco de *vendor lock-in*, dificultando a autonomia tecnológica. Observamos que a ausência de interoperabilidade e a heterogeneidade dos sistemas ampliam a complexidade na gestão de dados. Analisamos que iniciativas como anonimização de dados conforme a LGPD e o uso de tecnologias

1 Graduando em Sistemas para Internet, Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, [watanegreirosmonteiro@gmail.com](mailto:watanegreirosmonteiro@gmail.com)

2 Graduanda em Sistemas para Internet, Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, [sofiaaguiaarff@gmail.com](mailto:sofiaaguiaarff@gmail.com)

3 Doutora em Informática, Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, [ivanilse.calderon@ifro.edu.br](mailto:ivanilse.calderon@ifro.edu.br)



descentralizadas, como blockchain, são apontadas como alternativas para mitigar riscos. Verificamos ainda que aspectos sociais, educacionais e éticos são frequentemente subexplorados nos estudos, evidenciando uma lacuna na integração entre tecnologia e valores. Conclui-se que a promoção da soberania digital requer não apenas soluções tecnológicas, mas também o alinhamento com princípios educacionais e valores sociais, de modo a fortalecer a governança, a proteção de dados e a autonomia no contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** Soberania digital; Dependência tecnológica; Educação; Governança de dados.



## INTRODUÇÃO

A Transformação Digital (TD) global intensificou a dependência de sistemas de informação complexos e ubíquos, tornando as plataformas tecnológicas elementos centrais da infraestrutura contemporânea (CARVALHO *et al.*, 2025). Tais plataformas digitais, frequentemente controladas por entidades estrangeiras, estabelecem Ecossistemas de Software (ECOS) que podem atuar como gargalos, restringindo a participação e influenciando o fluxo de criação e apropriação de valor no ecossistema de negócio (FONSECA; DIARR, 2021). Essa centralização de poder levanta a questão do monopólio de dados e seus impactos sobre a soberania nacional, com reflexos diretos também no campo educacional, especialmente no uso de tecnologias digitais em processos de ensino e aprendizagem.

No cenário brasileiro, essa dependência tecnológica materializa-se em ECOS proprietários, cuja arquitetura complexa estabelece redes de dependência (COSTA *et al.*, 2022). Esse cenário é agravado pela heterogeneidade tecnológica, que dificulta a migração e compromete a autonomia das aplicações (RIBEIRO *et al.*, 2021). Além disso, a não evolução ou adaptação de plataformas tecnológicas comuns em Sistemas de Informação Federados (SIF), seja por restrições orçamentárias ou resistência a mudanças, pode conduzir à obsolescência dos sistemas (ANTONIO *et al.*, 2021), impactando também iniciativas educacionais baseadas em tecnologias digitais.

Diante desse contexto, a busca por autonomia tecnológica e redução da dependência externa passa pelo desenvolvimento de mecanismos de proteção e pela conformidade regulatória. A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) estabelece a anonimização como requisito fundamental para a salvaguarda de dados pessoais no Brasil (SPOSITO *et al.*, 2024), incluindo dados educacionais. Em resposta à limitação de ferramentas estrangeiras, estudos propõem o desenvolvimento de soluções adaptadas ao contexto nacional, incluindo bibliotecas específicas para anonimização de dados sensíveis, como CPF e RG (SPOSITO *et al.*, 2024).

A soberania nacional no domínio tecnológico refere-se à capacidade de controle e independência sobre recursos, infraestruturas e processos de inovação (SILVA *et al.*, 2023). Nesse contexto, a Governança de TI assume papel central ao alinhar recursos tecnológicos aos objetivos estratégicos



organizacionais, contribuindo para a mitigação de riscos e para a eficiência no setor público (SILVA; MARQUES, 2025), incluindo instituições educacionais. Sistemas complexos, como Sistemas-de-Sistemas (SoS), demandam práticas de governança capazes de coordenar múltiplos stakeholders e assegurar o alinhamento estratégico (MORAIS *et al.*, 2024).

Com o objetivo de compreender esse cenário à luz da educação e dos valores associados ao uso da tecnologia, foi realizado um mapeamento nos Anais Estendidos do Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação (SBSI), considerando publicações no período de 2018 a outubro de 2025, com o objetivo investigar como a dependência tecnológica impacta a soberania nacional no contexto da Transformação Digital, considerando suas implicações para a educação, a governança e a proteção de dados no Brasil e compreender como a comunidade científica tem abordado temas relacionados à dependência tecnológica, soberania digital, governança e proteção de dados.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo adotou o Mapeamento Sistemático da Literatura (MSL), conforme Kitchenham e Charters (2007), com o objetivo de identificar e analisar como a dependência tecnológica, o *vendor lock-in* e a centralização de plataformas digitais influenciam a soberania nacional e a governança de sistemas complexos no contexto brasileiro, considerando também seus impactos no campo educacional. A análise concentrou-se nos Anais Estendidos do Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação (SBSI), escolhido por ser um dos principais fóruns científicos nacionais da área, reunindo pesquisas aplicadas e alinhadas ao contexto brasileiro, o que permite compreender como a comunidade científica tem abordado essas temáticas. A Figura 1 apresenta as fases da pesquisa.

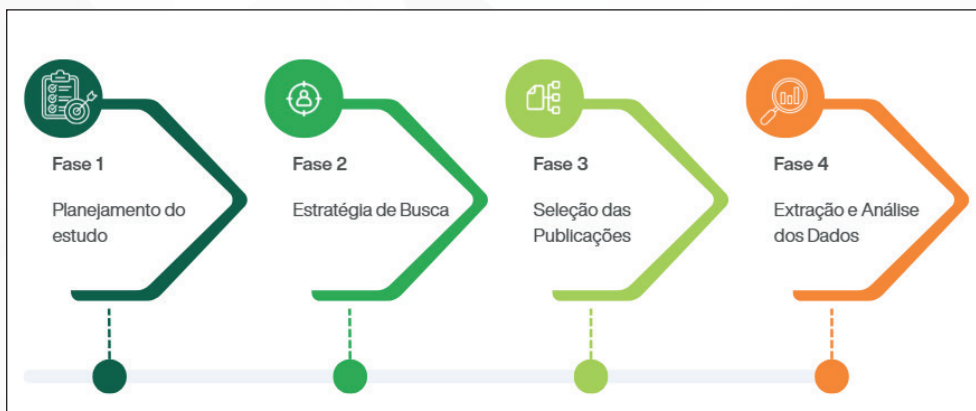
O recorte temporal abrangeu publicações de 2018 a outubro de 2025, contemplando o período de intensificação da Transformação Digital e a vigência da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). A estratégia de busca foi realizada por meio de seleção manual das publicações, em função da especificidade da fonte e da necessidade de análise criteriosa dos estudos. Esse procedimento, compatível com o MSL em bases delimitadas, possibilitou maior rigor na identificação dos trabalhos relevantes, permitindo examinar





detalhadamente títulos, resumos e conteúdos completos, assegurando a aderência às questões de pesquisa estabelecidas.

Figura 1. Fases da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores.

## 2.1 PLANEJAMENTO DO ESTUDO

### 2.1.1 QUESTÕES DE PESQUISA

Para orientar a condução do estudo, foram definidas as seguintes Questões de Pesquisa (QP): **QP1:** Qual é a relação entre os softwares desenvolvidos no Brasil e as tecnologias estrangeiras, e de que forma essas dependências podem comprometer o funcionamento dos sistemas ou ocasionar perda de dados em caso de indisponibilidade dessas tecnologias? **QP2:** Quais mecanismos de proteção e autonomia tecnológica são adotados por aplicações brasileiras, e como esses mecanismos contribuem para minimizar a dependência de tecnologias externas?

## 2.2 ESTRATÉGIA DE BUSCA

A estratégia de busca consistiu na análise dos Anais Estendidos do Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação (SBSI), considerando publicações no período de 2018 a outubro de 2025. A escolha dessa fonte justifica-se por sua relevância na área de Sistemas de Informação no Brasil, permitindo identificar como a comunidade científica nacional tem abordado temas



relacionados à dependência tecnológica, soberania digital, governança e proteção de dados.

## **2.3 SELEÇÃO DAS PUBLICAÇÕES**

A seleção dos estudos foi realizada com base em critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Foram incluídos trabalhos que abordam dependência tecnológica, vendor lock-in, soberania digital, ecossistemas de software, governança, interoperabilidade ou anonimização de dados, bem como estudos com foco no contexto brasileiro e que contribuam para a compreensão da autonomia tecnológica e proteção de dados. Foram excluídos estudos indisponíveis na íntegra, fora do escopo temático, em idiomas diferentes de português ou inglês, duplicados ou sem relação com o contexto brasileiro. O processo ocorreu em duas etapas: no primeiro filtro, foram analisados título, palavras-chave e resumo; no segundo filtro, realizou-se a leitura completa dos estudos selecionados, aplicando novamente os critérios para definição final da amostra.

## **2.4 EXTRAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Na etapa de extração de dados, foram coletadas informações como título, autores, ano, contexto, objetivo, público-alvo, metodologia e resultados. Os estudos foram analisados a partir de três dimensões: (i) relação entre softwares nacionais e tecnologias estrangeiras; (ii) mecanismos de autonomia e proteção tecnológica; e (iii) soberania nacional no domínio tecnológico. Também foram registrados o tipo de publicação, a data de acesso e o endereço eletrônico das fontes. Os dados foram organizados e analisados qualitativamente, permitindo identificar padrões, tendências e lacunas, especialmente quanto às implicações para a educação, governança e proteção de dados no contexto brasileiro.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Considerando o período de 2018 a outubro de 2025, os Anais Estendidos do SBSI apresentam, em média, dezenas de publicações por edição. Neste



estudo, após a aplicação dos critérios de seleção manual, foram analisadas 35 publicações, representando uma amostra dos trabalhos alinhados às temáticas de dependência tecnológica, soberania digital e governança. A análise das publicações selecionadas (Quadro 1) evidencia que a dependência tecnológica e o *vendor lock-in* constituem temas centrais na literatura recente, especialmente no contexto de ecossistemas de software e plataformas digitais.

Observa-se que a dependência de fornecedores específicos, aliada à heterogeneidade tecnológica, dificulta a interoperabilidade entre sistemas e eleva os custos de migração, limitando a autonomia das aplicações desenvolvidas no Brasil (RIBEIRO *et al.*, 2021). Além disso, a ausência de evolução contínua em sistemas federados pode conduzir à obsolescência tecnológica, agravando os desafios enfrentados por organizações públicas e educacionais (ANTONIO *et al.*, 2021)

**Quadro 1. Publicações selecionadas**

| ID | Título do Trabalho                                                                                                | Autores                                                      | Ano  |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------|
| 1  | A Theory of Influence in Software Ecosystems: A Developer's Perspective                                           | Pereira, V. S.; Santos, R. P.                                | 2019 |
| 2  | Accountability Evaluation in Systems-of-Information Systems Based on Systems Thinking                             | Cordeiro, F.; Vasconcelos, A. P. V.; Santos, R. P.           | 2022 |
| 3  | Amazon Biobank: a Blockchain-based Genomic Database for Bioeconomy                                                | Kimura, L. T.; Simplicio Jr., M. A.                          | 2024 |
| 4  | An Anonymization Library for Rapid and Diverse Anonymization of Brazilian Personal Data                           | Sposito, S. L.; Sales, R. S.; Canedo, E. D.; Silva, G. R. S. | 2024 |
| 5  | Cidades Inteligentes: Uma Arquitetura de Referência para Sistemas de Informação Baseada na Perspectiva Social     | Barbosa, A. P.; Fornazin, M.; Santos, R. P.                  | 2021 |
| 6  | Consciência Verde para Sistemas de Informação Públicos                                                            | Leite, J. C. S. P.; Maciel, R. S. P.                         | 2023 |
| 7  | Data Privacy in Educational Contexts: Analyzing Perceptions, Practices and Challenges in Personal Data Protection | Barros, Y. C.; Vilela, J.                                    | 2025 |
| 8  | Defining and Providing Pragmatic Interoperability: The MIDAS Middleware Case                                      | Ribeiro, E. L. F.; Claro, D. B.; Maciel, R. S. P.            | 2021 |
| 9  | Engajamento de Desenvolvedores em Portais de Ecossistemas de Software                                             | Parracho, T. M.; Zacarias, R. O.; Santos, R. P.              | 2024 |



| ID | Título do Trabalho                                                                         | Autores                                                            | Ano  |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------|
| 10 | Exfiltração de dados em Android: Um estudo de caso                                         | Leone, P. A. K.; Blaudt, P. O. F.; Cardinot, Y. A.; Lazarin, N. M. | 2022 |
| 11 | Exploring Ethical Requirements Elicitation for Applications in the Context of AI           | Cerqueira, J. A. S.; Canedo, E. D.                                 | 2022 |
| 12 | Exploring Linkable Ring Signatures to Ensure Anonymity and Authenticity in Survey Research | Chagas, F.; Tomaz, E. B.; Araújo, A. A.                            | 2024 |
| 13 | Fatores Sociais e Humanos na Gerência de Requisitos em Ecossistemas de Software            | Gonçalves, R. F.; Malcher, P.; Santos, R. P.                       | 2024 |
| 14 | Fortalecendo a Privacidade na Autenticação em Redes Virtuais Privadas                      | Ximenes, E.; Tomaz, E. B.; Araújo, A. A.                           | 2025 |
| 15 | From Data Integration to Innovation Diffusion                                              | Araújo, A. A. <i>et al.</i>                                        | 2024 |
| 16 | Generative AI's Disruption on Intellectual Property Landscape in Brazil                    | Araújo, A. A. <i>et al.</i>                                        | 2025 |
| 17 | Governança de dados aplicada ao planejamento urbano municipal                              | Bartolomei, B. R.; Paula, M. M. V.; Souza, V. C. O.                | 2021 |
| 18 | Impacto da Governança das Plataformas digitais na criação e apropriação de valor           | Leal, S.; Diirr, B.                                                | 2021 |
| 19 | Iniciativas de popularização da Segurança da Informação: Um survey                         | Rocha, H. C. <i>et al.</i>                                         | 2022 |
| 20 | Inovação de Serviços em Cidades Inteligentes                                               | Belizario, M. G. <i>et al.</i>                                     | 2023 |
| 21 | Instrumento de Avaliação de Governança de Tecnologia de Informação em Órgãos Públicos      | Silva, W. C.; Marques, J.                                          | 2025 |
| 22 | Investigando a Evolução da Plataforma Tecnológica em um Ecossistema de Software Federado   | Antonio, N. P.; Horita, F.; Santos, R. P.                          | 2021 |
| 23 | Modelagem e testes de software na perspectiva da indústria                                 | Pontes, A. M. <i>et al.</i>                                        | 2018 |
| 24 | Modelagem de Ecossistemas de Software das Plataformas AWS e GCP                            | Silva, M. E. <i>et al.</i>                                         | 2023 |
| 25 | O Papel da Inteligência Artificial na Promoção da Paz e Justiça                            | Brasil, F. R.; Araujo, R. M.                                       | 2025 |
| 26 | PSECO-IM: Incident Management in Proprietary Software Ecosystems                           | Costa, L. A.; Fontão, A.; Santos, R.                               | 2022 |
| 27 | Privacy Compliance in Software Development (LGPD)                                          | Rocha, L. D.; Canedo, E. D.                                        | 2023 |
| 28 | Recomendação de conteúdo com influência social                                             | Oliveira, C.; Araujo, R.                                           | 2018 |
| 29 | Modelo Conceitual para Governança de Sistemas-de-Sistemas                                  | Morais, E. A. M. <i>et al.</i>                                     | 2024 |
| 30 | Sistemas Emergentes no Ecossistema Digital Brasileiro de Saúde Pública                     | Silva, S. L. F. C. <i>et al.</i>                                   | 2019 |
| 31 | Transformação Digital no Setor Público                                                     | Lima, J. V. V. <i>et al.</i>                                       | 2023 |



| ID | Título do Trabalho                                         | Autores                      | Ano  |
|----|------------------------------------------------------------|------------------------------|------|
| 32 | Transformação Digital com DevOps em sistemas ciber-físicos | Barros, D. D. R.; Horita, F. | 2020 |
| 33 | AI para sumarização de casos de corrupção na educação      | Rolim, R. <i>et al.</i>      | 2025 |
| 34 | Avaliação de políticas de privacidade com Machine Learning | Ferraz, G. C. <i>et al.</i>  | 2025 |
| 35 | Catálogo de requisitos para Cidades Inteligentes           | Barbosa, A. P. <i>et al.</i> | 2023 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

. Outro aspecto relevante identificado nos estudos refere-se ao papel das plataformas digitais como elementos centrais de controle nos ecossistemas de negócio. Essas plataformas atuam como intermediárias nas interações entre múltiplos atores e podem funcionar como gargalos que restringem a criação e a apropriação de valor, consolidando posições dominantes no mercado (FONSECA; DIIRR, 2021). Esse cenário evidencia que o poder econômico dessas plataformas também se traduz em influência política e social, exigindo uma análise que considere a dimensão sociotécnica dos sistemas de informação (XIMENES *et al.*, 2025).

No que se refere à soberania digital, os estudos destacam a importância do controle sobre dados e infraestruturas tecnológicas como elemento fundamental para a autonomia nacional. A proteção da privacidade e o cumprimento de legislações, como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), emergem como pilares essenciais nesse processo (SPOSITO *et al.*, 2024). Entretanto, o contexto brasileiro ainda apresenta limitações estruturais, como a falta de infraestrutura adequada, que pode dificultar o desenvolvimento de soluções tecnológicas e comprometer iniciativas de transformação digital em áreas como o planejamento urbano e a educação (BARTOLOMEI *et al.*, 2021).

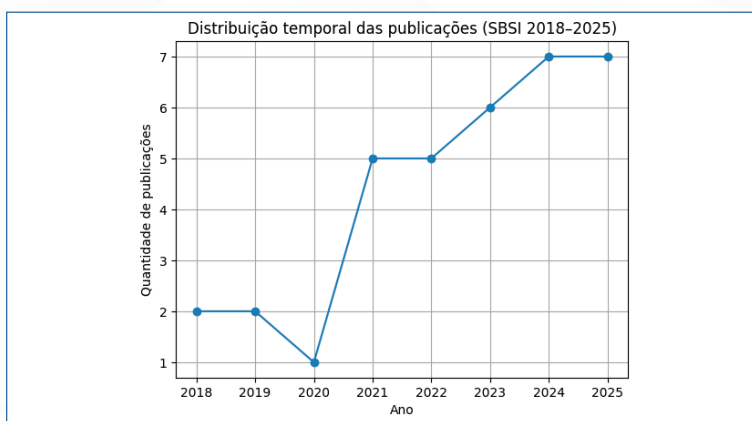
Adicionalmente, a literatura evidencia que a governança e a interoperabilidade são fatores críticos para mitigar a dependência tecnológica e promover a integração entre sistemas. Modelos como o *framework* CAPITAL buscam estruturar a interoperabilidade em níveis sintático, semântico e pragmático, permitindo maior padronização e comunicação entre sistemas heterogêneos (RIBEIRO *et al.*, 2021). Nesse contexto, a governança de Sistemas-de-Sistemas (SoS) torna-se essencial para coordenar múltiplos stakeholders, gerenciar riscos e garantir alinhamento estratégico em ambientes complexos (MORAIS *et al.*, 2024).





A distribuição temporal das publicações analisadas indica uma evolução gradual do interesse da comunidade científica pelos temas relacionados à dependência tecnológica, governança e soberania digital (Gráfico 1). Nos anos iniciais do recorte (2018–2020), observa-se uma presença ainda incipiente dessas discussões, o que pode estar associado a um estágio inicial de maturidade da área, no qual aspectos como ecossistemas de software e influência entre desenvolvedores começavam a ser explorados (PEREIRA; SANTOS, 2019). Nesse período, as pesquisas ainda não refletiam plenamente a complexidade dos sistemas atuais, caracterizados por alta interconectividade e pela emergência de Sistemas-de-Sistemas (SoS) (MORAIS *et al.*, 2024).

Gráfico 1. Tendência de publicação por ano.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir de 2021, observa-se um crescimento mais consistente no volume de publicações, acompanhado pela ampliação temática dos estudos. Esse aumento está associado à intensificação da Transformação Digital no setor público e à necessidade de modernização da governança de TI, incluindo o desenvolvimento de instrumentos para avaliação e alinhamento estratégico (LIMA *et al.*, 2023b; SILVA; MARQUES, 2025). Paralelamente, a literatura passa a enfatizar desafios relacionados à interoperabilidade, à heterogeneidade dos sistemas e à evolução de ecossistemas de software, evidenciando tensões organizacionais e limitações estruturais (ANTONIO *et al.*, 2021; RIBEIRO *et al.*, 2021). No mesmo período, destacam-se discussões sobre governança de dados, especialmente em contextos urbanos, onde



a integração de dados heterogêneos se torna essencial para a tomada de decisão (BARTOLOMEI *et al.*, 2021b)

Por fim, nos anos mais recentes (2023–2025), verifica-se uma intensificação significativa das publicações, refletindo a consolidação e diversificação das pesquisas. Nesse período, observa-se maior ênfase em aspectos como privacidade, segurança e conformidade regulatória, impulsionados pela LGPD e pela necessidade de adaptação a novos requisitos legais (FERRAZ *et al.*, 2025; ROCHA; CANEDO, 2023). Além disso, tecnologias emergentes, como blockchain e Provas de Conhecimento Zero, passam a ser investigadas como alternativas para reforçar a segurança e a autonomia em ambientes digitais (XIMENES *et al.*, 2025). Observa-se também o crescimento de estudos que adotam uma perspectiva sociotécnica, incorporando dimensões éticas, sociais e educacionais, especialmente diante dos impactos da Inteligência Artificial e da necessidade de formação de competências digitais (BRASIL; ARAUJO, 2025; CERQUEIRA; CANEDO, 2022; CARVALHO *et al.*, 2025).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que a dependência tecnológica e o vendor lock-in representam desafios relevantes para a soberania digital no Brasil, especialmente no contexto de plataformas digitais e ecossistemas de software. Embora haja avanços em governança, interoperabilidade e proteção de dados, persistem limitações como a heterogeneidade dos sistemas e a dependência de soluções estrangeiras. Iniciativas alinhadas à LGPD, como anonimização de dados e uso de tecnologias descentralizadas, mostram-se importantes para reduzir esses riscos. Além disso, identificou-se uma lacuna na integração entre tecnologia, educação e valores. A promoção da soberania digital exige não apenas soluções técnicas, mas também o desenvolvimento de competências e a incorporação de aspectos éticos no uso das tecnologias. Nesse sentido, futuras pesquisas devem avançar na articulação entre esses elementos, especialmente no contexto educacional.

## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho



Zona Norte, pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa, por meio do Edital nº 145/2025/PVZN - CGAB/IFRO, de 05 de agosto de 2025 e ao grupo de pesquisa GPComp, pelo suporte científico, discussões e contribuições ao longo da realização deste trabalho..

## REFERÊNCIAS

ANTONIO, N. P.; HORITA, F.; SANTOS, R. P. Investigando a evolução da plataforma tecnológica em um ecossistema de software federado. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2021.

ARAÚJO, A. A. et al. From Data Integration to Innovation Diffusion: The Role of Information Systems into Empowering Innovation Ecosystems. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2024.

BARTOLOMEI, B. R. et al. Governança de dados aplicada ao planejamento urbano municipal. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2021.

BRASIL, F. R.; ARAUJO, R. M. O papel da Inteligência Artificial na promoção da paz, justiça e instituições eficazes no Brasil. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2025.

CARVALHO, et al. Transformação Digital e sistemas de informação. 2025.

CERQUEIRA, J. A. S.; CANEDO, E. D. Exploring Ethical Requirements Elicitation for Applications in the Context of AI. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2022.

CHAGAS, F. et al. Exploring Linkable Ring Signatures to Ensure Anonymity and Authenticity in Survey Research. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2024..

COSTA, L. A. et al. PSECO-IM: An Approach for Incident Management to Support Governance in Proprietary Software Ecosystems. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2022.

FERRAZ, G. C. et al. Uma abordagem de aprendizado de máquina para avaliar políticas de privacidade. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2025.



FONSECA, S.; DIARR, B. Impacto da governança de plataformas digitais na criação e apropriação de valor em ecossistemas de negócio. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2021.

LIMA, J. V. V. et al. Transformação Digital no setor público: resultados preliminares de um estudo terciário. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2023.

MORAIS, E. A. M. et al. Rumo a um modelo conceitual para governança de Sistemas-de-Sistemas. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2024.

PARRACHO, T. M. et al. Engajamento de Desenvolvedores em Portais de Ecossistemas de Software. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2024.

PEREIRA, V. S.; SANTOS, R. P. A Theory of Influence in Software Ecosystems: A Developer's Perspective. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2019.

RIBEIRO, E. L. F. et al. Defining and Providing Pragmatic Interoperability: The MIDAS Middleware Case. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2021.

ROCHA, L. D.; CANEDO, E. D. Privacy Compliance in Software Development: A Guide to Implementing the LGPD Principles. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2023.

SILVA, et al. Ecossistemas de software e soberania digital. 2023.

SILVA, W. C.; MARQUES, J. Instrumento de Avaliação de Governança de Tecnologia da Informação em Órgãos Públicos. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2025.

SPOSITO, S. L. et al. An Anonymization Library for Rapid and Diverse Anonymization of Brazilian Personal Data. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI)**, 2024.

XIMENES, E. et al. Fortalecendo a privacidade na autenticação em redes virtuais privadas: uma proposta explorando Blockchain e Prova



III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA

de Conhecimento Zero. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE  
INFORMAÇÃO (SBSI), 2025.





## INCLUITEC: APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE COMPUTAÇÃO

MORAIS, Quilvia<sup>1</sup>  
SEVERO, Viviane<sup>2</sup>  
CALDERON, Ivanilse<sup>3</sup>

**Resumo:** A educação tecnológica promove a inclusão de estudantes com deficiência visual ao ampliar o acesso a recursos de aprendizagem adaptados. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo prototipar as telas de um aplicativo móvel voltado ao apoio de estudantes com deficiência visual no ambiente educacional, com foco no ensino de conteúdos de computação. Para o desenvolvimento da proposta, adotou-se o modelo Duplo Diamante, estruturado nas etapas de descoberta, definição, desenvolvimento e entrega. Foram realizadas pesquisas qualitativas e quantitativas, incluindo revisão bibliográfica, aplicação de questionário online e construção de artefatos de design centrados no usuário, como persona, mapa de empatia e jornada do usuário. Os resultados indicaram que os participantes enfrentaram dificuldades principalmente no acompanhamento das explicações em sala de aula e no acesso a materiais didáticos. Observou-se a predominância do uso de computadores e smartphones, bem como a baixa utilização de tecnologias assistivas específicas. Identificou-se também a demanda por recursos como navegação por voz, descrição de imagens e conversão de conteúdos visuais em áudio, os quais orientaram o desenvolvimento do protótipo do aplicativo.

- 1 Graduada em Sistemas para Internet, Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, [quilvia.sioux@gmail.com](mailto:quilvia.sioux@gmail.com)
- 2 Graduada em Sistemas para Internet, Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, [vivianesevero17@gmail.com](mailto:vivianesevero17@gmail.com)
- 3 Doutora em Informática, Instituto Federal de Rondônia, *Campus* Porto Velho Zona Norte, [ivanilse.calderon@ifro.edu.br](mailto:ivanilse.calderon@ifro.edu.br)



Conclui-se que o uso de abordagens centradas no usuário contribuiu para o desenvolvimento de soluções mais alinhadas às necessidades de estudantes com deficiência visual. Destaca-se a importância da continuidade do estudo com a implementação e validação do aplicativo em contexto real de uso.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Deficiência visual; Tecnologias educacionais; Aplicativo móvel; Inclusão digital.



## INTRODUÇÃO

A educação tecnológica desempenha um papel relevante na promoção da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual, ao ampliar o acesso a recursos de aprendizagem adaptados. Ferramentas digitais, como sites, blogs, redes sociais, vídeos tutoriais, simulações e aplicativos móveis, possibilitam novas formas de acesso ao conhecimento, favorecendo a autonomia e a participação no ambiente educacional (SANTOS, 2019).

Nesse contexto, tecnologias assistivas, como os softwares Dosvox e Virtual Vision, representam avanços significativos no cenário brasileiro, ao permitir que pessoas com deficiência visual acessem conteúdos digitais e interajam socialmente com maior independência. No entanto, a efetividade dessas tecnologias está diretamente relacionada à formação adequada dos professores e à implementação de políticas públicas que assegurem seu uso sistemático no contexto educacional (FRAZÃO *et al.*, 2020).

Além disso, a acessibilidade digital constitui um elemento fundamental para garantir que as tecnologias educacionais sejam efetivamente inclusivas. A adoção de diretrizes internacionais, como as recomendações do World Wide Web Consortium (W3C), contribui para a promoção da igualdade de oportunidades no ambiente virtual (FERNANDES; CAMPOS, 2018). Entretanto, persistem desafios relacionados à adaptação das plataformas educacionais, evidenciando a necessidade de desenvolvimento de soluções específicas que considerem as particularidades dos usuários com deficiência visual.

Adicionalmente, metodologias centradas no usuário têm se destacado no desenvolvimento de tecnologias inclusivas, uma vez que envolvem diretamente os usuários finais desde as fases iniciais do processo de concepção. Esse envolvimento contribui para a criação de soluções mais eficazes e alinhadas às necessidades reais dos estudantes (ALMEIDA; SOUZA, 2019).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de um aplicativo móvel voltado ao apoio de estudantes com deficiência visual no ambiente escolar, com ênfase no aprendizado de conteúdos relacionados à computação. Busca-se, assim, promover inclusão, autonomia e independência no processo de aprendizagem no ensino superior.

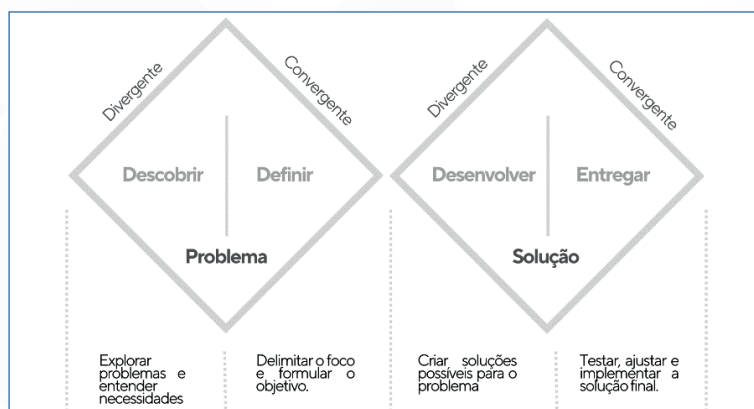


## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do protótipo do aplicativo voltado à inclusão escolar de pessoas com deficiência visual, adotou-se o modelo Duplo Diamante, amplamente utilizado no *design* centrado no usuário. Essa abordagem estrutura o processo em quatro etapas principais: *Descobrir*, *Definir*, *Desenvolver* e *Entregar*, permitindo a exploração aprofundada do problema antes da proposição de soluções (Figura 1).

Na etapa de Descoberta, foram realizadas pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa com o objetivo de compreender os desafios enfrentados por pessoas com deficiência visual no ambiente educacional. As estratégias adotadas incluíram entrevistas com educadores, estudantes e especialistas em acessibilidade, além de revisão bibliográfica sobre tecnologias assistivas. Adicionalmente, foi aplicado um questionário *online*, elaborado por meio do *Google Forms*, com o intuito de coletar dados sobre dificuldades e expectativas relacionadas à acessibilidade educacional no IFRO, campus Porto Velho Zona Norte.

Figura 1. Modelo Duplo Diamante.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Na fase de Definição, os dados obtidos subsidiaram a construção de personas, mapas de empatia e jornadas do usuário, os quais orientaram as decisões de design da solução proposta. Em seguida, na etapa de Desenvolvimento, foram elaborados protótipos de baixa e média fidelidade



das interfaces do aplicativo, priorizando aspectos de acessibilidade e usabilidade. Esses protótipos representam as principais funcionalidades e fluxos de navegação da aplicação, permitindo a visualização e avaliação prévia da solução. Por fim, a etapa de Entrega, que compreende o desenvolvimento completo da aplicação e sua validação com usuários reais, é prevista como trabalho futuro.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 DADOS COLETADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO

Os dados apresentados a seguir foram obtidos por meio da aplicação de questionário *online*, com o objetivo de compreender o perfil dos participantes, bem como suas necessidades, dificuldades e expectativas em relação ao uso de tecnologias educacionais acessíveis. Obtivemos 35 respostas no período de 2 semanas de aplicação do questionário, no IFRO, campus Porto Velho Zona Norte.

#### 3.1.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

A análise do perfil etário dos participantes revelou uma predominância de indivíduos adultos. Observou-se que 62,5% dos respondentes possuem mais de 25 anos, enquanto 37,5% estão na faixa etária de 19 a 25 anos. Não houve participação de indivíduos nas faixas de 10 a 14 anos e de 15 a 18 anos.

#### 3.1.2 USO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS

Em relação aos dispositivos utilizados para estudo, verificou-se que o computador é o recurso mais utilizado, sendo citado por 87,5% dos participantes. Em seguida, destaca-se o uso de *smartphones*, mencionado por 75% dos respondentes. O *tablet* foi citado por 25% dos participantes, enquanto o uso de leitores de tela não foi mencionado. A ausência de indicação de leitores de tela sugere possível desconhecimento ou baixa adoção dessa tecnologia assistiva, evidenciando uma lacuna importante no uso de recursos de acessibilidade digital.





### 3.1.3 TECNOLOGIAS CONSIDERADOS MAIS ÚTEIS

Em relação as tecnologias assistivas consideradas mais úteis em sala de aula são a “navegação por comandos de voz” foi a funcionalidade mais valorizada, representando 50% das respostas. Outros recursos destacados incluem a “ampliação automática de textos” (25%), a “tradução instantânea de conteúdos visuais” (12,5%), a “descrição detalhada de imagens e gráficos” (12,5%) e a “integração com recursos de áudio” (12,5%). A predominância da interação por voz reforça a importância do desenvolvimento de interfaces que priorizem a comunicação auditiva.

## 3.2 ETAPA PARA CONSTRUÇÃO DO PROTÓTIPO

### 3.2.1 A JORNADA DO USUÁRIO

A Figura 2 apresenta a representação visual da jornada do usuário construída neste estudo. A utilização dessa abordagem permitiu identificar momentos críticos na experiência do usuário, bem como detectar pontos de atrito que demandam melhorias. Além disso, contribuiu para a priorização de funcionalidades, definição de fluxos de navegação mais intuitivos e garantia de uma experiência consistente ao longo das diferentes etapas de uso do aplicativo.

Figura 2. Informações obtidas com a Jornada do Usuário.



Fonte: Elaborado pelas autoras



## 3.2.2 O MAPA DE EMPATIA DO USUÁRIO

Com base nos dados obtidos na pesquisa, foi elaborado o mapa de empatia com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre o comportamento, as percepções e as necessidades dos usuários com deficiência visual no contexto educacional.

Figura 3. Informações obtidas com o Mapa de Empatia Usuário.

| PENSE & SENTE                   | ESCUTA                     |
|---------------------------------|----------------------------|
| "Preciso ser mais independente" | Leitores de tela narrando  |
| "A tecnologia me dá autonomia"  | Professores explicando     |
| "Quero acompanhar como todos"   | Colegas discutindo         |
| Frustração com barreiras        | Feedback de tecnologias    |
| Determinação para superar       | Áudios de aulas gravadas   |
| Ansiedade sobre perder conteúdo | Dicas de outros estudantes |
| Orgulho das conquistas          | Sons do ambiente acadêmico |

| VÊ (ambiente)                   | FALA & FAZ                      |
|---------------------------------|---------------------------------|
| Interfaces não acessíveis       | "Podem descrever essa imagem?"  |
| PDFs sem estrutura              | "Existe versão em áudio?"       |
| Slides sem descrição            | Pesquisa ferramentas acessíveis |
| Colegas usando recursos visuais | Grava resumos em áudio          |
| Professores no quadro           | Organiza cronograma             |
| Materiais inacessíveis          | Solicita materiais antecipados  |
| Ambientes mal sinalizados       | Compartilha soluções            |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Essa ferramenta permitiu analisar o usuário de forma mais abrangente, considerando não apenas suas ações, mas também seus pensamentos, sentimentos e dificuldades durante o processo de aprendizagem. A Figura 3 apresenta a representação visual do mapa de empatia elaborado neste estudo.

## 3.2.3 A PERSONA DO USUÁRIO

A Figura 4 apresenta a representação visual da persona elaborada neste estudo. A persona desenvolvida representa um estudante com deficiência visual inserido no contexto educacional, que utiliza tecnologias digitais como



apoio aos estudos, mas enfrenta dificuldades relacionadas ao acesso e à compreensão de conteúdos, especialmente aqueles apresentados de forma visual. Entre suas principais necessidades destacam-se o acesso a materiais adaptados, ferramentas de navegação acessível e recursos que favoreçam a autonomia no processo de aprendizagem. Além disso, a persona evidencia expectativas relacionadas à melhoria da interação em sala de aula, maior independência nos estudos e suporte tecnológico que facilite a realização de atividades acadêmicas.

**Figura 4.** A Persona do Usuário.



Fonte: Elaborado pelas autoras

### 3.2.4 GUIA DE ESTILO DA APLICAÇÃO

O guia de estilo foi desenvolvido como um documento orientador responsável por estabelecer padrões visuais e de interação do aplicativo, assegurando consistência em todos os elementos da interface. Considerando o público-alvo composto por usuários com deficiência visual, o guia incorporou diretrizes de acessibilidade baseadas nas recomendações do World Wide Web Consortium, em conformidade com as WCAG 2.1, abrangendo aspectos como contraste de cores adequado, tipografia legível, uso de ícones com descrições alternativas e definição de componentes acessíveis. A



Figura 5 apresenta a representação visual do guia de estilo desenvolvido para o aplicativo.

Além disso, foram definidos padrões de interação que incluem navegação por comandos de voz e feedback auditivo, visando melhorar a experiência do usuário. O guia também contempla a padronização de elementos reutilizáveis, organização de espaçamentos e definição de estados de interação, contribuindo para a manutenção, escalabilidade e evolução do sistema.

Figura 5. Guia de estilo da aplicação.



Fonte: Elaborado pelas autoras

### 3.2.5 PROTÓTIPO DA APLICAÇÃO

O protótipo do aplicativo InluciTec foi desenvolvido com foco na acessibilidade e usabilidade, resultando em uma interface simples, organizada e orientada às necessidades de usuários com deficiência visual. A tela inicial apresenta um layout com fundo claro e elementos em destaque, garantindo contraste adequado para facilitar a leitura. O cabeçalho exibe a identidade visual do aplicativo associada ao seu propósito educacional, enquanto os principais recursos são organizados em botões de fácil identificação, contemplando funcionalidades como acesso a conteúdos adaptativos, navegação por voz, ferramentas de colaboração e suporte por assistente inteligente.

Além disso, um botão de ação principal orienta o usuário a iniciar sua jornada de aprendizagem, reforçando a proposta de uso intuitivo e guiado.



As telas do protótipo são apresentadas na Figura X, evidenciando a organização dos elementos e os fluxos de navegação propostos.



No que se refere às ferramentas utilizadas, o desenvolvimento do protótipo foi realizado com o apoio de plataformas específicas para design e implementação de aplicações móveis. O Figma foi empregado na criação das interfaces e protótipos interativos, permitindo a definição da estrutura das telas, hierarquia das informações e elementos visuais, além da incorporação de requisitos de acessibilidade, como contraste adequado e descrições alternativas. Complementarmente, utilizou-se o *FlutterFlow* para a construção da aplicação, possibilitando a integração dos protótipos, a configuração da navegação entre telas e a geração de código em *Flutter*. Essas ferramentas contribuíram para tornar o processo de desenvolvimento mais ágil, além de favorecer a criação de uma solução alinhada às diretrizes de acessibilidade e às necessidades do público-alvo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou o processo de concepção e prototipação de um aplicativo móvel voltado à inclusão de estudantes com deficiência visual no contexto educacional, com foco no apoio ao aprendizado de conteúdos de computação. A partir da análise dos dados coletados, foi possível identificar necessidades relacionadas ao acesso à informação, à compreensão de conteúdos e à utilização de recursos tecnológicos acessíveis. A aplicação de





abordagens centradas no usuário, como persona, mapa de empatia e jornada do usuário, contribuiu para o desenvolvimento de uma solução alinhada às demandas reais do público-alvo, priorizando usabilidade, acessibilidade e autonomia no processo de aprendizagem.

Os resultados indicam que o uso de tecnologias assistivas associado a interfaces bem projetadas pode favorecer a participação ativa de estudantes com deficiência visual no ambiente educacional. No entanto, ressalta-se que a validação do protótipo com usuários reais constitui uma etapa necessária para avaliar sua efetividade em cenários reais de uso. Como trabalhos futuros, propõe-se a implementação completa da aplicação, a realização de testes de usabilidade e acessibilidade, bem como a ampliação das funcionalidades, de modo a contribuir para o desenvolvimento de soluções educacionais mais inclusivas e alinhadas às diretrizes de acessibilidade digital.

## **5 AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho Zona Norte, pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa, por meio do EDITAL Nº 3/2025/REIT/PROPESP/IFRO, DE 10 DE JUNHO DE 2025 - [SELEÇÃO DE NOVOS PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - CICLO 2025-2026] e ao grupo de pesquisa GPComp, pelo suporte científico, discussões e contribuições ao longo da realização deste trabalho.

## **REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, J.; SOUZA, R. **Desenvolvimento de tecnologias inclusivas centradas no usuário**. 2019.
- FERNANDES, A.; CAMPOS, M. **Acessibilidade digital e diretrizes para ambientes virtuais**. 2018.
- FRAZÃO, L. *et al.* **Tecnologias assistivas no contexto educacional: desafios e perspectivas**. 2020.
- SANTOS, R. **Tecnologias digitais e inclusão educacional de pessoas com deficiência visual**. 2019.



WORLD WIDE WEB CONSORTIUM (W3C). **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1**. 2018. Disponível em: <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>. Acesso em: 20 abr. 2025.



## TECNOLOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O REICLAPP COMO PRÁTICA FORMATIVA PARA A CIDADANIA CRÍTICA

TAMADA, Mariela<sup>1</sup>  
MONTEIRO, Wata<sup>2</sup>  
OLIVEIRA, Victor<sup>3</sup>  
VIEIRA, Grazielle<sup>4</sup>  
BATISTA, Aguinaldo<sup>5</sup>

**Resumo:** Este estudo analisa uma plataforma como tecnologia social aplicada à gestão de resíduos sólidos em Porto Velho/RO, enfatizando sua dimensão educativa na educação ambiental e seu potencial na formação de cidadãos críticos e engajados. O objetivo consiste em compreender como a ferramenta, ao conectar catadores e geradores de resíduos, se configura como prática formativa em contextos não formais, contribuindo para a construção de valores socioambientais e para a responsabilidade compartilhada. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentou-se na análise documental da Política Nacional de Resíduos Sólidos, na realização de entrevistas semiestruturadas com catadores e na avaliação de protótipos da plataforma em desenvolvimento. Os dados foram examinados a partir de uma abordagem interpretativa,

- 1 Doutora em Informática, Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte, [mariela.tamada@ifro.edu.br](mailto:mariela.tamada@ifro.edu.br)
- 2 Graduando em Tecnologia em Sistemas para Internet, Bolsista, Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte, [wata.monteiro@estudante.ifro.edu.br](mailto:wata.monteiro@estudante.ifro.edu.br)
- 3 Graduando em Tecnologia em Sistemas para Internet, Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte, [victor.nunes@estudante.ifro.edu.br](mailto:victor.nunes@estudante.ifro.edu.br)
- 4 Graduanda em Tecnologia de Sistemas para Internet, Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte, [grazielle.colares@estudante.ifro.edu.br](mailto:grazielle.colares@estudante.ifro.edu.br)
- 5 Graduando em Tecnologia de Redes de Computadores, Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte, [aguinaldo.batista@estudante.ifro.edu.br](mailto:aguinaldo.batista@estudante.ifro.edu.br)



considerando as dimensões sociais, educativas e produtivas envolvidas. Os resultados indicaram que o aplicativo desenvolvido ReciclApp favoreceu processos educativos não formais ao mediar interações que estimularam a conscientização ambiental, a reflexão crítica sobre o descarte de resíduos e a valorização dos catadores como agentes socioambientais. Observou-se que a tecnologia atuou como dispositivo pedagógico, promovendo aprendizagens situadas e socialmente contextualizadas. Entretanto, evidenciou-se caráter ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que ampliou visibilidade e autonomia, também apresentou riscos de reprodução de condições de precarização do trabalho na ausência de governança adequada. Conclui-se que o ReciclApp se configura como prática inovadora que integra tecnologias sociais aos processos educativos, contribuindo para a formação crítica e para o fortalecimento da economia circular, desde que articulado a políticas públicas e estratégias pedagógicas inclusivas.

**Palavras-chave:** educação ambiental; tecnologia social; educação não formal; formação cidadã; gestão de resíduos sólidos.

**Abstract:** This study analyzes a platform as a social technology applied to solid waste management in Porto Velho, Rondônia, Brazil, emphasizing its educational dimension in environmental education and its potential for fostering critical and engaged citizenship. The objective is to understand how the tool, by connecting waste pickers and waste generators, can be configured as a formative practice in non-formal learning contexts, contributing to the construction of socio-environmental values and shared responsibility. The research, qualitative in nature, was based on documentary analysis of the Brazilian National Solid Waste Policy, semi-structured interviews with waste pickers, and the evaluation of platform prototypes under development. Data were examined through an interpretative approach, considering the social, educational, and productive dimensions involved. The results indicated that the developed application, ReciclApp, promoted non-formal educational processes by mediating interactions that encouraged environmental awareness, critical reflection on waste disposal, and the recognition of waste pickers as socio-environmental agents. The technology was observed to function as a pedagogical device, fostering situated and socially contextualized learning. However, an ambivalent character was identified, as while it increased



visibility and autonomy, it also presented risks of reproducing precarious working conditions in the absence of adequate governance. It is concluded that ReciclApp constitutes an innovative practice that integrates social technologies into educational processes, contributing to critical formation and the strengthening of the circular economy, provided that it is articulated with public policies and inclusive pedagogical strategies.

**Keywords:** Environmental education; Social technology; Non-formal education; Citizenship formation; Solid waste management.





## 1 INTRODUÇÃO

A relação entre educação, tecnologias e valores tem se intensificado no contexto contemporâneo, especialmente diante dos desafios socioambientais e das desigualdades estruturais que marcam o mundo do trabalho. Nesse cenário, a gestão de resíduos sólidos emerge como um campo estratégico para a articulação entre práticas educativas, inclusão social e sustentabilidade.

A Política Nacional de Resíduos Sólidos – PNRS (BRASIL, 2010) estabelece como princípios a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos e a inclusão socioprodutiva dos catadores. Apesar disso, esses trabalhadores permanecem historicamente invisibilizados, mesmo sendo responsáveis por até 90% do material reciclado no Brasil (OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR, 2017).

Na região amazônica, esse quadro é agravado pela carência de infraestrutura e pela fragilidade das políticas públicas (SANTOS; MENDES, 2025), o que reforça a necessidade de soluções inovadoras que integrem dimensões sociais, ambientais e educativas. Porto Velho, capital de Rondônia, apresenta características particulares que ampliam esse desafio: crescimento urbano acelerado, dispersão territorial e limitada cobertura dos serviços formais de coleta seletiva, fatores que tornam a informalidade uma condição quase estrutural para os trabalhadores da reciclagem na região.

Nesse contexto, as tecnologias sociais apresentam-se como instrumentos capazes de promover transformação social ao articular saberes técnicos e práticas comunitárias (CASTRO; LISBOA; SOUZA, 2022). Especificamente, plataformas digitais voltadas à coleta seletiva podem não apenas otimizar a logística reversa, mas também constituir espaços de aprendizagem e construção de valores. A convergência entre essas dimensões (tecnológica, educativa e socioambiental) confere à plataforma um caráter multifuncional que transcende a simples mediação operacional entre oferta e demanda de resíduos.

Além disso, a literatura aponta que as condições de trabalho dos catadores são marcadas pela precarização estrutural, associada à informalidade e à baixa valorização social (COSTA; CHAVES, 2013; ANTUNES, 2015). No contexto da economia digital, essas dinâmicas podem ser tanto mitigadas quanto intensificadas, dependendo do desenho e da governança



das plataformas (ANTUNES, 2018). Esse tensionamento exige que o desenvolvimento de soluções digitais para esse público seja conduzido com rigor metodológico, escuta ativa e compromisso com a emancipação dos sujeitos envolvidos, e não apenas com a eficiência dos processos. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar como uma plataforma digital, concebida como tecnologia social, pode atuar simultaneamente como instrumento de política pública, prática educativa e mediadora na formação de cidadãos críticos e engajados, considerando seus potenciais e limitações no contexto de Porto Velho/RO.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e adota o método de estudo de caso da plataforma digital em desenvolvimento voltada à coleta seletiva em Porto Velho/RO.

Os procedimentos metodológicos envolveram três etapas complementares. Inicialmente, realizou-se análise documental da Política Nacional de Resíduos Sólidos (BRASIL, 2010) e de diretrizes relacionadas à gestão municipal de resíduos, buscando compreender os fundamentos normativos que orientam a inclusão socioprodutiva dos catadores e a logística reversa. Em seguida, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com lideranças de cooperativas de catadores, permitindo identificar demandas concretas, desafios operacionais e percepções sobre o uso de tecnologias no trabalho cotidiano. Por fim, procedeu-se à análise dos protótipos da plataforma digital, considerando suas funcionalidades, lógica de funcionamento e potencial de aplicação no contexto local, com a aplicação de questionário ao usuário (Gráfico 1).

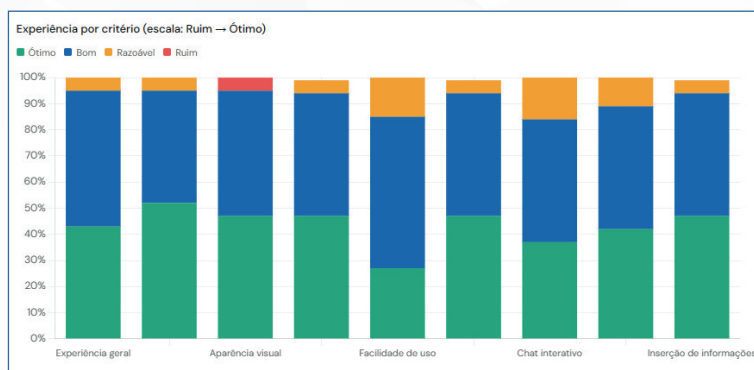
No que se refere às entrevistas, os participantes foram selecionados por critério de acessibilidade e representatividade dentro das cooperativas mapeadas no município. O roteiro semiestruturado contemplou eixos temáticos como: experiência prévia com tecnologias digitais, percepção sobre as condições de trabalho, conhecimento acerca da PNRS e expectativas em relação ao uso de uma plataforma digital de intermediação.

A etapa de avaliação dos protótipos incluiu sessões de teste de usabilidade com catadores, cujos resultados foram sistematizados em formulário



eletrônico e analisados em conjunto com a equipe de desenvolvimento. Esse processo iterativo, fundamentado nos princípios do design participativo, permitiu incorporar as perspectivas dos usuários finais às decisões de desenvolvimento, aproximando o produto das necessidades reais do público-alvo.

**Gráfico 1. Experiência de uso do aplicativo.**



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo, com foco na identificação de categorias relacionadas à educação ambiental, inclusão produtiva, organização do trabalho e uso de tecnologias digitais. A abordagem adotada permitiu articular os elementos empíricos às discussões teóricas sobre tecnologia social, economia circular e formação cidadã.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 TECNOLOGIAS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

O conceito de tecnologia social, tal como elaborado por Castro, Lisboa e Souza (2022), distingue-se das tecnologias convencionais por sua orientação explícita à resolução de problemas sociais, com participação ativa das comunidades afetadas e compromisso com a sustentabilidade. Nessa perspectiva, uma plataforma digital voltada à coleta seletiva não é apenas um artefato técnico, mas uma construção sociotécnica que carrega valores, relações de poder e intencionalidades pedagógicas. Essa compreensão é fundamental para situar o ReciclApp no campo das inovações sociais orientadas por princípios emancipatórios. Ao contrário das plataformas comerciais



de economia de plataforma, como aplicativos de entrega e transporte, que operam sob lógica de maximização do lucro e frequentemente aprofundam a precarização dos trabalhadores (ANTUNES, 2018), uma tecnologia social pressupõe a participação dos sujeitos na construção da ferramenta e na definição de suas regras de funcionamento.

No campo da educação ambiental, Loureiro (2004) defende que a formação de cidadãos críticos exige o engajamento com as contradições do mundo real, e não apenas a transmissão de conteúdos ecológicos. Nesse sentido, uma plataforma que torna visível o fluxo de resíduos e humaniza a figura do catador cumpre função pedagógica ao provocar nos usuários uma reflexão sobre seus próprios padrões de consumo e sobre as relações sociais que sustentam a cadeia da reciclagem.

### **3.2 ECONOMIA CIRCULAR E INCLUSÃO SOCIOPRODUTIVA**

A economia circular propõe a superação do modelo linear de produção e consumo, que consiste em extrair, produzir, descartar, por meio de ciclos fechados em que os resíduos se tornam insumos (SANTOS; MENDES, 2025). Nesse modelo, os catadores ocupam posição estratégica, pois são responsáveis pela reinserção de grande parte dos materiais recicláveis nos ciclos produtivos.

Entretanto, apesar de sua importância econômica e ambiental, esses trabalhadores raramente são reconhecidos como parte integrante da cadeia de valor da reciclagem. A informalidade, a ausência de proteção social e a dependência de atravessadores configuram um modelo de exclusão estrutural que contraria os princípios da economia circular em sua dimensão social (COSTA; CHAVES, 2013). A plataforma digital, ao formalizar e estruturar a relação entre catadores e geradores, representa um passo em direção à superação dessas assimetrias, desde que acompanhada de políticas públicas complementares.

## **4 PROPOSTA DA PLATAFORMA RECICLAPP**

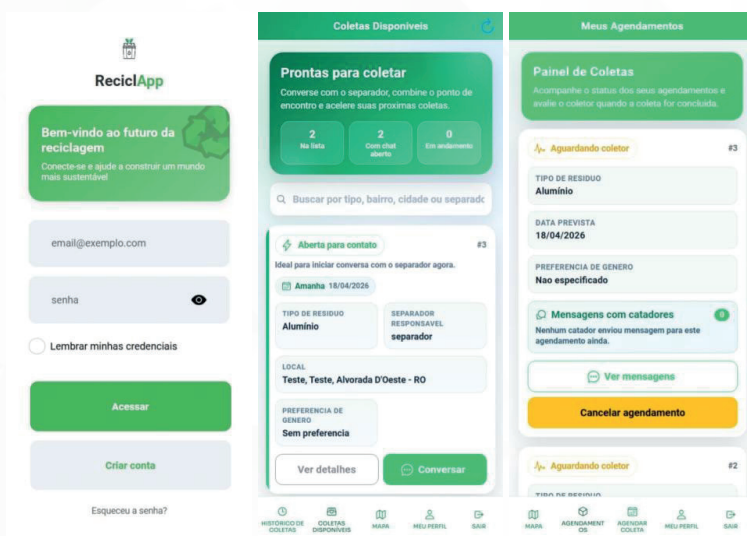
A proposta da plataforma digital emerge da necessidade de integrar dimensões frequentemente tratadas de forma dissociada: gestão de resíduos,



inclusão socioprodutiva e processos educativos voltados à formação de valores socioambientais. Nesse sentido, a concepção do aplicativo não se restringe a uma solução tecnológica funcional, mas se insere no campo das tecnologias sociais, orientadas à transformação social a partir das demandas dos sujeitos envolvidos (CASTRO; LISBOA; SOUZA, 2022).

A estrutura da plataforma baseia-se na criação de um ambiente digital que conecta diretamente geradores de resíduos e catadores de materiais recicláveis, promovendo maior organização e previsibilidade na atividade de coleta (Figura 1). Esse modelo busca superar a lógica tradicional da coleta aleatória, marcada pela incerteza e pela informalidade, introduzindo mecanismos que permitem ao catador planejar sua atuação.

Figura 1. Telas do ReciclApp.



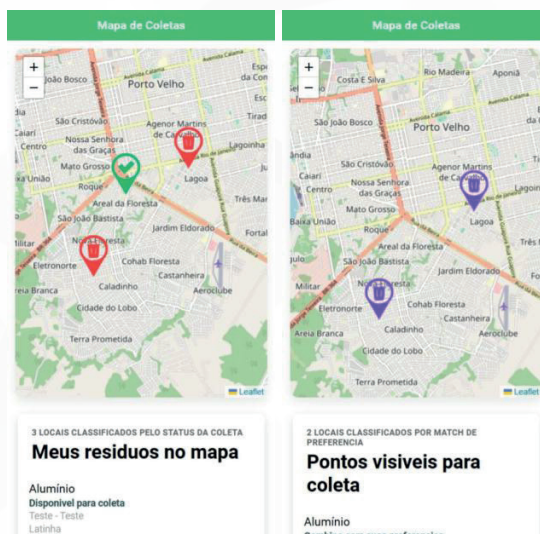
Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

A utilização de geolocalização constitui um dos principais elementos dessa proposta (Figura 2). Por meio dessa funcionalidade, é possível identificar a localização dos resíduos disponíveis e relacioná-la com a posição dos catadores, favorecendo a definição de rotas mais eficientes. Tal dinâmica contribui para a redução de custos operacionais e otimiza a logística reversa, em consonância com os princípios da PNRS (BRASIL, 2010).





Figura 2. Geolocalização do ReciclApp.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Outro aspecto relevante é a categorização dos resíduos por tipo de material, o que permite ao catador selecionar previamente as coletas de acordo com seu interesse e capacidade operacional. Essa organização da informação reduz a imprevisibilidade do trabalho e possibilita maior controle sobre a atividade desenvolvida. Além disso, a categorização contribui para a qualidade do material coletado, fator determinante para o aproveitamento industrial e para a geração de valor ao longo da cadeia da reciclagem.

A funcionalidade de agendamento das coletas também se destaca como elemento estruturante. Ao permitir a definição de horários e condições para a coleta, a plataforma contribui para a organização do tempo de trabalho e para a redução de períodos ociosos. Além disso, promove uma relação mais estruturada entre sociedade e catadores, reforçando o reconhecimento social desses trabalhadores.

O módulo de comunicação integrado ao aplicativo, por meio de um sistema de chat entre catador e gerador, representa outra inovação relevante. Essa funcionalidade reduz ruídos de comunicação, permite o alinhamento de expectativas quanto ao tipo e volume de material disponível e confere maior segurança a ambas as partes no processo de agendamento e execução da coleta. Do ponto de vista pedagógico, o diálogo direto entre os atores da



cadeia reforça o sentido de corresponsabilidade e humaniza uma relação que, na informalidade, frequentemente se dá de forma anônima e assimétrica.

Do ponto de vista educacional, a plataforma atua como mediadora de processos de aprendizagem não formal. Ao tornar visível o fluxo dos resíduos e a atuação dos catadores, estimula a conscientização ambiental e a internalização de valores relacionados à sustentabilidade e à responsabilidade compartilhada (SANTIAGO, 2024).

Entretanto, a proposta também demanda uma análise crítica. A mediação tecnológica pode reproduzir desigualdades existentes, especialmente no que se refere à exclusão digital e à transferência de custos e riscos para os trabalhadores, conforme discutido por Antunes (2018). Assim, a efetividade da plataforma depende de seu desenho institucional e de sua articulação com políticas públicas que garantam inclusão e proteção social.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos dados evidencia que a plataforma digital apresenta potencial significativo para atuar como tecnologia social, integrando dimensões produtivas, educativas e ambientais.

No âmbito da educação ambiental, observa-se que a interação direta entre cidadãos e catadores promove a materialização do princípio da responsabilidade compartilhada previsto na PNRS (BRASIL, 2010). Essa interação favorece a construção de conhecimentos e valores relacionados ao consumo consciente e à destinação adequada dos resíduos, caracterizando-se como uma prática educativa não formal.

A visibilidade conferida aos catadores também se configura como elemento central. Conforme apontam Costa e Chaves (2013), esses trabalhadores historicamente enfrentam processos de invisibilização e estigmatização. A plataforma, ao reconhecê-los como agentes fundamentais da economia circular, contribui para a ressignificação de seu papel social e para a promoção de valores associados à justiça socioambiental.

Do ponto de vista operacional, as funcionalidades de geolocalização e agendamento demonstram potencial para otimizar a logística de coleta, reduzindo deslocamentos e ampliando a eficiência do trabalho. Essa otimização pode impactar positivamente a renda e a previsibilidade da atividade, aspectos fundamentais para a melhoria das condições de trabalho.



Os testes de usabilidade realizados com catadores revelaram índices expressivos de satisfação, com 100% dos participantes afirmando que recomendariam o aplicativo a outras pessoas. A facilidade de navegação e o mapa interativo foram os aspectos mais bem avaliados, o que sugere que o design centrado no usuário adotado durante o desenvolvimento contribuiu para uma interface adequada ao perfil do público-alvo. Por outro lado, foram identificadas dificuldades na funcionalidade de agendamento de disponibilidade, especialmente no que se refere à inserção de horários, indicando a necessidade de ajustes na interface para torná-la mais intuitiva.

As entrevistas semiestruturadas revelaram que, antes do contato com a plataforma, a maioria dos catadores organizava sua atividade de forma inteiramente reativa, respondendo às demandas conforme se apresentavam ao longo do percurso. A possibilidade de planejar rotas e selecionar coletas de acordo com o tipo de material representou, para muitos deles, uma transformação significativa na forma de conceber o próprio trabalho. Relatos como “agora eu sei o que vou pegar antes de sair” e “dá pra planejar o dia” expressam uma mudança qualitativa que transcende a dimensão operacional e toca aspectos relacionados à autonomia, à dignidade e ao reconhecimento profissional.

Contudo, os resultados também evidenciam tensões importantes. A lógica da economia de plataforma pode implicar a transferência de custos e riscos para os trabalhadores, reforçando dinâmicas de precarização (ANTUNES, 2018). Além disso, a exclusão digital de parte dos catadores limita o acesso à ferramenta, indicando a necessidade de políticas de inclusão tecnológica. Durante as sessões de teste, foi observado que catadores com menor familiaridade com smartphones apresentaram dificuldades iniciais de navegação, o que reforça a importância de estratégias de letramento digital como condição para a plena apropriação da ferramenta.

Outro ponto relevante refere-se à organização coletiva. A plataforma apresenta potencial para fortalecer cooperativas ao permitir a gestão compartilhada das demandas. Entretanto, existe o risco de individualização do trabalho, o que pode enfraquecer estruturas coletivas já fragilizadas. Esse risco é particularmente relevante no contexto de Porto Velho, onde as cooperativas de catadores ainda se encontram em processo de consolidação e dependem da solidariedade interna para sua sustentabilidade.



Dessa forma, os resultados reforçam o caráter ambivalente da tecnologia, que pode atuar tanto como instrumento de inclusão quanto de reprodução de desigualdades, dependendo de sua forma de implementação e governança.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida demonstra que a plataforma digital proposta configura-se como uma prática inovadora que articula tecnologias sociais, educação ambiental e economia circular, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Seu potencial reside na capacidade de promover a conscientização socioambiental, valorizar os catadores e estruturar a atividade de coleta seletiva de forma mais eficiente e organizada. Os resultados dos testes de usabilidade indicam que os usuários, tanto na condição de catadores quanto de geradores de resíduos, percebem na ferramenta um recurso relevante e de fácil apropriação, o que constitui condição essencial para sua adoção em escala. Contudo, a efetividade da plataforma está condicionada à integração com políticas públicas e à adoção de estratégias que garantam inclusão digital, proteção social e fortalecimento coletivo.

Do ponto de vista das perspectivas futuras, o desenvolvimento do ReciclApp aponta para a necessidade de ampliação do estudo para além da fase de prototipagem, com implementação piloto em cooperativas formalmente constituídas e acompanhamento longitudinal dos impactos sobre as condições de trabalho e a organização coletiva. A articulação com instâncias municipais de gestão de resíduos e com programas de educação ambiental formal também se apresenta como caminho promissor para potencializar os efeitos da plataforma.

Ademais, a experiência acumulada no processo de desenvolvimento participativo desta plataforma contribui para o campo das tecnologias sociais ao demonstrar que é possível construir soluções digitais comprometidas com a emancipação dos sujeitos, desde que o processo seja conduzido com escuta ativa, rigor metodológico e clareza sobre os valores que orientam a concepção da ferramenta.



Conclui-se que a tecnologia analisada pode desempenhar papel relevante na transformação das práticas sociais relacionadas aos resíduos, desde que orientada por princípios de equidade, justiça social e educação emancipadora. Nesse sentido, o ReciclApp evidencia o potencial das tecnologias sociais como mediadoras de processos educativos e formativos, reafirmando seu papel na promoção da cidadania crítica e na construção de práticas socioambientais mais justas.

## 7 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho Zona Norte, pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa, por meio do EDITAL Nº 7/2024/REIT/PROPESP/IFRO, DE 07 DE MAIO DE 2024 [seleção de novos projetos de iniciação tecnológica - ciclo bienal 2024-2026] e ao Grupo de Pesquisa em Tecnologia e Educação em Computação (GPComp), pelo suporte científico e contribuições na realização deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Política Nacional de Resíduos Sólidos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm)

CASTRO, Lucilla R. C.; LISBOA, Flávia A. M.; SOUZA, Ingrid T. R. G. Tecnologias sociais e resíduos sólidos. **Research, Society and Development**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i2.26003>





COSTA, Wesley B.; CHAVES, Manoel R. Catadores de recicláveis: Entre a informalidade e a precarização do trabalho. Espaço em Revista, *Catalão*, v. 15, n. 1, 2013. DOI: 10.5216/er.v15i1.26195. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/espaco/article/view/26195>

LOUREIRO, Carlos F. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

OBSERVATÓRIO DO TERCEIRO SETOR. **Catadores são responsáveis por 90% do lixo reciclado no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/catadores-sao-responsaveis-por-90-do-lixo-reciclado-no-brasil/>

SANTIAGO, Cristine D. **A Política Nacional de Resíduos Sólidos: um olhar sobre a governança**. IPEA, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/13920>

SANTOS, Gesmar R.; MENDES, Alesi T. **Resíduos sólidos, reciclagem e economia circular**. IPEA, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/518c2318-780b-4c7e-b6ae-d75861856d58>



## DESENVOLVIMENTO DO SOFTWARE EDUCACIONAL *SIMPLIMATH* NO SUBPROJETO DE COMPUTAÇÃO PRESENCIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

MEDEIROS, Joêmia Leilane Gomes de<sup>1</sup>

VIANA, Laura Dalila Silva<sup>2</sup>

ROCHA, Marie Ywara Bezerra da<sup>3</sup>

PAIVA, Samoel Nadson Martins de<sup>4</sup>

**Resumo:** O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações nas práticas educativas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto escolar. No ensino de Matemática, essas tecnologias podem contribuir para tornar os conteúdos mais acessíveis, interativos e compreensíveis para os estudantes, especialmente em temas que tradicionalmente apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, este trabalho apresenta o desenvolvimento do aplicativo *SimpliMath*, uma ferramenta digital criada

- 1 Doutora, docente do Departamento de Ciências Exatas e Tecnologia da Informação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos, coordenadora de área do Subprojeto PIBID Computação Presencial. E-mail: leilane.gomes@ufersa.edu.br
- 2 Graduada do curso de Licenciatura em Computação e Informática, bolsista do PIBID no subprojeto de Computação Presencial, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos. E-mail: laura.viana@alunos.ufersa.edu.br
- 3 Graduada do curso de Licenciatura em Computação e Informática, bolsista do PIBID no subprojeto de Computação Presencial, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos. E-mail: marie.rocha@alunos.ufersa.edu.br
- 4 4 Graduando do curso de Licenciatura em Computação e Informática, bolsista do PIBID no subprojeto de Computação Presencial, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos. E-mail: samoel.paiva@alunos.ufersa.edu.br



para apoiar a aprendizagem de conteúdos matemáticos como simplificação de raízes, cálculo de MMC e MDC, resolução de expressões matemáticas e planejamento de médias escolares. O aplicativo foi desenvolvido na linguagem de programação *Python*, com interface gráfica construída por meio da biblioteca *Tkinter*, sendo estruturado para apresentar explicações passo a passo dos procedimentos matemáticos, permitindo que os estudantes compreendam não apenas o resultado das operações, mas também o raciocínio envolvido em sua resolução. O desenvolvimento da ferramenta ocorreu no âmbito de atividades vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD), envolvendo etapas de implementação, testes técnicos e aplicação em ambiente escolar. Durante sua utilização em sala de aula, foram realizadas observações sobre a interação dos estudantes com o aplicativo e coletados feedbacks sobre sua usabilidade e potencial pedagógico. Os resultados indicam que ferramentas digitais educacionais podem contribuir para tornar o ensino da matemática mais dinâmico, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia dos estudantes e do pensamento computacional.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais; Educação Matemática; Pensamento Computacional; Aplicativos Educacionais; Ensino-Aprendizagem.

**Abstract:** The advancement of digital technologies has brought significant transformations to educational practices, expanding the possibilities for teaching and learning within the school context. In Mathematics education, these technologies can help make content more accessible, interactive, and understandable for students, especially in topics that traditionally present learning difficulties. In this context, this work presents the development of the SimpliMath application, a digital tool created to support the learning of mathematical topics such as simplification of radicals, calculation of LCM and GCD, solving mathematical expressions, and planning school grade averages. The application was developed using the Python programming language, with a graphical interface built through the Tkinter library, and was structured to provide step-by-step explanations of mathematical procedures, allowing students to understand not only the result of the operations but also the reasoning involved in their solution. The development of the tool took place within activities linked to the Institutional Program for Teaching Initiation



Scholarships (PIBID), involving stages of implementation, technical testing, and application in the school environment. During its use in the classroom, observations were carried out regarding students' interaction with the application, and feedback was collected about its usability and pedagogical potential. The results indicate that educational digital tools can contribute to making the teaching of mathematics more dynamic, promoting the development of logical reasoning, student autonomy, and computational thinking.

**Keywords:** Digital Technologies; Mathematics Education; Computational Thinking; Educational Applications; Teaching and Learning.



## 1 INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais na sociedade atual tem provocado mudanças significativas nas formas de comunicação, produção de conhecimento e organização das práticas educativas. No contexto escolar, essas transformações têm impulsionado reflexões sobre a necessidade de incorporar recursos tecnológicos que contribuam para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, significativo e conectado à realidade dos estudantes. Nesse cenário, fazendo com que o uso de ferramentas digitais possa ampliar as possibilidades pedagógicas, permitindo novas formas de representação, experimentação e compreensão de conceitos, especialmente em áreas que tradicionalmente apresentam dificuldades de aprendizagem, como a matemática.

A matemática, embora fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas, ainda é percebida por muitos estudantes como uma disciplina complexa e de difícil compreensão. Em diversas situações, os alunos conseguem reproduzir procedimentos matemáticos de maneira mecânica, mas apresentam dificuldades em compreender os processos envolvidos na resolução dos problemas. Esse cenário evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a construção do pensamento matemático de forma mais significativa, estimulando a compreensão conceitual e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem.

Dessa forma, o uso de tecnologias digitais pode contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e investigativos. De acordo com Seymour Papert (2008), os computadores podem atuar como ferramentas capazes de favorecer a aprendizagem ativa, permitindo que os estudantes explorem conceitos e desenvolvam raciocínio por meio da experimentação e da resolução de problemas. De forma semelhante, paralelamente a isso, José Armando Valente (1999) disserta que as tecnologias digitais podem contribuir para a construção do conhecimento quando utilizadas como instrumentos de apoio às práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de interação entre estudantes, professores e conteúdos.

Além disso, conforme discute Vani Moreira Kenski (2012), a integração das tecnologias no contexto educacional não deve ocorrer apenas como inserção de ferramentas, mas como parte de um processo de transformação das





práticas pedagógicas, no qual os recursos digitais atuam como mediadores da aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com a abordagem sociocultural proposta por Lev Vygotsky (2007), segundo a qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e do uso de instrumentos culturais que auxiliam na construção do conhecimento.

No campo específico da educação matemática, a utilização de recursos tecnológicos também tem sido apontada como estratégia capaz de favorecer novas formas de representação e compreensão dos conceitos matemáticos. Nesse sentido, Ubiratan D'Ambrosio (1996) destaca que, o ensino da matemática deve buscar aproximação com a realidade dos estudantes e com diferentes formas de construção do conhecimento, considerando contextos culturais e possibilidades de aprendizagem diversificadas.

Sob essa perspectiva, surge a proposta do *SimpliMath*: simplificador matemático, um aplicativo desenvolvido com o objetivo de atuar como ferramenta de apoio ao ensino e à aprendizagem de conteúdos matemáticos. A aplicação foi concebida para auxiliar estudantes na compreensão de procedimentos matemáticos como simplificação de raízes, cálculo de MMC e MDC, resolução de expressões matemáticas e planejamento de médias escolares. Diferentemente de calculadoras convencionais, o aplicativo busca apresentar explicações organizadas passo a passo, permitindo que o estudante compreenda o processo de resolução e não apenas o resultado final.

A proposta do *SimpliMath* surgiu a partir da observação de dificuldades recorrentes entre estudantes da educação básica, especialmente relacionadas à compreensão dos processos matemáticos envolvidos na resolução de problemas. Dessa forma, o aplicativo foi desenvolvido com a intenção de contribuir para a visualização estruturada desses procedimentos, funcionando como recurso complementar ao trabalho do professor e como instrumento de apoio ao estudo autônomo dos alunos.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do aplicativo *SimpliMath*, discutindo sua proposta pedagógica, sua estrutura técnica e o processo de validação realizado em contexto educacional. Busca-se, portanto, refletir sobre o potencial das ferramentas digitais como apoio ao ensino da matemática, evidenciando como recursos computacionais podem contribuir para tornar os processos de aprendizagem mais acessíveis, compreensíveis e significativos para os estudantes.



No campo da educação matemática, diversos estudos têm destacado a importância de promover práticas que estimulem não apenas a execução de cálculos, mas também a compreensão dos procedimentos e das relações matemáticas envolvidas. Nesse contexto, o uso de recursos tecnológicos pode favorecer a visualização dos processos matemáticos e apoiar o desenvolvimento do raciocínio lógico. Para Ubiratan D'Ambrosio (1996), o ensino da matemática deve considerar diferentes formas de construção do conhecimento e buscar estratégias que aproximem os conteúdos da realidade e das necessidades dos estudantes.

Nesse caráter, a utilização de ferramentas digitais no ensino da matemática pode contribuir para tornar os conteúdos mais acessíveis e compreensíveis, especialmente quando esses recursos são desenvolvidos com intencionalidade pedagógica. Aplicativos educacionais que apresentam explicações passo a passo, por exemplo, podem auxiliar os estudantes na compreensão dos procedimentos matemáticos e no acompanhamento de seu próprio processo de aprendizagem, fazendo com que assim, iniciativas que articulam tecnologia e educação matemática representem uma possibilidade relevante para apoiar o trabalho docente e ampliar as estratégias de ensino utilizadas no contexto escolar.

## 2 METODOLOGIA

O desenvolvimento do aplicativo *SimpliMath*: simplificador matemático teve origem em uma necessidade concreta identificada durante atividades vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD), quando foram observadas dificuldades recorrentes de estudantes do ensino médio na compreensão de conteúdos matemáticos, especialmente relacionados à simplificação de raízes, fatoração, cálculo de MMC (Mínimo Múltiplo Comum), MDC (Máximo Divisor Comum) e planejamento de médias escolares. Durante a experiência em contexto escolar, percebeu-se que muitos estudantes conseguem executar procedimentos matemáticos de forma mecânica, porém apresentam dificuldades em compreender e visualizar a estrutura lógica dos processos envolvidos na resolução dos problemas.

Diante dessa realidade, o aplicativo foi idealizado como uma ferramenta de apoio pedagógico, voltada não apenas para fornecer resultados



matemáticos, mas para apresentar explicações organizadas e compreensíveis sobre cada etapa do cálculo realizado. A proposta busca favorecer a compreensão conceitual e o desenvolvimento do raciocínio matemático, permitindo que o estudante acompanhe o processo de resolução de forma estruturada, conforme a Fig.1 abaixo exhibe a 1ª versão do software educacional.

Figura 01. Primeira tela criada para o aplicativo *SimpliMath* (antes *BakaSimplificator*).



Fonte: Autoral, 2025.

Assim, o desenvolvimento do aplicativo foi orientado por três eixos principais: precisão matemática, garantindo que todos os cálculos executados sejam corretos e confiáveis; clareza processual, que busca apresentar explicações passo a passo para favorecer a compreensão do raciocínio matemático; e planejamento acadêmico, que auxilia estudantes no acompanhamento de seu desempenho escolar por meio do cálculo de médias e da projeção de metas de aprendizagem.

A concepção do aplicativo dialoga com estudos que discutem o papel das tecnologias digitais no processo educativo. A integração das tecnologias digitais no contexto educacional tem provocado mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, ampliando as possibilidades de interação entre estudantes, conteúdos e práticas pedagógicas.

De acordo com Vani Moreira Kenski (2012), a incorporação das tecnologias digitais na educação não se limita à introdução de equipamentos ou *softwares* no ambiente escolar, mas envolve transformações nas práticas pedagógicas e na maneira como o conhecimento é construído.



Além disso, a teoria sociocultural da aprendizagem, desenvolvida por Lev Vygotsky (2007), destaca a importância dos instrumentos culturais e das interações sociais na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, ferramentas tecnológicas podem atuar como mediadoras da aprendizagem, auxiliando os estudantes na compreensão de conceitos e no desenvolvimento de atividades cognitivas mais complexas.

Na área da educação matemática, Ubiratan D'Ambrosio (1996) destaca que o ensino da matemática deve considerar diferentes formas de construção do conhecimento e buscar estratégias que aproximem os conteúdos da realidade dos estudantes, favorecendo contextos de aprendizagem mais significativos.

Outro aspecto relevante refere-se a construção do pensamento computacional no ambiente educacional. Segundo Jeannette Wing (2006), o pensamento computacional envolve habilidades como decomposição de problemas, reconhecimento de padrões, abstração e elaboração de algoritmos, competências que contribuem para a resolução estruturada de problemas em diferentes áreas do conhecimento.

A partir dessas perspectivas teóricas, a elaboração do SimpliMath foi realizada utilizando a linguagem de programação *Python*, escolhida por sua legibilidade, organização sintática e facilidade de implementação de algoritmos matemáticos. A linguagem permite estruturar procedimentos computacionais de forma clara, favorecendo a implementação de algoritmos que reproduzem o raciocínio matemático presente nas resoluções manuais.

A construção da interface gráfica do aplicativo foi realizada utilizando a biblioteca *Tkinter*, que integra a biblioteca padrão do *Python* e permite o desenvolvimento de interfaces visuais sem necessidade de ferramentas externas complexas. A interface foi estruturada por meio de componentes como frames, *labels*, botões, campos de entrada de dados e áreas de texto, organizados de forma a facilitar a visualização das informações apresentadas ao usuário. Além disso, foram implementados mecanismos de controle de eventos e pequenas animações de transição utilizando o método *after()*, contribuindo para tornar a interação mais fluida.

Para a realização de cálculos matemáticos específicos foi utilizada a biblioteca *math*, que oferece funções matemáticas com alto nível de precisão computacional. Entretanto, embora algumas operações utilizem funções



diretas da biblioteca, as explicações exibidas ao usuário foram construídas por meio de algoritmos próprios, desenvolvidos especificamente para organizar os procedimentos matemáticos de forma didática.

A manipulação de elementos visuais foi realizada por meio da biblioteca *Pillow*, utilizada para carregamento, redimensionamento e inserção de imagens na interface do aplicativo. Para a geração do arquivo executável foi utilizada a ferramenta *PyInstaller*, responsável por converter o *script Python* em um arquivo executável compatível com o sistema operacional *Windows*. Posteriormente, o instalador do aplicativo foi desenvolvido utilizando o *software Inno Setup*, permitindo a criação de um processo de instalação simplificado.

A estrutura do sistema foi organizada a partir de um modelo modular, separando as funcionalidades do aplicativo em arquivos responsáveis pela lógica matemática, interface gráfica e controle de navegação. O arquivo principal do sistema, denominado *main.py*, atua como ponto central de execução do aplicativo, sendo responsável por inicializar a aplicação e coordenar o acesso às diferentes funcionalidades disponíveis.

O funcionamento do aplicativo segue um fluxo estruturado que envolve a captura dos dados inseridos pelo usuário, a validação das entradas, o processamento matemático, a construção da explicação do procedimento realizado e, por fim, a exibição do resultado na interface gráfica. Essa organização permite manter a separação entre a camada de apresentação e a camada de processamento lógico, facilitando futuras atualizações do sistema.

A progressão do *SimpliMath* ocorreu de forma incremental e iterativa, passando por diferentes etapas de testes e melhorias estruturais. A versão inicial contemplava duas funcionalidades principais: a simplificação de raízes quadradas e uma calculadora básica capaz de realizar operações matemáticas simples. Essa versão inicial teve como objetivo estabelecer a estrutura fundamental do sistema.

Após a implementação inicial, o aplicativo foi submetido a testes técnicos internos, voltados à verificação da precisão dos cálculos e à comparação entre os resultados obtidos pelo sistema e resoluções matemáticas manuais. Posteriormente, o sistema foi aplicado em contexto real de sala de aula, por meio de uma atividade orientada em que estudantes utilizaram o aplicativo como ferramenta de apoio na resolução de exercícios matemáticos.





Durante essa aplicação foram realizadas observações diretas sobre a interação dos estudantes com o sistema, analisando aspectos como facilidade de navegação, adaptação à interface e compreensão das explicações apresentadas. Também foi aplicado um questionário de feedback, com o objetivo de coletar percepções qualitativas sobre a clareza da interface e a utilidade pedagógica da ferramenta.

Os resultados dessas observações permitiram orientar atualizações subsequentes do aplicativo, incluindo a ampliação da calculadora para suporte a expressões matemáticas completas, melhorias na experiência do usuário e a inclusão de novos módulos matemáticos, como os cálculos de MMC, MDC e média escolar.

A validação do aplicativo ocorreu em diferentes níveis. Inicialmente foram realizados testes técnicos para verificar a precisão e confiabilidade dos cálculos matemáticos. Em seguida, foram conduzidos testes funcionais com diferentes combinações de entradas de dados, avaliando o comportamento do sistema em diferentes cenários de uso. Por fim, a aplicação em ambiente escolar possibilitou a análise do uso do aplicativo em contexto educacional real e a coleta de dados qualitativos sobre sua aplicabilidade pedagógica.

Esse processo evidencia que o desenvolvimento do *SimpliMath* foi conduzido de forma fundamentada e progressiva, combinando testes técnicos, aplicação prática e análise de feedback dos usuários, reforçando o potencial das tecnologias digitais como instrumentos mediadores no processo de construção do conhecimento matemático.

**Figura 02.** Primeira tela criada para a 2ª versão aplicativo *SimpliMath* (antes *BakaSimplificador*).



Fonte: Autoral, 2026.



Dessa maneira, a execução do *SimpliMath* evidencia o potencial das tecnologias digitais como instrumentos de apoio ao processo educativo, especialmente no ensino de matemática conforme a Fig.2 da 2ª versão do aplicativo acima, no qual se é possível ver seus novos módulos. Ao integrar fundamentos teóricos da educação com recursos computacionais, o aplicativo busca oferecer uma ferramenta que favoreça a compreensão dos procedimentos matemáticos e estimule o raciocínio lógico dos estudantes. Assim, sua utilização no contexto educacional pode contribuir para práticas pedagógicas mais interativas, reflexivas e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A integração das tecnologias digitais no contexto educacional se mostrou uma estratégia relevante para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, especialmente em uma área que tradicionalmente apresentada como dificultosa para muitos estudantes, como a matemática. Nesse sentido, o desenvolvimento e a aplicação do aplicativo *SimpliMath* demonstraram o potencial das ferramentas tecnológicas como recursos de apoio pedagógico capazes de contribuir para a compreensão de conteúdos matemáticos e para o fortalecimento do raciocínio lógico dos estudantes.

Ao possibilitar a visualização passo a passo dos procedimentos matemáticos envolvidos na simplificação de raízes e na fatoração, o aplicativo favorece uma aprendizagem mais significativa, permitindo que os alunos compreendam não apenas o resultado final das operações, mas também os processos que conduzem à resolução dos problemas. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e para a construção de uma relação mais ativa com o conhecimento matemático.

Além disto, a experiência de desenvolvimento do *SimpliMath* no contexto do Núcleo de Iniciação à Docência (NID), vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), evidencia a importância da articulação entre universidade e escola no processo de formação docente. A participação dos licenciandos na criação e aplicação de recursos tecnológicos educativos possibilitou a vivência de práticas pedagógicas inovadoras, aproximando teoria e prática e ampliando a compreensão sobre o uso das tecnologias no ensino.



Os resultados observados durante a aplicação da ferramenta indicam que o uso de aplicativos educacionais pode contribuir para tornar o ensino da matemática mais interativo, acessível e contextualizado, estimulando o interesse dos estudantes e favorecendo a construção do conhecimento de forma mais participativa. Nesse sentido, iniciativas que integram tecnologia, pensamento computacional e práticas pedagógicas representam caminhos promissores para o aprimoramento das metodologias de ensino no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante evidenciado ao longo do desenvolvimento do projeto refere-se ao potencial das tecnologias digitais para estimular metodologias de ensino mais inovadoras e participativas. Ao integrar recursos computacionais ao ensino da matemática, cria-se um ambiente de aprendizagem que favorece a experimentação, a exploração de diferentes estratégias de resolução e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento lógico e ao pensamento computacional.

A utilização de aplicativos educacionais no contexto escolar pode representar uma importante estratégia de apoio ao trabalho docente. Recursos digitais que apresentam explicações detalhadas e organizadas dos procedimentos matemáticos podem auxiliar os professores na mediação dos conteúdos, oferecendo novas possibilidades de abordagem e ampliando as formas de interação dos estudantes com o conhecimento. Assim, o uso pedagógico da tecnologia não substitui o papel do professor, mas atua como instrumento complementar que fortalece o processo de ensino e aprendizagem.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das análises realizadas, destaca-se que o SimpliMath apresenta potencial para futuras ampliações, com a inclusão de novos conteúdos matemáticos e funcionalidades que possam enriquecer ainda mais sua utilização em sala de aula. Dessa forma, o desenvolvimento de ferramentas digitais educacionais, aliado a práticas pedagógicas reflexivas, pode contribuir significativamente para a inovação no ensino da matemática e para a formação de estudantes mais críticos, autônomos e preparados para os desafios do contexto educacional atual.



Nesse sentido, ressalta-se que iniciativas como o desenvolvimento do *SimpliMath* reforçam a importância da pesquisa e da inovação no campo da educação. Projetos que articulam tecnologia, formação docente e prática pedagógica contribuem para a construção de propostas educacionais mais alinhadas às demandas atuais da sociedade e da escola. Assim, espera-se que experiências como esta possam incentivar o desenvolvimento de novas ferramentas educacionais e estimular o uso crítico e criativo das tecnologias digitais no ensino da matemática.

## 5 AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradecemos à Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), por oferecer o ambiente acadêmico, os recursos e as oportunidades que possibilitaram o desenvolvimento do aplicativo *SimpliMath*, bem como a aproximação entre teoria e prática no contexto educacional.

Expressamos nossa gratidão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tornou possível vivenciar experiências pedagógicas significativas e motivadoras, fortalecendo a construção do conhecimento e a prática docente em formação.

Aos alunos e ao professor da disciplina de Informática, nossos sinceros agradecimentos pelo companheirismo, pelas trocas de experiências e pelo entusiasmo compartilhado durante todas as atividades. A convivência e a colaboração de cada um foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto e para tornar o processo de aprendizagem mais leve, motivador e significativo.

Registra-se também nossa profunda gratidão à coordenadora de área do Subprojeto de Computação Presencial, pelo apoio constante, orientação estratégica e pela confiança depositada em nosso trabalho, ainda assim, estendemos nossos agradecimentos ao nosso supervisor de estágio, cuja orientação dedicada, paciência e atenção aos detalhes foram decisivas para o aprimoramento do projeto.

Desta forma, expressamos nosso reconhecimento à Escola Estadual Professor Francisco Veras, que nos acolheu com entusiasmo e possibilitou a aplicação prática do aplicativo em sala de aula. Destacamos o envolvimento da equipe escolar, dos professores e, especialmente, dos estudantes, que



tornaram possível observar os efeitos do trabalho em um contexto real, proporcionando momentos significativos de aprendizagem e de construção compartilhada do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WING, Jeannette M. **Computational Thinking**. *Communications of the ACM*, New York, v. 49, n. 3, p. 33–35, 2006.

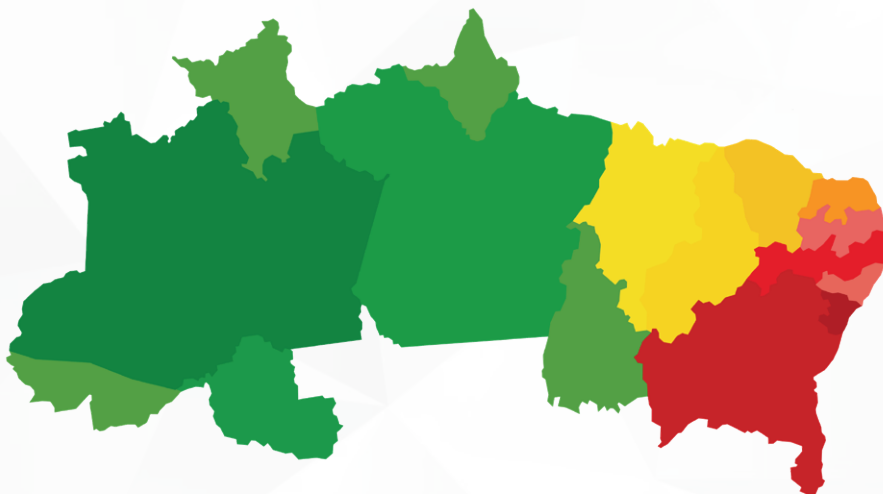




III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA



III CONENORT

**II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID**

**II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA**

**Tema:**

PIBID em Movimento: Diversidade,  
Inovação e Resistência na  
Formação Docente

**ET 07:**  
**CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E**  
**INTERCULTURALIDADE**



## JUVENTUDES, EDUCAÇÃO POPULAR E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO JOVEM PROTAGONISTA NO CURSINHO POPULAR PAULO FREIRE EM PETROLINA/PE

SILVA, Alexsandro Alves da<sup>1</sup>

**Resumo:** Os cursinhos populares constituem importantes iniciativas de educação popular voltadas à democratização do acesso ao ensino superior e à formação crítica de jovens estudantes. Nesse contexto, o Cursinho Popular Paulo Freire (CPPF), vinculado à Universidade Federal do Vale do São Francisco, desenvolve ações educativas que articulam preparação acadêmica e formação cidadã. O presente trabalho analisa a experiência do Projeto Jovem Protagonista como estratégia pedagógica de fortalecimento da participação estudantil e da formação crítica das juventudes. O estudo caracteriza-se como um relato de experiência baseado na sistematização das atividades desenvolvidas no projeto. As ações foram realizadas com estudantes participantes do cursinho e envolveram metodologias participativas, como rodas de conversa, momentos de escuta, produção textual e debates coletivos sobre trajetórias educacionais, acesso à universidade e perspectivas de futuro. As atividades foram organizadas a partir dos princípios da educação popular, valorizando o diálogo, a participação e a construção coletiva do conhecimento. A experiência evidenciou aumento do engajamento dos estudantes nas atividades do cursinho e fortalecimento do sentimento de pertencimento ao projeto educativo. Também foram observados avanços

1 Mestre em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido (UNIVASF), bacharel em Direito (FACAPE), Licenciado em História (UFRPE), Licenciado em Pedagogia (UNICSUL), e-mail: alexalves95@outlook.com.



na capacidade de reflexão crítica dos participantes sobre desigualdades educacionais, acesso ao ensino superior e projetos de vida. Além disso, as atividades favoreceram o desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação, à expressão oral e à produção escrita, ampliando a participação dos jovens nos processos educativos. A experiência demonstra que práticas pedagógicas fundamentadas na educação popular contribuem para fortalecer o protagonismo das juventudes e ampliar processos formativos comprometidos com a democratização do acesso à universidade e com a formação cidadã.

**Palavras-chave:** protagonismo estudantil; formação cidadã; processos educativos.



## 1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil tem sido historicamente marcada por profundas desigualdades sociais e educacionais que limitam as oportunidades de estudantes provenientes de escolas públicas. Essas desigualdades estão relacionadas a fatores estruturais como a qualidade do ensino básico, as condições socioeconômicas das famílias e a distribuição desigual de recursos educacionais no território brasileiro. Nesse sentido, o ensino superior brasileiro foi constituído de forma historicamente elitista, sendo inicialmente acessível a grupos privilegiados, o que contribuiu para a manutenção de barreiras de entrada para as camadas populares, mesmo diante de políticas recentes de expansão e democratização (Rodrigues; Santos; Cruz, 2022).

Além disso, estudos mais recentes indicam que, embora tenha havido avanços na ampliação do acesso nas últimas décadas, as desigualdades de origem social continuam influenciando significativamente as oportunidades educacionais. Fatores como renda familiar, escolaridade dos responsáveis e pertencimento racial segue condicionando o ingresso e a permanência no ensino superior, evidenciando que o acesso não é plenamente universal nem equitativo. Assim, o sistema educacional brasileiro ainda reproduz desigualdades estruturais mais amplas da sociedade, refletindo um padrão histórico de exclusão que vem sendo parcialmente mitigado, mas não superado (Simões; Bock, 2025).

Nesse contexto, os cursinhos populares surgem como iniciativas de educação popular comprometidas com a democratização do acesso à universidade e com a formação crítica de jovens estudantes que buscam ampliar suas possibilidades de ingresso no ensino superior. As desigualdades educacionais também podem ser compreendidas a partir das dinâmicas territoriais, uma vez que os diferentes contextos sociais e regionais influenciam diretamente as oportunidades de acesso a recursos educacionais e processos de desenvolvimento local (Schneider, 2010).

Iniciativas educativas inspiradas na educação popular compreendem a educação como prática social capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade. A educação, quando orientada pelo diálogo e pela reflexão crítica, pode contribuir para que os estudantes



compreendam as desigualdades sociais e desenvolvam capacidades para atuar na transformação de suas realidades (Freire, 1987).

Essas iniciativas têm se consolidado como importantes espaços de extensão universitária, articulando ensino, pesquisa e ação social em territórios marcados por desigualdades educacionais. Além de preparar estudantes para exames de acesso ao ensino superior, os cursinhos populares também desenvolvem práticas pedagógicas voltadas à formação cidadã e ao fortalecimento da participação social das juventudes.

Dessa forma, tais projetos assumem um papel relevante na construção de processos educativos que ultrapassam a preparação para exames, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e educacionais presentes na sociedade brasileira. Estudos sobre juventudes indicam que espaços educativos que valorizam a participação e o reconhecimento das experiências juvenis contribuem para fortalecer processos de formação cidadã e ampliar as possibilidades de inserção social dos jovens (Abramovay, 2015).

Experiências educativas dessa natureza também reforçam a importância da articulação entre conhecimento acadêmico e saberes sociais na construção de práticas formativas comprometidas com a transformação social. Nesse sentido, iniciativas de extensão universitária podem contribuir para aproximar universidade e sociedade, ampliando os espaços de produção de conhecimento socialmente comprometido (Santos, 2000).

O Cursinho Popular Paulo Freire (CPPF), vinculado à Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), insere-se nesse contexto como um projeto de extensão que busca contribuir para a democratização do acesso à universidade por meio de práticas educativas inspiradas nos princípios da educação popular.

O projeto se orienta pela valorização do diálogo, da participação e da construção coletiva do conhecimento, elementos que caracterizam as propostas pedagógicas baseadas no pensamento de Paulo Freire. Nesse sentido, o CPPF busca não apenas preparar estudantes para o ingresso no ensino superior, mas também promover processos formativos que fortaleçam a autonomia intelectual e o protagonismo estudantil (Freire, 1996).

Entre as atividades pedagógicas desenvolvidas no projeto destaca-se o Projeto Jovem Protagonista, iniciativa voltada à criação de espaços de





diálogo e reflexão coletiva sobre trajetórias educacionais, desafios sociais e perspectivas de futuro.

A proposta busca estimular a participação ativa dos estudantes no processo educativo e fortalecer a construção de uma consciência crítica sobre a realidade social. Ao promover momentos de escuta e compartilhamento de experiências, a atividade contribui para que os jovens reconheçam suas trajetórias e percebam a educação como um instrumento de transformação social (Freire, 2001).

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a experiência pedagógica do Projeto Jovem Protagonista como estratégia de promoção do protagonismo estudantil e de fortalecimento de processos formativos críticos entre jovens participantes do Cursinho Popular Paulo Freire.

A análise busca compreender de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto contribuem para ampliar a participação estudantil e fortalecer processos educativos baseados no diálogo e na reflexão crítica. Além disso, pretende-se discutir as contribuições dessa experiência para o campo da educação popular e para as iniciativas de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

## **2 METODOLOGIA**

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência fundamentado na sistematização das atividades pedagógicas desenvolvidas no Projeto Jovem Protagonista, no âmbito do CPPF. A escolha por essa abordagem metodológica está alinhada à compreensão de que o relato de experiência se constitui como uma estratégia legítima de produção de conhecimento, especialmente em contextos educativos, ao valorizar a reflexão crítica sobre a prática e a construção de saberes a partir da vivência concreta. Nessa perspectiva, a sistematização das experiências permite não apenas descrever as ações desenvolvidas, mas também interpretá-las à luz de seus significados formativos e sociais, contribuindo para a produção de conhecimentos situados e contextualizados (Holliday, 2006).

Além disso, ao se apoiar em princípios da educação popular, essa abordagem metodológica reconhece a importância do cotidiano como espaço privilegiado de aprendizagem e transformação. A análise das práticas



pedagógicas, nesse sentido, ultrapassa a simples descrição de atividades, buscando compreender os processos, os sujeitos envolvidos e os impactos gerados ao longo do percurso formativo. Assim, o relato de experiência se consolida como um instrumento que articula prática e teoria, favorecendo a construção de uma reflexão crítica e comprometida com a transformação social (Freire, 1996).

A experiência foi realizada com estudantes participantes do cursinho, envolvendo jovens provenientes de diferentes contextos sociais e educacionais. A diversidade de trajetórias escolares e experiências de vida dos participantes constituiu um elemento importante para o desenvolvimento das atividades, pois possibilitou a construção de espaços de diálogo nos quais os estudantes puderam compartilhar vivências, expectativas e desafios relacionados ao acesso à educação superior.

As atividades foram desenvolvidas ao longo do período letivo do projeto, integrando momentos formativos voltados à reflexão sobre educação, trajetórias pessoais e perspectivas de futuro. Esses encontros pedagógicos foram organizados de forma a estimular a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva de reflexões sobre os processos educativos, buscando fortalecer o protagonismo estudantil no interior das práticas desenvolvidas no cursinho.

As ações pedagógicas foram realizadas por meio de metodologias participativas, incluindo rodas de conversa, momentos de escuta, produção textual e debates coletivos. Tais estratégias pedagógicas foram escolhidas por favorecerem a construção de um ambiente educativo baseado no diálogo, na valorização das experiências dos estudantes e na produção compartilhada de conhecimentos sobre a realidade social.

Além disso, foram realizados momentos de reflexão pedagógica entre os educadores do projeto, com o objetivo de analisar os impactos formativos da experiência e discutir as contribuições da atividade para o fortalecimento do protagonismo estudantil no cursinho. Esses momentos também possibilitaram a sistematização das práticas desenvolvidas, permitindo identificar aprendizagens pedagógicas relevantes para o aprimoramento das ações educativas no âmbito do projeto.



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência do Projeto Jovem Protagonista, desenvolvida no CPPF, evidenciou o potencial das práticas educativas fundamentadas na educação popular para fortalecer processos formativos críticos entre jovens participantes de iniciativas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior.

A criação de espaços pedagógicos baseados no diálogo e na participação permitiu que os estudantes compartilhassem suas trajetórias educacionais e refletissem coletivamente sobre desafios sociais relacionados à educação e às oportunidades de formação. Esse tipo de abordagem pedagógica dialoga com as reflexões de Paulo Freire, que compreende a educação como um processo de construção coletiva do conhecimento, no qual educadores e educandos aprendem em interação crítica com a realidade social (Freire, 1987).

Durante a realização das atividades, observou-se que os estudantes passaram a demonstrar maior envolvimento nas dinâmicas pedagógicas do cursinho, especialmente quando tiveram a oportunidade de expressar suas experiências e perspectivas sobre educação e futuro. A valorização das vivências individuais contribuiu para que os jovens se reconhecessem como sujeitos do processo educativo, fortalecendo sua participação nas atividades coletivas. Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos sobre educação popular, que destacam a importância de metodologias participativas para promover processos formativos que estimulem a autonomia intelectual e a consciência crítica dos estudantes (Freire, 1996).

As rodas de conversa e os momentos de escuta permitiram que os participantes percebessem o cursinho como um espaço de acolhimento e construção coletiva de saberes. Esse processo contribuiu para ampliar o engajamento dos estudantes nas atividades pedagógicas e fortalecer vínculos entre educadores e educandos. Experiências educativas baseadas no diálogo e na participação são apontadas pela literatura como estratégias importantes para ampliar o envolvimento dos jovens em processos educativos e fortalecer sua participação social (Abramovay, 2015).

A experiência também possibilitou o desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação, à expressão oral e à produção escrita. Ao refletirem sobre suas trajetórias educacionais e suas expectativas em relação ao ensino superior, os estudantes passaram a elaborar análises mais críticas



sobre as desigualdades educacionais presentes na sociedade brasileira. Esse tipo de processo formativo contribui para ampliar a capacidade de leitura crítica da realidade social, elemento central nas propostas pedagógicas inspiradas na educação popular (Freire, 2001).

Nesse contexto, torna-se importante destacar o papel da educação popular na construção de processos formativos que reconheçam os jovens como sujeitos históricos e sociais capazes de interpretar e transformar suas realidades. A educação popular compreende o processo educativo como espaço de diálogo, problematização e produção coletiva de conhecimentos, no qual as experiências dos educandos constituem elementos centrais para a construção da aprendizagem. Dessa forma, práticas pedagógicas baseadas nessa perspectiva contribuem para fortalecer o protagonismo juvenil e ampliar a participação dos estudantes em processos educativos e sociais (Freire, 1987).

As discussões realizadas durante as atividades também evidenciaram a importância da formação crítica das juventudes para ampliar sua participação nos processos sociais e educacionais presentes nos territórios em que vivem. Ao debater temas relacionados ao acesso à universidade, às desigualdades sociais e aos projetos de vida, os estudantes passaram a refletir sobre suas possibilidades de atuação na sociedade e sobre o papel da educação na construção de trajetórias pessoais e coletivas. Estudos sobre juventudes indicam que espaços educativos participativos podem contribuir significativamente para o fortalecimento da autonomia e da participação social dos jovens (Abramovay, 2015).

As discussões realizadas no âmbito do projeto permitiram que os estudantes refletissem sobre as condições sociais presentes nos contextos em que vivem, reconhecendo que as oportunidades educacionais são fortemente influenciadas pelas dinâmicas territoriais. Nesse sentido, os processos de desenvolvimento territorial dependem da participação ativa dos sujeitos sociais e da construção coletiva de estratégias capazes de promover transformações nas realidades locais (Schneider, 2010).

Além disso, as reflexões realizadas durante as atividades contribuíram para ampliar a compreensão dos estudantes sobre o território como espaço de construção de identidades, relações sociais e projetos coletivos de desenvolvimento. Ao relacionarem suas trajetórias educacionais com os



contextos sociais em que estão inseridos, os jovens passaram a reconhecer os desafios e as potencialidades presentes em seus territórios. De acordo com Bernardo Mançano Fernandes, os territórios constituem espaços de disputa e construção de projetos sociais, nos quais diferentes sujeitos buscam afirmar suas formas de organização e suas perspectivas de desenvolvimento (Fernandes, 2009).

A experiência também pode ser analisada à luz das discussões sobre agroecologia e desenvolvimento territorial, que destacam a importância da construção coletiva do conhecimento e da valorização dos saberes sociais na promoção de alternativas de desenvolvimento mais sustentáveis. Nesse sentido, a articulação entre conhecimento científico e saberes populares constitui elemento fundamental para fortalecer processos educativos comprometidos com a transformação social e com a construção de práticas mais sustentáveis de organização social e produtiva (Altieri, 2012).

Ao promover espaços de diálogo e reflexão coletiva, o Projeto Jovem Protagonista contribuiu para fortalecer processos educativos que reconhecem os estudantes como sujeitos capazes de produzir conhecimento e refletir criticamente sobre suas realidades sociais. Essas práticas educativas demonstram o potencial das ações de extensão universitária na promoção de processos formativos que articulam educação popular, participação social e reflexão sobre os desafios presentes nos territórios.

De modo geral, os resultados indicam que práticas pedagógicas fundamentadas na educação popular podem contribuir significativamente para fortalecer o protagonismo das juventudes e ampliar processos formativos voltados à participação social. Ao valorizar as experiências dos estudantes e estimular o diálogo sobre suas trajetórias educacionais, o Projeto Jovem Protagonista demonstrou o potencial das iniciativas de extensão universitária para promover processos educativos comprometidos com a democratização do acesso ao ensino superior e com a formação de sujeitos críticos e participativos (Santos, 2000).

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência do Projeto Jovem Protagonista evidencia o potencial das práticas educativas fundamentadas na educação popular para promover





processos formativos críticos entre estudantes participantes de cursinhos populares. Ao criar espaços pedagógicos baseados no diálogo, na escuta e na participação ativa dos jovens, a atividade contribuiu para fortalecer a reflexão coletiva sobre trajetórias educacionais, desafios sociais e perspectivas de acesso ao ensino superior.

Ao valorizar as experiências e trajetórias dos estudantes, a atividade também contribuiu para o fortalecimento do protagonismo estudantil no interior do projeto educativo. A participação dos jovens nas rodas de conversa, debates e produções reflexivas possibilitou a construção de um ambiente pedagógico mais participativo, no qual os estudantes passaram a se reconhecer como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

As atividades desenvolvidas no Projeto Jovem Protagonista favoreceram a construção de vínculos educativos baseados na colaboração, no respeito às experiências individuais e na valorização do diálogo como elemento central do processo formativo. Além disso, a experiência reforça a importância dos cursinhos populares como espaços de formação cidadã e democratização do acesso ao ensino superior. Ao articular preparação acadêmica com processos educativos voltados à reflexão crítica sobre a realidade social, essas iniciativas contribuem para ampliar as possibilidades de participação dos jovens nos espaços educacionais e sociais.

Por fim, destaca-se que iniciativas pedagógicas como o Projeto Jovem Protagonista demonstram o potencial das ações de extensão universitária na promoção de práticas educativas comprometidas com a transformação social. Ao integrar universidade e sociedade em processos formativos participativos, os cursinhos populares reafirmam seu papel como importantes espaços de produção de conhecimento, formação cidadã e construção de alternativas educativas voltadas à redução das desigualdades sociais.

## **5 AGRADECIMENTOS**

Agradece-se ao CPPF, projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da UNIVASF, pelo espaço formativo e pela oportunidade de desenvolvimento das atividades pedagógicas que deram origem a este trabalho. Estende-se o agradecimento aos educadores voluntários e aos estudantes participantes do projeto, cuja dedicação, participação e



compromisso com os princípios da educação popular foram fundamentais para a realização e sistematização desta experiência educativa.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes na escola: sentidos e buscas**. Brasília: UNESCO, 2015.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Territórios em disputa: campesinato, reforma agrária e agronegócio**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

RODRIGUES, Ana Paula; SANTOS, João Henrique; CRUZ, Maria Eduarda. Desigualdades no acesso ao ensino superior brasileiro: limites e avanços das políticas públicas. **Revista Educação e Políticas Públicas**, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64898>. Acesso em: 25 mar. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHNEIDER, Sérgio. **Território, ruralidade e desenvolvimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

SIMÕES, Carlos Eduardo; BOCK, Ana Maria. Desigualdades sociais e acesso ao ensino superior no Brasil contemporâneo. **Educação em Foco**,



III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA

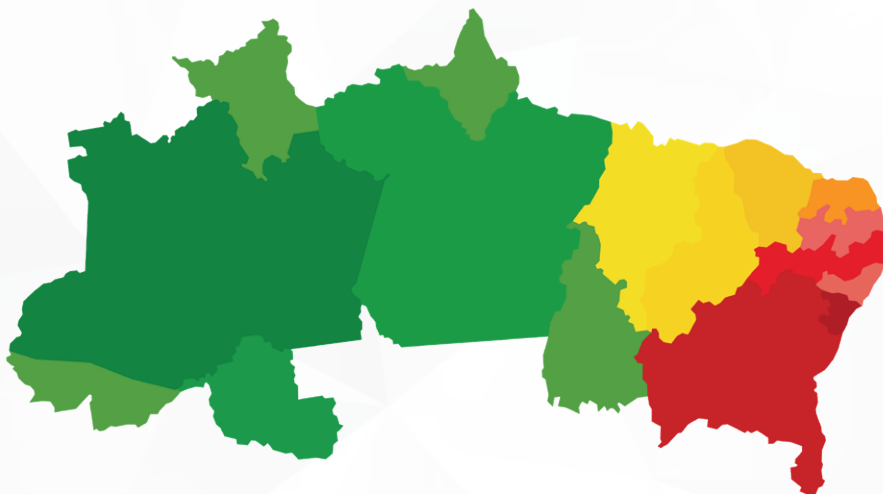
Juiz de Fora, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e30016>. Acesso em: 25 mar. 2026.



III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA



III CONENORT

**II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID**

**II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA**

---

**Tema:**

PIBID em Movimento: Diversidade,  
Inovação e Resistência na  
Formação Docente

**ET 08:**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**



## A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO REFORÇO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DO MÉTODO FÔNICO E DA LUDICIDADE NOS ANOS INICIAIS

MOURÃO, Luana de Souza<sup>1</sup>  
SANTOS, Neusa Teresinha Rocha dos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta as experiências vivenciadas no projeto PIBID voltadas ao reforço escolar de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades na aquisição da leitura. O objetivo central consiste em promover a alfabetização por meio de intervenções pedagógicas que integram a teoria acadêmica à prática em sala de aula. A metodologia adotada fundamentou-se na instrução fônica sistemática e no uso de materiais lúdicos, como letras móveis e dispositivos para formação de palavras. Aplicaram-se atividades de consciência fonêmica e o método das onomatopeias para facilitar a associação entre grafemas e fonemas de maneira engajadora. Os resultados demonstraram uma evolução significativa dos alunos, que progrediram da identificação de letras isoladas para a leitura de sílabas e frases curtas. Observou-se que a ludicidade reduziu a ansiedade das crianças frente às dificuldades de aprendizagem, aumentando a autonomia na decodificação de novos vocábulos. O acompanhamento constante permitiu ajustes imediatos nas dinâmicas, potencializando o domínio do código alfabético pelo público atendido. A experiência reafirma que a alfabetização exige um ensino intencional e explícito, no qual a articulação entre o rigor científico e o lúdico é essencial para o sucesso docente. A vivência

1 Graduando em Licenciatura Pedagogia Educação Profissional e Tecnológica, Bolsista PIBID, IFRO, *Campus* Porto Velho zona norte, luanasouzamourao22@gmail.com.

2 Doutora em Educação, Coordenadora de Área do PIBID, IFRO, *Campus* Zona Norte, neusa.santos@ifro.edu.br





no programa contribui diretamente para a formação de uma identidade profissional crítica e preparada para os desafios da educação básica.

**Palavras-chave:** PIBID; ensino fundamental; consciência fonêmica; formação docente; aprendizagem da leitura.

**Abstract:** This work presents the experiences lived in the PIBID project focused on tutoring children in the early years of Elementary Education who have difficulties in acquiring reading skills. The main objective is to promote literacy through pedagogical interventions that integrate academic theory with classroom practice. The adopted methodology was based on systematic phonics instruction and the use of playful materials, such as movable letters and devices for word formation. Activities of phonemic awareness were applied, as well as the use of onomatopoeias to facilitate the association between graphemes and phonemes in an engaging way. The results showed significant improvement in the students, who progressed from recognizing isolated letters to reading syllables and short sentences. It was observed that playfulness reduced the children's anxiety in the face of learning difficulties, increasing their autonomy in decoding new words. Constant monitoring allowed immediate adjustments in the dynamics, enhancing the mastery of the alphabetic code by the target audience. The experience reaffirms that literacy requires intentional and explicit teaching, in which the articulation between scientific rigor and playfulness is essential for teaching success. Participation in the program directly contributes to the formation of a critical professional identity prepared for the challenges of basic education.

**Keywords:** PIBID; elementary education; phonemic awareness; teacher training; reading acquisition.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores não deve ser vista apenas como um acúmulo de teorias, mas como um processo dinâmico de construção da identidade docente por meio da imersão no cotidiano escolar. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) atua como esse elo fundamental, permitindo que o licenciando compreenda a complexidade da sala de aula e os desafios reais da educação básica. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o reforço escolar configura-se como um espaço de acolhimento e intervenção urgente para crianças que enfrentam barreiras severas na aquisição da leitura, uma habilidade que é a base para o exercício pleno da cidadania.

A formação docente deve articular teoria e prática, permitindo ao futuro professor desenvolver competências para a atuação na educação básica. Segundo Gatti (2010), ainda há desafios nessa integração, o que reforça a importância de programas como o PIBID. Nesse sentido, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos a partir da experiência, sendo fundamentais para a formação profissional.

Alfabetizar, nesta perspectiva, vai além do simples ato de decifrar códigos; trata-se de garantir o acesso da criança ao mundo da escrita de forma segura e confiante. Embora o senso comum sugira que “cada criança tem seu tempo”, as evidências da ciência da leitura indicam que a aprendizagem da linguagem escrita não é um processo espontâneo como a fala, exigindo um ensino intencional, explícito e sistemático. Assim, o uso da instrução fônica sistemática e do desenvolvimento da consciência fonêmica torna-se essencial para que os alunos compreendam o princípio alfabético e superem suas dificuldades iniciais.

A alfabetização exige um ensino sistemático e fundamentado em evidências. De acordo com Soares (2004), não se limita à decodificação, mas envolve o uso social da leitura e da escrita. Ehri (2013) destaca a importância das relações entre grafemas e fonemas, enquanto o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - RENABE (2020) aponta a consciência fonêmica como essencial para a aprendizagem da leitura.

O objetivo deste artigo é relatar a experiência vivida no PIBID, com foco nas intervenções de reforço escolar realizadas com materiais lúdicos



e o método fônico. Busca-se demonstrar que a articulação entre o rigor científico do método e a ludicidade das atividades não apenas facilita o aprendizado técnico, mas também reduz a ansiedade dos alunos frente ao erro, e fortalecer o vínculo afetivo entre professor e estudante e promovendo uma educação mais humana e inclusiva.

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, construído a partir das vivências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID, junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O percurso metodológico organizou-se em três momentos principais: inicialmente, a etapa de ambientação e observação do contexto escolar; em seguida, o planejamento coletivo das intervenções; e, por fim, a execução das atividades de reforço escolar.

Na fase inicial, ao ingressar na escola, realizou-se o processo de ambientação, conduzido com o apoio da professora tutora e da equipe gestora. Nesse momento, foi possível conhecer a estrutura física da instituição, bem como os profissionais que nela atuam, incluindo gestores, professores e demais funcionários. Essa etapa foi fundamental para compreender a organização escolar e estabelecer vínculos com a comunidade educativa, favorecendo uma inserção mais consciente e participativa no cotidiano escolar.

Posteriormente, iniciou-se o período de observação e participação em sala de aula, realizado em parceria com os professores regentes.

Após o período de observação e participação, durante o recesso escolar, os bolsistas participaram de momentos formativos voltados ao aprimoramento da prática pedagógica. Nesse período, foram realizadas capacitações e cursos com foco no desenvolvimento profissional docente, abordando temáticas essenciais para a atuação em sala de aula.

Dentre os cursos realizados, destacam-se: *Desenvolvimento da Primeira Infância*, que contribuiu para a compreensão das fases iniciais do desenvolvimento infantil e suas implicações no processo de aprendizagem; *História da Educação: diferentes épocas, culturas e escolas*, proporcionando uma visão crítica sobre a evolução dos sistemas educacionais e suas influências nas práticas atuais; *Educação, Sociedade e Trabalho*, que possibilitou reflexões



acerca do papel da educação na formação do sujeito social; e *Educação Inclusiva: primeiros passos...*

Para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, como o diário de bordo, no qual se registraram observações detalhadas sobre o cotidiano das aulas, as dificuldades apresentadas pelos alunos e as estratégias pedagógicas adotadas. Também foram analisados os planos de aula e os portfólios de atividades produzidos pelas crianças, constituindo importantes fontes documentais.

A análise dos dados ocorreu de forma contínua e reflexiva, articulando a prática pedagógica vivenciada com os referenciais teóricos da ciência da leitura, possibilitando a construção de um olhar crítico sobre a prática docente e o processo de formação profissional.

Conforme destaca Soares (2004), a alfabetização deve ser compreendida como um processo que ultrapassa a simples decodificação, e envolve práticas sociais de leitura e escrita, o que reforça a importância de intervenções pedagógicas intencionais, contínuas e contextualizadas.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da observação sistemática e de diálogos com os docentes, foi possível identificar as especificidades de cada turma e as particularidades dos estudantes. Constatou-se que muitas crianças ingressam no Ensino Fundamental sem o domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, apresentando dificuldades no reconhecimento das letras e, em alguns casos, desafios relacionados à socialização e à adaptação ao ambiente escolar.

Os cursos de capacitação trouxeram importantes contribuições sobre a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, que respeitam a diversidade e promovendo a equidade no ambiente escolar

Segundo Gatti (2010), a formação de professores deve ser contínua e articulada às demandas reais da escola, possibilitando ao educador refletir sobre sua prática e aprimorar suas estratégias de ensino.

Essas formações foram fundamentais para qualificar as intervenções pedagógicas realizadas posteriormente, uma vez que ampliaram o repertório teórico e metodológico dos participantes. Além disso, possibilitaram uma atuação mais consciente, crítica e sensível às necessidades dos alunos,



especialmente daqueles que apresentavam maiores dificuldades no processo de aprendizagem.

Após esse processo formativo, deu-se início às regências, sempre com a supervisão dos professores, o que possibilitou uma atuação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Durante essas intervenções, evidenciou-se a necessidade de um trabalho mais direcionado à alfabetização, especialmente para alunos que apresentavam maiores dificuldades. Assim, foram organizadas atividades de reforço escolar, desenvolvidas de forma sistemática em todas as turmas, com foco nos estudantes com maior defasagem na leitura.

A atuação nas turmas de reforço escolar possibilitou o desenvolvimento de um olhar mais atento, sensível e crítico sobre a realidade dos alunos atendidos. Ao longo das intervenções, observou-se que muitas crianças, mesmo após alguns anos de escolarização, ainda se encontravam na fase pré-alfabética, apresentando dificuldades no reconhecimento das letras e na compreensão da relação entre sons e grafemas.

Essa realidade pode ser compreendida à luz da teoria das fases de aquisição da leitura proposta por Linnea Ehri (2013), segundo a qual alunos nessa fase tendem a se apoiar em pistas visuais, sem o domínio do princípio alfabético, o que torna a leitura instável e pouco eficiente. Na prática, isso foi percebido em situações em que os estudantes tentavam adivinhar palavras, sem realizar a decodificação adequada.

Diante desse cenário, as intervenções foram organizadas com o objetivo de tornar a aprendizagem mais acessível e significativa. O uso de onomatopeias mostrou-se uma estratégia eficaz, ao associar os sons das letras a elementos do cotidiano, facilitando a compreensão da relação entre grafemas e fonemas. Essa abordagem contribuiu para maior engajamento dos alunos e favoreceu o desenvolvimento inicial da leitura.

Essa prática encontra respaldo no Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE), que destaca o conhecimento das letras e a consciência fonêmica como fundamentais para a aprendizagem da leitura. Assim, as associações entre sons e letras funcionaram como uma base importante para a construção do sistema de escrita alfabética.

Outro aspecto relevante foi o uso de recursos lúdicos, como letras móveis e o “formador de palavras”, que permitiram aos alunos manipular as letras e construir palavras de forma ativa. Essas atividades contribuíram





tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o fortalecimento da confiança dos estudantes, favorecendo a participação e a autonomia no processo de aprendizagem.

A ludicidade desempenhou um papel essencial ao reduzir a ansiedade diante dos erros e aumentar o envolvimento dos alunos, especialmente daqueles com maiores dificuldades. Esse ambiente mais acolhedor possibilitou avanços progressivos no processo de alfabetização.

Figura 01 - Reforço escolar.



Fonte: Acervo próprio, 2025.

A análise das intervenções realizadas permitiu identificar diferentes níveis de desenvolvimento entre os estudantes, evidenciando lacunas importantes no domínio das habilidades iniciais de leitura. Parte dos alunos apresentava dificuldades no reconhecimento de letras e na compreensão das relações entre sons e grafias, o que impactava diretamente sua capacidade de decodificação.

As intervenções tiveram como foco a superação das dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura, por meio da aplicação da instrução fônica sistemática. Nesse processo, adotou-se o método fonêmico, que possibilita a apresentação explícita e gradual das relações entre sons e letras, que favorece a construção das habilidades leitoras.

De acordo com Ehri (2013), o ensino sistemático das relações grafe-ma-fonema contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura,



especialmente em alunos em fase inicial de alfabetização ou com dificuldades nesse processo.

**Figura 02-** Aplicação do método fônico/reforço escolar.



**Fonte:** Acervo próprio, 2025.

Com o objetivo de tornar esse processo mais significativo e próximo da realidade das crianças, foram incorporadas estratégias de caráter lúdico, como o uso de letras móveis, jogos voltados à consciência fonológica e atividades com onomatopeias, contribuindo para maior envolvimento e facilitação da aprendizagem. Essas práticas favoreceram a participação ativa dos alunos, tornando o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acolhedor.

Durante o desenvolvimento das atividades, observou-se uma realidade preocupante, especialmente nos anos mais avançados do Ensino Fundamental. Em turmas do 4º e 5º ano, ainda havia alunos que não sabiam ler, evidenciando lacunas significativas no processo de alfabetização. Diante dessa situação, o trabalho de reforço escolar mostrou-se ainda mais necessário e urgente.

Com o apoio dos professores e estagiários, foi possível acompanhar de forma mais próxima esses estudantes, desenvolvendo estratégias específicas para atender suas necessidades. Ao longo de aproximadamente um ano de intervenções, foram observados avanços significativos no desenvolvimento da leitura desses alunos. Muitos que inicialmente não conseguiam realizar



a leitura passaram a reconhecer letras, formar palavras e, posteriormente, ler pequenos textos com autonomia.

Esse progresso evidenciou não apenas a eficácia das estratégias adotadas, mas também a importância de um trabalho colaborativo entre professores e estagiários. O envolvimento de todos os profissionais contribuiu para a construção de um ambiente de apoio e incentivo à aprendizagem, e refletir diretamente no desempenho dos alunos. O contentamento diante dos resultados alcançados foi significativo, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores e demais envolvidos no processo educativo.

Ao longo das intervenções, foram observados resultados significativos, principalmente em alunos que inicialmente não reconheciam letras ou não conseguiam ler. Estes com o acompanhamento contínuo, passaram a identificar sons, formar palavras e iniciar a leitura de pequenos textos, demonstrando evolução consistente.

Os resultados evidenciam que a instrução fônica sistemática, quando associada a práticas pedagógicas sensíveis e contextualizadas, constitui uma estratégia eficaz para o desenvolvimento das habilidades leitoras. Conforme destaca Seabra (2015), a leitura exige ensino explícito das relações entre grafemas e fonemas, uma vez que não é uma habilidade naturalmente adquirida.

Além dos avanços na aprendizagem, a experiência contribuiu significativamente para a formação docente, permitindo a reflexão sobre a prática pedagógica e a adaptação das estratégias às necessidades dos alunos. Ficou evidente que o processo de ensino-aprendizagem exige não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento de todos os estudantes.

Dessa forma, os resultados demonstram que a articulação entre teoria e prática, aliada ao uso de estratégias diversificadas e ao trabalho colaborativo, pode gerar impactos positivos no processo de alfabetização, contribuindo para uma educação mais inclusiva e eficaz.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência no cotidiano escolar por meio do PIBID possibilitou compreender, de forma concreta, que a alfabetização nos anos iniciais vai muito além de técnicas ou métodos isolados; trata-se de um processo que envolve mediação, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Ao longo dessa



experiência, foi possível perceber que cada criança aprende de maneira diferente, exigindo do professor um olhar atento e estratégias que considerem essas particularidades.

O objetivo central deste trabalho — promover a aquisição da leitura em crianças com dificuldades acentuadas — pode ser considerado alcançado, uma vez que, ao longo das intervenções, foram observados avanços significativos no desenvolvimento dos alunos. A utilização da instrução fônica sistemática, aliada a práticas lúdicas, mostrou-se fundamental para oferecer aos estudantes maior segurança no processo de aprendizagem. Muitos alunos que inicialmente apresentavam resistência, insegurança ou até mesmo frustração passaram a se envolver mais nas atividades, demonstrando progressos reais na leitura.

Nesse contexto, o uso de materiais concretos, como letras móveis, e de estratégias como as onomatopeias contribuiu não apenas para a compreensão do princípio alfabético, mas também para tornar o processo mais leve e significativo. O erro deixou de ser visto como algo negativo e passou a fazer parte do aprendizado, criando um ambiente mais acolhedor, no qual os alunos se sentiam mais confiantes para tentar errar e aprender.

Ao relacionar os resultados alcançados com os objetivos inicialmente propostos, observa-se que a metodologia adotada foi além da simples repetição de conteúdo. Os alunos avançaram gradativamente, passando do reconhecimento de letras para a formação de sílabas, palavras e, em alguns casos, para a leitura de pequenas frases com autonomia. Esse processo evidencia que a alfabetização baseada em evidências científicas pode — e deve — caminhar junto com práticas pedagógicas afetivas, nas quais o brincar e a ludicidade funcionam como importantes facilitadores da aprendizagem.

Além dos impactos positivos na aprendizagem dos alunos, a experiência também foi extremamente significativa para a formação docente. A participação no PIBID possibilitou vivenciar, na prática, a realidade da sala de aula, promovendo uma articulação concreta entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica e as demandas reais do ensino.

Essa vivência contribuiu para a construção de uma postura mais crítica, reflexiva e sensível, reforçando a compreensão de que o papel do professor nos anos iniciais é fundamental no processo de alfabetização. Mais do que ensinar conteúdos, cabe ao docente atuar como mediador da aprendizagem, garantindo que todas as crianças tenham acesso ao direito de ler e escrever.





Dessa forma, encerra-se este trabalho com a compreensão de que o ensino intencional, aliado a práticas pedagógicas acolhedoras e inclusivas, constitui um dos principais caminhos para a promoção de uma educação de qualidade. A experiência reafirma que é possível alfabetizar com eficácia sem renunciar à sensibilidade, do cuidado e do respeito ao tempo de cada aluno, consolidando a importância de uma prática docente comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO). Agradeço, ainda, aos gestores e professores da escola parceira pela acolhida e pela oportunidade de vivenciar a prática docente no reforço escolar dos anos iniciais.

## REFERÊNCIAS

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Vamos todos aprender a ler**: guia do professor. Brasília, DF: BID/Edube, 2021. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/vamos-todos-aprender-ler-guia-do-professor-primeiro-ano>. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2019. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](https://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 23 mar. 2026.





BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)**. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020.

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-relatorio-nacional-de-alfabetizacao-baseada-em-evidencias>.

Acesso em: 23 mar. 2026.

EHRI, Linnea C. *Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning*. Scientific Studies of Reading, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>. Acesso em: 25 mar. 2026.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 10 out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 24 mar. 2026.

SEABRA, Alessandra Gotuzo. **Alfabetização baseada em evidências: contribuições da ciência cognitiva da leitura**. São Paulo: Memnon, 2015. Disponível em: <https://www.memnon.com.br/>. Acesso em: 25 mar. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004. Disponível em: <https://www.editoracontexto.com.br/>. Acesso em: 25 mar. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <https://editoravozes.com.br/>. Acesso em: 25 mar. 2026.



## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID COM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

NASCIMENTO, Elisângela Gomes Brandão<sup>1</sup>

COSTA; Tayane Nery da Silva da<sup>2</sup>

LIMA, Márcia Mendes de

**Resumo:** A alfabetização e o letramento na primeira infância constituem elementos essenciais para a formação integral da criança, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo apresenta experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, composta por 25 alunos, na cidade de Guajará-Mirim, Rondônia. O objetivo foi analisar como práticas pedagógicas mediadas pelo educador, aliadas a metodologias lúdicas e ao uso de recursos tecnológicos, contribuem para o desenvolvimento da leitura, da escrita e para a formação de valores. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, utilizando como instrumentos a observação participante, registros em diário de campo e a análise das atividades pedagógicas aplicadas ao longo do ano letivo de 2025. As atividades desenvolvidas incluíram leitura compartilhada, produção de textos, jogos educativos e dinâmicas voltadas à cooperação, ao respeito e à responsabilidade. Os resultados indicaram que a articulação entre práticas lúdicas, tecnologias educacionais e intervenção pedagógica individualizada favoreceu o avanço das crianças nas diferentes fases do processo de alfabetização: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Observou-se maior interesse e participação dos alunos, bem como o desenvolvimento da

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia, Bolsista do Programa de Iniciação a docência-PIBD, Instituto Federal de Rondônia Campus Zona Norte, [elis.maritaro@gmail.com](mailto:elis.maritaro@gmail.com).

2 Graduada em Licenciatura Letras/Português, [tayanenerydasilva10@gmail.com](mailto:tayanenerydasilva10@gmail.com).



autonomia, da criatividade e da socialização, além de proporcionar reflexões significativas para a formação docente dos bolsistas. Conclui-se que a integração entre práticas de letramento, recursos tecnológicos e valores éticos fortalece o processo educativo e contribui para o desenvolvimento integral das crianças, e que evidencia a importância de metodologias planejadas e contextualizadas no processo de alfabetização inicial.

**Palavras-chave:** Alfabetização; letramento; PIBID; diagnóstico.

**Abstract:** Literacy and early reading development in early childhood are essential elements for the holistic formation of the child, especially in the early years of Elementary Education. This study presents pedagogical experiences developed within the scope of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) in a 1st-grade elementary classroom composed of 25 students in the city of Guajará-Mirim, Rondônia. The objective was to analyze how pedagogical practices mediated by the educator, combined with playful methodologies and the use of technological resources, contribute to the development of reading, writing, and the formation of values. The research is characterized as qualitative and descriptive, using participant observation, field diary records, and the analysis of pedagogical activities carried out throughout the 2025 school year as instruments. The activities included shared reading, text production, educational games, and dynamics aimed at cooperation, respect, and responsibility. The results indicated that the integration of playful practices, educational technologies, and individualized pedagogical intervention supported children's progress through the different stages of the literacy process: pre-syllabic, syllabic, syllabic-alphabetic, and alphabetic. Increased student interest and participation were observed, as well as the development of autonomy, creativity, and socialization, in addition to providing meaningful reflections for the teacher education of scholarship students. It is concluded that the integration of literacy practices, technological resources, and ethical values strengthens the educational process and contributes to the holistic development of children, highlighting the importance of planned and contextualized methodologies in early literacy.

**Keywords:** reading and writing development; PIBID; assessment



## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização na primeira infância constitui um processo complexo, no qual a construção do conhecimento escrito ocorre de forma interativa, mediada pelo educador e pelas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, não se limita à aprendizagem do sistema alfabético, mas envolve também o letramento, entendido como a inserção do aluno nas práticas sociais de leitura e escrita.

Este estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de alfabetização e letramento em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I, destacando a atuação dos bolsistas, do professor supervisor e os recursos utilizados no cotidiano escolar.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola pública do município de Guajará-Mirim (RO), com uma turma de 25 alunos, entre 7 e 8 anos, durante o primeiro semestre de 2025. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, com registros em diário de campo e análise das atividades pedagógicas desenvolvidas.

As práticas observadas incluíram atividades lúdicas, estratégias de leitura e escrita e o uso de tecnologias digitais, compreendidas como recursos que podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem quando mediadas adequadamente. A análise fundamenta-se nos estudos de Ferreiro e Teberosky, Soares e Vygotsky, que compreendem a alfabetização como um processo interativo e socialmente construído, no qual a mediação do educador desempenha papel central.

Dessa forma, a pesquisa busca compreender como as práticas desenvolvidas no PIBID contribuem para a alfabetização e o letramento dos alunos, bem como para a formação inicial dos futuros professores.

## 2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com o objetivo de analisar o processo de alfabetização na primeira infância, enfatizando a construção do conhecimento escrito e o papel do educador na mediação das práticas pedagógicas. A pesquisa



qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), visa interpretar fenômenos em seus contextos naturais, privilegiando a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências.

Nesse sentido, buscou-se investigar de que maneira a atuação do educador contribui para a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita, promovendo a apropriação do conhecimento e a construção de valores no ambiente escolar.

A pesquisa foi conduzida em uma escola pública localizada no município de Guajará-Mirim, estado de Rondônia, envolvendo uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I composta por 25 alunos, com idades entre 7 e 8 anos. As observações ocorreram ao longo de todo o ano letivo de 2025, no período de fevereiro a dezembro. Para a coleta de dados, foram adotados os seguintes procedimentos:

Por observação participante, conforme Minayo (2001), que possibilitou ao pesquisador uma imersão no ambiente escolar, favorecendo a compreensão aprofundada das interações e práticas pedagógicas.

Registros em diário de campo, permitindo documentar situações significativas vivenciadas em sala de aula e subsidiar a análise reflexiva do cotidiano escolar.

E Análise das atividades pedagógicas propostas pela docente titular, que visou compreender como se articulam linguagem, tecnologias educacionais e formação de valores.

A análise dos dados apoiou-se nos estudos de Ferreira e Teberosky (1999), Soares (2004) e Vygotsky (1998), que concebem a alfabetização como um processo interativo em que a mediação do educador é fundamental para a construção do conhecimento escrito e para a participação dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, sendo a linguagem o principal mediador desse processo.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Essas práticas devem garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais, de forma a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a construção de conhecimentos relevantes para sua vida presente e futura. (Brasil, 2017, p. 36).





Durante toda a pesquisa, foram observados os princípios éticos, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações coletadas, conforme as normas de pesquisa com seres humanos.

Essa metodologia permitiu compreender as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização inicial, identificando estratégias que favorecem a integração entre linguagem, tecnologias educacionais e formação de valores, além de analisar a atuação do educador como mediador do conhecimento e da socialização das crianças.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Durante o período de acompanhamento da turma, que ocorreu de janeiro a dezembro, foi possível observar o desenvolvimento dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I. A turma era composta por 25 estudantes, sendo que cada criança apresentava particularidades, diferentes ritmos de aprendizagem e níveis distintos de conhecimento prévio. Nesse contexto, destacam-se algumas dificuldades encontradas ao longo do processo, especialmente relacionadas à heterogeneidade da turma e às diferentes demandas de aprendizagem.

Embora tenham sido identificados avanços no processo de alfabetização ao longo do ano, é importante destacar que esse desenvolvimento não ocorreu de forma homogênea entre os alunos, uma vez que parte da turma apresentou progressos significativos, enquanto outros estudantes mantiveram dificuldades persistentes, principalmente no reconhecimento das letras e na relação entre fala e escrita, além de dificuldades na manutenção da atenção e na compreensão das atividades propostas.

Esse cenário evidencia que o trabalho pedagógico enfrenta desafios importantes no cotidiano escolar, exigindo a mediação constante da professora e dos bolsistas do PIBID. No entanto, mesmo com esses esforços, nem sempre foi possível garantir intervenções individualizadas suficientes para todos os alunos, o que pode ter limitado o avanço de alguns estudantes.

Entre as principais limitações da prática pedagógica, destacam-se o tempo reduzido para atendimento individual, a dificuldade em manter o engajamento contínuo de todos os alunos e a limitação de recursos pedagógicos disponíveis, o que reforça que a alfabetização, embora seja uma etapa



fundamental do processo educativo, também revela obstáculos concretos na realidade escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito ao uso de metodologias lúdicas e recursos didáticos no processo de ensino, os quais contribuem para a dinamização das aulas e para o aumento do engajamento discente.

Entretanto, observa-se que sua aplicação não assegura, de maneira homogênea, resultados efetivos de aprendizagem, uma vez que parte dos estudantes ainda apresenta dificuldades significativas no processo de apropriação do sistema de escrita. Nesse sentido, os jogos didáticos configuram-se como instrumentos pedagógicos potencialmente relevantes, pois favorecem práticas de ensino de caráter lúdico e reflexivo e contribuem para o desenvolvimento de habilidades de alfabetização.

Contudo, conforme argumentam Leal, Albuquerque e Leite (2005), o jogo deve ser compreendido como um recurso complementar, não devendo ser utilizado como estratégia didática exclusiva, sendo necessário que esteja articulado a práticas sistematizadas de ensino para favorecer a consolidação das aprendizagens.

No que se refere ao uso de tecnologias educacionais, também foram observados desafios importantes, como a limitação de acesso a equipamentos, a falta de familiaridade dos alunos com determinadas ferramentas e o tempo restrito para sua utilização, o que dificultou uma integração mais efetiva desses recursos ao processo de alfabetização. Assim, embora as tecnologias apresentem potencial pedagógico significativo, sua aplicação ainda ocorre de forma limitada no contexto analisado.

Em relação às fases do processo de alfabetização, observou-se que grande parte da turma iniciou o ano na fase pré-silábica. Ao final do acompanhamento, muitos alunos avançaram para as fases silábica e silábico-alfabética; no entanto, uma parcela dos estudantes permaneceu em níveis iniciais, evidenciando que o processo de aprendizagem não ocorre de forma linear nem uniforme, uma vez que nem todos os alunos avançaram da mesma forma ao longo do período. Esse dado reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais diversificadas, contínuas e individualizadas, bem como a importância de considerar fatores externos à escola, como o contexto familiar e social dos alunos, que influenciam diretamente no processo de alfabetização.



Dessa forma, embora os resultados apontem avanços relevantes, eles também evidenciam limites e desafios que precisam ser considerados. A experiência demonstra que a alfabetização exige não apenas planejamento e metodologias adequadas, mas também condições estruturais, tempo pedagógico e apoio contínuo para atender à diversidade presente na sala de aula.

### **3.1 FASES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.**

O processo de alfabetização ocorre de forma gradual e envolve diferentes etapas no desenvolvimento da compreensão da linguagem escrita. Nesse contexto, torna-se importante a utilização de diferentes métodos pedagógicos que permitam identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Durante as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foram realizadas intervenções pedagógicas com pequenos grupos de estudantes, formados por no mínimo dois alunos, com o objetivo de observar e compreender as dificuldades específicas de cada criança no processo de leitura e escrita. Essas intervenções podem ser compreendidas à luz da teoria de Lev Vygotsky, que destaca o papel da mediação e da interação social no processo de aprendizagem, especialmente no que se refere à zona de desenvolvimento proximal. Ao longo do período de aula, os bolsistas do PIBID também desenvolveram atividades de leitura por meio de pequenos textos e histórias curtas, utilizando metodologias lúdicas que contribuíssem para tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Essas práticas estimularam o interesse dos alunos pela leitura e escrita, favorecendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para a alfabetização.

Nesse processo, a professora regente realizava a observação contínua do desenvolvimento dos alunos, identificando as principais dificuldades apresentadas. A partir dessas observações, eram desenvolvidas estratégias pedagógicas como atividades de reforço e oficinas de aprendizagem, com o objetivo de auxiliar os estudantes no avanço da leitura e da escrita.

De acordo com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, o processo de alfabetização ocorre por meio de diferentes etapas de construção do conhecimento da criança sobre a escrita. Conforme afirmam Emília



Ferreiro e Teberosky (1999), a criança não aprende de forma passiva, mas constrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita, sendo os chamados “erros” parte fundamental desse processo.

Além disso, o processo de alfabetização deve estar associado às práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Magda Soares, alfabetizar e letrar são processos complementares e indissociáveis, pois não basta apenas ensinar o código escrito, sendo necessário possibilitar que o aluno compreenda e utilize a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. Nessa mesma perspectiva, Angela Kleiman destaca que o letramento deve ser entendido como prática social, enquanto Brian Street propõe a compreensão do letramento como um fenômeno ideológico, atravessado por aspectos culturais e sociais.

### 3.1.1 FASE PRÉ-SILÁBICA:

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), o processo de aquisição da escrita ocorre por meio de hipóteses construídas pela criança, que não aprende de forma mecânica, mas elabora gradualmente suas ideias sobre o sistema de escrita.

Na fase pré-silábica, a criança ainda não compreende que a escrita representa os sons da fala, utilizando letras, números ou símbolos de forma não convencional. Nesse momento, a escrita não é vista como representação sonora, mas como um conjunto de sinais utilizados de maneira aleatória ou subjetiva.

Essa compreensão foi confirmada na prática observada durante o PIBID, pois muitos alunos do 1º ano ainda não estabeleciam relação entre fala e escrita, utilizando principalmente letras soltas ou desenhos para representar palavras. As atividades diagnósticas aplicadas evidenciaram justamente essa hipótese inicial da escrita descrita pelas autoras, permitindo identificar o nível de conhecimento de cada estudante e planejar intervenções adequadas.

Nesse contexto, Magda Soares amplia a discussão ao diferenciar alfabetização e letramento. Para a autora, alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, isto é, ao domínio da tecnologia da escrita (codificação e decodificação). Já o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita em práticas reais do cotidiano, ou seja, à função que a escrita desempenha na sociedade. Relacionando essa perspectiva à prática



observada, percebe-se que, mesmo estando na fase pré-silábica, os alunos podem e devem ser inseridos em situações de letramento.

As atividades desenvolvidas no PIBID, como o uso de histórias, listas, bilhetes e outros gêneros textuais, contribuíram para que as crianças comesçassem a compreender que a escrita possui um propósito comunicativo. Assim, enquanto avançam na compreensão do sistema alfabético, também participam de práticas sociais de leitura e escrita, o que favorece um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Dessa forma, as contribuições teóricas de Ferreiro e Teberosky e de Magda Soares se complementam na prática pedagógica, pois enquanto as primeiras explicam como a criança constrói hipóteses sobre a escrita, a segunda evidencia a importância de inserir essa aprendizagem em contextos reais de uso da linguagem.

### *3.1.2 FASE SILÁBICA:*

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que a criança não aprende a escrever de forma mecânica, mas passa por um processo de construção do conhecimento sobre a escrita.

Na fase silábica, segundo as autoras, o aluno começa a perceber que existe uma relação entre os sons da fala e os sinais gráficos, ainda que essa relação não seja totalmente convencional. Assim, a criança tende a representar cada sílaba com uma letra, demonstrando que já compreende que a escrita representa partes sonoras da fala, mesmo que ainda não domine o sistema alfabético completo.

Essa ideia se relaciona diretamente com a prática pedagógica descrita, pois as atividades realizadas com os alunos do 1º ano — como identificação de letras, formação de sílabas, leitura de palavras e jogos pedagógicos — favorecem justamente essa construção.

Ao trabalhar com sons, sílabas, músicas, histórias e jogos, o professor cria situações em que a criança pode refletir sobre a linguagem, comparar palavras, perceber semelhanças sonoras e avançar gradativamente na compreensão do sistema de escrita.

Dessa forma, a prática apresentada está em consonância com a teoria de Ferreiro e Teberosky, pois valoriza a aprendizagem ativa e o contato





significativo com a linguagem escrita, permitindo que os alunos avancem da hipótese silábica para formas mais próximas da escrita convencional.

### *3.1.3 FASE SILÁBICO-ALFABÉTICA:*

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita ao longo do processo de alfabetização, passando por diferentes níveis até compreender o sistema alfabético. Na fase silábico-alfabética, ela começa a perceber que a escrita representa os sons da fala, mas ainda apresenta oscilações, utilizando ora sílabas completas, ora apenas letras para representar determinados sons.

Na prática em sala de aula com a turma do 1º ano, foi possível observar esse processo quando os alunos escreviam palavras como “casa” de forma parcial, como “CA” ou “CSA”, demonstrando justamente essa transição entre o pensamento silábico e o alfabético. Essas produções evidenciam que a criança não está errando aleatoriamente, mas sim formulando hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

### *3.1.4 FASE ALFABÉTICA:*

A fase alfabética corresponde ao estágio em que a criança compreende o princípio do sistema de escrita alfabética, estabelecendo a relação entre fonemas (sons da fala) e grafemas (letras).

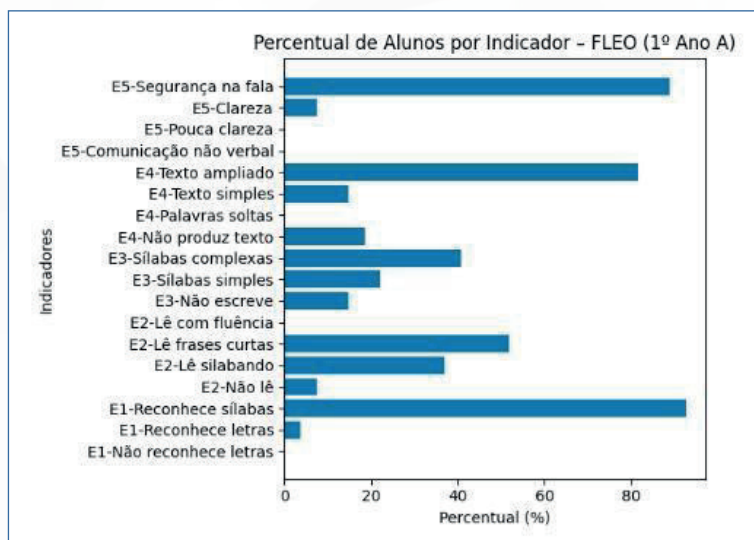
Nesse período, os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental já apresentam avanços significativos em seu processo de alfabetização. Eles conseguem escrever o próprio nome, identificar e registrar o nome da cidade, anotar datas e produzir pequenas palavras e frases simples.

Nessa etapa, a criança passa a escrever palavras de forma mais próxima da escrita convencional, demonstrando maior domínio da leitura e da escrita. Conforme destacam Ferreiro e Teberosky (1999), nesse momento o aluno compreende o funcionamento do sistema alfabético e passa a representar graficamente os sons das palavras.

Essas habilidades são fundamentais para preparar os estudantes para o ano seguinte, no qual a leitura e a escrita serão ainda mais exigidas e utilizadas nas diferentes atividades escolares.



Gráfico 01: Percentual de alunos por indicador



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

O gráfico apresentado evidencia a distribuição dos estudantes quanto às hipóteses de escrita, conforme os níveis propostos por Ferreiro e Teberosky(1999). Observa-se a predominância de alunos em determinados estágios do processo de alfabetização, o que permite compreender o desenvolvimento da turma de forma mais ampla.

Nota-se que uma parcela dos alunos ainda se encontra no nível pré-silábico, demonstrando ausência de relação entre fala e escrita. Outro grupo está no nível silábico, indicando uma tentativa inicial de correspondência entre letras e sílabas. Há também estudantes no nível silábico-alfabético, que já apresentam avanços na análise sonora das palavras, embora ainda de forma parcial. Por fim, identifica-se alunos no nível alfabético, que já dominam o princípio da escrita alfabética, mas ainda podem apresentar dificuldades ortográficas.

Esses resultados reforçam a ideia de que a alfabetização ocorre de forma processual e heterogênea dentro da sala de aula, exigindo intervenções pedagógicas diferenciadas. Assim, o trabalho docente, aliado ao apoio de programas como o PIBID, contribui para a progressão das hipóteses de escrita e o avanço dos estudantes entre os níveis.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi possível observar que o processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental I constitui uma construção gradual, marcada por diferentes fases de compreensão da escrita, desde a pré-silábica até a alfabética.

Os resultados demonstraram que, quando há acompanhamento individualizado, aliado a metodologias lúdicas e à mediação do educador, os alunos avançam de forma consistente no reconhecimento de letras, formação de palavras e interpretação de pequenos textos.

As observações indicam que a atuação do educador desempenha papel central no processo de aprendizagem, seja por meio da observação contínua do desenvolvimento individual, seja pelo planejamento de atividades que favoreçam o engajamento de todos os estudantes. A utilização de estratégias diferenciadas, como reforços, oficinas pedagógicas e intervenções em pequenos grupos, mostrou-se eficaz para atender às necessidades de cada aluno, garantindo que ninguém fosse prejudicado em seu ritmo de aprendizagem.

Além disso, a inserção de práticas lúdicas e recursos tecnológicos contribuiu para o desenvolvimento da linguagem, da cognição e da socialização das crianças. Esses instrumentos, quando mediados pedagogicamente, ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo de alfabetização mais dinâmico e significativo. A análise das fases do processo de alfabetização revelou que o acompanhamento sistemático permite identificar precocemente dificuldades e potencialidades de cada aluno, possibilitando intervenções mais precisas. Observou-se que, ao final do ano letivo, a maioria dos estudantes havia progredido para a fase alfabética, conseguindo escrever palavras, nomes próprios, datas e pequenas frases, evidenciando que os objetivos iniciais do estudo foram alcançados.

Portanto, a experiência do PIBID evidencia que a alfabetização não se restringe à aprendizagem mecânica das letras, mas envolve a construção de competências cognitivas, linguísticas e sociais, mediadas pelo professor e pelas práticas pedagógicas contextualizadas. Assim, a atuação do educador, aliada a metodologias participativas e ao acompanhamento contínuo, revela-se fundamental para o sucesso do processo de alfabetização na primeira infância.



## 5 AGRADECIMENTOS

Expresso meus sinceros agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil, Código de Financiamento 001, pelo incentivo e apoio concedidos, e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Zona Norte, pelo suporte acadêmico e estrutural indispensável à execução deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## **PROMOVENDO A LITERACIA CIENTÍFICA A PARTIR DO MULTILETRAMENTO COM QUESTÕES AMBIENTAIS LOCAIS: A EXPERIÊNCIA DO PIBID DE BIOLOGIA 2022-2024**

**SILVA, Wallyson Eduardo de Lira<sup>1</sup>  
CAVALCANTI NETO, Ana Lucia Gomes<sup>2</sup>**

**Resumo:** O trabalho analisa o uso do multiletramento no ensino de biologia a partir de um projeto desenvolvido no âmbito do PIBID, considerando sua relevância diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas e seu potencial para promover o letramento científico dos estudantes. O trabalho tem como objetivo analisar os impactos da vivência desse projeto, articulando multiletramento e questões ambientais locais no processo de aprendizagem dos alunos. A pesquisa foi realizada a partir da vivência de um projeto coletivo desenvolvido com alunos da educação básica, no qual foram analisados o engajamento dos estudantes durante as atividades, a identificação de aspectos de multiletramento relacionados ao letramento científico e os desafios e possibilidades de sua inserção no ensino de biologia. Os dados foram coletados por meio da observação das atividades desenvolvidas no projeto e da análise das interações dos alunos ao longo da experiência. Os resultados indicaram que os alunos participaram ativamente das atividades propostas e conseguiram construir conhecimentos científicos de forma mais significativa. Verificou-se que a articulação entre diferentes linguagens favoreceu a compreensão de conceitos e a reflexão

1 Docente da rede Estadual, Graduado em Ciências, Ex-Bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) *Campus* Mata Norte, [wallysson.eduardo@edu.feiaranova.pe.gov](mailto:wallysson.eduardo@edu.feiaranova.pe.gov).

2 Doutora em ensino de Ciências, Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte Coordenadora do Subprojeto Pibid Biologia do *Campus* Mata Norte, [analucia.neto@upe.br](mailto:analucia.neto@upe.br)





sobre questões socioambientais locais. Observou-se também que o multiletramento contribuiu para a continuidade do letramento científico dos estudantes. Conclui-se que o uso do multiletramento no ensino de biologia torna as práticas pedagógicas mais dinâmicas e contribui para o desenvolvimento do letramento científico.

**Palavras-chave:** Multiletramento; Letramento científico; Pibid; Engajamento.

**Abstract:** This work analyzes the use of multiliteracy in biology teaching based on a project developed within the PIBID program, considering its relevance in the face of contemporary social and technological transformations and its potential to promote students' scientific literacy. The aim is to analyze the impacts of this project, articulating multiliteracy and local environmental issues in the students' learning process. The research was conducted based on the experience of a collective project developed with basic education students, in which student engagement during activities, the identification of multiliteracy aspects related to scientific literacy, and the challenges and possibilities of its inclusion in biology teaching were analyzed. Data were collected through observation of the activities developed in the project and analysis of student interactions throughout the experience. The results indicated that students actively participated in the proposed activities and were able to construct scientific knowledge in a more meaningful way. It was found that the articulation between different languages favored the understanding of concepts and reflection on local socio-environmental issues. It was also observed that multiliteracy contributed to the continuity of students' scientific literacy. It can be concluded that the use of multiliteracy in biology teaching makes pedagogical practices more dynamic and contributes to the development of scientific literacy.

**Keywords:** Multiliteracies; Scientific literacy; PIBID; Engagement.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de um projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do PIBID que articulou uma temática do contexto dos estudantes e o multiletramento. Este conceito, criado em 1990 por uma equipe de dez pesquisadores acadêmicos de áreas relacionadas à educação linguística, conhecidos como Grupo de Nova Londres surgiu com o intuito de desenvolver uma proposta pedagógica adequada às mudanças na contemporaneidade e às influências das novas tecnologias e da globalização na sociedade (Grupo de Nova Londres, 1996). Nesta mesma linha, Anacleto *et al.* (2007) afirmam que:

O mundo caminha para a era do domínio de novas tecnologias, novas mídias surgem a cada dia e, sob este contexto, o ensino deve também sofrer avanços, adaptar-se às novas linguagens e formas de conhecimento, assim como se tornar mais atraente, dinâmico e facilitar o processo de aprendizagem dos educandos; sob este aspecto, novas mídias educacionais ganham destaque, ou ainda mídias seculares ganham nova importância educacional [...] (p. 22).

Concordamos com Anacleto *et al.* (2007) que a sociedade atual é altamente influenciada pela mídia e tecnologia, e os estudantes estão expostos a diversas formas de comunicação que se faz presente todos os dias, seja em suas casas, hospital, nas ruas e também na escola. Nesse sentido, eles precisam estar preparados para circular em diferentes espaços sociais, os quais exigem a capacidade de interagir e se comunicar com a flexibilidade cultural e de linguagem para a construção do seu conhecimento.

Desse modo, o multiletramento surge como uma proposta pedagógica pensada para inserir melhor os alunos nessa sociedade contemporânea, reconhecendo a diversidade de linguagens e mídias na comunicação e fazendo uso dela de forma responsável.

Quando pensamos contexto do ensino de biologia, onde o sujeito deve construir uma compreensão de mundo, da formação e transformações, da evolução, de todas as funções desempenhadas pelos fatores bióticos e abióticos e compreende as questões socioambientais, observamos que muitos alunos enfrentam desafios na compreensão dos conceitos científicos. Uma das hipóteses dessas dificuldades pode estar na forma como esses conceitos



são abordados. Muitas vezes o processo ensino aprendizagem é centrado numa perspectiva bancária e de transmissão do conteúdo.

Segundo Beteto (2011), uma aula mal estruturada não tem sentido pedagógico para o estudante, acarretando numa série de problemas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Perspectivas pedagógicas que não promovem a autonomia, nem a participação ativa dos alunos ou a falta de diversas linguagens modernas podem fazer com que os estudantes não assemelham o conteúdo ao seu cotidiano, ou não se sintam motivados para a aprendizagem.

Segundo Carvalho (2004), o ensino demanda conflitos de percepções e deve propor uma postura ativa, levantamento de hipóteses e reflexão, possibilitando a resolução dos problemas de modo consciente e dando maior significado ao conhecimento, pois o melhor aprendizado se dá quando há relações estabelecidas entre conhecimentos prévios e os novos por parte do aluno.

Nesse contexto, é preciso garantir que o ensino de Biologia cumpra sua missão, que é a de promover o letramento científico do aluno. Essa é uma tarefa complexa e que exige continuidade e compreensão de que aprender ciências vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Para a Base, diante da diversidade dos usos das tecnologias, das diferentes linguagens e da divulgação do conhecimento científico e tecnológico na sociedade contemporânea, torna-se fundamental a apropriação, por parte dos estudantes, de linguagens específicas da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Aprender tais linguagens, por meio de seus códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais, é parte do processo de letramento científico necessário a todo cidadão (Brasil, 2018, p. 551).

Sendo assim, o presente trabalho fruto de uma intervenção realizada no contexto do PIBID Biologia tem como objetivo analisar os impactos da referida vivência na qual, por meio de um projeto didático, articulamos multiletramento e questões ambientais locais no processo de aprendizagem dos alunos.



## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho é fruto de um projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), intitulado “As várias faces da cana de açúcar: reflexões a partir da percepção dos alunos de Nazaré da Mata – PE, desenvolvido na escola Erem Don Vieira com bolsistas pibidianos do subprojeto de Ciências Biológicas “Prática pedagógica, cultural digital e (multi)letramentos na construção de saberes profissionais para a formação de licenciandos em Biologia” da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte.

O projeto foi desenvolvido numa turma de 1º Ano do Ensino Médio no componente de Biologia sob a supervisão da professora, no período de 30/10/2023 a 15/12/2023. A turma era constituída por 32 alunos ativos, dispostos a participar das atividades que eram elaboradas na sala de aula. Os alunos dessa escola estão inseridos numa realidade onde o plantio e a queima da cana de açúcar é muito presente e consequentemente são afetados diretamente pelas consequências dessa prática, sejam elas benéficas ou não. O referido projeto foi desenvolvido em 6 momentos:

**1º momento:** definição turma, do tema e dos subtemas. Em consenso entre os oito pibidianos, foi escolhida a cana de açúcar como tema para ser explorada a partir de seis subtemas: contexto histórico e cultural, Contexto econômico, Impactos ambientais, Impactos à saúde.

**2º momento:** Divisão dos grupos e dos subtemas de estudo. A turma do 1º ano foi dividida em 4 grupos de 8 estudantes e na sequência, os pibidianos foram divididos em duplas, sendo um do turno da manhã e outro da tarde para serem responsáveis por cada grupo e respectivo subtema, bem como proporcionar suporte aos grupos de forma integral na escola. Para melhor compreensão, sistematizamos a distribuição dos grupos e respectivos subtemas no quadro 1, a seguir:

**Quadro 01 – Relação dos subtemas distribuídos por grupos de estudantes**

| Monitores PIBidianos         | Alunos       | Subtemas            |
|------------------------------|--------------|---------------------|
| 1 pela manhã e 1 pela tarde. | 8 estudantes | Histórico-cultural  |
| 1 pela manhã e 1 pela tarde. | 8 estudantes | Contexto econômico  |
| 1 pela manhã e 1 pela tarde. | 8 estudantes | Impactos ambientais |
| 1 pela manhã e 1 pela tarde. | 8 estudantes | Impactos à saúde    |



Fonte: Construído pelo autor

**3º momento:** Apresentação da temática e elaboração de questões para a pesquisa empírica. Por meio da projeção de slides e de reportagens, os estudantes foram introduzidos no contexto ambiental local e foram estimulados a enxergar a ciência em seu dia a dia. Na sequência, cada grupo foi orientado a construir perguntas que remetiam ao seu contexto para que se iniciasse uma entrevista com pessoas do convívio dos estudantes que tivessem alguma relação direta com a cana de açúcar. O grupo monitorado pelo autor do presente trabalho foi responsável pelo contexto histórico-cultural. Os estudantes foram orientados a fazer seus registros em diário de bordo.

**4º momento:** Período de pesquisar em livros, mídias digitais, no próprio bairro sobre o contexto histórico cultural da cana de açúcar e registrar informações, sentimentos e observações em seu diário de bordo.

**5º momento:** Elaboração de um jornal-documentário sobre a questão ambiental local da cidade de Nazaré da Mata, nesse caso, a cultura da cana-de-açúcar.

**6º momento:** culminância - Na culminância os alunos socializaram o jornal documentário construído, além de registrarem os sentimentos aflorados no decorrer da experiência do projeto.

## SUJEITOS DA PESQUISA

Apesar do projeto sobre a cana de açúcar ser desenvolvido por todos os estudantes do 1º ano, neste trabalho, a título de análise, foram considerados os dados resultantes dos 8 (oito) estudantes coordenados pelo autor deste estudo. Buscando preservar a identidade dos participantes, aqui eles foram nomeados como aluno A, aluno B, aluno C, aluno D, aluno E, aluno F, aluno G, aluno H.

## INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A construção de dados se deu a partir dos seguintes instrumentos e procedimentos:

- a. **Questionário:** com o objetivo de explorar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as questões ambientais locais, bem como





identificar o nível de LC no qual eles se encontravam. As seguintes questões foram elaboradas com vista ao atendimento deste propósito: 1. A produção de cana de açúcar impacta o meio ambiente em nossa região? De que modo? 2. Quais são as consequências desse impacto? Justifique cada um dos impactos. 3. Diante desses problemas, o que deve ser feito? 4. A ciência pode contribuir para práticas agrícolas mais sustentáveis? Justifique. 5. Sabemos que, muitas vezes, as grandes usinas de cana-de-açúcar despejam litros de vinhaça ou vinhoto (um composto químico líquido que surge através do processo industrial que transforma a cana-de-açúcar em álcool) nos rios. Sendo assim, apesar das vantagens da fertirrigação com vinhaça, é importante destacar as desvantagens associadas a essa prática contínua, como a salinização e acidificação do solo e contaminação dos corpos d'água. Se você vivesse da pesca, o que você faria se acordasse um dia e os peixes do rio estivessem morrendo por conta desses grandes despejos e a sua comunidade não tivesse mais o que comer?

- b. **Observação:** A observação foi contínua em todas as etapas e atividades propostas no decorrer do projeto, desde uma fala, posicionamento à alguma atitude relacionada ao projeto que estavam inseridos;
- c. **Produção de Vídeos:** Nesta fase, os alunos gravaram os vídeos para compor o documentário dentro e fora da escola, utilizando as informações e dados coletados ao longo do projeto. Os vídeos foram elaborados com os celulares dos próprios estudantes, dando total protagonismo em suas decisões de quem, o que e como gravar.
- d. **Construção de Jornal documentário:** Os alunos se dividiram em papéis jornalísticos para produzir um documentário sobre o tema da cana-de-açúcar. Esses papéis incluíram apresentadores, meteorologistas e especialistas em diferentes aspectos das faces da cana-de-açúcar. Na sequência, após a construção do jornal-documentário e finalização do projeto, os alunos envolvidos foram submetidos à um questionário final, dando a possibilidade de analisar quais conhecimento sobre questões ambientais eram prévios do indivíduo e quais ele construiu no decorrer da perspectiva de multiletramento.



Além do questionário, neste estudo foram utilizados para construção dos dados, a observação e anotações realizadas pelo autor, o documentário e registros dos diários de bordo elaborados pelos estudantes.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo, o objetivo foi analisar impactos da vivência do projeto do PIBid envolvendo o multiletramento e questões ambientais locais no letramento científico de estudantes em aulas de biologia.

Sendo assim nos momentos iniciais do projeto, foi exibido um documentário disponível no canal do Gov. (Governo Federal) sobre a cana de açúcar. Em seguida os alunos responderam ao questionário prévio, onde foram estimulado a pensar sobre as questões ambientais locais causadas pela queima da cana de açúcar em massa.

A partir do referido questionário, pudemos evidenciar o baixo nível de letramento científico, evidenciado pela dificuldade em compreender e responder questões relacionadas a questões ambientais locais. Um exemplo é a resposta a 5ª pergunta do questionário sobre o despejo de vinhoto nos rios e a relação com a pesca, onde obtivemos as seguintes respostas, sistematizadas no quadro 2:

**Quadro 2 – Respostas do questionário inicial**

| Estudante | Resposta                                                                                                                                                    |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aluno A   | “Comeria verduras ou algo do tipo, não sei.”                                                                                                                |
| Aluno B   | “Infelizmente ia passar fome, não é só aquele rio que está sendo contaminado, e sim outros vindo dele, rios e lagos estão acabando com a poluição aquática” |
| Aluno C   | “Arrumaria outra maneira de me alimentar”                                                                                                                   |
| Aluno D   | “Me sentiria mal e culpado por não poder contribuir”                                                                                                        |
| Aluno E   | “Por não ter conhecimento, não sei o que faria “                                                                                                            |
| Aluno F   | Ficaria triste e preocupado”                                                                                                                                |
| Aluno G   | “Ficaria um pouco assustada e preocupada, tentaria pensar em uma solução”                                                                                   |
| Aluno H   | “Ficaria Assustada”                                                                                                                                         |

**Fonte:** Construído pelo autor

Ao analisar as respostas ao questionário de levantamento dos conhecimentos prévios, é possível perceber a dificuldade dos alunos em pensar



possibilidades de amenização ou solução do problema apresentado com base no conhecimento das ciências. Essa dificuldade no estabelecimento de relação entre as problemáticas ambientais e a ciência ainda é muito presente nos estudantes da educação básica. Dados apresentados pelo PISA (2018) colocou o Brasil como o penúltimo lugar no ranking entre as nações avaliadas, em relação às aptidões para as ciências (Revista Ciência Hoje, ed. 200, pág. 26-33).

A partir desses resultados, os estudantes foram orientados a realizarem leitura de artigos e textos de fontes educacionais e seguras sobre a questão da cana de açúcar e seus impactos para a sociedade. Essa etapa foi ponte para alunos construíram as perguntas e começaram as gravações das entrevistas e registros sobre as questões ambientais locais referente a queima da cana-de-açúcar utilizando-se do recurso tecnológico como instrumento para gravação das entrevistas. Conforme Ribeiro (2014):

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente; ou pode ser que permitam aprender de forma mais fácil ou mais eficiente. Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos que temos (e ter algum, aliás, é fundamental), para que essa integração faça realmente sentido e seja prolífica (p. 152).

Nas imagens (3, 4 e 5), podemos evidenciar momentos nos quais, utilizando seus celulares, os estudantes, registram imagens e fazem gravação das falas dos entrevistados:

**Imagem 3 e 4 - Registro da queima da cana-de-açúcar e Registro dos cortadores de cana-de-açúcar**





Fonte: Aluno

Após vivenciarem as etapas do projeto e serem apresentados às diversas linguagens, foi aplicado um novo questionário de forma remota, pelo aplicativo Google Forms no intuito de analisar se houve avanço e novas construções de conhecimentos. Os Alunos A, B, C, D, E, F, G e H responderam um questionário final sobre ambientais locais relacionadas a cana-de-açúcar. A 6ª questão apresentava imagens da queima da cana, uso de agrotóxicos, pelugem de cana causado pela queima e peixes mortos ao rio por conta da poluição. Ao serem apresentados a imagem, as seguintes os alunos fizeram as seguintes interpretações (Quadro 3).

**Quadro 3 – Respostas do questionário final**

| Estudante | Resposta                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aluno A   | “1. Destruição do solo 2. Morte de animais de pequeno porte 3. Aumento dos níveis de CO <sub>2</sub> 4. Dispersão da pelo da cana”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Aluno B   | “O pó de cana polui o ambiente. Acredito que sozinho ninguém faz nada. O certo seria buscar pela conscientização em grupos, os mobilizar, e depois levar a causa para associações de moradores e prefeitos e vereadores para buscar modificar a forma como está sendo trabalhada.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Aluno C   | “A imagem representa o uso de agrotóxicos no cultivo de cana-de-açúcar, o uso dele pode resultar na contaminação do solo e da água, comprometendo a qualidade desses recursos naturais. Conduzir projetos de extensão para agricultores e comunidades locais sobre os riscos associados ao uso inadequado de agrotóxicos e incentivar práticas mais sustentáveis.”                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Aluno D   | “A imagem representa a queima da cana-de-açúcar, a queima libera poluentes atmosféricos, como dióxido de enxofre, dióxido de carbono e material particulado, prejudicando a qualidade do ar. Além da fumaça proveniente da queima pode ter efeitos adversos na saúde humana, causando problemas respiratórios e outros impactos relacionados à qualidade do ar e degradação do solo, reduzindo sua fertilidade. Uma medida para amenizar essa situação seria promover a conscientização entre agricultores, comunidades locais e consumidores sobre os impactos da queima da cana-de-açúcar e a importância de práticas mais sustentáveis.” |
| Aluno E   | “Poluição dos rios prejudica os animais marinhos, como está sendo representando na imagem, vários peixes mortos. Eu faria a minha parte em preservar o meio ambiente, e iria influenciar outras pessoas a fazerem o mesmo”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Aluno F   | “Queima da cana de açúcar e isso pode afetar a biodiversidade, e eu fazia outro meio para moer a cana de açúcar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Aluno G   | “Pó da cana de açúcar. Prejudica também à biodiversidade, os solos, à água e à saúde de pessoas com problemas respiratórias, também não sei o que faria diante desta situação”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |



| Estudante | Resposta                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aluno H   | “ <b>Poluição</b> nos rios pois são exatamente os produtos que eles utilizam na cana de açúcar e isso pode prejudicar tanto a natureza quanto a nós seres humanos, pois precisamos de alimentos para sobreviver. No entanto, isso deveria ser tratado de forma mais delicada a ponto de não prejudicar esses seres existentes nos rios.” |

Fonte: Construído pelo autor.

Após a participação nas atividades do projeto, podemos perceber um avanço no entendimento dos alunos, que passaram a classificar e explicar fenômenos ambientais com base nos conhecimentos construídos. Entendemos que o processo não se finda aqui. É consenso que a literacia científica se dá num processo de evolução contínua, já que está alinhada com as ciências que está em constante mudança e evolução visando novos conhecimentos que são construídos pelos alunos em toda sua trajetória acadêmica.

Desse modo, contribuir para o processo de letramento científico dos estudantes exige um contínuo estado de pesquisa do professor. A possibilidade de inserir as mídias digitais e uma variedade de linguagens não é mais opção, se faz necessário. Sendo assim, em meio às dificuldades para letrar, o uso da variedade de linguagens e mídias podem tornar o ensino de biologia mais interessante e envolvente para os alunos, já que irão ter a possibilidade de trabalhar com o que está presente em seu dia a dia. Sendo assim, há chances de maior engajamento e motivação nas atividades propostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho exposto buscou evidenciar que a abordagem do multiletramento proporcionou aos alunos uma ampla gama de linguagens e formas de representação do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento do letramento científico. Inicialmente, os alunos apresentaram dificuldades em compreender questões ambientais locais, porém, após a participação nas atividades do projeto, foi notável um avanço em seu entendimento, evidenciando uma evolução em seu letramento científico.

Apesar dos desafios encontrados, como a falta de preparação dos professores para trabalhar com múltiplas linguagens, foram identificadas diversas possibilidades de incorporar o multiletramento no ensino de biologia no âmbito do Pibid. Através do uso de recursos diversificados e da promoção de





uma educação mais contextualizada e inclusiva, o multiletramento se revelou uma abordagem pedagógica eficaz para o ensino de biologia, contribuindo para a formação de alunos críticos, reflexivos e socialmente responsáveis.

Em suma, este estudo reforça a importância do multiletramento como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do letramento científico dos alunos, destacando sua relevância no contexto educacional atual. Ao promover uma aprendizagem significativa e engajadora, o multiletramento se apresenta como uma abordagem capaz de transformar o ensino de biologia, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com competência e autonomia.

## 5 AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus, aos orixás e a espiritualidade por ter me dado forças e discernimento em toda minha trajetória acadêmica.

À professora Ana Lucia Gomes Cavalcanti Neto, pelo apoio, pela revisão desta dissertação, por ter sido presente nos momentos difíceis que ocorreram e por todas as palavras que me motivaram na vida e no trajeto acadêmico.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação de Docência (Pibid) por me proporcionar experiências que foram importantíssimas para edificação de minha conduta profissional.

Aos alunos da Escola de Referência em Ensino Médio Don Vieira pela colaboração na realização deste trabalho no ano de 2023, respondendo às questões que fizeram parte desse trabalho e pelas experiências incríveis que pude viver ao longo do projeto.

## REFERÊNCIAS

ANACLETO, A.; MICHEL, S. A.; OTTO, J. **Cinema e Home Vídeo**

**Entertainment**: o mercado da magia e a magia do mercado. Np, 2007.

BETETTO, Joelma Ribeiro. O Uso do vídeo como recurso pedagógico: conceitos, questões e possibilidades no contexto escolar. Universidade Estadual de Londrina, 2011. **Dissertação** (Trabalho de Conclusão de



Curso apresentado à Disciplina do Curso de Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

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

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2000 [1996].

ROJO, Roxane. **Entrevista - Outras maneiras de ler o mundo**. Educação no Século XXI. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.



## **O GÊNERO CARTA COMO UMA PRÁTICA TEXTUAL EM SALA DE AULA: UM PROJETO DO PIBID/LETRAS REALIZADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA ZONA SUL DE MANAUS**

**BASTOS, Breno Nogueira<sup>1</sup>**

**GUERRA, Luana Milena Marques<sup>2</sup>**

**RODRIGUES, Shirly de Souza<sup>3</sup>**

**NARZETTI, Claudiana Nair Pothin<sup>4</sup>**

**Resumo:** O presente artigo apresenta um relato de experiência acerca da aplicação de um projeto voltado ao ensino e à prática do gênero textual carta, bem como alguns de seus subtipos existentes: carta de reclamação, carta do leitor, carta ao professor e carta de agradecimento. Objetivamos trabalhar o gênero carta de modo a promover o desenvolvimento da escrita, da leitura, da oralidade, da empatia e socialização entre os alunos do 7º ano do ensino fundamental II. Procedemos utilizando a sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), metodologia usada para o ensino de línguas e gêneros textuais. Seguimos as etapas preconizadas pela sequência didática, e executamos as atividades de aprendizagem em uma ordem planejada e

- 1 Graduando em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Campus Manaus, bnb.let24@uea.edu.br.
- 2 Graduando em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Campus Manaus, Immgu.let24@uea.edu.br.
- 3 Mestre em Ciência da Educação pela Universidad del Sol (UNADES), Supervisora pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Campus Manaus, enfshirlysr@gmail.com.
- 4 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Coordenadora de área pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Campus Manaus, cnpcosta@uea.edu.br.



progressiva, voltadas para o desenvolvimento de uma competência específica. Dentro das etapas de execução, realizamos leitura e análise de textos, produções textuais, oficinas de escrita e reescrita, rodas de conversa e a confecção de painéis para culminância. Após o projeto, houve melhoras significativas com relação às diversas habilidades dos alunos envolvidos. Ocorreu o desenvolvimento da escrita, a compreensão do gênero carta, a ampliação do repertório de gêneros e a valorização do processo de reescrita. Assim, a competência linguística dos estudantes, após esse projeto, se encontra aprimorada e fortalecida. O gênero carta não foi apenas visto e apresentado a eles, mas também foi amplamente exercitado, tendo sido satisfatoriamente bem produzido pelas turmas de 7º ano da Escola Municipal Vicente de Paula.

**Palavras-chave:** PIBID; sequência didática; ensino.

**Abstract:** This article presents an account of an experience regarding the application of a project focused on teaching and practicing the letter genre, as well as some of its existing subtypes: complaint letter, reader's letter, letter to the teacher, and thank-you letter. Our objective was to work with the letter genre in order to promote the development of writing, reading, orality, empathy, and socialization among 7th-grade students in elementary school II. We proceeded using the didactic sequence (Dolz, Noverraz, and Schneuwly, 2004), a methodology used for teaching languages and text genres. We followed the steps recommended by the didactic sequence and executed the learning activities in a planned and progressive order, aimed at developing a specific competence. Within the execution stages, we carried out reading and analysis of texts, text production, writing and rewriting workshops, discussion circles, and the creation of culminating panels. After the project, there were significant improvements in the various skills of the students involved. The project improved writing skills, enhanced understanding of the letter genre, broadened the repertoire of genres, and valued the rewriting process. As a result, the students' linguistic competence has been enhanced and strengthened after this project. The letter genre was not only observed and presented to them, but also extensively practiced, resulting in satisfactorily well-produced letters by the 7th-grade classes at the Vicente de Paula Municipal School.

**Keywords:** PIBID; teaching sequence; teaching.



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a aplicação de uma sequência didática voltada ao ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na cidade de Manaus-AM.

A sequência didática (SD) (Cf. Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), centrada no gênero textual carta, foi desenvolvida na Escola Municipal Vicente de Paula, especificamente nas turmas de 7º ano, no segundo semestre letivo de 2025, sob orientação da professora supervisora Ma. Shirley de Souza Rodrigues e da Coordenadora de Área, Dra. Claudiana Narzetti.

Com o título “Gênero carta: resgatando memórias através da escrita em sala de aula”, a SD teve o objetivo geral de desenvolver nos alunos do 7º ano do EF a capacidade de produzir cartas pessoais, compreendendo desde suas finalidades e usos sociais, até sua forma composicional e estilo e, desse modo, desenvolver também o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita de textos de gêneros variados. Os objetivos específicos foram: produzir textos coerentes e coesos no formato de carta; identificar as características e a estrutura do gênero carta pessoal; utilizar linguagem adequada ao destinatário e à situação comunicativa; estimular a troca de correspondências entre alunos da turma e com outras instituições; valorizar a escrita como meio de comunicação e expressão pessoal; integrar os bolsistas de graduação ao processo de mediação da aprendizagem; reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão; e fazer uso consciente e reflexivo da norma padrão em situações de fala e escrita nas quais ela é requerida.

Barbosa *et al.* (2019, p. 190) afirmam que: “A escrita de cartas é uma tradição milenar [...]”, o que evidencia não só a importância que essa prática teve nas sociedades ao longo da História, mas também a presença dela ainda nos dias atuais, resistindo ao tempo. Desde a Antiguidade, as pessoas utilizam as cartas para transmitir mensagens, registrar acontecimentos e expressar sentimentos à distância. Com o passar do tempo, especialmente entre os séculos XVIII e XIX, a carta se consolidou como o principal meio de comunicação pessoal, permitindo que pessoas de diferentes lugares compartilhassem notícias, afetos e reflexões. Esse fato encontra respaldo em Barbosa *et al.* (2019, p. 192), segundo os quais a carta pessoal:





[...] tal qual é conhecida hoje, assumiu suas feições no decurso do tempo, até ter seu uso difundido no século XVIII em Portugal e no século XIX no Brasil. No caso brasileiro, essa tradição possivelmente teve grande funcionalidade também no século XX, pelo menos em áreas onde os aparatos tecnológicos tardaram a chegar.

Diante disso, é inegável a importância que a carta teve no dia a dia dos sujeitos das sociedades passadas, cumprindo uma função comunicativa fundamental, pois, no contexto anterior à Era Digital, as tecnologias da informação (como computadores, celulares, televisores, etc.) e o fenômeno da hiperconectividade ainda não existiam.

Atualmente, o gênero carta é abordado em sala de aula com outros significados pelos professores, além de os estudantes possuírem uma visão totalmente distinta sobre essa prática de escrita se compararmos com as perspectivas em vigor em outras épocas, de modo que eles dão pouco valor, pois não é um gênero que usam com frequência.

Essas mudanças podem ser explicadas através do desenvolvimento dos meios de comunicação, especialmente ao longo do século XX, que mudou radicalmente a forma como o ser humano interage com o outro.

Assim, a prática de escrever cartas foi se tornando cada vez menos presente no sentido da carta escrita em suportes físicos, como o papel e os envelopes nos quais era colocada. Ela ganhou novas feições através de meios digitais, como é o caso da carta do leitor nos jornais online, e do e-mail, meio de comunicação digital que permite o envio e o recebimento de mensagens através da internet. Este último, embora adaptado ao ambiente virtual, preservou o conteúdo e a função principal da carta tradicional. O e-mail pode ser considerado uma evolução digital da carta por conservar, em partes, sua essência comunicativa, mas assume características próprias do meio eletrônico. É intensamente produzido no cenário contemporâneo, o que implica dizer que a carta ainda é, de certo modo, bastante utilizada (Marcotulio, 2008 *apud* Barbosa *et al.*, 2019).

É justamente devido à importância que a carta ainda tem e à própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que prescreve o trabalho com práticas de linguagem diversificadas no ensino fundamental (Brasil, 2018), que realizamos esse projeto, buscando resgatar a prática da escrita e da correspondência de cartas como uma forma de comunicação significativa,



pois que um gênero de efetiva existência social, e como meio para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.

## **2 METODOLOGIA**

A SD desenvolvida com os alunos do 7º ano do EF pautou-se na proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), utilizada para o ensino da língua por meio da ênfase em gêneros textuais. Nessa perspectiva, a SD é entendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96).

Seguindo as etapas preconizadas no modelo citado, realizamos atividades de ensino-aprendizagem em uma ordem planejada e progressiva, com começo, meio e fim, voltadas para o desenvolvimento de competências específicas. O foco da SD foi a produção textual, visto que o principal objetivo era a produção de cartas pessoais. Porém, conjuntamente, foi trabalhada a habilidade de leitura, por meio da leitura não somente das próprias cartas, mas também das dos colegas de classe.

As etapas da SD foram as seguintes: realizar momentos de socialização entre os alunos para gerar temas motivadores para a construção da carta pessoal, inclusive em um café da manhã temático; produzir uma carta pessoal; explorar os elementos que compõe o gênero carta; ler e analisar diferentes tipos de cartas (cartas pessoais, cartas do leitor, cartas abertas, cartas formais etc.); discutir em grupo sobre temas para escrita de cartas; realizar oficinas de escrita de cartas com apoio dos bolsistas (revisão, estruturação, estilo); trocar cartas entre alunos da turma; ler cartas produzidas; reescrever cartas corrigidas pelos pibidianos; realizar roda de conversa: diálogo para troca de experiência sobre os momentos que geraram a produção das cartas pessoais (pibidianos e alunos); confeccionar painel para exposição das cartas pessoais selecionadas; entregar as cartas a seus destinatários (quando possível), analisar as cartas produzidas para verificar a evolução dos alunos. Os materiais e instrumentos planejados foram: folhas de papel ofício, para a escrita das cartas e produção dos envelopes, canetinhas, para decorar os envelopes das cartas, datashow, notebook, pincel de quadro branco e quadro branco, para as aulas expositivas.



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O planejamento da SD foi iniciado em julho de 2025, com a solicitação da professora supervisora de uma enquête, junto aos pibidianos, para decidir qual seria o gênero textual trabalhado durante o 2º semestre letivo com as turmas de 7º anos. Importante destacar que o foco no 2º semestre deveria ser o desenvolvimento de projetos que enfocassem a produção textual, uma vez que, durante o 1º semestre do mesmo ano, a ênfase havia sido dada às práticas de leitura. As opções de gêneros textuais eram as seguintes: carta, histórias em quadrinhos (HQ), notícia, fábula, lenda, conto e crônica. Por voto da maioria dos bolsistas, foi aprovado o gênero carta, e sua escolha pode ser explicada por Teixeira (2011, p. 2149), ao dizer que: “A escolha do gênero textual carta deve-se ao fato do mesmo estar presente na grande maioria das práticas sociais [...]”. Assim, a professora supervisora montou o plano de trabalho que guiou as ações ao longo dos meses de agosto a novembro de 2025.

A aplicação da SD começou em agosto, com a realização de um café da manhã com os alunos, utilizado como tema gerador para a escrita da primeira carta pessoal. Essa etapa buscou promover um ambiente acolhedor e motivador para o início das produções textuais. Dentro da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa primeira produção configurou-se como a produção inicial, sendo solicitada com a finalidade de identificar o conhecimento prévio dos alunos quanto a esse gênero. A partir disso, foi avaliado se os alunos conheciam a estrutura composicional de uma carta e se eram capazes de organizar as ideias na escrita, além de observar aspectos ortográficos que demandam maior atenção. Fiorin (2011, n.p.) explica o conceito de estrutura composicional, além de exemplificar sua importância no gênero carta, respectivamente, ao afirmar que:

[...] é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. Por exemplo, sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução, para que os dêiticos usados possam ser compreendidos. É por isso que as cartas trazem a indicação do local e da data em que foram escritas e o nome de quem escreve e da pessoa para quem se escreve [...]



Os resultados evidenciaram uma lacuna significativa no conhecimento do gênero, com produções que, em sua maioria, não se estruturaram da maneira esperada, e revelaram dificuldades quanto ao uso dos mecanismos gramaticais e à exposição de ideias.

Em vista disso, no mês de setembro, os alunos assistiram a uma aula expositiva sobre o gênero carta na qual lhes foram apresentados seus tipos e subtipos, os níveis de linguagem possíveis (formal e informal), sua função comunicativa, bem como seus elementos constituintes. Essa aula esteve em consonância com o que propõe Teixeira (2011, p. 2150), ao expor uma das possibilidades de trabalho com a carta: “[...] ao apresentar este gênero ao aluno, podemos analisar os itens que compõem a estrutura da carta [...]”. A partir dessa abordagem, os estudantes realizaram a reescrita das cartas pessoais da primeira produção, com acompanhamento e orientações dos bolsistas. Em seguida, foi solicitada uma nova produção de carta pessoal, dessa vez com destinatário e tema de livre escolha. Após a entrega, foi realizada a correção, observando se os alunos haviam empregado a estrutura estudada na aula sobre o gênero, além de avaliar os aspectos ortográficos e gramaticais. Os resultados indicaram avanços significativos, uma vez que a maioria dos alunos empregou adequadamente a estrutura de carta trabalhada em sala de aula.

**Figura 01.** Aula expositiva sobre o gênero carta.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.



Figura 02. Reescrita de cartas pessoais.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

No início do mês de outubro, foi realizada uma roda de conversa com a participação dos alunos, bolsistas e a professora supervisora, na qual todos compartilharam suas experiências com o gênero carta, discutindo sobre como esse gênero era percebido em diferentes épocas, além do debate se a carta é um item obsoleto ou não nos dias atuais, qual a importância dela, entre outras questões. Durante o encontro, houve a socialização de opiniões distintas, uma vez que, para grande parte dos alunos (nascidos no início da década de 2010 e, conseqüentemente, inseridos totalmente em um mundo hiperconectado) a experiência de escrever cartas era pouco significativa, sem vínculos afetivos com essa prática.

Essa troca de experiências mostrou-se fundamental, pois o momento também foi propício para que explicações acerca do objetivo da SD fossem compartilhadas com os alunos que, em sua maioria, não conseguiam relacionar o ensino do gênero carta com a realidade contemporânea. Além disso, também foi comentado o fato do gênero carta não ter desaparecido, mas foi adaptado ao contexto atual, ganhando uma nova roupagem: o e-mail (Barbosa *et al.*, 2018).

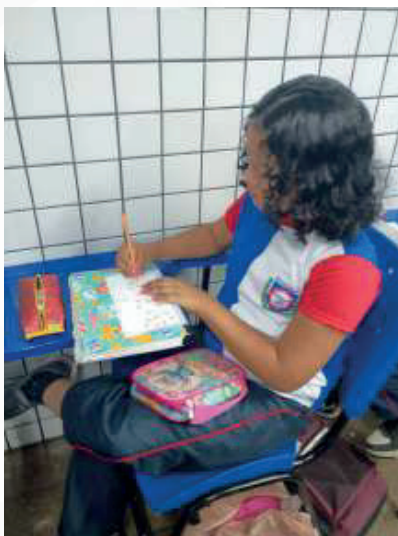
Em seguida, foi solicitada uma carta oral em uma das aulas, na qual os alunos narraram um acontecimento de suas vidas a um colega. Essa atividade, além de estimular a capacidade de exposição de ideias, permitiu





observar se os estudantes empregavam a estrutura do gênero ensinada anteriormente. Muitos apresentaram dificuldades em elaborar e socializar um pensamento, limitando-se a poucas palavras e não utilizando sentenças complexas. Formulou-se, então, a hipótese de que a dificuldade não estava na elaboração das ideias em si, mas na socialização delas, pois muitos demonstravam insegurança ao se expressar em público. Posteriormente, foi realizada uma oficina de produção de envelopes de cartas, acompanhada pelos bolsistas. Nessa atividade, os alunos tiveram a oportunidade de se expressar artisticamente, decorando esses envelopes de forma livre e criativa.

**Figura 03.** Aluna confeccionando envelope de carta.



**Fonte:** Acervo pessoal, 2025.

Ainda durante o mês de outubro, foram realizadas duas oficinas, voltadas a dois subtipos do gênero carta: a carta ao professor (em referência ao Dia do Professor, celebrado poucos dias após essa atividade), em que os alunos precisaram escrever uma carta para algum professor da escola, e a carta de reclamação. Os bolsistas ficaram responsáveis pela elaboração e apresentação dos slides, nos quais explicaram as características de cada subtipo, seus propósitos comunicativos, modelos existentes, bem como o nível de formalidade e o tipo de linguagem adequados a cada um. Após as explicações, as produções desses dois subtipos foram solicitadas. Em seguida,



as cartas foram corrigidas e devolvidas aos alunos para reescrita e, assim, entregues aos professores em um momento simbólico.

**Figura 04.** Oficina sobre carta ao professor.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

**Figura 05.** Entrega das cartas aos professores em comemoração ao Dia do Professor.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.



No final do mês de outubro, foi solicitado aos alunos o último subtipo de carta do projeto: a carta de agradecimento, na qual eles deveriam expressar gratidão ao destinatário da carta por algum motivo. Recomendou-se que seguissem a estrutura padrão já trabalhada anteriormente em sala de aula. Essa etapa representou a última produção textual da SD, encerrando as atividades relacionadas aos tipos e subtipos do gênero carta.

No mês de novembro, iniciou-se a correção das cartas de agradecimento que seriam utilizadas na culminância do projeto, prevista para ocorrer na segunda semana do mês. Após uma seleção das cartas mais representativas, com base em critérios linguísticos como coesão e coerência, os alunos dos 7º anos confeccionaram um painel de cartas, cujo propósito era expor os resultados alcançados ao longo das atividades do projeto. Com a montagem finalizada, realizou-se a culminância do projeto, ocasião em que o painel foi exposto nas dependências da escola, permitindo que alunos, a coordenadora de área, os professores e demais funcionários da Escola Municipal Vicente de Paula conhecessem e valorizassem os esforços desenvolvidos pelos bolsistas do PIBID durante o segundo semestre letivo de 2025.

**Figura 06.** Evento final: exposição dos resultados do projeto do 2º semestre de 2025.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado que, ao final do projeto, os alunos apresentaram uma grande evolução tanto no desenvolvimento de sua escrita quanto na capacidade de expressão de ideias de forma coesa e coerente, respeitando a estrutura composicional e a forma do gênero carta, devido à quantidade de cartas produzidas por ele. Os discentes, em sua maioria, nunca haviam tido contato com o gênero carta e seus subtipos, então o projeto proporcionou a expansão do repertório de gêneros deles. Além desses pontos, pode-se perceber a valorização do processo de reescrita do texto por parte dos alunos, pois, a cada vez que reescreviam, lhes era dada a oportunidade de melhorar a sua produção.

## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - código de financiamento 001, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Agradecemos também aos pibidianos, que ajudaram no desenvolvimento do projeto, pois sem eles a realização dele não seria possível.

## 6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. M. O.; E SANTOS, E. S.; BRITO, R. C.; CARNEIRO, Z. de O. N.;

LACERDA, M. F. de O. Gênero textual carta e ensino: considerações sobre a tradição Epistolar. *A Cor das Letras*, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 189–200, 2019. DOI: 10.13102/cl.v19i3.2043. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/2043>. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.Pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.Pdf). Acesso em: 03 fev. 2026.



DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 95-128.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. *In*: FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/39629442/\\_Jos%C3%A9\\_Luiz\\_Fiorin\\_Introdu%C3%A7%C3%A3o\\_ao\\_Pensamento\\_de\\_z\\_lib\\_org\\_](https://www.academia.edu/39629442/_Jos%C3%A9_Luiz_Fiorin_Introdu%C3%A7%C3%A3o_ao_Pensamento_de_z_lib_org_). Acesso em: 03 fev. 2026.

TEIXEIRA, C. R.. O ensino do gênero textual carta nas aulas de língua materna. *In*: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 15., 2011, Rio de Janeiro. **Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, 2011, p. 2149-2160. Disponível em: <https://share.google/HhOAEebBEHUnnGZ8J>. Acesso em: 03 fev. 2026.





## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM LITERATURA INFANTIL

MORAIS, Maisa de Melo<sup>1</sup>

SANTOS, Neusa Teresinha Rocha dos<sup>2</sup>

**Resumo:** A alfabetização e o letramento constituem processos essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando aos estudantes compreender, interpretar e produzir textos, além de participar ativamente das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Nesse contexto, a literatura infantil destaca-se como importante recurso pedagógico, e este trabalho tem como objetivo refletir sobre práticas pedagógicas que a utilizam no processo de alfabetização e letramento. A metodologia caracterizou-se como um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado em uma escola da rede municipal de ensino, com atividades de leitura, contação de histórias e diálogo sobre as narrativas. Observou-se maior envolvimento dos estudantes, participação ativa nas propostas e interesse pelas histórias apresentadas, evidenciando ampliação do interesse pela leitura, desenvolvimento da oralidade e da interpretação textual, além do fortalecimento das interações entre os alunos. Conclui-se que o uso da literatura infantil no contexto escolar contribui significativamente para o processo de alfabetização e para a formação de leitores críticos e participativos.

**Palavras-chave:** literatura infantil; formação leitora; alfabetização; prática pedagógica ;letramento.

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica, Bolsista PIBID, IFRO, Campus Zona Norte, maisamelomoraes@gmail.com

2 Doutora em Educação, Coordenadora de Área do PIBID, IFRO, Campus Zona Norte, neusa.santos@ifro.edu.br



## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esses processos são essenciais para que os estudantes possam compreender, interpretar e produzir textos, além de participar de forma ativa das diferentes práticas sociais que envolvem a linguagem escrita.

Nesse sentido, Soares (2017) e Kleiman (2005), destacam que a aprendizagem da leitura e da escrita não se restringe à decodificação de símbolos, mas envolve a inserção do sujeito em práticas sociais letradas, nas quais o uso da linguagem escrita adquire sentido e função no cotidiano (Soares, 2017; Kleiman, 2005).

No contexto educacional, torna-se necessário que o processo de alfabetização esteja articulado a práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do letramento, permitindo que os alunos compreendam a função social da linguagem escrita.

Dessa forma, o trabalho com diferentes gêneros textuais no ambiente escolar contribui para ampliar o repertório linguístico dos estudantes e para estimular o interesse pela leitura. Entre esses gêneros, a literatura infantil destaca-se como um recurso pedagógico relevante, pois possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade de interpretação, além de favorecer a construção de significados a partir das narrativas.

De acordo com Soares (2017), alfabetizar vai além da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, envolvendo também a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita. A autora destaca que alfabetização e letramento devem ocorrer de forma integrada, possibilitando que os estudantes compreendam e utilizem a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais (Soares, 2017).

Vygotsky (1998), aponta que o processo de aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das mediações realizadas no ambiente educativo. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído coletivamente, sendo fundamental o papel do professor como mediador das experiências de aprendizagem, estimulando a participação ativa dos estudantes e promovendo situações que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e social (Vygotsky, 1998).



A literatura infantil, quando utilizada de forma intencional no processo de ensino e aprendizagem, pode contribuir significativamente para a formação de leitores e para o fortalecimento das habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento. Por meio das narrativas, as crianças entram em contato com diferentes formas de expressão, ampliam seu vocabulário e desenvolvem a capacidade de interpretar e atribuir sentidos aos textos.

Além disso, a leitura literária possibilita que os estudantes estabeleçam relações entre as histórias e suas próprias experiências, favorecendo a construção de conhecimentos de maneira significativa.

Nesse contexto, programas de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, desempenham um papel importante na aproximação entre universidade e escola básica.

Por meio dessas iniciativas, os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas no ambiente escolar, refletindo sobre práticas educativas e desenvolvendo estratégias de ensino que contribuam para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre práticas pedagógicas que utilizam a literatura infantil como instrumento de apoio no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

## **METODOLOGIA**

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho Zona Norte.

O PIBID constitui uma importante política pública de formação inicial docente, pois possibilita a inserção de licenciandos no cotidiano da escola básica, favorecendo a articulação entre teoria e prática no processo de formação de professores.

As atividades foram realizadas em uma escola da rede municipal de ensino do município de Porto Velho, Rondônia, com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.



As práticas pedagógicas foram planejadas e desenvolvidas no âmbito das ações do PIBID, com acompanhamento da professora supervisora da escola e orientação da coordenação do programa, que busca contribuir para o fortalecimento das práticas de alfabetização e incentivo à leitura no contexto escolar.

Durante o desenvolvimento das atividades, foram realizados momentos de leitura de literatura infantil, contação de histórias e mediação de leitura, com o objetivo de proporcionar aos estudantes o contato com diferentes narrativas e estimular o interesse pela leitura.

Após os momentos de leitura, foram promovidas rodas de conversa, nas quais os alunos puderam compartilhar suas impressões sobre as histórias, expressar suas opiniões e relacionar os acontecimentos das narrativas com suas experiências do cotidiano. Esses momentos visam favorecer o desenvolvimento da oralidade, da escuta e da interação entre os estudantes.

Além das discussões sobre as histórias, também foram desenvolvidas atividades de interpretação e reflexão, na busca por estimular a compreensão das narrativas trabalhadas em sala de aula. Nesse processo, procurou-se valorizar a participação ativa dos alunos, incentivando-os a construir significados a partir dos textos apresentados.

Como estratégia complementar ao processo de mediação da leitura, foram utilizadas atividades lúdicas após os momentos de contação de histórias. Entre essas atividades, destacaram-se a realização de desenhos, pinturas e produções artísticas relacionadas às narrativas trabalhadas. Essas práticas tiveram como objetivo favorecer a expressão da criatividade das crianças e contribuir para a melhor compreensão e fixação das histórias apresentadas.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As atividades desenvolvidas evidenciaram a relevância da literatura infantil como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, conforme destacam Cosson (2014) e Soares (2017), a literatura no contexto escolar contribui para a formação do leitor, favorecendo práticas significativas de leitura e ampliando as possibilidades de interação com a linguagem escrita (Cosson, 2014; Soares, 2017).



Durante os momentos de leitura e contação de histórias, foi possível observar maior envolvimento e participação dos estudantes nas atividades propostas. As crianças demonstraram curiosidade em relação às narrativas apresentadas, manifestando interesse em ouvir as histórias e em interagir com os personagens e acontecimentos presentes nos textos.

Ao longo das práticas pedagógicas, percebeu-se que os momentos de leitura compartilhada contribuíram para despertar o interesse dos alunos pela linguagem escrita, favorecendo a aproximação das crianças com o universo da leitura. A escuta atenta das histórias possibilitou o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade de compreensão textual, aspectos essenciais para o processo de alfabetização.

A leitura literária na escola desempenha papel fundamental no desenvolvimento das capacidades interpretativas e imaginativas das crianças, contribuindo para sua formação como leitoras (Colomer, 2007).

Além disso, o contato com narrativas literárias favoreceu o reconhecimento de diferentes estruturas textuais e ampliou o repertório cultural dos estudantes.

Conforme aponta Kleiman (2005), o trabalho com diferentes gêneros textuais possibilita a ampliação das competências discursivas dos alunos, inserindo-os em diversas práticas sociais de leitura e escrita (Kleiman, 2005).

Outro aspecto significativo observado durante as atividades foi a realização de rodas de conversa após os momentos de leitura. Esses espaços de diálogo mostraram-se importantes para incentivar a participação dos alunos, permitindo que expressassem suas opiniões, levantassem hipóteses sobre os acontecimentos das histórias e estabelecessem relações entre as narrativas e situações do cotidiano.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo o diálogo um elemento essencial para a construção do conhecimento (Vygotsky, 1998).

Dessa forma, os estudantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas percepções e experiências, o que contribuiu para o desenvolvimento da oralidade, da argumentação e da interação social.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2003) destaca que a linguagem se constitui no diálogo, sendo fundamental para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e sociais dos sujeitos (Bakhtin, 2003).





Durante as discussões realizadas em sala de aula, observou-se que muitos estudantes passaram a demonstrar maior segurança ao expressar suas ideias e interpretações sobre os textos apresentados. Esse processo contribuiu para a construção coletiva do conhecimento, uma vez que os alunos puderam aprender não apenas por meio da leitura mediada pelo professor, mas também através das trocas de experiências e reflexões realizadas com os colegas.

Outro elemento relevante observado no desenvolvimento das atividades foi a utilização de estratégias lúdicas após os momentos de leitura, como a realização de desenhos, pinturas e produções artísticas relacionadas às histórias trabalhadas.

**Figura 1** -Produção dos estudantes após atividade de leitura e interpretação da história.



Fonte: Arquivo próprio, 2025.

Essas atividades permitiram que as crianças representassem personagens, cenários e acontecimentos das narrativas por meio da linguagem visual, favorecendo a compreensão dos textos e estimulando a criatividade. Além disso, essas práticas contribuíram para reforçar a fixação do conteúdo trabalhado, permitindo que os alunos reinterpretassem as histórias de forma livre e expressiva.

Nesse processo, também foi possível perceber a ampliação do repertório linguístico das crianças, uma vez que o contato frequente com diferentes textos e narrativas possibilitou o aprendizado de novas palavras, expressões e formas de organização da linguagem. Esse contato constante com a



literatura infantil contribui para fortalecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, aspectos fundamentais para o processo de alfabetização e letramento.

De acordo com Freire (1996), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, ao relacionar as narrativas literárias com vivências do cotidiano, os alunos conseguem atribuir sentido ao que leem e compreendem de forma mais significativa os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Além disso, o trabalho com a literatura infantil também favorece a construção de práticas de leitura mais significativas no contexto escolar, uma vez que os textos literários despertam o interesse das crianças e possibilitam diferentes formas de interpretação e reflexão. Dessa maneira, o professor assume um papel fundamental como mediador desse processo, incentivando o diálogo, a participação e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Conforme afirma Candido (2004), a literatura possui função humanizadora, contribuindo para a formação crítica e sensível dos indivíduos.

Nesse sentido, a utilização da literatura infantil no ambiente escolar mostrou-se uma estratégia pedagógica eficaz para estimular o interesse pela leitura e fortalecer o processo de alfabetização e letramento. As práticas desenvolvidas demonstraram que o contato frequente com textos literários contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade de interpretação das crianças, além de favorecer a formação de leitores mais críticos, participativos e reflexivos.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência desenvolvida evidenciou que a utilização da literatura infantil no contexto escolar contribui de forma significativa para o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal constatação reforça a compreensão de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer de maneira articulada às práticas sociais.

As atividades realizadas possibilitaram momentos de interação, participação e diálogo entre os estudantes, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e significativo. Durante o



desenvolvimento das práticas pedagógicas, observou-se que o contato com as narrativas literárias despertou o interesse das crianças pela leitura, estimulando sua curiosidade e incentivando a participação ativa nas atividades propostas.

Além disso, os momentos de leitura e contação de histórias contribuíram de maneira relevante para o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de expressão dos estudantes. As rodas de conversa realizadas após as leituras possibilitaram que os alunos compartilhassem suas ideias, opiniões e interpretações sobre as histórias trabalhadas, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto importante observado ao longo da experiência foi a ampliação do interesse dos estudantes pela leitura e pela escuta de histórias. A literatura infantil, ao apresentar narrativas envolventes e personagens que despertam a imaginação, torna-se um importante instrumento pedagógico capaz de aproximar os alunos do universo da leitura e da escrita. Nesse sentido, conforme aponta Antônio Candido, a literatura exerce uma função humanizadora, contribuindo para a formação crítica e sensível dos sujeitos.

Também se destacou, durante o desenvolvimento das atividades, a utilização de estratégias lúdicas como complemento aos momentos de leitura, tais como a realização de desenhos, pinturas e produções artísticas relacionadas às histórias apresentadas. Essas atividades possibilitaram que os estudantes expressassem suas interpretações de maneira criativa, utilizando diferentes formas de linguagem para representar personagens, cenários e acontecimentos das narrativas. Além de estimular a imaginação e a criatividade, essas práticas contribuíram para reforçar a compreensão e a fixação das histórias trabalhadas.

Diante disso, destaca-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem o uso da literatura infantil como instrumento de aprendizagem no contexto escolar. Ao proporcionar momentos de leitura, diálogo, reflexão e expressão criativa, o professor contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais relacionadas ao processo de alfabetização e letramento, além de favorecer a formação de leitores mais críticos, participativos e autônomos.

Nesse sentido, experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBD) mostram-se fundamentais para a formação inicial de professores, uma vez que possibilitam



a vivência de práticas educativas no ambiente escolar e a reflexão crítica sobre metodologias que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, conclui-se que a inclusão da literatura infantil nas práticas pedagógicas dos anos iniciais constitui uma estratégia relevante para o fortalecimento do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação de sujeitos capazes de interagir de forma crítica, reflexiva e consciente com o mundo que os cerca. Além disso, favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da sensibilidade, ampliando o repertório cultural dos estudantes e fortalecendo vínculos afetivos com a leitura. Também promove a autonomia, a expressão de ideias e o respeito à diversidade de pensamentos, consolidando a escola como um espaço de construção de conhecimento significativo e de formação cidadã.

## 5 AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela oportunidade de vivenciar experiências formativas no contexto escolar, proporcionando a articulação entre teoria e prática e contribuindo significativamente para o desenvolvimento da prática pedagógica e para a formação inicial de professores.

Registramos também nosso reconhecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio institucional e pelo incentivo às ações de formação docente desenvolvidas por meio do programa.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.



COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

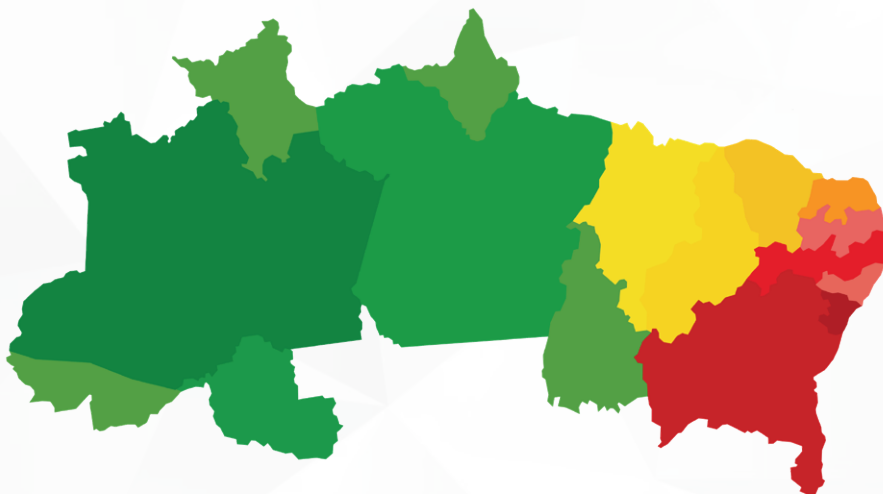




III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA



III CONENORT

**II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID**

**II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM  
EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA**

---

**Tema:**

PIBID em Movimento: Diversidade,  
Inovação e Resistência na  
Formação Docente

**ET 09:  
EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E  
POVOS ORIGINÁRIOS**

---



## A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA AFRICANA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

SANTOS, Perciliano<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo busca analisar a influência das línguas africanas na formação do português brasileiro, a partir de uma perspectiva da Sociolinguística Educacional e dos estudos sobre linguagem, cultura e educação. Considerando o processo histórico do tráfico transatlântico de africanos e a diversidade etnolinguística trazida ao Brasil, discute-se como o contato entre línguas africanas, o português europeu e línguas indígenas contribuiu para a constituição de traços linguísticos, culturais e identitários presentes na sociedade brasileira. A pesquisa de caráter quantitativo-qualitativo visou evidenciar que essa influência ultrapassou o nível lexical, alcançando aspectos fonéticos, prosódicos, discursivos e pragmáticos, além de que se manifestou fortemente na oralidade, na música e nas religiões de matriz africana dentro da realidade de uma turma do 6º ano do ensino fundamental II de uma escola pública no Amapá. Também foram discutidas as relações entre língua, preconceito linguístico e racismo estrutural, destacando como determinadas variedades influenciadas por matrizes africanas foram historicamente estigmatizadas mesmo estando presentes no cotidiano e sociedade. Por fim, o trabalho propõe reflexões sobre o papel da escola na valorização da diversidade linguística e na promoção de práticas pedagógicas decoloniais, alinhadas aos documentos oficiais e a uma educação linguística crítica e não

1 Graduando em Letras Português- Inglês pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada – NEPLA/UNIFAP(CNPQ). Monitor de Português para Estrangeiros no PECPL da UNIFAP. Bolsista do PIBID- Subprojeto Letras Inglês/ UNIFAP.



preconceituosa. Propõe ainda a necessidade de formação continuada e de utilização das línguas africanas em toda sua potencialidade.

**Palavras-chave:** sociolinguística educacional; pibid; língua portuguesa; linguística africana; culturabrasileira.

**Abstract:** This article seeks to analyze the influence of African languages on the formation of Brazilian Portuguese, from the perspective of Educational Sociolinguistics and studies on language, culture and power. Considering the historical process of the transatlantic trafficking of Africans and the ethno-linguistic diversity brought to Brazil, it is discussed how contact between African languages, European Portuguese and indigenous languages contributed to the constitution of linguistic, cultural and identity traits present in Brazilian society. Quantitative-qualitative research aims to demonstrate that this influence goes beyond the lexical level, reaching phonetic, prosodic, discursive and pragmatic aspects, in addition to manifesting itself strongly in orality, music and religions of African origin. The relationships between language, linguistic prejudice and structural racism were also discussed, highlighting how certain varieties influenced by African origins have been historically stigmatized. Finally, the work proposed reflections on the role of the school in valuing linguistic diversity and promoting decolonial pedagogical practices, aligned with the BNCC and a critical and non-prejudiced linguistic education.

**Keywords:** Educational sociolinguistics; pibid; portuguese language; brazilianculture



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a influência das línguas africanas na formação do português brasileiro, destacando os processos históricos, culturais e linguísticos que resultaram na constituição da língua como a conhecemos na atualidade. Partindo dos estudos da Sociolinguística Educacional e da Cultura Brasileira, com colaborações da Linguística Textual e da Descritiva, além dos estudos interculturais, busca-se compreender a língua como um fenômeno sócio-histórico e cultural, marcado pela colonização entre povos, pelas relações de poder e pelas dinâmicas interacionais que perpassam a sociedade brasileira no passado e ainda atualmente.

A presença africana no Brasil, resultante principalmente do tráfico transatlântico de pessoas africanas entre os séculos XVI e XIX, foi decisiva para a formação cultural do país. Diversos povos, falantes de diferentes línguas africanas, contribuíram de maneira significativa para o vocabulário, para a prosódia, para a oralidade e para as formas de expressão do português brasileiro. Essa herança linguística também se manifesta na música, na dança, na religiosidade, em várias práticas culturais e de ensino, ainda fortemente nas variedades linguísticas de todo tipo, muitas vezes estigmatizadas ao longo da história e nos próprios sistemas de ensino.

Imagem ilustrativa I.





Imagem ilustrativa II.



Nesse sentido, o estudo das contribuições africanas para a língua portuguesa no Brasil não se limita à dimensão lexical, mas envolve questões de identidade, resistência e enfrentamento do preconceito linguístico e racial que não deveriam ser silenciados nos sistemas de ensino. Ao relacionar língua e cultura, propõe-se uma reflexão sobre o papel das instituições de ensino, das práticas pedagógicas e dos docentes de língua portuguesa na valorização da diversidade linguística e na construção decolonial/contracolonial, alinhadas aos documentos educacionais como também não só conhecimento mas valores éticos dos alunos em formação.

Assim, ao articular esses fundamentos teóricos com a Sociolinguística este texto busca evidenciar que a língua portuguesa falada no ‘Brasil-Continental’ e de influência plurilinguística é resultado de múltiplas matrizes, entre as quais as línguas africanas ocupam lugar central, diante de tal relevância assim como possui as línguas indígenas, pois formam o tripé linguístico do nosso país desde o período dos descobrimentos..

## 2 METODOLOGIA

O projeto filia-se à Linguística Aplicada Indisciplinar/Crítica (MOITA LOPES, 2006), tem como configuração metodológica um caráter





qualitativo-interpretativista (GIL, 2008) e seu objeto de pesquisa foram 21 estudantes do ensino fundamental, séries finais.

Jogo fonte para os questionários.



À esses alunos da faixa etária de 12 anos, de ambos os sexos, foram aplicados os questionários com apenas duas perguntas:

**Questão 1** “Circule as palavras abaixo nas quais você sabe o significado.” – objetiva- objetivo metalinguístico.

DENGO XINXIM FAROFA QUIZUMBA FUZUÊ BANANA VATAPÁ GINGA  
DENGO FUBÁ DENDÊ ZOEIRA GANDAIA CANJICA MOCOTÓ MOQUECA



ACARAJÉ QUINDIM BAFAFÁ FUÁ BAGUNÇA CANGA MIÇANGA COCHILO  
BANZO XODÓ CAFUNÉ MARIMBONDO CAMUNDONGO MOLEQUE  
MUVUCA CUCA BUNDA GARAPA ABARÁ

Questão. 2 “Escolha uma palavra das quais você circulou acima e escreva uma frase da sua imaginação.”- dissertativa- objetivo epilinguístico.

### Formulário de pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

PIBID

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PESQUISA

DISCENTES: PERCILIANO GOMES/ GUSTAVO RAMOS

Nome:

Data:

Turma:

PERGUNTAS

1) Circule as palavras abaixo nas quais você sabe o significado.

DENGO XINXIM FAROFA QUIZUMBA FUZUÊ BANANA VATAPÁ GINGA DENGO FUBÁ DENDÊ ZOEIRA GANDAIA CANJICA MOCOTÔ MOQUECA ACARAJÉ QUINDIM BAFAFÁ FUÁ BAGUNÇA CANGA MIÇANGA COCHILO BANZO XODÓ CAFUNÉ MARIMBONDO CAMUNDONGO MOLEQUE MUVUCA CUCA BUNDA GARAPA ABARÁ

2) Agora, escolha uma palavra das que você circulou acima e escreva uma frase da sua imaginação.

MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

PIBID

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PESQUISA

DISCENTES: PERCILIANO GOMES/ GUSTAVO RAMOS

Nome:

Data:

Turma:

PERGUNTAS

1) Circule as palavras abaixo nas quais você sabe o significado.

DENGO XINXIM FAROFA QUIZUMBA FUZUÊ BANANA VATAPÁ GINGA DENGO FUBÁ DENDÊ ZOEIRA GANDAIA CANJICA MOCOTÔ MOQUECA ACARAJÉ QUINDIM BAFAFÁ FUÁ BAGUNÇA CANGA MIÇANGA COCHILO BANZO XODÓ CAFUNÉ MARIMBONDO CAMUNDONGO MOLEQUE MUVUCA CUCA BUNDA GARAPA ABARÁ

2) Agora, escolha uma palavra das que você circulou acima e escreva uma frase da sua imaginação.



### 3 RESULTADOS OBTIDOS

Os dados quantitativos obtidos trouxeram números muito aproximados, em que a maior ocorrência geral foi de 54% dentre as 35 palavras; a menor ocorrência geral foi de 2% dentre o mesmo número anterior. Finalizando em uma média das ocorrências gerais de 11% do total de 35 verbetes. Porém, [farofa], [vatapá] e [zoeira] atingiram 100%; [fuá] e [canga] ficaram em 4%.

#### Resposta exemplo I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
PIBID  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PESQUISA  
DISCENTES: PERCILIANO GOMES/ GUSTAVO RAMOS

Nome: Alvin Carlos Data: 05/12/2015 Turma: 6

PERGUNTAS

1) Circule as palavras abaixo nas quais você sabe o significado.

DENGO XINXIM FAROFA QUIZUMBA FUZUÉ BANANA VATAPÁ GINGA DENGO FUBÁ DENDÊ ZOEIRA  
GANDAIA CANJICA MOCOTÓ MOQUECA ACARAJÉ QUINDIM BAFafa FUÁ BAGUNÇA CANGA MIÇANGA  
COCHILLO BANZO XODÓ CAFUNÉ MARIMBONDO CAMUNDONGO MOLEQUE MUVUCA CUCA BUNDA  
GARAPA ABARÁ

2) Agora, escolha uma palavra das que você circulo acima e escreva uma frase da sua imaginação.

vatapá comida

#### Resposta- exemplo II.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
PIBID  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PESQUISA  
DISCENTES: PERCILIANO GOMES/ GUSTAVO RAMOS

Nome: Braga dos Santos Data: 05/12/2015 Turma: 6º E

PERGUNTAS

1) Circule as palavras abaixo nas quais você sabe o significado.

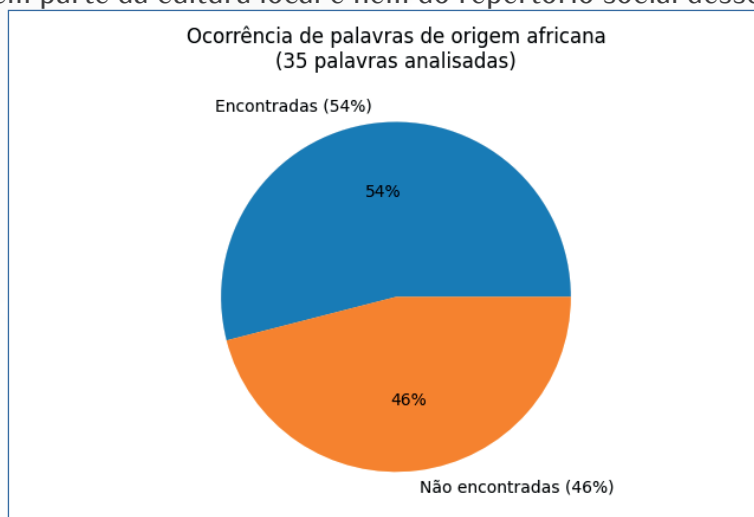
DENGO XINXIM FAROFA QUIZUMBA FUZUÉ BANANA VATAPÁ GINGA DENGO FUBÁ DENDÊ ZOEIRA  
GANDAIA CANJICA MOCOTÓ MOQUECA ACARAJÉ QUINDIM BAFafa FUÁ BAGUNÇA CANGA MIÇANGA  
COCHILLO BANZO XODÓ CAFUNÉ MARIMBONDO CAMUNDONGO MOLEQUE MUVUCA CUCA BUNDA  
GARAPA ABARÁ

2) Agora, escolha uma palavra das que você circulo acima e escreva uma frase da sua imaginação.

Vatapá, uma comida típica do Brasil



Perpassando os dados qualitativos, merecem atenção a falta de conhecimento enciclopédico, elevados erros gramaticais, falta de coesão e coerência, bem como fracas construções lexicais nas frases. Por fim, em um caso não se obteve o resultado esperado dentro de um comando simples, pois essa última ocorrência se deu de forma não assertiva, representando 4%. Um fato a ser refletido é sobre o total desconhecimento das palavras- xinxim, quizumba, ginga, moqueca, acarajé, quindim, bafafá, fuá, banzo e abará- é que não fazem parte da cultura local e nem do repertório social desses alunos.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que as línguas africanas exerceram papel fundamental na formação do português brasileiro, não apenas no vocabulário, mas também em aspectos estruturais, culturais e discursivos da língua seja no passado seja na contemporaneidade. Essa herança linguística está profundamente ligada à história da diáspora africana no Brasil que ainda continua e à contribuição dos povos africanos para a constituição da identidade nacional, ainda que por muito tempo tenha sido invisibilizada ou desvalorizada.

Compreender o português brasileiro como resultado do contato entre diferentes matrizes linguísticas implica reconhecer que a língua é atravessada por relações, desigualdade e resistência até mesmo dentro da sala de aula. Nesse contexto, podemos refletir sobre valores docentes ainda firmes na desatualização e na possibilidade de mais formação continuada.





Diante disso, torna-se essencial que a escola assuma um papel ativo na valorização da diversidade linguística e cultural, incorporando ao ensino de língua portuguesa abordagens que evidenciam as contribuições africanas e problematizam o racismo linguístico. Práticas pedagógicas decoloniais, contracoloniais aliadas a demais perspectivas críticas, alinhadas às diretrizes educacionais legais, podem contribuir para uma educação mais inclusiva, plural e socialmente comprometida, na qual a língua seja compreendida como patrimônio coletivo e espaço de construção de identidades.

Preciso é aderir esse tema à didática e ao ensino em sala de aula caminhando em um LETRAMENTO NEGRO/RACIAL.

## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal do Amapá e do Programa de Iniciação a Docência- PIBID.

## REFERÊNCIAS

EVARISTO, Jefferson. *Linguicídio Africano no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 2021, p. 7090

CASTRO, Yeda Pessoa de. Prefácio. In: MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Brasília: FUNAG, 2012, p. 15; 17–20; 21–22; 23–26.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Brasília: FUNAG, 2012, p. 14; 62–63; 67; 78–79; 89; 95.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. *Línguas africanas no Brasil*. Niterói: Gragoatá, 2005, p. 194; 199; 204–205; 209–210.

RIBAS, Carlos. **Yeda Pessoa de Castro: influência de línguas africanas no português do Brasil precisa ser mais estudada**. UFBA, 2022. Disponível em: [Yeda Pessoa de Castro: influência de línguas africanas no português do Brasil precisa ser mais estudada | Edgardigital - UFBA](#). Acesso em: [31 DE JAN. 2026]





## PLANIFICAÇÃO GEOMÉTRICA EM PERSPECTIVA ETNOMATEMÁTICA COM USO DE MATERIAIS REICLÁVEIS: ANÁLISE A PRIORI DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA NO PIBID-IFBA/EUNÁPOLIS

DOS SANTOS, Adriele Sipriano<sup>1</sup>

GOUVEIA JÚNIOR, Josaphat Ricardo Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** A planificação de figuras corresponde à representação bidimensional de sólidos geométricos, permitindo analisar as relações entre suas faces e propriedades. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar, a priori, uma Sequência Didática voltada à compreensão da relação entre sólidos geométricos e suas planificações, articulando elementos da arquitetura africana e da perspectiva etnomatemática. Para isso, foi realizada uma análise a priori de uma sequência didática, fundamentada na utilização de materiais recicláveis para a construção de modelos tridimensionais, mobilizando diferentes formas de representação e exploração geométrica. A análise a priori, sustentada em referenciais da Educação Matemática, permitiu identificar as potencialidades da sequência no desenvolvimento do raciocínio espacial, na ampliação das formas de visualização geométrica e na construção de compreensões conceituais sobre propriedades dos sólidos. Além disso, a proposta favorece a inserção de referências culturais africanas em uma perspectiva etnomatemática no ensino de matemática, contribuindo para o reconhecimento da matemática como produção humana plural e historicamente situada. Por fim, indicam-se implicações para a

1 Graduando em Licenciatura em Matemática, Bolsista ID do PIBID/IFBA Subprojeto Matemática, Instituto Federal da Bahia, *Campus* Eunápolis, [adriele.santos200117@gmail.com](mailto:adriele.santos200117@gmail.com).

2 Doutor em Ciências, Escola de Engenharia da USP, São Carlos. Professor do Instituto Federal da Bahia, *Campus* Eunápolis. Bolsista Coordenador de Área do PIBID/IFBA Subprojeto Matemática, Instituto Federal da Bahia, *Campus* Eunápolis, [josphat@ifba.edu.br](mailto:josphat@ifba.edu.br).



organização de práticas pedagógicas que integrem aspectos conceituais, culturais e formativos no ensino de geometria.

**Palavras-chave:** raciocínio espacial; ensino de geometria; etnomatemática; representação geométrica.

**Abstract:** The net representation of figures refers to the two-dimensional depiction of three-dimensional geometric solids, enabling the analysis of relationships among their faces and properties. In this context, the present study aims to conduct an a priori analysis of a Didactic Sequence designed to support the understanding of the relationship between geometric solids and their nets, articulating elements of African architecture and an ethnomathematical perspective. To this end, an a priori analysis of a didactic sequence was carried out, grounded in the use of recyclable materials for the construction of three-dimensional models, engaging multiple forms of representation and geometric exploration. The a priori analysis, supported by theoretical frameworks from Mathematics Education, allowed for identifying the potential of the sequence in fostering spatial reasoning, expanding modes of geometric visualization, and promoting the development of conceptual understandings related to the properties of solids. Furthermore, the proposal supports the incorporation of African cultural references within an ethnomathematical perspective in mathematics education, contributing to the recognition of mathematics as a plural and historically situated human endeavor. Finally, implications are outlined for the organization of pedagogical practices that integrate conceptual, cultural, and formative dimensions in the teaching of geometry.

**Keywords:** spatial reasoning; geometry education; ethnomathematics; geometric nets.



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Matemática tem sido historicamente influenciada pelo pensamento moderno colonial, no qual epistemologias eurocêntricas são apresentadas como as únicas formas legítimas de produção do conhecimento matemático. Nesse contexto, Nhampinga e Farias (2021) apontam que a Didática da Matemática, ao se basear predominantemente em epistemologias eurocêntricas, acaba desvalorizando e marginalizando outros saberes matemáticos. Tal cenário contribui para compreender os desafios enfrentados na implementação das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008). Ainda que os estudos de Menezes e Pio (2025) e Vasconcelos e Alves (2024) não abordem diretamente a Educação Matemática, as dificuldades por eles evidenciadas permitem inferir que tais desafios também podem se manifestar no ensino de matemática, especialmente no que se refere à formação docente e à incorporação de perspectivas culturais no currículo.

Vasconcelos e Alves (2024) afirmam que, mesmo após anos da promulgação dessas leis, “estamos longe de ter uma educação que lute de fato contra o racismo”, sendo necessário assumir uma postura antirracista para transformar as estruturas escolares marcadas pela exclusão. Segundo os autores, apenas uma educação comprometida com a prática dessas diretrizes poderá romper com os preconceitos históricos que ainda estruturam os currículos e marginalizam os saberes de povos indígenas e afro-brasileiros. Nesse contexto, práticas pedagógicas que valorizem essas epistemologias seguem enfrentando desafios políticos, institucionais e culturais, que comprometem a construção de uma escola realmente plural e democrática.

Nhampinga e Farias (2021) defendem que essa exclusão não é apenas um reflexo da prática docente, mas o resultado de uma estrutura curricular que opera sob lógica de dominação epistêmica. Assim, propõem que a atuação docente, especialmente na Educação Matemática, pode assumir um caráter de resistência, ao incorporar saberes historicamente silenciados e questionar a hegemonia do conhecimento eurocentrado. Para isso, é necessário reconhecer as marcas da colonialidade ainda presentes nas formas como o saber matemático é legitimado nas escolas.

Castro (2024) reforça essa discussão ao destacar que a articulação entre Etnomatemática e pensamento decolonial constitui uma via promissora



para a superação das hierarquias epistêmicas. Segundo o autor, essas abordagens, ao promoverem uma visão plural da Matemática, revelam a necessidade de reconstruir o ensino com base em práticas que valorizem os contextos culturais dos estudantes e rompam com a ideia de que apenas a Matemática ocidental é científica e válida.

Incorporar metodologias que reconheçam múltiplas formas de saber amplia as possibilidades de aprendizado e torna o ensino mais conectado à realidade dos estudantes. Como aponta D'Ambrosio (2005, p.46), a Etnomatemática se destaca ao integrar práticas matemáticas diversas, promovendo um ensino mais representativo. Diante dessa realidade, este estudo busca responder à seguinte questão: Como a abordagem etnomatemática, aliada ao uso de materiais recicláveis na construção de modelos, pode contribuir para o ensino da planificação de sólidos geométricos, promovendo a valorização da arquitetura africana e estimulando o desenvolvimento do raciocínio espacial dos estudantes?

Para responder a essa questão, propomos uma análise a priori de uma sequência didática (SD) voltada ao ensino da planificação de sólidos geométricos utilizando materiais recicláveis, fundamentada em referenciais teóricos que dialogam com a Etnomatemática e com perspectivas culturalmente situadas da Educação Matemática. Desenvolvida no âmbito do PIBID-IFBA, no subprojeto de Matemática do campus Eunápolis-BA, essa sequência didática foi analisada com base na Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS) de Duval (2012) e na Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Brousseau (2008), com o objetivo de antecipar desafios, estruturar estratégias de ensino e compreender seu potencial pedagógico.

A análise a priori possibilita identificar entraves, compreender as dificuldades dos alunos e propor caminhos pedagógicos mais ajustados ao cotidiano escolar. Para o futuro professor de Matemática, especialmente no contexto do PIBID, essa etapa favorece o desenvolvimento da autonomia e do olhar crítico diante do planejamento. Como destacam Castro e Carmo (2024), o professor não é apenas um executor de diretrizes previamente estabelecidas, mas “o protagonista de todo o processo que objetiva a aprendizagem”, sendo responsável por traduzir objetivos pedagógicos em ações coerentes com as necessidades dos estudantes.

Ao tomar a arquitetura africana como eixo articulador no ensino da geometria espacial, a sequência didática amplia o alcance formativo do



planejamento, promovendo um ensino matemático sensível ao contexto sociocultural dos estudantes. A Figura 01 ilustra esse movimento ao apresentar referências como as Pirâmides de Gizé, as cabanas do povo Zulu e a arte geométrica das casas do povo Ndebele. Essas imagens não apenas ilustram formas espaciais, mas incorporam saberes ancestrais e práticas culturais que foram historicamente marginalizadas nos currículos escolares. Ao mobilizar essas referências, a proposta didática aproxima o conteúdo matemático de realidades plurais, fortalecendo uma perspectiva etnomatemática e decolonial no ensino, além de oferecer ao futuro professor subsídios concretos para repensar a seleção e organização dos objetos de ensino em diálogo com a diversidade cultural.

**Figura 01. Geometria na Arquitetura Africana.**



**a) Pirâmides de Gizé.**



**b) Cabanas de Zulu.**



**c) Arte do Povo Ndebele.**

**Fonte:** a) Toda Matéria, 2025.<sup>3</sup> b) ArchDaily, 2024.<sup>4</sup> c) South Africa, 2025.<sup>5</sup>

Estruturada em três etapas – exploração teórica, planejamento didático e análise reflexiva –, a proposta fundamenta-se na Etnomatemática e no ensino de Geometria, incorporando o uso de materiais recicláveis como recurso didático. Este estudo dedica-se à construção teórica da sequência didática, permitindo ajustes antes de sua aplicação no contexto escolar. O Subprojeto Matemática/Eunápolis do PIBID-IFBA desempenha um papel essencial ao proporcionar um espaço para a experimentação de práticas pedagógicas inovadoras, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática na

3 Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/as-piramides-do-egito/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

4 Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/1012691/explorando-as-cabanas-vernaculaa-res-africanas-tecelagem-como-arquite-tura-social-e-bioclimatica>. Acesso em: 20 fev. 2025.

5 Disponível em: <https://www.southafrica.net/br/pt/travel/article/as-coloridas-vilas-ndeber-le-em-mpumalanga>. Acesso em: 20 fev. 2025.





formação de futuros professores. Ao propor uma abordagem que articula cultura e formação docente, este estudo reafirma o compromisso com uma Educação Matemática inclusiva, culturalmente referenciada e sintonizada com os desafios contemporâneos da escola pública.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PROPOSTA DIDÁTICA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórica, orientada por uma análise a priori de uma sequência didática. A investigação fundamenta-se na articulação entre a Teoria das Situações Didáticas (TSD), a Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS) e a Etnomatemática. Conforme apontam Fantinato e Freitas (2021), a Etnomatemática pode ser compreendida como um movimento de resistência e contra conduta, ao valorizar saberes historicamente marginalizados e questionar a universalização do conhecimento matemático. Tais referenciais orientam o processo analítico da sequência didática proposta, sendo mobilizados tanto como instrumentos analíticos quanto como dispositivos formativos que sustentam uma prática pedagógica sensível às realidades socioculturais dos estudantes.

A SD foi elaborada a partir das observações da prática docente do supervisor e da dinâmica da turma do 7º ano da Escola Municipal Maria de Lourdes Santos Silva, situada na zona rural de Eunápolis, no âmbito do subprojeto de Matemática/Eunápolis do PIBID-IFBA. Desenvolvida de forma colaborativa, a proposta organizou os estudantes em grupos de três ou quatro integrantes para explorar a construção de sólidos geométricos com materiais recicláveis, como papelão, caixas de leite, rolos de papel higiênico e tampas plásticas.

Além de abordar conceitos geométricos, a SD adota uma perspectiva decolonial, valorizando conhecimentos matemáticos historicamente marginalizados e relacionando sólidos geométricos à arquitetura africana, como as pirâmides do Egito, as cabanas Zulu e a arte Ndebele (ver figura 01). Fundamentada na TRRS (Duval, 2012) e na TSD (Brousseau, 2008), a atividade estrutura-se em situações de ação, formulação e validação, promovendo a transição entre diferentes registros de representações.



Ao articular essa perspectiva ao uso de materiais recicláveis, o ensino da Matemática amplia suas possibilidades de contextualização, estabelecendo relações com aspectos do cotidiano dos estudantes. A reutilização de caixas, tampas e rolos de papel contribui para a construção de modelos geométricos, ao mesmo tempo em que pode suscitar reflexões sobre o uso de recursos. Como afirma D'Ambrosio (2005, p. 60), o conhecimento é sempre produzido em resposta a problemas situados em contextos naturais, sociais e culturais. Nessa direção, o ensino se distancia de uma lógica neutra e universalizante, promovendo práticas contextualizadas e sensíveis às realidades socioculturais.

A sequência didática foi organizada em três etapas principais, conforme apresentado no Quadro 1. A primeira etapa envolve a introdução à geometria e à arquitetura africana, com a identificação de padrões geométricos em construções como pirâmides egípcias, cabanas Zulu e a arte Ndebele. A segunda etapa explora a planificação e construção de pirâmides, estimulando a transição entre representações tridimensionais e bidimensionais. Já a terceira etapa aborda a planificação do cilindro, associando-a às cabanas Zulu e finalizando com a pintura das construções baseando-se nos padrões geométricos da arte Ndebele.

**Quadro 1.** Proposta de SD - Planificação de figuras com materiais recicláveis em perspectiva culturalmente situada.

| Etapas da Sequência Didática                                                       | Atividades Propostas                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Aula 1:</b><br><b>Introdução à Geometria e à</b><br><b>Arquitetura Africana</b> | <b>Exploração</b> de construções africanas, como as pirâmides do Egito, cabanas Zulu e arte Ndebele. Identificação das figuras geométricas presentes nessas estruturas. Atividade prática de esboço das formas geométricas observadas.                                                                      |
| <b>Aula 2:</b><br><b>Planificação e Exploração de</b><br><b>Pirâmides</b>          | <b>Estudo</b> da planificação das pirâmides egípcias e núbias. Análise dos polígonos que compõem a planificação. Construção de modelos tridimensionais de pirâmides com materiais recicláveis.                                                                                                              |
| <b>Aula 3:</b><br><b>Cabanas Zulu e Cilindro</b>                                   | <b>Análise</b> das cabanas Zulu e sua relação com cilindros. <b>Visualização</b> e planificação do cilindro. Construção prática de cilindros com materiais recicláveis. Introdução à arte Ndebele e seus padrões geométricos. Finalização das construções com a aplicação de padrões geométricos africanos. |

Fonte: De autoria própria.



### **3 ANÁLISE A PRIORI DA SD: POTENCIALIDADES NO ENSINO DE GEOMETRIA**

A partir dessa organização, a análise a priori permite identificar as potencialidades da sequência didática no ensino de geometria. A aprendizagem matemática se fortalece quando os estudantes são inseridos em situações problematizadoras que os desafiam a tomar decisões, formular hipóteses e construir conhecimentos a partir da interação com o meio. Segundo Brousseau (2008, p. 86), “o ato de ensinar em si mesmo exige um compromisso pessoal intenso por parte do professor, compromisso esse que só se sustenta se for renovado”. Assim, a organização da SD incentiva a participação ativa dos estudantes, desafiando-os a testar hipóteses, registrar observações e validar conhecimentos. Na ação, a atividade mobiliza a manipulação de materiais e a exploração de possibilidades de planificação; na formulação, favorece o registro de observações e relacionam conceitos geométricos; e, na validação, comparam soluções e discutem relações matemáticas.

A mobilização de diversos registros de representação é apresentada como um aspecto fundamental na proposta. Conforme Duval (2012), as dificuldades no ensino da matemática frequentemente não estão nos conceitos em si, mas na conversão entre registros semióticos, como numérico, algébrico e figural. O uso de materiais recicláveis permite que os estudantes alternem entre representações bidimensionais e tridimensionais, aprofundando a compreensão dos sólidos geométricos e suas planificações. Dessa forma, a SD busca tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível, incentivando a experimentação e a reflexão sobre os conceitos matemáticos.

Além da dimensão pedagógica, o uso de materiais recicláveis na sequência didática amplia as possibilidades de contextualização do ensino de matemática. O reaproveitamento de caixas, rolos de papel e tampas plásticas contribui para a construção de modelos geométricos, podendo também suscitar reflexões sobre o uso de recursos no cotidiano. Ao associar conceitos matemáticos a essas práticas, a proposta favorece o desenvolvimento de habilidades e amplia as possibilidades de articulação entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes. Dessa forma, a proposta não se restringe a um ensino neutro, mas fomenta práticas pedagógicas alinhadas à realidade dos estudantes e à ressignificação de sua visão de mundo. Como destaca



D'Ambrosio (2005, p. 60), “o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural”. Além disso, a abordagem adota uma perspectiva decolonial, questionando a hegemonia eurocêntrica no ensino da matemática e valorizando saberes historicamente marginalizados.

Na primeira etapa, antecipam-se entraves relacionados ao reconhecimento e à interpretação de padrões geométricos presentes na arquitetura africana, especialmente no que se refere à conversão entre os objetos tridimensionais e suas representações no registro figural. Propõe-se a análise de registros figurais da arquitetura africana, como as cabanas Zulu, as pirâmides do Egito e a arte Ndebele, com o objetivo de identificar padrões geométricos nessas construções e relacioná-los aos objetos matemáticos estudados. Essa etapa organiza-se a partir da tarefa T1 que tem o seguinte enunciado: “Observe as imagens disponibilizadas e represente, em uma folha em branco, as figuras geométricas identificadas nas construções apresentadas”.

Nessa fase inicial, evidenciam-se dificuldades na relação entre as formas geométricas presentes nas construções e os objetos matemáticos correspondentes, como pirâmides e cilindros. A conversão dos objetos matemáticos para o registro figural, conforme discutido por Duval (2012), representa um dos principais desafios nesse processo, visto que exige a percepção das relações espaciais entre os sólidos e suas planificações.

A observação dessas estruturas exige a identificação e representação das figuras geométricas em uma folha A4, configurando um tratamento no registro figural. Além disso, podem emergir dúvidas e inseguranças durante as discussões em grupo, mobilizando o que Duval (2012) denomina registro materno, no qual são compartilhadas compreensões iniciais antes de uma formalização matemática mais estruturada. Esse primeiro momento possibilita uma melhor compreensão da fase de ação, na qual o estudante tem o primeiro contato com objetos matemáticos visíveis e manipuláveis ou com conceitos mediados pelos registros figurais e maternos, inseridos em um contexto cultural, como propõe a Etnomatemática.

Na segunda etapa, evidenciam-se potencialidades relacionadas à articulação entre a construção de modelos tridimensionais e a compreensão das relações entre sólidos geométricos e suas planificações, favorecendo a mobilização de diferentes registros de representação. A atividade consiste na criação de maquetes de pirâmides a partir de materiais recicláveis. A



tarefa T2 tem o seguinte enunciado: “A partir dos materiais recicláveis disponibilizados, monte uma maquete com formato de pirâmide semelhante às pirâmides do Egito.” A organização em grupos favorece o início do processo de formulação, no qual são elaboradas estratégias para a construção das estruturas geométricas.

Essa etapa está alinhada à TSD de Brousseau (2008), pois propõe uma atividade em que os alunos são desafiados a agir sobre um problema, desenvolvendo estratégias para representar e construir a pirâmide. Durante essa atividade, a interação com os materiais favorece a exploração de diferentes possibilidades de montagem e a análise das relações entre a estrutura tridimensional e suas planificações.

Para auxiliar nessa compreensão, são apresentados modelos tridimensionais concretos, possibilitando a observação das diferentes formas de representação da pirâmide, como por meio de quadrados e triângulos. Essa transição entre representações está diretamente relacionada à TRRS de Duval (2012), que destaca a importância da conversão entre registros matemáticos distintos para a construção do conhecimento.

O milieu desempenha papel central nesse processo, pois a atividade exige a alternância entre o registro figural (representação da pirâmide como imagem) e o registro materno, por meio da descrição de suas propriedades geométricas, favorecendo a compreensão do sólido e de suas planificações. A mobilização entre esses registros, segundo Duval (2012), configura-se como um dos principais desafios no ensino de geometria, pois exige a coordenação entre diferentes formas de representação dos sólidos e suas planificações.

Entre os possíveis entraves, destaca-se a dificuldade dos alunos em compreender a transição entre o objeto tridimensional e sua planificação. Alguns podem ter desafios ao reconhecer as relações entre as faces laterais e a base, além de identificar corretamente as formas geométricas que compõem a pirâmide. O processo de montagem e colagem das partes também pode gerar dificuldades, especialmente na proporção e medidas das figuras geométricas utilizadas. Segundo Duval (2012), essas dificuldades decorrem da necessidade de coordenar múltiplas representações ao mesmo tempo, o que exige do estudante um esforço cognitivo para conectar a forma abstrata da pirâmide ao seu desdobramento em um plano.

Na terceira etapa, observam-se dificuldades relacionadas à compreensão da relação entre a representação tridimensional do cilindro e sua





planificação, exigindo a coordenação de registros figurais e o reconhecimento de propriedades espaciais. A sequência didática trata da planificação de cilindros, tomando como referência as cabanas Zulu. A tarefa T3 tem o seguinte enunciado: “Monte uma maquete em forma de cilindro utilizando materiais recicláveis, como papelão, rolos de papel higiênico e/ou papel toalha e tampas plásticas. Posteriormente, decore as construções com padrões inspirados na Arte Ndebele.”. O milieu assume papel central na situação didática, favorecendo a exploração de ideias, o teste de hipóteses e a construção progressiva do conhecimento. Conforme Brousseau (2008), ele organiza as interações com a situação-problema, possibilitando a elaboração de estratégias antes da formalização matemática.

Para facilitar a transição entre representações, propõe-se a visualização de um esboço da planificação do cilindro no quadro branco, o que configura um tratamento no registro figural, conforme descrito por Duval (2012). A passagem da representação tridimensional para sua planificação exige o reconhecimento das relações entre as faces do sólido e sua projeção no plano. Esse tratamento pode representar um entrave cognitivo, pois requer a identificação de relações entre as faces do sólido e sua projeção em um plano, sem mudança de registro, mas com reorganização da informação dentro do próprio sistema geométrico.

Entre os entraves identificados, destacam-se dificuldades na compreensão da correspondência entre a superfície lateral do cilindro e o retângulo, bem como entre suas bases e os círculos, além da relação entre o comprimento do retângulo e o perímetro do círculo. Como aponta Duval (2012), as principais dificuldades no ensino da matemática não estão nos conceitos isolados, mas na conversão entre registros de representação. Além disso, a organização do trabalho em grupo pode gerar desafios relacionados à distribuição de tarefas e ao ritmo da atividade, impactando o processo de construção.

A fase final dessa etapa se alinha à fase de validação da TSD, na qual a etapa de validação promove a discussão das produções, a comparação de soluções e o refinamento das construções, garantindo a correspondência entre planificação e forma tridimensional. Segundo Brousseau (2008), esse processo investigativo permite a revisão de hipóteses e o aprofundamento da compreensão matemática. Além disso, essa sequência didática articula



matemática e cultura, ampliando as possibilidades de contextualização do ensino. O uso de materiais recicláveis possibilita a construção de modelos geométricos e pode suscitar reflexões sobre o uso de recursos no cotidiano. Como enfatiza D'Ambrosio (2005, p. 44), “um enfoque etnomatemático sempre está ligado a uma questão maior, de natureza ambiental ou de produção, (...) raramente se apresenta desvinculado de outras manifestações culturais”.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente sequência didática integra o ensino da geometria espacial com um enfoque etnomatemático, explorando as Cabanas de Zulu, as Pirâmides do Egito e a Arte Ndebele para valorizar a cultura africana no ensino da matemática. As teorias TRRS (Duval, 2012) e TSD (Brousseau, 2008) fundamentam a análise, auxiliando na compreensão dos desafios na conversão e no tratamento dos registros, bem como no papel do milieu na aprendizagem. Trabalhar a planificação de sólidos geométricos com materiais recicláveis enriquece o processo de aprendizagem, tornando-o mais participativo e contextualizado. Essa abordagem estimula o raciocínio espacial dos estudantes e permite explorar as interações da matemática com distintas realidades culturais.

Por se tratar de uma análise a priori, a efetividade da proposta ainda não foi verificada na prática. Assim, pesquisas futuras poderão investigar como os alunos lidam com os desafios cognitivos da atividade e como o enfoque etnomatemático influencia sua motivação e compreensão da matemática. A proposta visa estimular novas práticas pedagógicas que tornem o ensino mais dinâmico, conectado à realidade dos estudantes e favorecendo uma maior articulação entre os conteúdos. Além disso, sugere-se a aplicação prática da sequência didática para análise de seus impactos na aprendizagem, especialmente no desenvolvimento da percepção espacial e na valorização de saberes matemáticos historicamente marginalizados.

## **5 AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e da Secretaria Municipal de Educação de Eunápolis, Bahia.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União , Brasília , 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao Estudo das Situações Didáticas:** Conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008. 128p.

CASTRO, R. S. de. Etnomatemática e decolonialidade: para além da epistemologia eurocêntrica. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 9, p. e8193, 2024.

CASTRO, M. N. de O.; CARMO, E. M. Planejamento Curricular: Concepções e Práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 30, n. 4, p. 427–452, 26 Mai 2024.

D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática - elo entre as tradições e a modernidade.** 2ª ed. 2ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DUVAL, R. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. Registres de représentationsémiotique et fonctionnementcognitif de lapensée (M. T. Moretti, Trad.). **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 7, n. 2, p. 266-297. 2012.

FANTINATO, M. C.; FREITAS, A. V. Perspectiva decolonial da etnomatemática como movimento de resistência. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 18, n. Edição Especial, p. e021036, 2021.



MENEZES, P. C. S.; PIO, A. AS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: um balanço atual baseado nas apropriações docentes. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2025.

NHAMPINGA, D. A. A.; FARIAS, L. M. S. Circulação de saberes entre instituições: um caminho para decolonização da didática da Matemática. **ODEERE**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 167-201, 2021.

VASCONCELOS, D. K. F.; ALVES, P. F. M. As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1-19, 2024.



## EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

MACÊDO, Buena Bruna Araujo<sup>1</sup>

MACÊDO, Julie Idália Araujo<sup>2</sup>

**Resumo:** A educação brasileira tem sido desafiada a enfrentar desigualdades históricas relacionadas às questões étnico-raciais e culturais presentes na sociedade. Nesse contexto, torna-se fundamental discutir a Educação para as Relações Étnico-Raciais como estratégia para a construção de uma escola inclusiva e comprometida com a justiça social. O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da educação para as relações étnico-raciais na formação de professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica. A pesquisa adota abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, sendo desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas e documentos oficiais que orientam a educação brasileira. Os resultados evidenciam que a implementação da educação para as relações étnico-raciais contribui para o reconhecimento da diversidade cultural, para o enfrentamento do racismo e para a valorização das identidades presentes no espaço escolar. Conclui-se que a formação docente desempenha papel fundamental nesse processo, sendo necessário ampliar o debate e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a construção de uma educação democrática e antirracista.

**Palavras-chave:** diversidade cultural; educação antirracista; formação docente; relações étnico-raciais.

1 Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus Central*, [buenabruna@yahoo.com.br](mailto:buenabruna@yahoo.com.br)

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus Central*, [juliidalia@yahoo.com.br](mailto:juliidalia@yahoo.com.br)





**Abstract:** Brazilian education has been challenged to address historical inequalities related to ethnic, racial, and cultural issues present in society. In this context, it is essential to discuss Education for Ethnic and Racial Relations as a strategy for building an inclusive school system committed to social justice. This study aims to analyze the importance of education for ethnic-racial relations in teacher training and in pedagogical practices developed in basic education. The research adopts a qualitative and bibliographic approach, based on the analysis of academic works and official documents that guide Brazilian education. The results show that the implementation of education for ethnic-racial relations contributes to the recognition of cultural diversity, to combating racism, and to the appreciation of the identities present in the school environment. It is concluded that teacher training plays a fundamental role in this process, and it is necessary to broaden the debate and strengthen pedagogical practices committed to building a democratic and anti-racist education.

**Keywords:** cultural diversity; anti-racist education; teacher training; ethnic-racial relations.



## 1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido historicamente marcada por desigualdades sociais e raciais que refletem processos históricos de exclusão, marginalização e invisibilização de determinados grupos sociais. Nesse contexto, a escola ocupa papel fundamental na construção de identidades, na produção de conhecimentos e na promoção de valores relacionados ao respeito à diversidade cultural.

A promoção de uma educação comprometida com a valorização das diferenças encontra respaldo na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece como princípio fundamental a promoção da igualdade, da dignidade humana e do respeito à diversidade cultural no país (Brasil, 1988). No campo educacional, esses princípios são reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que orienta a organização da educação brasileira a partir de princípios como igualdade de condições de acesso e permanência na escola e valorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira (Brasil, 1996).

No início dos anos 2000, avanços ocorreram no campo das políticas educacionais voltadas para o enfrentamento do racismo. A Lei nº 10.639/2003 alterou a LDB e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica, representando um marco no reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira (Brasil, 2003). Posteriormente, essa perspectiva foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos currículos escolares.

Com o objetivo de orientar a implementação dessas legislações, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004. Essas diretrizes estabelecem princípios e orientações para a promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural, com o reconhecimento das identidades étnico-raciais e com o enfrentamento do racismo no contexto educacional (Brasil, 2004).

Além dessas normativas, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais,



publicado em 2009, reforça a necessidade de que os sistemas de ensino promovam políticas de formação docente, produção de materiais didáticos e desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a promoção da igualdade racial na educação (Brasil, 2009). De forma complementar, a Base Nacional Comum Curricular orienta os sistemas educacionais brasileiros a desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam o respeito às diferenças étnicas e sociais (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a Educação para as Relações Étnico-Raciais constitui uma estratégia para enfrentar o racismo e promover o reconhecimento das contribuições históricas, sociais e culturais das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas na formação da sociedade brasileira. Conforme destaca Munanga (2005), o racismo no Brasil está profundamente relacionado à negação da diversidade cultural e à construção de estereótipos que historicamente marginalizam a população negra.

Além disso, as reflexões de Freire (1996) contribuem para compreender a educação como prática social transformadora. Para o autor, a educação deve possibilitar a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade social e atuar na construção de uma sociedade justa e democrática.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais na formação de professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica, destacando sua contribuição para a construção de uma educação comprometida com a promoção da igualdade racial e com a valorização da diversidade cultural...

## 2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica. A pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos sociais a partir da interpretação de significados, valores e relações presentes em determinados contextos históricos e culturais. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade social considerando a complexidade dos fenômenos humanos e as múltiplas dimensões que os constituem.

A investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, que consiste na análise de produções acadêmicas e documentos oficiais



relacionados ao tema investigado. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, como livros, artigos científicos e documentos institucionais, permitindo ao pesquisador ampliar o conhecimento sobre determinado tema e construir uma fundamentação teórica consistente.

Além disso, a análise de documentos constitui estratégia metodológica para compreender as políticas educacionais e suas implicações na prática pedagógica. Conforme destaca Chizzotti (2010), a pesquisa em educação deve considerar a complexidade dos fenômenos educativos e as diferentes relações sociais que influenciam os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, foram analisados documentos normativos que orientam a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), bem como produções acadêmicas que discutem as relações étnico-raciais, a diversidade cultural e a formação docente.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos estudos evidencia que a educação exerce papel central na construção de identidades sociais, culturais e políticas, influenciando diretamente a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse contexto, a escola constitui um espaço social de produção de conhecimentos e valores, no qual são construídas representações sobre a diversidade cultural e as relações sociais. Dessa forma, a instituição escolar pode tanto reproduzir desigualdades históricas quanto contribuir para a construção de práticas educativas voltadas para a promoção da igualdade e do respeito às diferenças.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi estruturado a partir de referências eurocêntricas que invisibilizaram as contribuições culturais, históricas e sociais dos povos africanos e afro-brasileiros. Esse processo contribuiu para a manutenção de estereótipos raciais e para a reprodução de desigualdades sociais no interior das instituições educacionais. Nesse sentido, Fanon (2008) destaca que o colonialismo não se limita à dominação territorial ou econômica, atua na produção de subjetividades, influenciando a forma como determinados grupos sociais percebem a si mesmos e são percebidos pela sociedade.



No contexto brasileiro, a criação da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 representou um marco no campo das políticas educacionais voltadas para o enfrentamento do racismo. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares da educação básica. A partir dessa lei, buscou-se promover o reconhecimento da contribuição histórica, cultural e social dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

Com o objetivo de orientar a implementação dessa legislação, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004. Essas diretrizes estabelecem que a educação das relações étnico-raciais deve promover o respeito às diferenças, a valorização das identidades culturais e o enfrentamento de todas as formas de discriminação no contexto escolar.

A construção dessas diretrizes contou com contribuições de pesquisadores e educadores comprometidos com a promoção da igualdade racial na educação brasileira. Entre eles destaca-se Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004), cuja atuação foi fundamental na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A autora defende que a escola deve assumir o compromisso de promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e contribuam para o enfrentamento do racismo no contexto educacional.

Nesse sentido, Gomes (2017) destaca que a educação para as relações étnico-raciais constitui instrumento para a construção de currículos inclusivos e comprometidos com a valorização da diversidade cultural. Para a autora, a implementação dessas políticas educacionais possibilita o avanço de processos de descolonização dos currículos escolares, promovendo o reconhecimento das diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira.

As reflexões de Munanga (2005) contribuem significativamente para esse debate ao enfatizar que o racismo no Brasil está profundamente relacionado à construção histórica de representações sociais que inferiorizam determinados grupos raciais. Para o autor, o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização das contribuições dos povos africanos e





afro-brasileiros constituem elementos fundamentais para o enfrentamento das desigualdades raciais.

A discussão sobre o racismo no Brasil é aprofundada por Almeida (2019), que analisa o conceito de racismo estrutural. Segundo o autor, o racismo não deve ser compreendido apenas como atitudes individuais de preconceito, mas como um sistema estruturado de práticas, instituições e relações sociais que reproduzem desigualdades raciais ao longo do tempo. Nesse contexto, a educação desempenha papel fundamental na desconstrução dessas estruturas de desigualdade.

De forma complementar, Carneiro (2005) discute o conceito de dispositivo de racialidade, argumentando que o racismo se manifesta por meio de mecanismos sociais que produzem e reproduzem hierarquias raciais. Para a autora, a construção de uma educação antirracista exige o reconhecimento desses mecanismos e a implementação de práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial.

As contribuições de Bento (2022) são relevantes nesse debate ao analisar o conceito de branquitude e os mecanismos sociais que contribuem para a manutenção de privilégios raciais na sociedade brasileira. A autora argumenta que compreender o funcionamento dessas estruturas é fundamental para a construção de políticas educacionais comprometidas com a promoção da igualdade racial.

No campo da cultura e da comunicação, Sodré (2017) destaca a importância de reconhecer a centralidade da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional. Para o autor, a valorização das expressões culturais afro-brasileiras constitui elemento fundamental para o fortalecimento de uma educação comprometida com a diversidade cultural.

Além disso, as reflexões de Ribeiro (2019) sobre o letramento racial e o feminismo negro contribuem para ampliar o debate sobre as relações étnico-raciais no campo educacional. A autora destaca a importância de desenvolver práticas educativas que promovam a consciência crítica sobre as desigualdades raciais e de gênero presentes na sociedade.

No campo da literatura, as obras de Evaristo (2007) desempenham papel na valorização das experiências e narrativas da população negra. A autora utiliza o conceito de “escrivência” para expressar a relação entre experiência, memória e produção literária, contribuindo para ampliar a representação das vivências afro-brasileiras no campo cultural e educacional.



Dessa forma, a articulação entre políticas educacionais, produção acadêmica e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural constitui elemento fundamental para a construção de uma educação antirracista. Nesse processo, a formação de professores assume papel central, pois possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e contribuam para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade brasileira.

A análise evidencia que as políticas de ação afirmativa têm desempenhado papel significativo no enfrentamento das desigualdades raciais historicamente presentes na sociedade brasileira. Entre essas políticas destacam-se as cotas raciais no acesso à educação superior e ao serviço público, que buscam ampliar as oportunidades de participação de grupos historicamente excluídos desses espaços. A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 instituiu a reserva de vagas nas universidades e institutos federais para estudantes oriundos de escolas públicas, considerando critérios sociais e étnico-raciais, contribuindo para a democratização do acesso ao ensino superior. De forma complementar, a Lei nº 12.990 de 9 de junho de 2014 estabeleceu a reserva de vagas para pessoas negras em concursos públicos federais, política que foi posteriormente atualizada pela Lei nº 15.142 de 3 de junho de 2025, reforçando o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da igualdade racial no acesso ao serviço público. Além disso, iniciativas de valorização da história e da cultura afro-brasileira têm contribuído para ampliar os processos de conscientização social sobre o racismo, como o reconhecimento do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro. Inicialmente instituída como data comemorativa voltada à reflexão sobre a luta da população negra e a valorização da cultura afro-brasileira, essa data passou a ganhar maior reconhecimento ao longo dos anos, sendo adotada como feriado em diversos estados e municípios. Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 14.759 de 21 de dezembro de 2023, o dia 20 de novembro foi oficialmente instituído como feriado nacional, reforçando a importância histórica da memória de Zumbi dos Palmares e ampliando as possibilidades de desenvolvimento de ações educativas, campanhas de conscientização e debates públicos voltados para o enfrentamento do racismo e para a valorização da diversidade cultural na sociedade brasileira.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a Educação para as Relações Étnico-Raciais constitui elemento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. A implementação de políticas educacionais voltadas para essa temática representa um avanço significativo no reconhecimento das contribuições históricas, sociais e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

Nesse contexto, a legislação educacional brasileira tem desempenhado papel na promoção da igualdade racial no campo educacional. A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei nº 10.639/2003, bem como a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representam marcos na consolidação de políticas públicas voltadas para a promoção de uma educação antirracista.

Entretanto, a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar ainda constitui um desafio, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada de professores. A formação docente precisa contemplar reflexões críticas sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade, possibilitando a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e promovam o respeito às diferenças.

Nesse sentido, as contribuições teóricas de autores como Gomes (2017), Munanga (2005), Fanon (2008), Carneiro (2005) e Almeida (2019) contribuem para compreender o racismo como fenômeno histórico, social e estrutural, evidenciando a necessidade de transformações profundas nos currículos escolares e nas práticas educativas.

Além disso, as reflexões de Freire (1996) reforçam a importância de compreender a educação como prática de liberdade, capaz de promover a conscientização crítica dos sujeitos e estimular processos de transformação social. Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais deve ser compreendida como parte de um projeto educativo comprometido com a construção de uma sociedade democrática, justa e plural.

As discussões propostas por Bento (2022), Ribeiro (2019) e Sodré (2017) ampliam a compreensão das dinâmicas raciais presentes na sociedade



brasileira, evidenciando a importância de refletir sobre conceitos como branquitude, letramento racial e valorização das matrizes culturais afro-brasileiras.

Constata-se a necessidade de fortalecer processos de formação docente que valorizem diferentes epistemologias e promovam a descolonização dos currículos escolares. A incorporação de referenciais teóricos produzidos por intelectuais negros e negras contribui para ampliar as possibilidades de compreensão da realidade social brasileira e para construir práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade racial.

A construção de uma educação antirracista exige mudanças no campo curricular e transformações nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais e nas relações sociais estabelecidas no interior das instituições escolares. Dessa forma, a Educação para as Relações Étnico-Raciais constitui um caminho fundamental para o fortalecimento de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.



**BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC/ SECAD, 2009.

**CARNEIRO, S. A construção do outro como não-ser: racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

**CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

**EVARISTO, C. Insubmissas lágrimas de mulheres.** Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

**EVARISTO, C. Olhos d'água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

**FANON, F. Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

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

**GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

**GOMES, N. L. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

**MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

**MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

**RIBEIRO, D. Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

**SODRÉ, M. Pensar nagô.** Petrópolis: Vozes, 2017.





# III CONENORT

II CONGRESSO NORTE-NORDESTE PIBID

II FOPER - FÓRUM DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM RONDÔNIA



## AÇÕES DESCOLONIZADORAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: ARTE AFRICANA E AFROBRASILEIRA NAS VIVÊNCIAS DO PIBID INTERARTES

REALE, Hildilene Guerreiro<sup>1</sup>

MELO, João M.<sup>2</sup>

MACHADO, Kessya<sup>3</sup>

SOUZA, Raquel<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta o pensamento decolonial como forma de sensibilizar os educandos acerca da necessidade de reconhecer a Arte Africana e Afro-Brasileira como aspecto essencial da identidade belenense, proporcionando um pertencimento cultural às práticas e experiências conduzidas pelo processo do ensino/aprendizagem no ambiente escolar a partir de vivências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência por meio da execução do Projeto PIBID Interartes: Artes Visuais, Dança e

- 1 Professora Adjunta dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais do Instituto de Ciências da Arte. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Artes. Coordenadora da área de Artes Visuais do Projeto PIBID Interartes: Artes Visuais, Dança e Teatro. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem, Mestre em Linguagem, Comunicação e Cultura e Doutora em Artes.UFPA, *Campus* Guamá, heldilene@ufpa.br.
- 2 Graduando em Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir da atuação no Projeto Interdisciplinar Artes Visuais, Dança e Teatro, UFPA, *Campus* Guamá, joaomessiasbm@gmail.com
- 3 Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir da atuação no Projeto Interdisciplinar Artes Visuais, Dança e Teatro, UFPA, *Campus* Guamá, machadokessya@gmail.com
- 4 Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir da atuação no Projeto Interdisciplinar Artes Visuais, Dança e Teatro, UFPA, *Campus* Guamá, raquelrbelloufpa@gmail.com



Teatro. Tal proposta se justifica pela permanência de pensamentos colonialistas e eurocentrados nas aulas de Artes Visuais e, conseqüentemente, uma limitação dos estudantes no aspecto de identidade da região amazônica, múltipla e diversa territorialmente e culturalmente. Desse modo, analisa-se o impacto que o contato com diversas manifestações artísticas Africanas e Afro-Brasileiras provocaram no desenvolvimento das identidades culturais de estudantes do 7º ano B, da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Tempo Integral José Bonifácio, em Belém do Pará, vinculada a atuação do PIBID em Artes Visuais.

**Palavras-chave:** PIBID; Artes Visuais; Arte Africana; Arte Afro-Brasileira; Identidade.

**Abstract:** This article presents decolonial thought as a way to raise students' awareness of the need to recognize African and Afro-Brazilian art as an essential aspect of Belém's identity, fostering a sense of cultural belonging to the practices and experiences conducted through the teaching/learning process in the school environment, based on experiences from the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program through the implementation of the PIBID Interartes Project: Visual Arts, Dance, and Theater. This proposal is justified by the persistence of colonialist and Eurocentric thinking in Visual Arts classes and, consequently, a limitation of students' understanding of the identity of the Amazon region, which is territorially and culturally diverse and multifaceted. Thus, this study analyzes the impact that exposure to various African and Afro-Brazilian artistic expressions had on the development of the cultural identities of 7th-grade B students at the José Bonifácio Full-Time State Elementary School in Belém do Pará, in connection with the PIBID program in Visual Arts.

**Keywords:** PIBID; Visual Arts; African Art; Afro-Brazilian Art; Identity.



## 1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9.394/1996, torna o Ensino da Arte componente curricular obrigatório da Educação Básica, e objetiva promover o desenvolvimento artístico/estético/cultural dos estudantes, por meio das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O presente artigo se vincula ao Projeto Interdisciplinar, PIBID Interartes: Artes Visuais, Dança e Teatro, aprovado no Edital Capes 10/2024, que concentra as atividades dos núcleos envolvidos, em ações realizadas na Educação básica - ensino fundamental anos iniciais e finais - visando articular ações artísticas/estéticas/culturais tendo como referência os Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC's) de cada Licenciatura envolvida e os Planos de Ensino da área de Artes de cada escola vinculada, respeitando suas especificidades de formação.

Envolvendo em suas ações de forma integrada (discentes de iniciação à docência, alunos atendidos nas redes públicas, supervisores, coordenadores de área e professores colaboradores), o Projeto PIBID Interartes adere temas vinculados a questões étnico raciais e decoloniais, instituições culturais, educação especial, educação ambiental, práticas artísticas e pedagógicas, produção de mostras e espetáculos, produção textual, memória, identidade e cultura, arte e tecnologia.

A perspectiva deste artigo apresenta as atividades realizadas durante um ano de experiência dos bolsistas de Licenciatura em Artes Visuais vinculados ao projeto, desenvolvidas na turma de 7º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Tempo Integral José Bonifácio, em conjunto com a professora supervisora de Artes, profa. Me. Brisa Nunes.

A abordagem teórico/prática das ações, integram aspectos que cumprem o disposto na Lei nº. 10.639, de 09/01/2003, Parecer CNE/CP no 03/2004, Resolução nº. 1, de 17/06/2004, Parecer CNE/CEB no 02/2007, Lei no 11.645 de 10/03/2008, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, que incluem no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Entendemos que a aderência a estas leis são uma estratégia para que o ensino da arte e as práticas artísticas estejam aderidos a uma educação inclusiva e justa, em consonância com o pensamento de Barbosa (2007), ao refletir que “O contra ataque ao neocolonialismo sugere, no limiar do



século XXI, operações mais complexas do que a sedutora ideia modernista do canibalismo/antropofagia” (2007, p. 32).

Nessa perspectiva, entende-se que, ao longo da experiência que será apresentada no contexto das vivências do PIBID na área de Artes Visuais, é possível compreender que, no processo de ensino/aprendizagem, o foco em conteúdos de valorização da cultura local visa o desenvolvimento histórico-crítico destes alunos, apontando caminhos reflexivos que contribuam para a desconstrução de ideais coloniais.

Dessa forma, a ação educativa proposta se vincula a temáticas sobre Arte Africana e afro-brasileira e objetiva sensibilizar os educandos acerca da pluralidade de saberes e fazeres presentes nos diferentes povos e etnias do continente africano, minimizando estereótipos e generalizações dessas sociedades, além de contribuir na ampliação do repertório imagético, desconstruindo e adicionando diversidade às compreensões estéticas tradicionalmente eurocêntricas. Ademais, busca promover a construção de identidades culturais mediante o contato com manifestações artísticas afro-brasileiras e de determinados povos africanos que se fazem presentes em seu cotidiano. Assim, entende-se que a ação educativa em questão possibilita a formação de indivíduos que se compreendem enquanto sujeitos brasileiros, capazes de fruir, fazer e refletir sobre Arte (Barbosa, 2007).

## **2 METODOLOGIA**

A ação proposta na turma de 7º ano da E.E.E.F. de Tempo Integral José Bonifácio, situada em uma área periférica de Belém do Pará, objetivou promover uma conscientização acerca do racismo estrutural no Brasil. Por meio de pesquisas sobre o tema e nos aprendizados de disciplinas vivenciadas no ambiente acadêmico, desenvolveu-se um material a ser projetado em sala, assim como um material didático por meio de apostilas. Neste processo buscou-se que os educandos reconhecessem as influências afro-diaspóricas presentes nas culturas brasileiras.

No contexto de práticas do PIBID, o material didático assume papel crítico de leitura da realidade sensível que permitiu que os educandos do 7º ano B se aproximassem de metodologias ativas e qualitativas, a partir do estudo das manifestações artísticas do continente africano, seus povos e





suas influências que permanecem no cotidiano e no território, compondo uma importante parte da cultura nacional.

Os materiais de Arte Africana e Arte Afro-brasileira se complementam no processo de tensionamento da perspectiva colonial, aproximando os estudantes ao entendimento sobre a África como continente plural mediante imagens de mapas, diversidade de povos que compõem o continente, breve história sobre a diáspora africana e diferentes manifestações artísticas entrelaçadas com textos que ressaltam suas características e história.

Figura 1: Slides de Arte Africana.



Fonte: Acervo PIBID Artes Visuais - Kessya Beatryz Lima Machado, 2026.



A ação reuniu aspectos metodológicos presentes na Abordagem Triangular sistematizada por Barbosa (2007), estimulando os gestos de leitura, criação e contextualização a partir dos materiais produzidos, dialogando com atividades interativas, momentos de reflexão e questionários em grupos.

Primeiramente, houve um momento de imersão a respeito do papel de diferentes personalidades pretas suscitadas pela professora supervisora, Brisa Nunes, ao longo do percurso histórico brasileiro. Tal prática foi alinhada a uma atividade com colagem de padrões geométricos e cores — em especial, primárias e secundárias — visando apresentar aos discentes a visualidade têxtil característica de algumas regiões do continente africano.

Os conteúdos seguintes foram abordados pela equipe de discentes do PIBID, tratando sobre a localização geográfica, diversidade de povos e culturas que compõem o continente africano, além de sua diáspora para o Brasil colonial, e sua contribuição para a formação da cultura artística brasileira. A regência foi dividida em duas aulas: a primeira tratou sobre a arte produzida por diversos povos africanos, tais como: símbolos Adinkras, do povo Ashanti, máscaras Bijagó, do povo Bijagó, e bronzes de Benin, do povo Edo. Em um momento de conversa, foi observado um choque de cosmovisões, o qual gerou resistência de parte da turma em relação às visualidades apresentadas.

Fez-se necessário um aprofundamento sobre como os ocultamentos, violências, e formas de preconceito racial estruturais ecoaram e ecoam no campo da visualidade até hoje, seja ela global, nacional ou à nível regional. Por meio dos repertórios visualmente apresentados, destacou-se em especial os escultóricos utilitários, reafirmando a importância dessas produções para o campo das Artes Visuais. Mediante a pluralidade dos diferentes territórios trabalhados, buscou-se sensibilizar a turma sobre os perigos de uma história única, como assim coloca a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019), ao refletir como uma única história, conectada a um só povo, pode assegurar a dominância de quem dispõe dessas narrativas colonizadoras no campo epistemológico.

No contexto brasileiro, destacaram-se as produções do escultor Mestre Aleijadinho. Ademais, foi estimulada uma visão crítica sobre o esforço histórico de embranquecer representatividades negras no campo das Artes Visuais, principalmente no período colonial brasileiro, tendo como exemplo a própria representação imagética de Aleijadinho.



Ao aproximar os alunos do período Moderno, o debate em sala se tornou outro. Embora houvesse grandes nomes como Anita Malfatti, Cândido Portinari, Tarsila do Amaral e Di Cavalcanti retratando o cotidiano de pessoas racializadas nas primeiras décadas do século XX, as participações não-brancas no circuito artístico institucionalizado ainda permaneciam baixas e invisibilizadas, tanto da perspectiva da produção quanto da fruição, encaixando o indivíduo negro no papel de objeto, de conteúdo para o fazer artístico e raramente enquanto sujeito. Tomou-se como base para essas discussões os quatro componentes que se articulam no processo artístico, evidenciados por Ferraz e Fusari (2009): Autoria, Produto Artístico, Comunicação e Público.

**Figura 2:** Slides de Arte Afro-Brasileira.



**Fonte:** Acervo PIBID Artes Visuais - Kessya Beatryz Lima Machado, 2026.





Dessa forma, foram apresentados diferentes artistas nacionais contemporâneos negros em conjunto com as temáticas suscitadas por seus trabalhos artísticos.

Para avaliar o que foi discutido durante as ações vinculadas ao PIBID, foram elaboradas 5 apostilas sobre os temas nos quais os alunos deveriam dividir-se em grupos para realizar análise crítica, reflexões e diálogos acerca dos textos e imagens presentes no material, respondendo algumas perguntas. As apostilas percorriam os seguintes conteúdos: Bronzes de Benin, o povo Bijagô, os símbolos Adinkras e artistas como Rosana Paulino e Abdias Nascimento, focando, a depender do caso, em narrativas abordadas, organizações sociais, discussões de gênero, corpo, preconceito, entre outros elementos, sempre em consonância com a visualidade produzida pelos artistas ou grupos étnicos.

Figura 3: Material didático impresso.



Fonte: Acervo PIBID Artes Visuais - Kessya Beatryz Lima Machado, 2026.



Ao deslocar a temática para o contexto brasileiro, com cenários mais próximos de suas realidades, surgiu uma espécie de reconhecimento dos elementos representados nas obras como parte constituinte do cotidiano da maioria, ainda que não totalmente percebido, o que os sensibilizou para a percepção dos elementos afro-brasileiros e promoveu uma reflexão sobre a motivação e signos das produções de arte e materialidade que compõe o visual dos locais de convivência.

Segundo John Dewey (2010, p. 56), “a arte, em seu sentido mais elevado, é a manifestação, a celebração e a comunicação da experiência humana”. Ao trazer essa perspectiva para o contexto escolar, reafirma a necessidade dos elos que formam o sujeito estarem conectados com a sua experiência de vida. Sob esse prisma, a pedagogia da liberdade evidenciada por Paulo Freire (1967) e atualizada por bell hooks (2013) apresenta a educação como um espaço de engajamento crítico, onde o conhecimento é produzido de forma dialógica e libertadora, sendo relacionado com as vivências dos educandos. Dessa forma, pode-se apontar a importância dos estudantes se reconhecerem dentro dos conteúdos abordados, em prol de um ensino/aprendizagem significativo.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pensar uma abordagem pedagógica dentro das Artes Visuais que dialogue com a história exige pontuar que a arte estará intimamente em contato com narrativas, afetos e emoções que influenciam fortemente as concepções de identidade.

O desafio não está apenas em ensinar fatos e conceitos, mas em navegar pelas crenças, afetos e narrativas que moldam o modo como os estudantes compreendem o passado e se enxergam no presente. A sala de aula, nesse contexto, torna-se um espaço de negociação entre a história escolar e as histórias pessoais e coletivas que os estudantes carregam consigo, que informam, enquadram e conferem sentido ao que irão aprender. (Rocha; Monteiro, 2025, p. 118).

Tomando a noção de ideologia sintetizada por Marilena Chauí na introdução de seu artigo *Ideologia e Educação* (2016), a autora discorre a





educação como um conjunto de normas e representações que descrevem o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Partindo da visão da autora, pode-se destacar a ideia de que tais ideologias se entrelaçam aos saberes hegemônicos na medida que são capazes de permanecer invisíveis e assumir um caráter narrativo supostamente neutro acerca da realidade. Para a autora:

(...) a ideologia deve fabricar teorias a respeito da origem da sociedade e das diferenças sociais de modo a poder negar sua origem verdadeira. Trata-se, pois, da produção de uma gênese imaginária sustentada por determinadas 'teorias' da história. (Chauí, 2016, p. 248).

Assim, em um primeiro momento, a partir dos materiais exibidos sobre Arte Africana em seu contexto geral, foi demonstrado uma certa compreensão por parte da turma sobre os temas retratados e suas problemáticas, todavia, surgiram alguns estranhamentos acerca das representações visuais expostas em sala. Uma das alunas ao entrar em contato com as imagens das máscaras de origem Bijagó, associou a representação imagética das máscaras com o imaginário cristão de demônios. Tratam-se de sistemas de crenças, comportamentos e visões de uma sociedade cujas feridas deixadas pela colonialidade ainda não estão cicatrizadas.

Essas referências imagéticas, advindas de uma rede de experiências estéticas, de diferentes povos e culturas, representam aspectos de realidades cotidianas, escondidas do imaginário popular. Em especial, a colonização cristã ainda está fortemente enraizada no código social, por uma visão eurocêntrica, e um padrão comportamental perpetuado na sociedade e, consequentemente, pelos discentes no ambiente escolar, onde outras formas de expressão cultural, como as afro descendentes, permanecem visualizados com estranheza.

Dessa forma, considera-se que as percepções existentes no contexto cultural dos educandos se somam a narrativas que enaltecem determinados elementos que dialogam com seus cotidianos, formando suas identidades culturais. Em concordância com Tomaz Tadeu da Silva (2010, p.16), “Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.



Nesse sentido, compreende-se que o ensino/aprendizagem em Artes Visuais deve enxergar os discentes enquanto cidadãos capazes de experimentar a realidade por dimensões sensíveis, de forma crítica e reflexiva, sem abdicar da consciência coletiva dos seus papéis enquanto sujeitos históricos na contemporaneidade, mediante um olhar consciente e analítico a respeito de fenômenos que o cercam em sua realidade.

As culturas de classes sociais economicamente desfavorecidas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação dessas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulhar dele. (Barbosa, 2008, p. 19)

De acordo com Barbosa (2008), a identificação com a cultura local e o sentimento de pertencimento são elementos imprescindíveis para uma educação libertária dotada de pensamento crítico e reflexivo. Em seu conceito sobre interculturalidade, na interação entre diferentes culturas é nítida a importância de abordar manifestações artísticas locais e de vários grupos que caracterizam a nação, assim como expressões de outras nações, em prol do desenvolvimento cultural dos estudantes. Porém, ao longo de todo o processo, notou-se uma baixa ciência acerca da existência dessas personalidades, povos e criações. Não é à toa que o “epistemicídio”:

(...) constituiu e constitui um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnico/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2005, p. 96).

A aplicação do material didático em sala de aula evidenciou como as reduzidas referências dos educandos, tanto no que diz respeito a cosmovisões quanto de experiências visuais de povos africanos, impedem o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade, como também limitam as



conexões afetivas presentes em suas narrativas e culturas em detrimento dos discursos eurocêntricos.

No entanto, considera-se que a produção dos materiais de projeção e as apostilas foram de grande auxílio ao processo de ensino/aprendizagem a partir dos temas abordados. Sobretudo por meio da atividade final dos grupos, houve a oportunidade de mergulho mais aprofundado no conteúdo de cada um dos materiais, seja nos Símbolos Adinkra, nos Bronzes de Benin, Máscaras Bijagós ou em artistas como Rosana Paulino e Abdias Nascimento, dessa maneira, permitindo um maior espaço reflexivo dos conceitos apresentados em sala, levando os discentes a reconhecerem a arte como parte da identidade cultural que também forma a sociedade paraense.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para um aprofundamento do entendimento de elementos que contribuem na construção educacional de identidades e pertencimento cultural, é indispensável utilizar-se de uma abordagem crítica da história, de modo a investigar narrativas visuais que perpetuam até hoje nas dinâmicas coloniais e imperiais, que atingem direta e indiretamente o continente africano e a América Latina. Nesse contexto, conclui-se que um dos caminhos para o rompimento das relações coloniais é a reformulação dos repertórios presentes no processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, no trabalho contínuo de tensionar os nós histórico-estruturais no que diz respeito às esferas raciais, do conhecimento e, por consequência, da subjetividade, como assim coloca Anibal Quijano (2005).

Neste ponto, o educador também é um contínuo aprendiz, buscando ativamente o rompimento com as bases ideológicas subjetivas que determinam o que é um conhecimento válido para o processo de ensino/aprendizagem, refletindo sobre quais ideias e realidades legitimar e como esses elementos serão abordados nos materiais didáticos, mesmo aqueles que não tratam diretamente da arte produzida por pessoas negras. Rocha e Monteiro (2025), acrescenta que o desafio do trabalho não está no ensinamento de explicações lógico-científicas, “mas a uma atmosfera que mobiliza os afetos e os corpos dos sujeitos que nela se envolvem” (Rocha; Monteiro, 2025, p.122).

Assim, os materiais didáticos nas aulas de artes visuais também precisam combater as estruturas ideológicas, inserindo o elemento da interculturalidade



de maneira assídua e natural, fortalecendo as conexões com os cotidianos desses estudantes e, por consequência, reconhecer esses aspectos como componentes importantes de suas identidades. Como aponta Mariana Chauí (2016, p. 247), “a eficácia ideológica depende da interiorização do corpus imaginário, de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível”.

## 5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência (PIBID), do Instituto de Ciência das Artes (ICA), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

O desenvolvimento do Projeto conta com a coordenação institucional do PIBID UFPA, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, com o apoio da coordenação e da supervisão do PIBID Interartes Artes Visuais, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heldilene Reale e Prof.<sup>a</sup> Me. Brisa Nunes, da coordenação de Estágio de Ensino de Artes Visuais, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães, que acompanham, por meio da realização do Projeto Interartes: Artes Visuais, Dança e Teatro, as ações desenvolvidas pelos bolsistas no contexto escolar.

Agradecemos, também, ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais, pela oportunidade de desenvolver essa experiência, tornando possível o vínculo do ensino/aprendizagem desenvolvido na graduação como ponte de formação em um espaço público da educação básica.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 5<sup>o</sup> Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. 2<sup>o</sup> Edição. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.



BARRETO, Helena Morroig. **Além do Fetiche Amazônico**. n.72 - Especial Economia Política da Amazônia. Revista da SEP. p.115-144, 2025 DOI: 10.69585/2595-6892.2025.1273. Disponível em: <<https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/1273/573>>. Acesso em: 10 set.2025.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da união, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a). Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1). Acesso em: 10 mar. 2026.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2026.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação**. Educação e Pesquisa, v. 42, n. 1, p. 245-257, 2016DOI: 10.1590/S1517-97022016420100400. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>>. Acesso em: 10 set. 2025. DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria. **Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e Proposições**. 2º Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.





HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (p.117-142).

ROCHA, H.; MONTEIRO, R. **Das fontes às evidências: ensino de História e a disputa de narrativas sobre o passado**. Revista de Teoria da História, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 108–128, 2025. DOI: 10.5216/rth.v27i2.80945. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/80945>>. Acesso em: 18 set. 2025.

TADEU, Tomaz. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.